

## CONNAISSANCE ET USAGE DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE : UNE INTERPRÉTATION DE LA VARIABILITÉ

### O. Introduction

L'interprétation d'un phénomène n'est scientifiquement valable que dans le contexte d'une théorie adéquate du point de vue descriptif, qui puisse rendre compte non seulement du phénomène en question, mais aussi d'autres phénomènes apparemment contradictoires. La meilleure théorie est évidemment celle qui - parmi les théories descriptivement adéquates - est également la plus puissante du point de vue explicatif, c'est-à-dire qui peut servir de base pour formuler le plus grand nombre d'hypothèses prédictives correctes.

Dans le domaine de l'apprentissage linguistique, on remarque trop souvent un décalage entre observateurs et théories qui donne lieu, suivant les cas, soit à des théories purement spéculatives - ou bien non falsifiables - soit à des observations potentiellement intéressantes mais dépourvues d'une interprétation cohérente. Celle qui est probablement la théorie de l'acquisition linguistique la mieux connue aujourd'hui - le modèle du "Monitor" de Krashen - présente malheureusement deux défauts. Il est plus que jamais nécessaire, étant donné la quantité de données empiriques dont on dispose désormais, d'établir une théorie cohérente du développement et de l'usage de la connaissance dans l'apprentissage d'une L2. De nombreuses études ont déjà démontré qu'il faut élaborer une telle théorie pour définir et interpréter les phénomènes les plus caractéristiques de l'apprentissage, comme le transfert interlinguistique, le rôle de l'input ou la variabilité (Sharwood Smith 1981b; Kohn 1983; Tarone 1982).

Dans cet article, nous n'avons pas l'intention de proposer une théorie nouvelle. Plus modestement, nous nous proposons d'analyser quelques éléments des relations complexes qui existent entre le type de connaissances qui définissent la structure de l'interlangue dans une situation d'apprentissage déterminée et l'usage que l'apprenant en fait dans les différentes étapes du processus de développement de sa compétence linguistique.

Nous envisagerons cette question de la façon suivante :

- a) dans la première partie, nous tenterons d'esquisser brièvement le cadre théorique des recherches sur ce sujet qui ont été conduites jusqu'ici;
- b) nous présenterons ensuite quelques données empiriques concernant une situation traditionnelle d'apprentissage guidé et nous en donnerons une interprétation possible;
- c) finalement, nous exposerons les grandes lignes d'un projet de recherche expérimentale sur les modifications du rapport entre connaissance et usage dans le processus de perte de la langue maternelle chez des immigrants italophones. Ce que nous dirons se situe dans une perspective psycholinguistique.

### 1. Cadre théorique

On peut distinguer - au niveau méthodologique - trois types de variabilité dans la production linguistique des apprenants d'une L2 :

- a) variabilité diachronique : les productions de la structure x au moment M2 sont différentes de celles du moment M1 puisque la connaissance de la L2 a suivi une évolution quantitative. Sans l'intervention de phénomènes de fossi-

lisation, ce type de variabilité, inscrite dans le processus même d'apprentissage, est systématiquement orientée vers la norme de la L2.

- b) variabilité synchronique systématique : les productions de la structure x au moment M sont différentes les unes des autres, en variant systématiquement selon (i) la situation d'élicitation où elles ont lieu, (ii) le contexte linguistique qui entoure x (Bialystok 1982, 1983; Dickerson 1975).
- c) variabilité synchronique asystématique : les productions de l'entité x au moment M varient arbitrairement, indépendamment des variations correspondantes de la situation et/ou du contexte (Ellis 1984).

C'est surtout l'interprétation de la variabilité synchronique qui constitue "le banc d'essai" des théories de l'apprentissage linguistique. Pour expliquer la variabilité diachronique, un modèle du changement quantitatif linéaire de la connaissance pourrait être suffisant; par contre, la compréhension de la variabilité systématique exige un modèle, plus complexe, des changements qualitatifs qui interviennent au niveau de la connaissance au cours de l'apprentissage. Il paraît évident qu'une analyse qui se limite à l'observation des effets sans remonter au processus qui en sont à l'origine, est forcément inadéquate à ce propos.

Tarone (1982) distingue trois paradigmes théoriques qui regroupent les différentes interprétations de l'interlangue :

1. le paradigme de la compétence homogène (Homogeneous Competence),
2. le paradigme du continuum des capacités (Capability Continuum),

3. le paradigme de la double connaissance (Dual Knowledge). Elle conduit une analyse critique sur l'adéquation de chaque paradigme par rapport au phénomène de la variabilité.

Dans ce qui suivra nous allons nous référer à cette classification en modifiant cependant quelques aspects de l'étude de Tarone. En particulier, nous soulignerons la nécessité de considérer les processus d'évolution de la connaissance pour pouvoir en comprendre le fonctionnement, et mettrons en évidence les insuffisances à cet égard de presque tous les principaux modèles - surtout ceux de stricte obédience chomskienne. Nous discuterons aussi d'une intégration possible entre une conception "dualiste" modifiée et la conception "continue" de la connaissance.

1.1. La conception de la double connaissance est représentée par le modèle de Krashen (1981, 1982) et par la première version du modèle de Bialystok (1978). Tandis que les idées de Bialystok se sont modifiées, en se rapprochant de la conception du continuum (v. infra), celles de Krashen sont restées les mêmes et continuent à stimuler un débat très animé. Même si on peut trouver difficile de comprendre les raisons de cet intérêt pour ce modèle, il faut reconnaître que Krashen a été le premier à mettre en évidence des questions fondamentales en donnant une forme systématique à des intuitions relevant du "sens commun". Brièvement, ce modèle développe l'hypothèse que les adultes disposent de deux modes différents d'intériorisation des règles de la L2, l'acquisition et l'apprentissage, qui mènent à deux systèmes de connaissance complètement séparés et indépendants, la connaissance acquise et la connaissance apprise. Seulement, le premier est responsable de la production effective dans la

L2, tandis que le second n'a qu'une fonction de contrôle sur l'output relevant de la connaissance acquise, et cela uniquement lorsqu'on a le temps nécessaire pour réfléchir et lorsque l'attention se concentre sur la forme et non sur le contenu.

Les principales insuffisances du modèle, qui ont été plusieurs fois critiquées, peuvent se résumer de la manière suivante :

- a) incohérence des principes et des définitions (Gregg 1983). En particulier, on ne voit pas l'utilité de présupposer deux modes différents de développement de la compétence dans une langue si (i) on nie que la connaissance apprise puisse devenir acquise, c'est-à-dire si on établit la complète indépendance des deux systèmes; (ii) on nie que la connaissance apprise puisse être utilisée sauf comme "monitor" dans des conditions particulières qui ne sont certainement pas les conditions d'usage "normal" de la langue;
- b) présupposition de l'homogénéité interne des deux systèmes. Le développement de chaque système, le rôle de l'input à cet égard et la structure résultante de ces processus ne sont pas considérés.
- c) conception simplifiante de la variabilité. Le seul type de variabilité pris en considération est celui dû à l'usage - ou au non-usage - du "monitor". Par conséquent, on admet que, dans des conditions qui ne permettent pas l'usage du "monitor", le système acquis mène à un type de production homogène;
- d) conception simpliste de la connaissance formelle ou métalinguistique qui n'a qu'une fonction purement accessoire et coïncide avec la connaissance consciente des règles du

linguiste et la capacité de les verbaliser. Le modèle ne considère pas la possibilité qu'il puisse y avoir des degrés différents d'analyticité et de capacité d'explicitation;

- e) attention portée exclusivement sur les effets de la compétence et, négligence des processus d'acquisition/apprentissage et d'usage.

Les défauts de cette approche se manifestent avec plus d'évidence encore dans l'interprétation des "morpheme studies", sur lesquels Krashen appuie la plupart de ses postulats : l'ordre de difficulté de production, relevant du principe de la correction dans 90% des contextes obligatoires, est identifié avec l'ordre "naturel" d'acquisition (Long 1984). En outre, la construction de ces ordres de morphèmes n'est soutenue par aucune théorie linguistique cohérente qui puisse expliquer la raison pour laquelle le morphème de la troisième personne du singulier - s, par exemple, est acquis après celui de la négation (Gregg 1983).

- f) non-falsifiabilité de la théorie, dont les thèses principales ne peuvent être soumises à aucune vérification expérimentale directe.

On peut pourtant remarquer que, si l'on interprète littéralement la théorie, on parvient à des résultats paradoxaux au niveau intuitif. La prémisses de l'indépendance de deux systèmes de connaissance conduit - par exemple - à admettre qu'ils ont des contenus différents : donc si quelqu'un apprend la structure x dans une situation d'apprentissage formel et ensuite produit la même structure dans une situation de communication spontanée, on n'est pas

autorisé à penser qu'il y ait eu un transfert d'information du système appris au système acquis : on est ainsi obligé de conclure que ce processus d'acquisition de la structure x part de zéro, ce qui est évidemment contraire à l'intuition.

- 1.2. Le modèle de la compétence homogène (Adjemian 1976) représente l'application la plus directe des principes de la grammaire transformationnelle à l'étude de l'interlangue. On y admet que :

- a) il y a une correspondance directe entre les intentions de l'apprenant et sa compétence sous-jacente. Les intuitions grammaticales sont par conséquent les données privilégiées pour la reconstruction du système de la grammaire implicite de l'interlangue;
- b) la production n'est qu'un reflet imparfait de la compétence sous-jacente. Les phénomènes caractéristiques de l'interlangue étant responsable de la variabilité, altèrent la correspondance entre compétence et production - chez Adjemian, la fossilisation, la régression involontaire et la perméabilité - sont dus à l'influence d'autres systèmes de connaissance au seul niveau de la performance. On a donc le même principe : la compétence est un système intrinsèquement homogène qui subit des altérations pendant la production, à cause de l'intervention de facteurs extérieurs. Ce faisant, les données de la production ne sont pas directement utilisables pour reconstruire le système de la compétence.

