GERFLINT

Numéro 13 / Année 2018

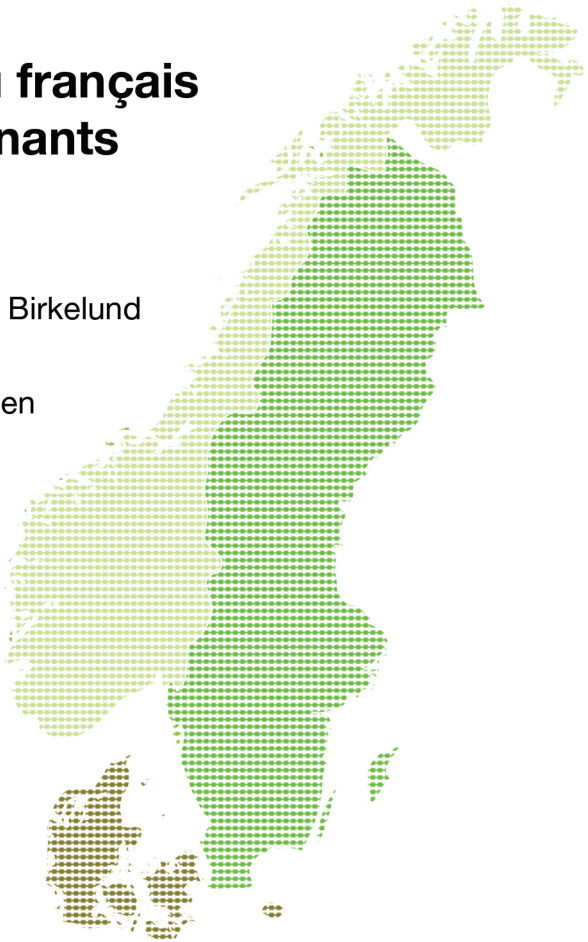
Synergies Pays Scandinaves

Revue du GERFLINT

Acquisition du français par des apprenants norvégiens

Coordonné par Merete Birkelund

En collaboration
avec Catrine Bang Nilsen



Synergies Pays Scandinaves

Numéro 13 / Année 2018

Acquisition du français par des apprenants norvégiens

Coordonné par Merete Birkelund

En collaboration avec Catrine Bang Nilsen

REVUE DU GERFLINT
2018

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Pays Scandinaves est une revue francophone de recherche en sciences humaines particulièrement ouverte aux travaux de linguistique, de littérature et de didactique françaises.

Sa vocation est de mettre en œuvre, dans les pays scandinaves, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © *Synergies Pays Scandinaves* est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies pays scandinaves*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle
ISSN 1901-3809 / ISSN de l'édition en ligne 2261- 2807

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Président d'Honneur

Henning Nølke, Professeur à l'Université d'Aarhus, Danemark

Rédactrices en chef

Merete Birkelund, Université d'Aarhus, Danemark
Maria Svensson, Université d'Uppsala, Suède

Comité de lecture

Hanne Leth Andersen (Recteur, RUC, Roskilde, Danemark), Serge Borg (Université de Franche-Comté, France), Dorte Fristrup (Recteur, Aarhus Amtsgymnasium, Aarhus, Danemark), Hans Petter Helland (Université d'Oslo, Norvège), Anne Jensen (Université de Danemark Sud), Turid Henriksen (Université d'Oslo, Norvège), Eva Larsson Ringqvist (Université de Växjo, Suède), Outi Merisalo (Université de Jyväskylä, Finlande), Nelson Vallejo-Gómez (Chargé de Mission Amériques - FMSH, France).

Titulaire et éditeur : GERFLINT

Siège en France
GERFLINT
17, rue de la Ronde mare
Le Buisson Chevalier
27240 Sylvains-les-Moulins - France
www.gerflint.fr
gerflint.edition@gmail.com

Siège de la Rédaction en Scandinavie
Département de Français
Institut d'Esthétique et de Communication
Université d'Aarhus
Jens Chr. Skous Vej
DK- 8000 Århus C
Danemark

Contact de la Rédaction :
synergies.paysscandinaves@gmail.com

Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

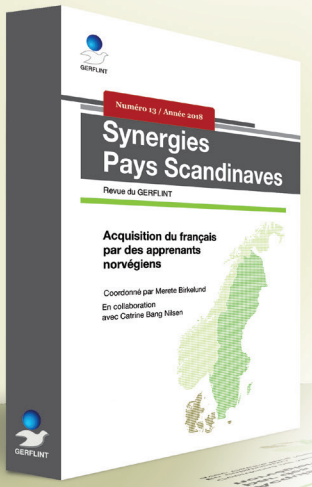
Numéro financé par le GERFLINT.