De nombreuses études théoriques qui ont désormais mis en évidence l'importance épistémologique de l'interlangue (Py 1980, 1982b) par rapport aux fondements de la linguistique générale,

montrent comment la conception de la compétence homogène est évidemment incapable d'expliquer une réalité comme l'interlangue qui - par définition - comporte l'hétérogénéité, la variabilité et l'instabilité. Le défi au niveau théorique ne consiste pas à isoler l'objet-interlangue pour l'analyser par des instruments méthodologiques "ad hoc", mais plutôt à accomoder le cadre conceptuel de la linguistique afin qu'il puisse intégrer l'interlangue. Cela pose le problème, parmi d'autres, de la réconciliation des deux notions apparemment antithétiques de système et de variation à l'intérieur de la compétence.

La séparation rigide entre compétence et performance est improductive dans l'analyse de l'interlangue étant donné que l'apprentissage d'une langue doit forcément être la mise en question continue de la compétence provisoirement acquise à travers l'expérience de sa propre "parole" et de celle d'autrui.

1.3. Les modèles de Tarone (1982) et de Bialystok (1981, 1982) rapprochables du paradigme du continuum, contribuent, dans des proportions différentes, à une définition approximative du rapport entre connaissance, usage et variabilité dans la production. Le dépassement de l'approche strictement dichotomique qu'on vient de commenter augmente le pouvoir explicatif de ce paradigme.

1.3.1. Tarone (1982) applique le concept de variabilité stylistique et les méthodologies de Labov à l'étude de l'interlangue. L'interlangue est conçue comme un ensemble hétérogène de capacités, représentable abstraitement comme un continuum de styles dont les extrêmes sont, d'une part le style formel et de l'autre le style vernaculaire. La variabilité en production est due au déplacement sur ce continuum relevant du degré d'attention

accordée à la forme, qui a son tour est fonction de la situation d'élicitation. En principe, on peut désigner chaque style composant le continuum comme une grammaire formée par des règles - ou "régularités" - soit variables, soit catégoriques.

Les problèmes principaux du modèle sont liés, à notre avis, à l'analyse très superficielle des processus de formation du continuum stylistique. En particulier :

- a) un style, à un point quelconque du continuum, semble comprendre autant la connaissance des structures, que la capacité de les produire. En ce qui concerne leur intériorisation, on affirme qu'une règle peut soit (i) apparaître d'abord dans le style formel et ensuite s'étendre au style vernaculaire, soit (ii) apparaître directement dans le style vernaculaire, ceci dépendant - bien qu'il ne le soit pas dit explicitement - de l'expérience d'apprentissage, guidée ou non guidée. Mais que signifie apparaître ? Dans son ambiguïté ce terme - même s'il indique le résultat d'un processus d'intégration - ne tient pas compte du décalage qui peut se vérifier entre connaissance et production. Tarone elle-même semble être consciente du problème lorsqu'elle affirme que "... there may be a real distinction between what learners judge grammatical in some cases, and what they actually perform, even in their most careful style. This would occur if a learner could judge a target language sentence grammatical but be utterly unable to produce that sentence, even with maximum attention paid to speech form." (Tarone 1982).

Dans sa formulation actuelle, le modèle ne permet pas d'analyser ce décalage puisqu'il ne considère pas la variabilité intérieure d'un même style, qui ne relève pas des

mouvements le long du continuum sociolinguistique. Cette limitation est aggravée par le fait qu'il ne semble pas possible d'avoir une idée de l'attitude de l'apprenant envers la norme de la L2, attitude qui définit son style formel et se reflète nécessairement dans sa production (Arditty/Perdue 1979);

- b) en conséquence, cette définition du continuum stylistique est plus appropriée à représenter la compétence déjà acquise plutôt que la compétence en état d'évolution. D'ailleurs, c'est l'objectif pour lequel elle a été originellement formulée en sociolinguistique;
- c) un autre point controversé du modèle concerne le pôle du continuum qui doit être considéré comme fondamental. Tarone estime que le style vernaculaire est le plus régulier et le moins perméable aux influences d'autres systèmes. En revanche, le style formel serait sensible à l'influence non seulement de la L1, mais aussi de la L2 elle-même (interférence inter- et intralinguistique). Faute d'une théorie de la récupération et de l'usage de l'information dans chaque style composant le continuum, cette position ne diffère pas beaucoup de celle de Krashen, selon laquelle le système de la connaissance acquise présente les mêmes caractéristiques que Tarone attribue au style vernaculaire. Malgré des prémisses différentes chez les deux auteurs, on retombe dans la conception dichotomique de la compétence.

1.3.2. Bialystok a modifié la formulation de son premier modèle, qui postulait une distinction entre connaissance implicite et connaissance explicite assez similaire à celle entre système acquis et système appris, bien que moins rigide (Bialystok 1978).

Dans ses études plus récentes (1981, 1982, 1983), il n'est plus question de deux systèmes de connaissance, mais plutôt de deux dimensions continues qui marquent le développement de la connaissance en L2 : la dimension de l'analycité et la dimension et la dimension de l'automaticité. Le facteur d'analycité (AN) concerne le genre de représentation mentale organisant l'information en L2, tandis que le facteur d'automaticité (AUT) est responsable de la capacité d'accès à l'information requise par les différentes situations de communication réelle.

Le modèle présente plusieurs avantages théoriques :

- a) on distingue entre connaissance abstraite et application de la connaissance; on reconnaît l'importance des deux, et on affirme la nécessité de les séparer au niveau empirique;
- b) la progression le long de l'une ou de l'autre dimension, ou plutôt le long de l'une et de l'autre dans différentes proportions, introduit des différences qualitatives dans la connaissance elle-même, en produisant une variabilité systématique dans la production de l'apprenant;
- c) on fait intervenir une dimension dynamique, évolutive de la connaissance et, en conséquence, des degrés différents d'analycité. La connaissance articulée et verbalisable n'est donc qu'une spécialisation rendue possible par la progression sur la dimension AN.

Toutefois, les définitions utilisées par Bialystok, et les implications qu'elle tire de ses principes sont parfois contradictoires. L'ambiguïté majeure concerne le point de départ du processus d'apprentissage qui est, parfois, appelé stade non-marqué, parfois connaissance non-analysée, d'autres fois connaissance implicite.

Le modèle est capable de représenter l'évolution de la compétence, ce qui le distingue du modèle de Tarone qui - comme on l'a vu plus haut - est plus apte à définir des états achevés de la compétence. Au cours de l'évolution, représentée par le continuum, les stades marqués sont toujours précédés - selon Bialystok - de stades non-marqués. Le point de départ du continuum ne peut donc logiquement n'être qu'un stade caractérisable comme non-analysé non automatique (-AN-AUT).

Bien que le principe soit clair pour ce qui concerne la dimension de l'automaticité - car un stade d'automaticité ne peut qu'évoluer d'un stade de non-automaticité - il est pourtant moins évident en ce qui concerne la dimension de l'analyticité.

Par "connaissance non-analysée", en effet, Bialystok semble quelquefois entendre celle des stades initiaux du processus autant d'acquisition naturelle que d'apprentissage guidé; d'autres fois, elle semble plutôt penser à la connaissance spontanément acquise, celle que Krashen appelle "acquired knowledge" et que Bialystok elle-même appelait "implicit knowledge" dans la première version de son modèle. Dans une de ses critiques à Krashen, par exemple, Bialystok affirme que le modèle du "monitor" est insuffisant parce qu'il ne permet qu'une distinction binaire entre connaissance analysée, non-automatique (learning) et connaissance non-analysée, automatique (acquisition). La contradiction est ultérieurement alimentée par l'affirmation suivante : "... in previous work I have called this end of the Analysed dimension 'Explicit Knowledge' and the unanalysed end 'Implicit Knowledge' ... These I believe represent the endpoints of the dimension". (Bialystok 1982). Il faut tenir compte du fait que dans le premier modèle l'"Implicite Knowledge" était autant la connaissance directement acquise, que

la connaissance devenue implicite (intériorisée) par la pratique.

On relève donc trois acceptions différentes pour "connaissance non-analysée":

1. stade initial du processus d'apprentissage (-AN-AUT);
2. connaissance spontanément acquise (-AN+AUT);
3. connaissance explicite intériorisée (+AN+AUT).

Une première raison de cette ambiguïté concerne le fait que les oppositions implicite/explicite, non-analysé/analysé sont à la fois appliquées à un objet et à une activité, c'est-à-dire aux contenus de la connaissance (les règles) à actualiser et à l'actualisation elle-même. La connaissance explicite intériorisée, par exemple, est non-analysée dans son application, l'apprenant n'ayant plus besoin de réfléchir sur les règles; la connaissance directement acquise, par contre, est non-analysée autant dans ses contenus que dans ses applications.

Une deuxième raison de cette ambiguïté est la difficulté de représenter les aspects qualitatifs et quantitatifs par le même continuum. Dans le premier cas, le continuum est borné par deux extrêmes, comme le continuum sociolinguistique de Tarone - dans le second cas le continuum est ouvert avec un seul extrême (le point de départ).