© GERFLINT- 2018 - Pôle Éditorial International -
- Tous droits réservés -

Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau

Synergies Pays Scandinaves nº 13 / 2018
https://gerflint.fr/synergies-pays-scandinaves

fondation maison des sciences de l'homme



Indexations et référencements
Data.bnf.fr
DOAJ
EBSCOhost (Comunication Source)
Ent'revues
Héloïse
ERIH Plus
JournalSeek
LISEO (CIEP)
MIAR
Mir@bel
MLA (International Bibliography Journal List)
ProQuest
ROAD (ISSN)
SHERPA-RoMEO
Ulrich's

Synergies Pays Scandinaves, comme toutes les *Revues Synergies du GERFLINT,* est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris *(*Pôle de soutien à la recherche*)* et répertoriée par l'ABES *(Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC).*

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

© GERFLINT- 2018 - Pôle Éditorial International -
- Tous droits réservés -

Synergies Pays Scandinaves nº 13 - Année 2018
ISSN 1901-3809 / ISSN de l'édition en ligne 2261- 2807

Acquisition du français par des apprenants norvégiens

Coordonné par Merete Birkelund
En collaboration avec Catrine Bang Nilsen

Sommaire

Merete Birkelund, Maria Svensson 7
Présentation

Helene N. Andreassen, Chantal Lyche 13
Le rôle de la variation dans le développement phonologique : Acquisition du schwa illustrée par deux corpus d'apprenants norvégiens

Catrine Bang Nilsen 25
Sens figuré et figement en français langue étrangère

Hans Petter Helland 37
Complexité et fréquence : l'acquisition des structures possessives

Eirik Hvidsten , Hans Petter Helland 51
L'acquisition du pronom « *en* » en français langue étrangère

Pierre Larrivée 65
Complexité et relatives en français vernaculaire langue maternelle et langue seconde

Kjersti Faldet Listhaug 79
Le rôle du niveau de maîtrise pour la représentation sémantique des prépositions spatiales en langue seconde

Nelly Foucher Stenkløv 91
Repérage des difficultés des apprenants norvégiens à utiliser les marqueurs de relations discursives français

Anne-Kathrine Woldsnes, Eva Thue Vold 105
L'interlangue écrite de lycéens norvégiens : l'usage de connaissances explicites de grammaire dans la production libre

Annexes

Profils des contributeurs 121
Projet pour le nº 14 / 2019 : *Apprendre le français – Motivation et stratégies nationales* 125
Consignes aux auteurs 127
Publications du GERFLINT 131

© Revue du Gerflint (France). Éléments sous droits d'auteur.

Synergies Pays Scandinaves n° 13 / 2018 p. 7-12

GERFLINT
ISSN 1901-3809
ISSN en ligne 2261- 2807

Présentation

Merete Birkelund
Université d'Aarhus, Danemark
rommbi@cc.au.dk
Maria Svensson
Université d'Uppsala, Suède
maria.svensson@moderna.uu.se

Le numéro 13 de *Synergies Pays Scandinaves* est consacré à l'acquisition du français par des apprenants norvégiens. Les auteurs norvégiens et français présentent dans ce numéro les résultats de leurs recherches en acquisition du français dans un contexte norvégien-français. Les articles de ce numéro focalisent tout particulièrement sur l'acquisition du français comme L2 et L3 par des apprenants essentiellement norvégiens.

L'article de **Helene N. Andreassen** et **Chantal Lyche,** intitulé *Le rôle de la variation dans le développement phonologique : Acquisition du schwa illustrée par deux corpus d'apprenants norvégiens*, présente un travail en collaboration. Il y a particulièrement deux phénomènes variationnels en français qui posent problème pour l'apprenant L2 et pour l'enfant L1 : la liaison et le schwa. Dans l'article, les deux auteurs examinent la variation phonologique et la maîtrise de l'alternance du schwa en perception et en production. Ces deux phénomènes sont acquis tardivement. Les auteurs s'interrogent sur un certain nombre de facteurs déterminant l'acquisition du schwa et la variation l'accompagnant. L'étude repose sur deux corpus d'apprenants norvégiens : un corpus d'apprenants de niveau A2 de Tromsø, au nord de la Norvège et un corpus d'apprenants de niveau B1/B2 d'Oslo, la capitale de Norvège, située au sud du pays. Le schwa et la liaison partagent quelques traits, entre autres la variation phonologique et sociolinguistique mais les deux phénomènes se distinguent par la production des apprenants. – Les deux auteurs présentent une comparaison entre l'acquisition de L1 et L2. Selon les résultats obtenus, il s'avère que les deux groupes d'apprenants acquièrent tous les deux la production des phénomènes variables tardivement. Dans l'étude, les hypothèses suivantes sont avancées : d'abord que « l'acquisition de l'alternance présence/absence de schwa par des apprenants de français L2 est facilitée par la fréquence élevée du lexème et celle des variantes », et ensuite que « l'acquisition de la variante sans schwa

est freinée par la complexité phonotactique et la prosodie de la L1 ». L'examen de cette étude, qui a été effectuée chez 16 locuteurs norvégiens, a permis d'identifier les stratégies d'apprentissage. Il ressort de l'étude que l'objectif principal de l'apprenant consiste à comprendre et à se faire comprendre en français. La maîtrise de la variation reste indispensable au niveau de la perception. Le défi de l'apprenant est d'être confronté à une variable phonologique dont il ignore l'existence mais qui est importante pour comprendre la langue étrangère, le français.

Catrine Bang Nilsen propose dans *Sens figuré et figement en français langue étrangère* une réflexion sur les notions de figement et de sens figuré. Afin d'obtenir un niveau élevé d'une langue étrangère (L2), la maîtrise de séquences figées est importante bien qu'elle demeure un grand défi pour les apprenants. Les formes idiomatiques et les métaphores semblent difficiles à enseigner, ce qui, entre autres, est dû à un flou terminologique. Le résultat en est que les locuteurs non-natifs ont des difficultés à passer pour des locuteurs natifs. L'auteur présente dans son article des descriptions de sens figuré, de la métaphore et du figement afin d'appliquer ces descriptions et définitions dans un contexte didactique. Dans une perspective didactique, les séquences figées constituent des défis aux apprenants même à un niveau avancé parce que de telles expressions se définissent comme des unités poly-lexicales porteuses de sens « qu'un LNN [locuteur non-natif] doit mémoriser *comme* un tout ». Catrine Bang Nilsen s'intéresse surtout « à l'expression idiomatique dont la fonction est référentielle et le sens non-compositionnel ». Une manipulation appropriée des expressions idiomatique permet de situer l'apprenant avancé à un niveau C2. Par conséquent, les cours de FLE doivent se focaliser sur le sens saillant d'énoncés conventionnels, à savoir les expressions idiomatiques et les métaphores lexicalisés pour permettre aux LNN de distinguer le saillant de ce qui ne l'est pas. Cependant, de nombreux manuels de FLE ne consacrent pas beaucoup d'attention à de telles expressions. Afin d'étudier comment les LNN s'appuient sur les expressions idiomatiques en contexte, l'auteur y explore un corpus d'apprenants en interactions spontanées. Le corpus a été établi par l'auteur et se compose de cinq productions libres entre apprenants norvégiens et locuteurs natifs, étudiants à l'Université de Caen Normandie.

Dans l'article *Complexité et fréquence : l'Acquisition des structures possessives* de **Hans Petter Helland**, l'objectif est d'étudier l'acquisition du système possessif en français comme L2. Il est question d'une description comparative des systèmes possessif en français et en norvégien qui font preuve de différences remarquables. L'étude est concentrée sur les possessifs de la troisième personne du singulier et du pluriel : Le norvégien oppose des formes réfléchies à des formes non réfléchies, ce qui n'est pas le cas en français ; de plus, le norvégien marque le genre et le sens

humain/non-humain du possesseur. La description repose sur une comparaison des facteurs morphologique, syntaxique et sémantique. Dans cette étude, Hans Petter Helland s'est donné la tâche de répondre à la question de savoir « quels sont les effets des variations systématiques entre le français et le norvégien sur l'acquisition des structures possessives du français comme L2 ? ». Les résultats de son étude reposent sur des tests auxquels sont soumis des apprenants de français en Norvège. Il s'agit d'un examen effectué auprès de deux groupes d'apprenants universitaires norvégiens qui ont été testés et isolés à partir de quatre facteurs de complexité variable : le nombre du possesseur, les formes en s*, l'orientation des possessifs et leur position structurale afin de savoir dans quelle mesure la complexité structurale variable influe sur le processus de l'acquisition. Les résultats obtenus par ces tests montrent que la position des possessifs n'évoque aucun problème alors que les trois autres facteurs constituent de vrais défis pour l'apprenant norvégien.