La représentation de deux aspects à la fois sur le même continuum conduit à admettre que le développement purement quantitatif se déroule parallèlement au développement qualitatif, ce qui est évidemment faux. Chaudron (1983) observe à ce sujet que : "... there is no inherent reason to consider a learner with quantitatively little language acquired as falling on the negative end of the qualitatively analysed knowledge dimension.

The learner's knowledge may be highly analysed at that point."

En effet, et surtout au début de l'apprentissage guidé, les apprenants débutants peuvent avoir une connaissance de la langue très analytique, bien que quantitativement limitée. En revanche, il est possible d'avoir une connaissance étendue et qualitativement fonctionnelle, mais peu ou pas du tout analytique (voir ci-dessous).

Il nous paraît donc nécessaire de séparer l'aspect quantitatif de l'aspect qualitatif, en représentant le développement de la compétence par trois dimensions continues :

|      |       |      |
|------|-------|------|
| O    | _____ | +    |
| -AN  | _____ | +AN  |
| -AUT | _____ | +AUT |

Les différentes combinaisons de ces trois aspects définissent autant les stades d'évolution du processus d'apprentissage que les fonctions de la connaissance. Elles définissent également les cas de régression à des stades antérieurs de la compétence.

1.4. Dans d'autres études la distinction entre compétence/performance a été reformulée en termes de connaissance abstraite du système linguistique de la L2 et connaissance pratique, qui permet à l'apprenant de comprendre et de produire sur la base de sa connaissance abstraite (Sharwood Smith 1981). Ainsi conçue, la performance n'est plus un reflet déformé de la compétence, elle est elle-même une compétence de deuxième ordre, puisqu'elle n'intervient que sur les contenus de la compétence abstraite, mais d'égale importance, étant responsable de l'usage concret de la L2.

Le changement de perspective a des conséquences fondamentales pour la recherche, théorique et empirique sur l'interlangue. Il suffit d'en considérer la principale : l'acquisition d'une structure doit être mesurée par rapport aux deux compétences, et non seulement par rapport à la connaissance pratique. Plus précisément, une théorie de l'acquisition devrait distinguer la connaissance abstraite d'une structure (C1), les mécanismes qui récupèrent la structure dans un contexte linguistique et situationnel donné (C2) et enfin le comportement effectivement observé (Sharwood Smith 1981). Remarquons les points qui sont communs à cette conception et au modèle de Bialystok : on pourrait dire que le développement graduel de la dimension AN mène à une connaissance C1 toujours plus complexe, tandis que le développement de la dimension AUT mène à la complexification de la connaissance pratique C2.

Le principe de la production correcte dans les contextes obligatoires, sur lequel la théorie des ordres naturels d'acquisition s'appuie, réduit la distinction à C2, en excluant l'hypothèse alternative, très plausible, que l'ordre d'acquisition des morphèmes puisse être différent de l'ordre de leur maîtrise. Plus généralement, on ne considère pas la possibilité qu'une structure puisse être acquise en principe, ou au niveau de C1, mais pas encore en pratique, ou au niveau de C2, ce qui arrive dans la plupart des cas en milieu institutionnel. A la rigueur, on devrait confiner l'usage du terme "acquis" à la connaissance C1, et réserver les termes "maîtrise", "maîtriser" à la connaissance C2.

A ce sujet, on peut remarquer que, chez les théoriciens de la "construction créative", le premier type de connaissance est "faux", car il représente une sorte de "parodie" de l'acqui-

tion naturelle. Il suffit de lire l'exemple, cité par Krashen (1981) de P et U, qui apprennent une langue dans le même milieu. P, étant passionné par la grammaire, produit la structure x au moment M1, dans un nombre limité de situations, sur la base de sa connaissance apprise, et ne la produit systématiquement qu'au moment M2; U, par contre, qui déteste le professeur, ne produit pas du tout cette structure au moment M1 mais l'acquiert au moment M2. Comment interpréter l'avantage de P ? L'opinion de Krashen est surprenante : "... in a sense, P was 'faking' x until his acquisition caught up, or until he arrived at rule x 'naturally'." (Krashen 1981).

1.4.1. Une théorie de la performance devrait comprendre au moins deux composantes : une composante purement linguistique, responsable des processus cognitifs de récupération des éléments intériorisés dans la C1; et une composante d'actualisation proprement dite, qui établit des "archirègles" définissant l'application appropriée des règles linguistiques dans l'usage réel de la langue (Berthoud 1980).

La séparation méthodologique et empirique entre les deux niveaux de connaissance peut contribuer à une meilleure compréhension des aspects interactionnels de la communication. Dans ce sens on pourrait interpréter la distinction proposée par Widdowson entre connaissance systémique qui correspond à notre C1, connaissance schématique consistant en des structures de références (frames of reference) et des routines rhétoriques qui organisent la langue en préparation pour l'usage, et capacité qui réalise la connaissance schématique en l'appliquant dans la communication réelle (Widdowson 1983).

Enfin, on peut remarquer que, si la C2 est - par définition - "le-savoir-se-servir" des contenus de la connaissance abstraite C1, les stratégies de communication en constituent une part intégrante. Une stratégie de communication, en effet, n'est qu'un moyen d'étendre des ressources linguistiques insuffisantes pour combler des lacunes dans la connaissance. Par conséquent, la différence fondamentale entre les stratégies basées sur la L2 et les stratégies basées sur la L1 est le fait que en utilisant les premières, l'apprenant applique ses connaissances de la langue - bien que d'une façon inappropriée - tandis que en utilisant les secondes, il emprunte des éléments à sa langue maternelle, en étant encore incapable de se servir de ce qu'il sait de la L2. La paraphrase, la circonlocution, la définition, requièrent donc un niveau assez élevé de connaissance pratique : c'est pourquoi, en général, ces stratégies se développent au fur et à mesure que l'apprenant avance dans le processus d'apprentissage.

La définition elle-même des différents genres de stratégies de communication (voir celle de Faerch et Kasper 1983) est cernable au moyen de la distinction entre les deux niveaux de connaissance. La préférence pour une stratégie de réduction formelle, par exemple, comporte le fait que l'apprenant (a) connaît la structure de L2 mais (b) ne sait pas très bien l'appliquer, et décide par conséquent de recourir à d'autres structures plus automatisées mais pas forcément plus simples. Toutes les autres stratégies - de réduction fonctionnelle ou de réalisation - relèvent d'une lacune au niveau de C1. Ceci pose plusieurs problèmes dans l'analyse : il peut être difficile de décider, face à un cas de traduction littérale, s'il s'agit d'une stratégie de communication - c'est-à-dire d'un "prêt momentané"

(emprunt à sa L1) dans le sens de Corder (1981), ou bien q'il s'agit d'une équivalence  $L1 = L2$  intériorisée au niveau de C1.

1.4.2. Kohn (1979, 1982) a développé le paradigme du double niveau de connaissance en élaborant des procédures quantitatives empiriques qui mesurent :

- a) le degré de certitude de l'apprenant par rapport aux structures qui appartiennent à sa connaissance;
- b) le degré de correspondance entre connaissance et production;
- c) l'évolution du rapport entre connaissance et production : "An analysis of learners' interlanguage behaviour that combines what learners want with what they know along with what they produce leads to insights into the interlanguage processes and strategies". (Kohn 1982).

Le principe est valable car, tout en séparant empiriquement les deux niveaux de connaissance, il admet aussi que les attitudes et les exigences individuelles des apprenants peuvent influencer autant la structuration que le développement de leur interlangue.

Les instruments d'analyse consistent en :

1. un test de compétence basé sur des jugements de grammaticalité et construit autour d'un certain nombre de structures et de variantes alternatives de la même structure, effectivement produites ou productibles à un stade donné du processus d'apprentissage. Ce test mesure la valeur de correction (value of correctness) attribuée à chaque variante qui résulte de la formule :

$$\frac{N \text{ certainement correct} - N \text{ certainement incorrect}}{N}$$

La valeur de correction la plus élevée constitue la valeur de correction maximale (MAX) pour une structure x;

2. un test de production, construit sur les mêmes structures, qui mesure la valeur de correction actualisée (ACT) pour chaque structure, résultant de la moyenne des valeurs des corrections attribuées aux variantes utilisées;
3. dans la mesure de la différence entre MAX et ACT, c'est-à-dire du degré de correspondance (COR) entre connaissance abstraite et capacité d'application d'une même structure.

Il faut remarquer que le critère de référence de l'analyse n'est pas la norme standard de la L2, mais plutôt la norme de l'apprenant, relevant des valeurs de correction attribuées. Cela comporte au moins deux conséquences :

- a) la connaissance de l'apprenant - à un moment donné du processus d'apprentissage - comprend aussi bien des règles et structures correctes par rapport à la L2, que des règles et structures idiosyncratiques, correctes par rapport à la norme transitoire de l'interlangue. L'apprenant peut attribuer les valeurs de correction maximales aux structures idiosyncratiques;
- b) la production de la même structure est variable d'une structure à l'autre et dépend du niveau de la connaissance qui permet la récupération des structures marquées par une valeur de correction élevée. La valeur de correspondance COR, qui mesure le décalage entre connaissance et production, est plus ou moins variable par conséquent. Mais il faut souligner que la production peut être parfaitement conforme aux règles idiosyncratiques. C'est le cas intéressant de beaucoup d'apprenants débutants hypernormatifs, mais

aussi d'apprenants avancés qui présentent parfois des phénomènes de fossilisation, c'est-à-dire des erreurs qui demeurent stables étant justifiées et soutenues au niveau de la connaissance abstraite.

On peut considérer, par exemple, le cas de E., locuteur bilingue français-allemand de naissance, qui possède des connaissances presque natives de l'anglais, a bénéficié d'un an d'apprentissage guidé de l'italien et de plusieurs expériences de cohabitation avec des italiens. E. était capable de participer à une conversation sur n'importe quel sujet en italien courant, mais il produisait régulièrement, en s'adressant à des amis, les formes de politesse "scusi", "aspetti", "guardi" à la place des formes "scusa", "aspetta", "guarda" propres au registre familier. En même temps, E. utilisait correctement les formes de l'impératif de tous les verbes qui n'appartiennent pas à la première déclinaison en "-are". Lorsqu'on le corrigeait, E. expliquait qu'il était absolument convaincu que la deuxième personne du singulier de l'impératif était identique à la deuxième personne du singulier du présent de l'indicatif, ce qui est vrai pour tous les verbes, à l'exception de ceux de la première déclinaison (ex.: tu leggi = leggi !, tu vieni = vieni !). Cette faute était donc soutenue par une règle idiosyncratique dont E. était tellement conscient qu'il s'y reportait souvent, même au cours d'une conversation. E. continue occasionnellement à produire ces formes incorrectes, mais la connaissance de la règle correcte, ayant remplacé la règle idiosyncratique, a fait passer l'erreur de systématique à variable.

On peut noter, à ce sujet, une insuffisance du modèle de Kohn : la valeur de correction actualisée est mesurée sur un seul test de production. Il paraît nécessaire, dans les applications possibles du modèle, d'étendre la gamme des tests de production afin d'obtenir une plus grande quantité de données sur la variation du degré de correspondance entre connaissance et usage.

L'application de la méthode de Kohn à l'étude du transfert interlinguistique a déjà donné des résultats intéressants qui montrent - dans la même direction de recherche que Kellerman (1977) - que la perception du rapport de similitude ou de distance entre L1 et L2 dépend du niveau de connaissance et de la personnalité des apprenants.

Seule une méthodologie qui analyse connaissance abstraite et connaissance réalisée séparément est en mesure de dire si le transfert est une stratégie d'apprentissage, qui provient de l'intériorisation de l'équation  $L1 = L2$  au niveau de la connaissance transitoire, ou bien s'il s'agit d'une stratégie de communication, liée à l'automatisation insuffisante des mécanismes de récupération de l'information. Dans ce dernier cas, l'apprenant connaît la structure correcte de la L2 et il/elle est normalement capable de s'autocorriger; dans le premier cas, ce que l'apprenant connaît est la structure de la L1, sa stratégie d'apprentissage étant celle d'intérioriser l'équivalence entre L1 et L2 par rapport à cette structure (Sharwood Smith 1981; Kohn 1983).

Voyons maintenant comment peut se manifester le progrès de l'apprentissage d'une langue en termes empiriques introduits par le modèle :

- a) on peut remarquer une augmentation de MAX, ou du niveau général de correction. Si ACT n'augmente pas d'une manière identique, COR - la valeur de correspondance - sera plus élevée;
- b) on peut relever une augmentation de ACT par rapport à MAX, MAX restant stable, et une diminution relative de COR : ceci signale l'amélioration de la capacité de récupérer la connaissance déjà existante.

On doit ajouter que, comme l'apprentissage est forcément orienté vers la norme standard de la L2, les valeurs maximales de correction se référeront de plus en plus aux structures "correctes" de la L2 et de moins en moins aux structures idiosyncratiques de l'interlangue.

On peut supposer que le rapport entre les trois valeurs soit en fonction de la situation d'apprentissage. En ce qui concerne l'apprentissage traditionnel en milieu institutionnel - qui nous intéresse particulièrement ici - on peut faire l'hypothèse que COR (la valeur de correspondance entre connaissance et production) (i) tende à être élevée puisque généralement, à l'augmentation de MAX - c'est-à-dire à l'accumulation des connaissances - ne correspond pas une augmentation parallèle de ACT, c'est-à-dire de la capacité de récupération productive; (ii) se réduise très lentement, faute du manque de pratique spontanée des connaissances apprises.

Les exceptions à cette tendance générale seraient représentées par des applications cohérentes - dans certaines situations d'élicitation - des règles idiosyncratiques. Ces hypothèses ont fait l'objet d'une vérification expérimentale préliminaire (cf. infra).

## 2. Evolution de la capacité métalinguistique

### Quelques concepts théoriques

On vient de voir comment la méthode d'analyse des connaissances introduite par Kohn utilise les jugements d'acceptabilité grammaticale. Le test de compétence est une épreuve métalinguistique de reconnaissance, apte à relever des variations ou des changements au niveau de la connaissance abstraite x en limitant le plus possible l'influence d'autres facteurs. La question intéressante qu'on peut se poser concerne le rôle de la capacité métalinguistique dans l'apprentissage et de son évolution par rapport au développement plus général des connaissances sur la langue.

Dans ce qui suit, on donnera d'abord un bref compte-rendu de la recherche sur le rôle des intuitions de l'apprenant et on présentera ensuite quelques résultats d'une étude empirique à ce sujet.

- 2.1. Ontogénétiquement, la puberté marque l'achèvement d'un long processus de perfectionnement de la capacité métalinguistique, commencé dans la prime enfance. Ceci signifie que l'adulte est potentiellement capable de toutes les manifestations de la capacité métalinguistique, qui peuvent aller de la réaction irréfléchie sur sa propre production linguistique jusqu'à l'extrême opposé de la réflexion explicite et consciente. Non seulement la présence, mais aussi la fonction positive et importante des activités métalinguistiques chez l'enfant, surtout en ce qui concerne l'acquisition de la capacité de "feedback" interne qui permet d'évaluer son propre discours et de prévenir ou de corriger les "ruptures" éventuelles de la communication, ont été largement étudiées (Levelt, Sinclair, Jarvella 1978). Il

est donc naturel de s'interroger sur le rôle de la capacité métalinguistique dans l'apprentissage linguistique chez les adultes, étant donné que chez ceux-ci elle est utilisable dans toutes ses formes. Par ailleurs, dans un sens très général, l'apprentissage est métalinguistique de façon inhérente car l'apprenant se trouve toujours à comparer implicitement - ou explicitement - ce qu'il sait de la L2 avec ce qu'il devrait en savoir.

La position des travaux qui se situent dans le paradigme de la "construction créative" est notoirement celle qui attribue une fonction négative ou - dans le meilleur des cas - non pertinente à la réflexion métalinguistique, car

- a) elle n'aurait aucune influence sur le processus d'acquisition spontanée, qui suivrait un cours pré-établi génétiquement, aussi bien chez l'adulte que chez l'enfant; et
- b) elle pourrait exercer une action d'interférence négative due à des facteurs psychologiques (comme l'autoconscience de ses actes, la peur de faire des fautes, l'insécurité, etc.).

Cette position s'appuie sur un ensemble d'hypothèses "fortes" au niveau neurolinguistique. Selon plusieurs études (par exemple Lamendella 1977; Selinker et Lamendella 1981) il y aurait, dans le cerveau de l'adulte, deux hiérarchies de systèmes neuro-fonctionnels opératoires : une hiérarchie communicative, responsable de l'acquisition linguistique primaire et de la communication en général, et une hiérarchie cognitive, responsable des opérations d'abstraction formelles au sens piagétien. La contribution de la connaissance métalinguistique n'est pas pertinente pour l'acquisition car elle concerne les systèmes neuro-fonctionnels de la hiérarchie cognitive, qui ne peuvent pas être directement utilisés dans la communication.

Au niveau psycholinguistique, on prétend que la connaissance métalinguistique fait partie de la connaissance apprise, ou explicite, qui à son tour équivaut à la connaissance consciente et verbalisable des règles grammaticales.

Il n'y aurait aucune raison de revenir sur cette théorie, dont on a déjà mis en évidence les défauts, si elle n'avait l'influence qu'elle a sur les méthodologies de recherche et d'enseignement actuelles. Il convient donc de partir d'elle pour analyser le status épistémologique de la réflexion métalinguistique et de ses manifestations.

2.2. Chomsky le premier a souligné la nécessité d'avoir recours aux intuitions du locuteur pour remonter au système de la compétence, dont elles sont l'expression directe. On a déjà vu comment, dans le cadre de la conception de la compétence homogène, se situent aussi les théories plus strictement chomskiennes de l'interlangue, qui considèrent en fait les jugements de grammaticalité comme le seul type de données utiles. La capacité d'intuition grammaticale est jugée innée et on ne lui accorde pas de dimension évolutive.

Dans le cadre du paradigme de la compétence hétérogène, par contre, les jugements de grammaticalités jouent un rôle plus ou moins important, suivant les différentes prémisses théoriques qui sont retenues.

Si l'on représente la compétence comme un continuum stylistique borné (Tarone 1982), les intuitions constituent l'expression du style formel, mais elles ne donnent aucune indication sur le style vernaculaire. Comme le développement et la variation intérieure à chaque style ne sont pas pris en considération, cette version de la théorie du continuum ne diffère

guère de celle de la compétence homogène : dans les deux cas on pose une correspondance biunivoque entre intuitions de grammaticalité d'une part et (a) compétence homogène ou (b) style formel de l'autre.

En revanche, si l'on représente la compétence comme un ensemble de connaissances à plusieurs dimensions continues et ouvertes, on met la capacité métalinguistique en relation, non seulement à un type déterminé de connaissance, mais aussi avec un stade déterminé du développement au cours du processus d'apprentissage. Les jugements de grammaticalité deviennent ainsi une des manifestations possibles de la capacité métalinguistique - chez Bialystok, la moins marquée en termes d'analyticité.