La contribution de **Eirik Hvidsten** et **Hans Petter Helland** *L'acquisition du pronom « en » en français langue étrangère* examine l'acquisition du pronom clitique *en* en français langue étrangère. Dans cette étude, les auteurs désirent tester l'acquisition du pronom clitique *en* par des apprenants universitaires norvégiens afin d'examiner le lien éventuel entre le processus acquisitionnel de ce pronom clitique et l'acquistion des clitiques du français en général. L'acquisition de ce pronom est tardive et les difficultés qui y sont liées peuvent s'expliquer par les propriétés non référentielles de *en*. Le statut du pronom clitique *en* constitue depuis très longtemps un élément intéressant pour les études de l'acquisition du français langue seconde, surtout dans un contexte où les apprenants d'une langue maternelle dans laquelle cet élément linguistique n'existe pas. Apparemment, très peu d'études ont été consacrées à l'acquisition du clitique *en*. Comme ce phénomène n'existe pas en norvégien, son acquisition reste pertinente. L'article se base sur deux types de tests donnés aux étudiants universitaires du français en Norvège : d'abord, un test de production (pronominalisation d'un constituant d'une phrase interrogative) et ensuite, un 'test à trous'. – Les deux auteurs se posent trois questions dans leur étude : d'abord, ils se demandent si les étudiants savent faire une distinction référentielle entre *en* et le clitique accusatif ; ensuite, il est question de savoir à quel point ils maîtrisent l'usage de *en* comme pro-forme et finalement, ils discutent s'il y a des différences dans l'acquisition de *en* par rapport à l'acquisition d'autres clitiques en français. L'article est introduit par une description du clitique en tant que catégorie grammaticale tout en précisant les types de construction mis en examen. Ensuite, les auteurs décrivent les défis que représentent ces structures pour l'acquisition du français comme L2 et, finalement est présentée l'étude empirique sur laquelle repose les résultats de l'étude. Il

s'avère que les étudiants traversent plusieurs étapes dans l'acquisition des clitiques allant d'un emploi des pronoms forts pour finir, dans la dernière étape d'acquisition, par un emploi du clitique dans sa position correcte. Bien que les données empiriques soient quantitativement limitées, les résultats obtenus montrent que l'acquisition du clitique *en* est tardive et qu'elle pose des problèmes particuliers pour les apprenants universitaires norvégiens.

Le point de départ de l'article *Complexité et relatives en français vernaculaire langue maternelle et langue seconde* de **Pierre Larrivée** est la constatation que l'acquisition de la grammaire d'une langue étrangère L2 est marquée par le transfert ou l'influence d'une langue sur la production dans une autre. Une telle influence est censée être moins importante quand il s'agit de la complexité. De cette constatation ressort que l'acquisition de la subordonnée relative ne devrait guère être influencée par la langue maternelle et que la performance des apprenants d'une langue secondaire devrait être comparable à celle des natifs. L'objectif de l'étude est de comparer l'acquisition des relatives françaises par les locuteurs L2 avec celle des locuteurs L1. A partir du corpus *Apprenants norvégiens du français* réunissant des locuteurs natifs et des locuteurs du français L2 dans des conversations libres, l'auteur vérifie trois prédications, à savoir 1) la fréquence respective des pronoms relatifs ; 2) les relatifs moins accessibles seront plus liés à des collocations et 3) la corrélation entre l'accessibilité de chaque marqueur et la proportion de ses 'disfluences'. Le corpus utilisé permet de faire une comparaison des productions des deux groupes de locuteurs dans le même environnement. Les questions que se pose l'auteur sont les suivantes : « La hiérarchie d'accessibilité prédit-elle le nombre respectif d'occurrences des relatifs, leurs taux de collocations et de disfluences ? » et « Les facteurs découlant de la complexité se retrouvent-il de façon comparable chez les natifs et chez les langue seconde ? ». L'auteur constate que, selon les données du corpus utilisé, la proportion des relatifs et le taux d'erreurs suivent la hiérarchie d'accessibilité aussi bien pour les apprenants norvégiens que pour les locuteurs natifs. Mais la hiérarchie d'accessibilité n'explique pas tout et il reste à savoir si la convergence est un facteur constant à tous les niveaux de l'acquisition.