La capacité métalinguistique est donc associée à la spécialisation graduelle de la connaissance sur la dimension de l'analyticité. Le progrès sur l'autre dimension, c'est-à-dire l'amélioration de la capacité de récupération de l'information, comporte également l'interiorisation des connaissances métalinguistiques, qui joue une fonction de contrôle automatisé sur la production.

Généralement, on se sert de deux critères pour analyser l'évolution de la capacité métalinguistique au cours de l'apprentissage :

- 1) le critère de l'explicite, concernant les manifestations métalinguistiques dont l'apprenant est capable;
- 2) le critère de l'adéquation, concernant le contenu des manifestations métalinguistiques par rapport à la norme de la L2.

En ce qui concerne (1), de nombreuses études (Bialystok 1983; Gass 1983) concordent sur le fait que la capacité méta-

linguistique se manifeste au cours des différents stades d'évolution :

- capacité de formuler des jugements d'acceptabilité grammaticale;
- capacité d'individualiser les erreurs dans des phrases incorrectes;
- capacité de corriger les erreurs;
- capacité de verbaliser les règles grammaticales violées par les erreurs.

En ce qui concerne (2), les résultats des études sur les jugements de grammaticalité montrent - comme c'était prévisible - qu'au cours du processus d'apprentissage : (a) la proportion relative de jugements idiosyncratiques diminue, tandis que (b) la proportion des jugements corrects (par rapport à L2) augmente et (c) les apprenants sont plus sûrs de leurs jugements. Ceci est un signe que la connaissance s'approche progressivement de la norme de la L2.

La méthode d'analyse introduite par Kohn est également valable pour suivre le développement des intuitions de l'apprenant. L'augmentation de la valeur MAX signale en fait autant un progrès en termes d'analyticité qu'un plus grand degré de certitude de l'apprenant par rapport à ses connaissances. Le rapprochement vers la norme L2, par contre, est mis en évidence soit par la référence de MAX aux structures correctes de la L2, soit par la diminution (tendant vers zéro) de la valeur de correction attribuée aux structures idiosyncratiques.

2.3. On illustrera maintenant quelques résultats obtenus dans deux études expérimentales sur le rapport entre connaissance et usage et son évolution au cours de l'apprentissage de l'italien

comme langue étrangère dans un milieu institutionnel.

2.3.1. La première étude a été conduite au Département d'italien de l'Université d'Edimbourg avec deux groupes d'étudiants : 9 débutants et 8 de niveau moyen. Les étudiants étaient tous de langue maternelle anglaise et n'avaient aucune expérience de contact directe et spontané avec la langue italienne en dehors des cours à l'université. Ces cours étaient centrés sur l'enseignement de la littérature : il n'y avait que deux heures par semaine prévues pour la langue, pendant lesquelles les explications grammaticales, très détaillées et explicites, étaient données en anglais.

On a demandé aux étudiants de s'engager en (a) un test écrit de capacité métalinguistique, (b) une description orale monologique d'une série de dessins muets, (c) une conversation spontanée avec l'enquêteur. Les résultats du test de capacité métalinguistique sont particulièrement intéressants. Dans le détail, il consistait en une série de phrases, dont la moitié contenait une erreur. Les erreurs concernaient un groupe de structures grammaticales de l'italien qui s'étaient révélées difficiles dans une étude préliminaire des compositions écrites des étudiants. Les sujets devaient formuler un jugement sur la grammaticalité des phrases et expliciter (s'ils en étaient capables) la règle violée dans chaque phrase jugée incorrecte. On ne leur avait imposé aucune limitation de temps.

Pour les analyser, nous avons distribué toutes les réponses dans trois catégories : (1) non-individuation de l'erreur, (2) individuation et correction de l'erreur, (3) individuation, correction de l'erreur et explicitation de la règle. On a également compté et classé les réponses qui contenaient une règle

idiosyncratique concernant une structure correcte, mais jugée incorrecte par le sujet.

Ensuite, on a construit deux échelles d'implication.<sup>1</sup>

Le tableau (a) (voir p. 72) montre une échelle d'implication bimodale qui distingue entre les réponses du type 3 (individuation et correction de l'erreur, explicitation de la règle), représentées par le chiffre 1, et toutes les autres réponses, représentées par le chiffre 0. Le tableau (b) (voir p. 73) montre une échelle d'implication trimodale qui représente les trois types de réponse par les chiffres 3, 2 et -. Les réponses idiosyncratiques sont marquées par le symbole x: Les deux échelles fournissent le même ordre de difficulté des structures grammaticales qu'on ne discutera pas ici. Ces échelles ont des coefficients de reproductibilité et de hiérarchisation élevés (Hatch et Farhady 1983).

1. Une échelle d'implication - ou échelle de Guttman - est un procédé statistique très employé en sociolinguistique qui - dans sa forme bimodale usuelle - consiste, étant donné un groupe de sujets et un ensemble d'items, à ordonner les sujets selon le nombre de réponses correctes données et les items selon leur degré de difficulté relative, afin d'obtenir une matrice dont la forme idéale est la suivante :

|   | a | b | c | d | e |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

D'après cette matrice, il devrait être possible de prévoir le comportement d'un sujet par rapport à l'item c, par exemple, si l'on connaît son comportement par rapport à l'item b, en considérant la position des réponses dans la matrice. L'échelle nous informe ainsi autant sur la difficulté relative des items, que sur la capacité des sujets.

|    | - accord du participe passé | - pronoms indirects (dire) | - pronoms indirects (placere) | - parfait | - auxiliaire (dans le passé composé) | - imparfait |
|----|-----------------------------|----------------------------|-------------------------------|-----------|--------------------------------------|-------------|
| M1 | 1                           | 1                          | 1                             | 1         | 1                                    | 1           |
| M6 | 1                           | 1                          | 1                             | 1         | 1                                    | 1           |
| M7 | 1                           | 1                          | 1                             | 1         | 1                                    | 1           |
| D5 | 0                           | 0                          | 1                             | 1         | 1                                    | 0           |
| D9 | 0                           | 0                          | 1                             | 1         | 0                                    | 1           |
| M2 | 0                           | 0                          | 0                             | 0         | 1                                    | 1           |
| M3 | 0                           | 0                          | 0                             | 0         | 1                                    | 1           |
| D8 | 0                           | 0                          | 0                             | 0         | 1                                    | 1           |
| M4 | 0                           | 0                          | 0                             | 0         | 0                                    | 0           |
| M5 | 0                           | 0                          | 0                             | 0         | 0                                    | 0           |
| M8 | 0                           | 0                          | 0                             | 0         | 0                                    | 0           |
| D1 | 0                           | 0                          | 0                             | 0         | 0                                    | 0           |
| D2 | 0                           | 0                          | 0                             | 0         | 0                                    | 0           |
| D3 | 0                           | 0                          | 0                             | 0         | 0                                    | 0           |
| D4 | 0                           | 0                          | 0                             | 0         | 0                                    | 0           |
| D6 | 0                           | 0                          | 0                             | 0         | 0                                    | 0           |
| D7 | 0                           | 0                          | 0                             | 0         | 0                                    | 0           |

(a) Echelle d'implication pour les réponses du type 3 (verbalisation des règles)

Crep = .96 (coefficient de reproductibilité)

Chier = .94 (coefficient de hiérarchisation)

D = débutant

M = moyen

|    | - accord du participe passé | - pronoms indirects (dire) | - pronoms indirects (placere) | - parfait | - auxiliaire (dans le passé composé) | - imparfait |
|----|-----------------------------|----------------------------|-------------------------------|-----------|--------------------------------------|-------------|
| M1 | 3                           | 3                          | 3                             | 3         | 3                                    | 3           |
| M6 | 3                           | 3                          | 3                             | 3         | 3                                    | 3           |
| M7 | 3                           | 3                          | 3                             | 3         | 3                                    | 3           |
| D5 | 2                           | 2                          | 3                             | 3         | 3                                    | 2           |
| D9 | -                           | -                          | 3                             | 3         | -                                    | 3           |
| M2 | -                           | -                          | 2                             | 2         | 3                                    | 3           |
| M3 | -                           | -                          | 2                             | 2         | 3                                    | 3           |
| D8 | -                           | -                          | -                             | 2         | 3                                    | 3           |
| D1 | 2                           | 2                          | 2                             | 2         | 2                                    | 2           |
| M4 | -                           | x                          | -                             | 2         | 2                                    | 2           |
| M5 | -                           | x                          | -                             | 2         | 2                                    | 2           |
| D2 | x                           | -                          | 2                             | -         | 2                                    | 2           |
| D3 | -                           | -                          | -                             | 2         | 2                                    | 2           |
| M8 | -                           | -                          | x                             | -         | -                                    | 2           |
| D4 | -                           | x                          | x                             | x         | -                                    | 2           |
| D6 | -                           | -                          | x                             | -         | x                                    | 2           |
| D7 | -                           | x                          | -                             | -         | -                                    | 2           |

(b) Echelle d'implication pour les réponses du type 1,2,3

Crep = .85 (coefficient de reproductibilité)

Chier = .67 (coefficient de hiérarchisation)

D = débutant

M = moyen

L'observation des échelles permet quelques considérations pertinentes. D'abord, la distribution des réponses forme un échantillon d'implications très clair, selon lequel l'évolution de la capacité métalinguistique est marquée par trois étapes progressives :

- 1) non-individuation des erreurs,
- 2) individuation de l'erreur,
- 3) verbalisation de la règle.

Ceci est encore plus évident dans l'échelle bimodale, qui montre comment la verbalisation des règles ne constitue qu'une partie du total des réponses correctes, malgré la normativité qui caractérise l'expérience d'apprentissage vécue par les sujets. L'explicitation des règles vient, dans la plupart des cas, des étudiants du niveau moyen.

Ces résultats, évidemment, contredisent la théorie de Krashen selon laquelle la connaissance apprise est toujours verbalisable, et confirment l'hypothèse d'un développement graduel de l'analyticité des réponses métalinguistiques, comme l'avaient fait d'autres études mentionnées ci-dessus.

Il est remarquable que la majorité des sujets, surtout débutants, ne soient pas encore capables non seulement d'explicitement la règle, mais même pas d'identifier les phrases incorrectes, malgré la quantité d'informations très explicites qu'ils reçoivent sur la grammaire.

En revanche, il y a beaucoup de sujets débutants qui produisent des règles idiosyncratiques pour de fausses erreurs. S'il est plausible de croire que ce phénomène soit dû en partie à une réaction d'hypercorrection dans un test où les corrections sont sollicitées, l'analyse des productions orales, tou-

tefois, montre que certaines de ces "règles" sont appliquées avec cohérence. Par exemple, la phrase incorrecte "Quando vedi Rita, la dici di venire da me, per favore ?" a été corrigée par un sujet de la façon suivante : " 'da' should be 'a' because it means 'to some place'. One says 'andare a Firenze' and not 'andare da Firenze' ". Le même sujet a ensuite appliqué cette règle idiosyncratique dans son discours en disant : "Un ragazzo va al dentista... il dentista dice di andare alla segretaria..., ecc".

Dans un autre cas, encore plus évident, un des sujets a corrigé la phrase correcte "Ai tuoi amici non piacciono questi dischi ?", en écrivant : " 'Ai' is not correct. It should be 'i', since the subject is 'amici' ". Dans les tests oraux il a ensuite appliqué 'correctement' cette règle, chaque fois qu'il a utilisé le verbe 'piacere', en produisant les expressions suivantes : "La mia madre non piace viaggiare, piace la casa e il giardino...". "La ragazza non piaceva la dentista...".

Il est évident que ces règles idiosyncratiques ne peuvent provenir ni de l'enseignant ni du manuel : dans certains cas, elles sont carrément en contradiction avec les règles enseignées. On peut légitimement penser qu'elles sont le résultat d'une élaboration autonome de l'individu, ce qui nous amène à l'hypothèse que le système de la connaissance métalinguistique est lui-même l'objet d'un processus de construction créative, variable d'un individu à l'autre et donc dépourvu d'un ordre naturel génétiquement établi.

Enfin, on remarque la double cohérence qui lie d'une part, le discours métalinguistique et l'activité métalinguistique et, de l'autre, la conscience métalinguistique des sujets et leurs productions effectives.

Il s'agit d'une cohérence interne au système de connaissance, qui n'est pas nécessairement conforme aux normes de la L2. Ceci ouvre un domaine très vaste et très stimulant pour la recherche sur l'interlangue. Il est probable, en effet, que cette cohérence soit un facteur de résistance au développement de la compétence et à l'intégration de nouvelles règles, parce qu'elle augmente la stabilité des stades intermédiaires. Les de Berthoud (1982) et de Kohn (1979) parviennent à la même conclusion. Il y aurait donc, surtout en milieu institutionnel, une tension constante entre deux forces opposées : d'une part, l'accord entre conscience métalinguistique et production linguistique favorise l'organisation des connaissances et la construction d'un mécanisme de contrôle sur son propre discours; d'autre part, une cohérence excessive, en réduisant les contradictions internes au système, limite le déséquilibre naturel qui est finalement la cause principale du dynamisme de l'interlangue. Les facteurs liés à la personnalité des apprenants déterminent en grande partie leur mode d'apprentissage, ce qui ne fait que rendre évidente la nécessité d'en tenir compte au niveau de l'analyse.

Une dernière observation concerne le contenu des règles explicitées et leur degré d'adéquation à la norme de la L2. L'analyse des verbalisations proposées par les sujets indique que les règles introduites par le professeur ou par le manuel ne sont pas du tout assimilées de la même façon : la même Règle est reformulée par plusieurs règles différentes, qui n'en retiennent que quelques aspects mais qui sont en tout cas fonctionnelles pour le sujet, en lui permettant de formuler un jugement correct. Pour ne donner qu'un exemple, les erreurs dans la phrase : "\*Mentre ho aspettato il treno leggevo tutto il

giornale" ont été expliquées par les règles suivantes (une part de toutes celles effectivement produites):

- " 'Mentre' takes imperfect"
- "Should be imperfect as it happened over a length of time"
- "The action that breaks into what is happening should be the perfect"
- "When you are talking about an action which involves the phrase 'while' it should be imperfect form"
- " 'leggevo' is wrong because 'tutto' makes it seem it is a completed action".

Il ne s'agit donc pas - ou pas seulement - des Règles du linguiste qui composent la connaissance apprise, il s'agit plutôt des 'règles de l'apprenant', inadéquates de tout point de vue dans le contexte d'une grammaire formalisée de la langue, mais parfaitement correctes et fonctionnelles dans son interlangue (Gregg 1983).

On peut avancer une hypothèse alternative pour justifier la non-coïncidence des Règles du linguiste avec les règles de l'apprenant, à savoir que la Règle peut être connue, au niveau de la connaissance abstraite, mais non complètement verbalisable, si l'on admet que ce qui est verbalisable ne reflète qu'une partie du 'conscient' (Berthoud 1982).

2.3.2. La deuxième expérience a aussi été conduite au Département d'italien de l'Université d'Edimbourg avec 50 étudiants à quatre niveaux différents de compétence : 14 en première année, 20 en deuxième, 7 en troisième et 9 en quatrième. Notre but était l'application transversale de la méthode empirique de Kohn, tendant à la vérification des hypothèses suivantes :

- 1) les valeurs de corrections sont élevées surtout au début du processus d'apprentissage, sans qu'il y ait une augmentation parallèle de la capacité d'usage.
- 2) la valeur de correspondance entre connaissance et usage tend à diminuer très lentement, mais d'une façon directement proportionnelle à l'amélioration de la compétence.

Les tests de compétence et de production concernaient 6 structures de la grammaire italienne que nous avons individualisées comme 'problématiques' au cours d'une étude préliminaire des compositions écrites des sujets. Ces structures étaient :

- le parfait
- l'imparfait
- le subjonctif dans les énoncés hypothétiques
- le passé composé des verbes intransitifs
- le futur dans le passé
- la forme impersonnelle du verbe.

L'analyse des données n'étant pas encore terminée, nous ne présenterons ici que les premiers résultats significatifs que nous avons obtenus.

L'observation du tableau (c) (voir p. 79) montre que les valeurs moyennes mesurées au cours de l'expérience suivent une marche très différente les unes des autres. La seule valeur qui augmente progressivement du premier au quatrième niveau est la valeur de correspondance COR, ce qui manifeste l'amélioration croissante de la connaissance pratique de la langue. Il est cependant remarquable que cette augmentation d'un niveau à l'autre n'est en aucun cas statistiquement significative, bien qu'elle le devienne en considérant, dans la plupart des cas, la différence entre les valeurs du premier et du quatrième niveau.

|     | 1. parfait |     |     | 2. imparfait |     |     | 3. subjonctif en énoncés hypothétiques |     |     |
|-----|------------|-----|-----|--------------|-----|-----|----------------------------------------|-----|-----|
|     | MAX        | ACT | COR | MAX          | ACT | COR | MAX                                    | ACT | COR |
| I   | .63        | .30 | .33 | .61          | .42 | .19 | .74                                    | .21 | .52 |
| II  | .46        | .12 | .34 | .55          | .37 | .17 | .80                                    | .35 | .46 |
| III | .73        | .39 | .34 | .83          | .68 | .15 | .81                                    | .34 | .44 |
| IV  | .68        | .44 | .23 | .78          | .73 | .05 | .95                                    | .64 | .31 |

|     | 4. passé composé verbes intransitifs |     |     | 5. futur dans le passé |     |     | 6. forme impersonnelle |     |     |
|-----|--------------------------------------|-----|-----|------------------------|-----|-----|------------------------|-----|-----|
|     | MAX                                  | ACT | COR | MAX                    | ACT | COR | MAX                    | ACT | COR |
| I   | .67                                  | .12 | .52 | .58                    | .15 | .42 | .74                    | .40 | .34 |
| II  | .75                                  | .27 | .48 | .68                    | .25 | .43 | .66                    | .30 | .33 |
| III | .61                                  | .23 | .37 | .71                    | .29 | .42 | .67                    | .49 | .17 |
| IV  | .90                                  | .57 | .33 | .66                    | .26 | .40 | .82                    | .69 | .13 |

(c) Valeurs moyennes de correction maximale (MAX), de correction actualisée (ACT) et de correspondance (COR) relatives à six structures grammaticales de l'italien, à quatre niveaux de compétence.

Pour le futur dans le passé, COR reste presque invariable, ce qui met en évidence la difficulté de maîtrise de cette structure pour les locuteurs anglophones.