Kjersti Faldet Listhaug présente dans *Le rôle du niveau de maîtrise pour la représentation sémantique des prépositions spatiales en langue seconde* deux études qui visent à tracer le développement de représentation sémantique pour les prépositions spatiales en français L2. L'acquisition de la localisation dans l'espace dans L2 reste un défi pour les apprenants de différents niveaux de maîtrise. L'étude se concentre sur le développement de la représentation lexicale pour les prépositions spatiales *dans, sur, au-dessus de* et *sous* chez les apprenants norvégiens de français L2. Il s'agit des prépositions spatiales dont l'occurrence est assez fréquente,

ce qui veut dire que ces prépositions sont censées entrer assez vite dans le lexique productif de l'apprenant. Cependant, vu leur nature polysémique, l'établissement d'une représentation sémantico-lexicale laisse croire que leur acquisition serait un processus de longue durée. L'examen est basé sur deux études prenant leur point de départ dans l'interaction complexe entre les traits fonctionnels pour la compréhension et l'emploi des prépositions spatiales en français. La première est une étude exploratoire effectuée auprès d'un groupe d'étudiants de première année d'études universitaires de français et divisé en deux groupes selon leur maîtrise. Il est question d'une étude de production. Les données ont été analysée à l'aide d'une analyse typologique. La deuxième étude est établie à la base d'une étude de 28 locuteurs norvégiens de français L2. Ce groupe a également été divisé en deux : un groupe intermédiaire et un groupe avancé. Ils ont été soumis aux mêmes stimuli que les étudiants du premier groupe, mais ils ont dû évaluer l'acceptabilité d'un certain nombre de prépositions. Les résultats de ces deux études montrent que quand les prépositions sont établies dans le vocabulaire productif des locuteurs, on peut constater une certaine variation quant à l'emploi des prépositions pour décrire des situations spatiales. Cette variation dépend du niveau de maîtrise des apprenants.

L'objectif de la contribution de **Nelly Foucher Stenkløv** *Repérage des difficultés des apprenants norvégiens à utiliser les marqueurs de relations discursives français* est de systématiser le traitement didactique des marqueurs de relations discursives selon une approche psycholinguistique. La maîtrise des marqueurs de relations discursives, ici définis de générateurs de cohérence textuelle, occupe un rôle central dans l'évaluation des compétences en langue étrangère (cf. le Cadre Européen Commun de référence pour les Langues). Cependant, l'enseignement de ces marqueurs n'est pas sujet à un enseignement systématique et sont peu discutés dans les manuels d'enseignement du français en Norvège. Le but de l'article est double : d'abord, il s'agit d'établir une typologie des erreurs propres à l'usage des marqueurs de relations discursives commises par les apprenants norvégiens et, ensuite, de contribuer à un meilleur ciblage de l'ensemble des marqueurs de relations discursives. Dans l'article, l'auteur défend l'idée des aptitudes psycho-cognitives de structuration textuelle dans l'enseignement des marqueurs de relations discursives. L'examen des marqueurs de relations ainsi que le repérage des difficultés de leur emploi ont permis à l'auteur de classer les difficultés rencontrées par les apprenants norvégiens. Le conseil donné pour remédier à ces difficultés des apprenants, c'est d'adapter les corrections tout en améliorant, individuellement, le niveau d'écrit de l'étudiant, mais aussi en fournissant des pratiques pédagogiques à suivre.

La dernière contribution *L'interlangue écrite de lycéens norvégiens : L'usage de connaissances explicites de grammaire dans la production libre* par **Anne-Kathrine Woldsnes** et **Eva Thue Vold** examine le rapport entre les connaissances explicites de grammaire et l'usage de ces connaissances dans la production écrite par les lycéens. L'étude a été effectuée dans un groupe de 40 lycéens norvégiens apprenants du français L3. Elle focalise sur l'accord dans le syntagme nominal et le syntagme verbal. Les questions de recherche se concentrent sur les questions suivantes : d'abord, dans quelle mesure les connaissances explicites de l'accord se reflètent dans la production écrite des lycéens ? et ensuite, s'il existe des variations entre les connaissances explicites sur l'accord sujet-verbe et l'usage en production écrite libre selon la complexité du sujet. L'étude a été effectuée par une analyse d'un corpus numérique de textes authentiques écrits par les apprenants et par les tests de grammaires. Le point de départ de cette étude est la constatation selon laquelle aussi bien les professeurs que les lycéens réalisent que ceux-ci n'appliquent pas toujours les règles de grammaire, mais qu'ils sont conscients du fait qu'ils auraient dû éviter des erreurs par l'intermédiaire de leurs connaissances grammaticales. Il est question d'une étude exploratoire dans laquelle les deux auteurs examinent la mesure de laquelle les lycéens-apprenants mettent en œuvre leurs connaissances de grammaire dans les productions écrites libres. Les tests de grammaire de cette étude montrent que les lycéens ont une assez bonne connaissance explicite des règles de base de l'accord en français et que, dans une large mesure, cette connaissance se manifeste dans leur production écrite. Les résultats obtenus permettront d'identifier les stratégies mises en œuvre par l'apprenant.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies Pays Scandinaves n° 13 / 2018 p. 13-24