La valeur de correction maximale (MAX) suit un développement beaucoup plus irrégulier. Comme on l'avait prévu, elle est généralement très élevée au premier niveau. En ce qui concerne trois des structures en question (parfait, imparfait et forme impersonnelle), elle est même plus élevée qu'au deuxième niveau. Une des explications possibles de ce phénomène est que les débutants en milieu institutionnel ont la tendance à avoir un haut degré de certitude par rapport à leurs connaissances de la langue, bien qu'elles ne soient pas forcément conformes à la norme-cible. Ce n'est pas par hasard que le plus grand nombre de valeurs de corrections maximales attribuées à des variantes incorrectes et actualisées cohérentement dans la production se trouve justement au premier niveau (12 cas). Il semble que, au fur et à mesure que le processus d'apprentissage et l'approche de la norme-cible avancent, les apprenants deviennent moins certains de leur connaissance. Dans trois cas sur six, ils deviennent aussi moins capables de les appliquer dans la production, ce qui est signalé par la diminution de la valeur ACT par rapport à celle obtenue au premier niveau. Cette régression est due au conflit entre règles différentes et contradictoires à l'intérieur de l'interlangue, conflit rendu plus aigu par la forte dépendance de la majorité des sujets d'une représentation mentale explicite des connaissances. Au troisième niveau, cette phase de régression paraît être surmontée, comme le montre l'augmentation générale de MAX et de ACT. Au quatrième niveau, on constate une légère diminution de MAX concernant trois structures (parfait, imparfait et futur dans le passé),

contrebalancée par la forte augmentation de ACT, qui signale un progrès marqué en termes de connaissance pratique.

Il nous paraît évident qu'une analyse des relations entre les valeurs MAX, ACT et COR peut contribuer à formuler des hypothèses sur l'évolution des connaissances dans l'interlangue, en mettant en évidence des détails qui, autrement, resteraient insaisissables dans une analyse limitée à la production.

### 3. Aspects psycholinguistiques de la compétence divergente

Un projet de recherche

La compréhension des aspects psycholinguistiques du processus de perte de la langue maternelle est encore limitée. On connaît peu de choses sur le rapport entre acquisition et perte d'un système linguistique; pourtant il semble que le processus de transformation de la L1 dans une situation de contact quotidien et prolongé avec une autre langue et une autre culture peut être en principe analyser dans le même cadre théorique qui inclut les phénomènes liés à l'acquisition, la perte et l'acquisition étant deux cas de variation linguistique (Andersen 1982).

On se pose le problème de voir non pas s'il s'agit de deux phénomènes inverses - comme on l'avait cru - mais plutôt si le processus de transformation divergente est aussi systématique que le processus de transformation convergente. En donnant une réponse affirmative, au niveau préliminaire, on suppose qu'on a à faire, dans les deux cas, à une succession de systèmes transitoires en évolution qu'on peut appeler 'interlangue' et qu'on peut examiner en utilisant les mêmes méthodologies et les mêmes instruments théoriques.

Les prémisses de notre travail seront les suivantes :

- a) la distinction entre les niveaux de la connaissance abstraite et de la connaissance réalisée est applicable à l'étude de la compétence divergente. Les procédés quantitatifs introduits et utilisés dans l'analyse de l'interlangue sont aussi valables - avec des modifications - pour en suivre la séquence évolutive;

- b) les connaissances du niveau psycholinguistique qu'on peut obtenir de cette analyse constituent un complément important aux recherches sur les aspects communicatifs de la compétence bilingue chez les travailleurs immigrés.

La principale des hypothèses de travail est que la permanence dans le pays d'accueil mène à une transformation dans l'usage de la langue d'origine qui relève au début du niveau de la connaissance pratique, et dans un deuxième temps du niveau de la connaissance abstraite. On pourrait distinguer - selon Sharwood Smith (1981) - trois phases dans ce processus de transformation :

- dans la première phase il y aurait des déviations variables et ensuite systématiques dans la production, la compétence (au sens de Cl) restant stable;
- dans la deuxième phase le locuteur possède une nouvelle variété de la langue d'origine, dont il est encore capable de reconnaître la distance par rapport à la norme originnaire;
- dans une troisième phase le locuteur possède une nouvelle compétence, différente de celle de sa langue d'origine.

Dans les termes de la méthode de Kohn, le processus de transformation divergente pourrait être redéfini de la façon suivante :

- 1) la transformation de la compétence en langue d'origine suit une succession continue d'étapes, dont on peut appeler les extrêmes, phase de déstabilisation et phase de stabilisation.
- 2) dans la phase de déstabilisation, les valeurs maximales de correction se réfèrent encore aux structures de la gram-

maire de la langue d'origine, mais les valeurs de correction actualisées ACT tendent à une diminution progressive, qui signale la perte graduelle de la capacité d'utiliser les structures que le locuteur estime correctes. COR, la valeur de correspondance, subit en conséquence une augmentation;

- 3) dans la phase de stabilisation, le locuteur attribue les valeurs de correction maximales à des structures nouvelles, idiosyncratiques par rapport à la norme d'origine, et les produit de façon de plus en plus systématique. La valeur ACT augmente, entraînant la diminution de COR, ce qui marque une nouvelle adéquation de la production à la connaissance.

Pendant la phase de déstabilisation, le locuteur est encore capable de s'apercevoir de l'écart entre la grammaire de sa compétence originaire et sa production, tandis que dans la phase de stabilisation il ne l'est plus, sa production relevant d'une nouvelle compétence qui résulte de transformations internes dans la compétence de sa langue d'origine.

La difficulté majeure dans l'application de cette méthode est qu'on ne peut établir a priori la norme d'origine à laquelle le travailleur immigré se référerait avant son arrivée dans le pays d'accueil, et sur laquelle on devrait construire le test de compétence. Ceci est généralement vrai pour la majorité des immigrés dont le niveau de scolarité est d'habitude plutôt bas. C'est encore plus évident dans des communautés d'immigration comme l'italienne, qui possède une réalité linguistique d'origine extrêmement variée et difficile à réunir sous la même 'norme'. C'est pourquoi il serait inutile de soumettre au jugement

d'un immigré italien une structure relative à l'usage du subjonctif dans des énoncés hypothétiques avec les variantes suivantes :

- Se avrei molti soldi, partirei per un viaggio intorno al mondo
- Se avessi molti soldi, partirei per un viaggio intorno al mondo
- Se avevo molti soldi, partivo per un viaggio intorno al mondo

sans tenir compte du fait que l'usage du conditionnel est une 'erreur' très répandue dans beaucoup de dialectes et que l'usage de l'imparfait devient de plus en plus commun dans le discours quotidien.

L'alternative serait donc (a) d'isoler une zone linguistique et dialectale déterminée, d'en analyser les rapports avec la norme standard de la langue, et ensuite de construire le test de compétence autour d'une grammaire qui inclut les influences dialectales, ou bien (b) d'exclure l'étude de la syntaxe et se limiter aux phénomènes de transformation lexicale. Ceci évidemment comporte aussi une analyse attentive des interférences dialectales éventuelles sur le vocabulaire, qui serait en tout cas avantageuse par la prise en compte d'une seule zone dialectale.

Il faut aussi considérer les problèmes liés à la passation des tests pour des sujets qui ne sont pas familiarisés avec la mentalité de 'multiple choice'. C'est clair que l'enquêteur joue un rôle essentiel de médiation entre le sujet et le test, en l'aidant à le remplir si cela s'avère nécessaire.

Les indications psycholinguistiques résultant de cette recherche pourraient constituer un contexte pour les études sur la communication bilingue et sur la conversation exolingue. Ceci ne pourrait que contribuer à une compréhension plus globale de ces phénomènes.

Pour ne citer que quelques exemples :

- la rétroaction négative, selon Py (1982) est un phénomène normal dans les communautés linguistiques monolingues du pays d'origine. Elle consiste en un refus de sanctionner les déviations de la norme toujours présentes dans le parler quotidien. Ce refus s'appuie sur la présence d'une forte conscience normative. L'affaiblissement de la conscience normative chez les immigrants comporte la tendance à la rétroaction positive, c'est-à-dire à l'acceptation et à la reproduction corrélatrice des déviations qui, à la longue, entraînent une désagrégation de la norme. En termes psycholinguistiques, la rétroaction négative signale une transformation - en cours ou déjà achevée - au niveau de la connaissance C1, car si la déviation n'intéresse que le seul niveau de la production, voire de la connaissance pratique, la conscience normative est encore assez stable pour en empêcher l'assimilation;
- la créativité lexicale peut être elle aussi un effet de l'affaiblissement de la conscience normative. Ceci signifie que le nouveau lexème a remplacé - ou est en train de remplacer - le lexème appartenant au système de la compétence d'origine au niveau de la connaissance C1. C'est le cas, cité par Sharwood Smith (1983), du locuteur anglais immigré en Hollande qui attribue au verbe 'overdrive' anglais le même signifié que le verbe hollandais 'overdrijven',

ayant complètement 'perdu' le signifié original.