GERFLINT
ISSN 1901-3809
ISSN en ligne 2261- 2807

Le rôle de la variation dans le développement phonologique : Acquisition du schwa illustrée par deux corpus d'apprenants norvégiens

Helene N. Andreassen
UiT Université arctique de Norvège, Norvège
helene.n.andreassen@uit.no
orcid.org/0000-0001-9450-803X
Chantal Lyche
Université d'Oslo, Norvège
chantal.lyche@ilos.uio.no

Résumé

La variation phonologique constitue une partie intégrante de l'acquisition langagière, et la maîtrise de l'alternance du schwa, aussi bien en perception qu'en production, représente un défi majeur pour l'apprenant du français post-L1. Ce travail offre une première analyse du comportement du schwa dans la parole conversationnelle dans deux corpus d'apprenants norvégiens, et teste l'hypothèse que l'acquisition de la variable phonologique dépendra de la structure phonotactique et de la fréquence. L'examen de la production indique que même à un niveau avancé, l'apprenant est loin du système cible, ce qui encourage une exposition plus explicite dans la salle de classe aux conditions de l'alternance du schwa.

Mots-clés : Acquisition L2/L3, français, norvégien, schwa, variation phonologique

The role of variation in phonological development: The acquisition of schwa illustrated by two Norwegian learner corpora

Abstract

Phonological variation forms an integrated part of language acquisition, and one important challenge for learners of French as a post-L1 language concerns schwa alternation, in perception as well as production. This paper presents a first analysis of the behavior of schwa in conversational speech in two Norwegian learner corpora, and tests the hypothesis whereby the acquisition of the phonological variable depends on phonotactic structure and frequency. The examination of the learners' productions indicates that even at an advanced level, they are far from mastering the target system, which encourages a more explicit exposition in the classroom to the factors conditioning schwa alternation.

Keywords: L2/L3 acquisition, French, Norwegian, schwa, phonological variation

Introduction[1]

La variation langagière, souvent représentée sur deux axes – un axe vertical purement linguistique et un axe horizontal sociolinguistique et pragmatique (Ellis, 1985) –, affecte toutes les composantes de la grammaire de l'individu. Selon Bayley et Regan (2004), la maîtrise de la variation phonologique sous toutes ses formes constitue une partie intégrante de la compétence de l'apprenant d'une langue post-L1 (ci-après L2) qui vise à une production quasi native. En français, deux phénomènes hautement variationnels sont acquis tardivement, aussi bien chez l'apprenant L2 que chez l'enfant : la liaison et le schwa. Tous deux ont en partage l'effacement des frontières de mots qui complexifie la reconnaissance lexicale, tout comme une grande sensibilité au registre et à un ensemble de facteurs extra-linguistiques. Les deux phénomènes divergent cependant en ce que la liaison n'engendre pas de difficulté particulière de production alors que le schwa, par sa disparition, crée des suites consonantiques complexes souvent non perçues et difficilement réalisables. L'acquisition de la liaison a fait l'objet de nombreux travaux, aussi bien en L1 qu'en L2, alors que l'acquisition du schwa reste relativement peu étudiée, ce qui selon Hannahs (2007) tiendrait à ce que les facteurs qui conditionnent l'alternance ne sont pas purement phonologiques. Ni la complexité phonotactique, ni les effets de fréquence ne sont explicitement évoqués chez Hannahs, alors que leur importance est déterminante dans l'acquisition de la L1 et que l'on peut supposer qu'ils affecteront de la même manière celle de la L2.

Nous nous interrogerons dans ce travail sur un ensemble de facteurs susceptibles de déterminer l'acquisition du schwa chez des apprenants L2 et la variation qui l'accompagne. Afin d'apporter un éclairage sur le rôle de la phonotactique dans l'acquisition de l'alternance du schwa en production, nous étudierons la parole conversationnelle de deux corpus d'apprenants norvégiens, de Tromsø (8 locuteurs, niveau A2) et d'Oslo (8 locuteurs, niveau B1/B2), respectivement. Nous adopterons une définition restrictive du schwa en ce que nous comprenons par schwa toute voyelle [ø], [œ] ou [ə] susceptible d'alterner entre présence et absence. Nous nous limiterons aux deux positions dans lesquelles la présence d'un schwa phonologique est incontestée en français L1 dans les variétés septentrionales : les monosyllabes fonctionnels, p.ex. le clitique *je*, et les syllabes initiales de polysyllabe, p.ex. *retour*. En effet, dans ces deux positions, la variabilité est de règle dans tous les registres alors qu'en position médiane, p.ex. *doucement,* et finale, p.ex. *patte*, la voyelle est considérée comme catégoriquement absente, apparaissant uniquement dans des contextes très restreints (Dell, 1973).

Nous cernerons notre problématique dans la section 2, avant de survoler en 3 la question de l'input, y compris les manuels scolaires. Nous présenterons brièvement

le cadre de notre étude ainsi que notre corpus dans la section 4, et analyserons les données obtenues dans la section 5. La section 6 clôt l'article avec un début de réponse et des pistes de recherche future.

1. Problématique

Il est bien entendu que l'acquisition d'une L2 ne fait pas intervenir exactement les mêmes processus cognitifs que l'acquisition d'une L1, mais on observe dans le développement langagier des similitudes qui nous permettent de mieux cerner des stratégies développementales plus générales. L'acquisition de la variation est par exemple considérée comme un élément important de la compétence communicative de tous les locuteurs, qu'il s'agisse de leur L1 ou L2 (Bayley & Regan, 2004). Au cours de l'acquisition langagière, L1 ou L2, la variation omniprésente dans l'input doit être gérée dans un premier temps au niveau perceptif, puis à un stade ultérieur en production. L'enfant, tout comme l'apprenant, reçoit comme input des productions variables à partir desquelles il établit des catégories phonémiques, et doit ensuite être capable de reproduire cette variation dans ses propres productions. On considère généralement que chez l'enfant, les contrastes perceptifs sont acquis à la fin de la première année et qu'il se concentre par la suite sur l'acquisition du vocabulaire sans être sensible à la variation non contrastive. La catégorisation chez l'apprenant L2, en revanche, s'avère plus complexe car contrainte par la L1 aussi bien au niveau des contrastes que de la segmentation (Cutler, 2000). En ce qui concerne la production, les deux types d'apprenants acquièrent tardivement les phénomènes variables (Thomas 2002), ce dont témoignent également de nombreuses études sur la liaison en français (Wauquier & Shoemaker, 2013). En effet, il est établi que l'acquisition de la liaison catégorique précède aussi bien en L1 (Chevrot et al., 2011) qu'en L2 (Mastromonaco, 1999) celle de la liaison variable. Le mode d'acquisition de la liaison diffère néanmoins dans les deux groupes d'apprenants, du fait de la scolarisation des apprenants L2 et d'un transfert possible de la prosodie de leur L1. Dans la plupart des études sur l'acquisition de la variation en L2, la langue étrangère est acquise par le biais de l'écrit et l'apprenant L2 se montre très sensible à la graphie. Cette dernière détermine les représentations sous forme d'entrées lexicales autonomes et entraîne souvent des erreurs de liaison inconnues chez les natifs (*grand [d]émoi*). Le transfert prosodique contribue également chez les locuteurs de L1 germanique à singulariser fautivement le mot par un accent souvent porté par l'initiale du mot, inhibant l'enchaînement (cf. Andreassen & Lyche, 2015, pour des apprenants norvégiens). On pourrait donc s'attendre à ce que la graphie, tout comme la prosodie, freinent l'acquisition d'autres phénomènes phonologiques.

Le schwa en français partage avec la liaison un ensemble de traits dont son caractère post-lexical hautement variable. Tout comme pour la liaison, les conditions qui régissent la variation du schwa ne sont pas uniquement phonologiques mais également sociolinguistiques, dépendant entre autres du registre et de la vitesse d'élocution. Les deux phénomènes se distinguent cependant en production. En effet, si d'un point de vue articulatoire, la liaison peut être considérée comme relativement simple (présence/absence d'une consonne à l'initiale d'un mot normalement à initiale vocalique), tel n'est pas le cas du schwa, qui exige la production et la gestion de groupes consonantiques complexes lors de l'absence de la voyelle.