Alternativement, la créativité lexicale peut être un phénomène de production : dans ce cas, le locuteur 'connaît' encore les différences entre le lexème de L1 et le lexème de L2 et est capable de se servir des deux avec le but - conscient ou inconscient - de rendre plus efficace la communication;

- enfin, l'analyse de l'alternance codique peut également profiter de la référence au double niveau de la connaissance. Le 'code-switching' - comme l'ont montré de Pietro, del Coso, Oesch-Serra (1984) - renvoie à des niveaux de signification distincts selon que (a) il relève des propriétés des systèmes linguistiques dont le locuteur dispose, (b) il soit dû à la difficulté d'accès aux éléments d'un des deux systèmes, (c) il soit un effet voulu par le locuteur afin d'enrichir la communication par des connotations qu'il ne pourrait pas exprimer dans un contexte monolingue. Or, il nous semble que seule l'analyse - de la part du chercheur - de ce que le locuteur connaît au niveau de sa connaissance abstraite peut permettre l'attribution correcte du 'code-switching' à une de ces catégories. En fait, autant (a) que (c) présupposent que le locuteur possède une compétence bilingue, résultant en partie de la restructuration partielle des deux systèmes dont il dispose, et qu'il a encore la capacité de passer du lexème L1 au lexème L2 et inversement; mais (b) signale un stade plus avancé de la transformation, auquel le locuteur ne peut recourir qu'au lexème de la L2. Le 'code-switching', comme instrument à disposition du locuteur pour augmenter l'efficacité de la communication, nous pa-

rait donc renvoyer à une phase intermédiaire du processus de transformation divergente dans laquelle il est encore capable de communiquer au moyen d'un seul des systèmes linguistiques qui composent sa compétence. Cette phase peut être, en principe, décrite par un ensemble spécifique de règles, qui définissent l'utilisation simultanée des deux systèmes et indiquent les différentes modalités d'application. En tout cas, il paraît nécessaire d'avoir accès à la connaissance abstraite du locuteur pour pouvoir en dégager les relations avec son activité linguistique.

#### 4. Conclusion

Dans cet article, nous avons proposé quelques éléments de réflexion et d'analyse sur l'interaction entre connaissances et usage dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons essayé de montrer comment l'étude systématique de ce rapport et de son évolution contribue à une meilleure explication des phénomènes de variabilité, de transfert interlinguistique et de fossilisation dans l'interlangue des apprenants. Nous avons également esquissé l'extension de cette étude et de ses principes fondamentaux au domaine de la transformation de la compétence en langue d'origine. L'approfondissement de cette approche des interlangues, dans toutes ses implications psycholinguistiques, nous semble ouvrir des perspectives dignes d'intérêt qui constitueront l'objet de notre travail futur.

Department of Linguistics  
University of Southern California  
Los Angeles, Etats Unis

Antonella Sorace

#### Bibliographie

- Adjemian, C. (1976) : On the nature of interlanguage systems, Language Learning 26, 297-320.
- Andersen, R.W. (1982) : Determining the linguistic attributes of language attribution, in: R.D. Lambert, B.F. Freed, The Loss of Language Skills, Newbury House, 83-118.
- Arditty, J., C. Perdue (1979) : Variabilité et connaissances en langue étrangère, Encrages 8-9, 32-43.
- Arthur, B. (1980) : Ganging the boundaries of second language competence : a study of learner judgments, Language Learning 30.1, 177-194.
- Berthoud, A.-C. (1982a) : Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde : étude des verbes déictiques allemands, Berne, Lang.
- Berthoud, A.-C. (1982b) : Sur la relative fiabilité du discours métalinguistique des apprenants, Encrages 8-9, 139-145.
- Bialystok, E. (1978) : A theoretical model of second language learning, Language Learning 28.1, 69-83.
- Bialystok, E. (1981) : A Psycholinguistic Framework for Exploring the Basic of Second Language Proficiency, Paper presented at the BAAL Seminar "Interpretative Strategies in Language Learning", Lancaster, 1981.
- Bialystok, E. (1982) : On the Relationship between Knowing and Using Linguistic Forms, Applied Linguistics 3.3, 181-205.
- Bialystok, E. (1983) : On Learning Language Form and Language Function, Interlanguage Studies Bulletin Utrecht 7.3, 54-69.
- Bialystok, E. (1984) : Strategies in interlanguage learning and performance, Paper presented at the Interlanguage Seminar in Honour of S. Pit Corder, Edinburgh, April 1984.
- Bialystok, E., E. Bouchard Ryan (1983) : Two Dimensions in the Development of Metalinguistic Ability, Paper presented in the Symposium "Metacognition : Development of Metalinguistic and Cognitive Skills" at the biennial meeting of the Society for Research on Child Development, Detroit 1983.
- Chaudron, C. (1983) : Research on metalinguistic judgments : a review of Theory, methods and results, Language Learning 33, 343-377.
- Corder, S.P. (1981) : Error Analysis and Interlanguage, Oxford, O.U.P.
- del Coso-Calame, F., J.-F. de Pietro, C. Oesch-Serra (1983) : La compétence de communication bilingue : étude fonctionnelle des code-switchings dans le discours de migrants espagnols et italiens à Neuchâtel (Suisse), Romanistentag 1983, Berlin (en voie de publication).

- Dickerson, L.J. (1975) : The learner's interlanguage as a system of variable rules, TESOL Quarterly 9.4, 401-407.
- Ellis, R. (1984) : Sources of variability in interlanguage, Paper presented at the Interlanguage Seminar in Honour of S. Pit Corder, Edinburgh, April 1984.
- Faerch, C., G. Kasper (1983) : Plans and strategies in foreign language communication, in: C. Faerch, G. Kasper (Eds), Strategies in interlanguage communication, London, Longman.
- Gass, S. (1983) : The Development of L2 Intuitions, TESOL Quarterly 17.2, 273-291.
- Gregg, K.R. (1984) : Krashen's Monitor and Occam's Razor, Applied Linguistics 5.2, 79-100.
- Hatch, E., H. Farhady (1983) : Research Design and Statistics in Applied Linguistics, Newbury House.
- Kellerman, E. (1977) : Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning, Interlanguage Studies Bulletin Utrecht 2.1, 58-145.
- Kellerman, E. (1984) : The empirical evidence for the influence of the L1 in interlanguage, Paper presented at the Interlanguage Seminar in Honour of S. Pit Corder, Edinburgh, April 1984.
- Kohn, K. (1979) : Aspekte Lernersprachlichen Verhaltens, Konstanz, Universität (manuscript).
- Kohn, K. (1982) : Beyond output : The analysis of interlanguage development, Studies in Second Language Acquisition 4.2, 137-152.
- Kohn, K. (1983) : The analysis of transfer, in: E. Kellerman, M. Sharwood Smith (Eds), Cross-linguistic influence in second language acquisition and performance, Oxford, Pergamon.
- Krashen, S.D. (1981) : Second Language Acquisition and Second Language Learning, Oxford, Pergamon.
- Krashen, S.D. (1982) : Principles and Practice in Second Language Acquisition, Oxford, Pergamon.
- Krashen, S.D., H. Dulay, M. Burt (1982) : Language Two, Newbury House.
- Lambert, R.D., B.F. Freed (Eds) (1982) : The loss of language skills, Newbury House.
- Lamendella, J.T. (1977) : General principles of Neurofunctional Organisation and their Manifestation in Primary and Nonprimary Language Acquisition, Language Learning 27.1, 155-196.

- Levelt, W.J.M., A. Sinclair, R.J. Jarvella (1978) : Causes and Functions of Linguistic Awareness in Language Acquisition : Some Introductory Remarks, in: A. Sinclair, R.J. Jarvella, W.J.M. Levelt (Eds), The Child's Conception of Language, Berlin, Springer Verlag, 1-14.
- Long, M.H., C.J. Sato (1984) : Methodological Issues in Interlanguage Studies : an Interactionist Perspective, Paper presented at the Interlanguage Seminar in Honour of S. Pit Corder, Edinburgh, April 1984.
- Morrison, D.M., G. Low (1983) : Monitoring and the second language learner, in: J.C. Richards, R.W. Schmidt (Eds), Language and communication, London, Longman.
- Py, B. (1980) : Quelques réflexions sur la notion d'interlangue, TRANEL 1, (Travaux neuchâtelois de linguistique, Neuchâtel, Université), 31-53.
- Py, B. (1982a) : Interlangue et dégénérescence d'une compétence linguistique, Encrages 8-9, 76-85.
- Py, B. (1982b) : Langue et interlangue, Die neueren Sprachen 81.6, 540-548.
- Py, B. (1982c) : L'affaiblissement de la compétence en langue d'origine chez des travailleurs migrants : vers une extension du concept d'interlangue, Neuchâtel, Université, ronéotypé.
- Py, B. (1983) : Approche comparative de la compétence bilingue de migrants et de la compétence interlinguale en langue seconde, Communication présentée au Romanistentag 1983, Berlin. (en voie de publication)
- Selinker, L., J.T. Lamendella (1981) : Updating the Interlanguage Hypothesis, Studies in Second Language Acquisition 3.2, 201-220.
- Sharwood Smith, M. (1981a) : On first language loss in the second language acquirer : problems of transfer, Paper given at the IXth Conference of Applied Linguistics : Language Transfer in Language Learning, March 1981, Ann Arbor, University of Michigan.
- Sharwood Smith, M. (1981b) : On interpreting language output, Paper presented at the BAAL Seminar on Interpretative Strategies in Language Learning, Lancaster 1981.
- Sharwood Smith, M. (1983a) : On explaining language loss, in: S.W. Felix, H. Wode (Eds), Language Development at the Crossroads, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 49-59.
- Sharwood Smith, M. (1983b) : Cross-linguistic aspects of second language acquisition, Applied Linguistics 4.3, 192-199.
- Tarone, E. (1983) : On the Variability of Interlanguage Systems, Applied Linguistics 4.2, 142-163.

Widdowson, H.G. (1980) : The Acquisition and Use of Language System, Studies in Second Language Acquisition 2.1, 15-25.

Widdowson, H.G. (1983) : Learning Purpose and Language Use, Oxford, Oxford University Press.

Widdowson, H.G. (1984) : Comments on the implications of interlanguage for language teaching, Paper presented at the Interlanguage Seminar in Honour of S. Pit Corder, Edinburgh, April 1984.