L'acquisition de l'alternance du schwa par le natif semble se produire en deux temps : (i) perception puis (ii) production. La perception de la variation a lieu relativement tôt alors que la production est entravée par des considérations articulatoires. Même si la langue adressée aux enfants est davantage formelle avec moins de schwas absents, l'enfant est sensible à la chute de schwa dans l'input (Andreassen, 2013). Lorsque l'enfant est confronté à un lexème dont le schwa a été effacé, e.g. *cheval* [ʃval], il tente de reproduire la variante réduite avec plus ou moins de succès, selon son âge et ses compétences articulatoires. L'acquisition des variantes sans schwa dépend en effet de l'aptitude à prononcer des suites consonantiques, et plus précisément, les suites consonantiques secondaires ne peuvent être prononcées par l'enfant qu'une fois l'acquisition des suites consonantiques primaires de la langue stabilisée (Andreassen, 2013). On peut donc supposer que l'apprenant L2 sera également sensible à la phonotactique mais que les conditions de production seront différentes en ce que la maîtrise des suites secondaires est également contrainte par l'absence de ces suites dans la L1. Le norvégien par exemple possède les groupes consonantiques primaires du français, à savoir obstruante+liquide et /s/+C, mais aucun de ses groupes secondaires, p.ex. [dv] attesté dans *devoir* [dvwaʁ]. On s'attend donc à ce que l'apprenant éprouve des difficultés à percevoir et à réaliser ces derniers.

La production des variantes sans schwa devrait en revanche être facilitée par leur fréquence dans l'input. La fréquence dans l'input est reconnue comme l'un des facteurs faisant progresser l'acquisition, ce dont témoignent les nombreux travaux sur la liaison aussi bien en L1 qu'en L2 (cf. Chevrot et al., 2013), et nous pouvons nous attendre à ce qu'elle joue également un rôle important dans l'acquisition du schwa. L'effet de fréquence intervient directement pour les schwas en position médiane aussi peu présents en L2 qu'en L1 (Thomas, 2002). Dans cette position particulière, nous avons vu que l'absence du schwa est catégorique et ce facteur l'emporte sur l'effet graphique rapidement dans l'apprentissage. Dans le cas d'une variation plus systématique, que l'on observe dans les monosyllabes fonctionnels

et les syllabes initiales de polysyllabe, la fréquence lexicale et la fréquence des variantes devraient déterminer l'acquisition de la variable. Selon Andreassen (2013), les apprenants L1 sont sensibles à la fréquence mais la production de l'alternance reste néanmoins dépendante de l'aisance articulatoire et du développement langagier.

Les résultats d'Andreassen (2013) sont en partie corroborés en L2 par une étude perceptive menée auprès d'apprenants suédophones. Stridfeldt (2005) analyse la reconnaissance lexicale de mots contenant un schwa non prononcé dans leur première syllabe, par des étudiants en première année de français à l'université. Elle montre que la reconnaissance lexicale est plus lente chez les apprenants que chez les francophones natifs, indépendamment du lieu de rattachement de la consonne initiale (à gauche dans *sach'ville* ou à droite dans *sa ch'ville*). Les sujets suédophones sont également soumis à un test de répétition, visant la structure Det + CəC…, qui confirme les résultats des tests de reconnaissance lexicale : les apprenants ne commettent pas d'erreurs dans la répétition de mots dont le schwa est réalisé, mais éprouvent de grandes difficultés à répéter les mots dont le schwa est absent. Aussi bien dans le test de reconnaissance que dans celui de répétition, la fréquence lexicale favorise cependant une exécution correcte de la tâche.

Sur la base des travaux cités ci-dessus, nous formulons les hypothèses suivantes :

L'acquisition de l'alternance présence/absence de schwa par des apprenants de français L2 est facilitée par la fréquence élevée du lexème et celle des variantes. L'acquisition de la variante sans schwa est freinée par la complexité phonotactique et la prosodie de la L1.

2. La question de l'input

La langue adressée à l'apprenant L2 et celle adressée à l'enfant se caractérisent par un ensemble de traits communs, comme des répétitions fréquentes, une syntaxe simplifiée, et particulièrement un rythme plus lent (DePaulo & Coleman, 1986). Le schwa fait partie des variables sensibles au rythme et à la formalité du discours, ce qui apparaît clairement dans les données PFC (*Phonologie du français contemporain*) où le schwa est beaucoup plus présent en contexte de lecture que dans la conversation (Durand et al., 2009b). Andreassen (2013) observe dans son corpus que la langue adressée aux enfants comporte de très nombreux schwas prononcés, et que les enfants reçoivent comme input de polysyllabes majoritairement la forme avec schwa. Il ne fait aucun doute que tel est le cas des apprenants L2 en contexte scolaire qui, de surcroît, sont constamment confrontés à la forme écrite, source majeure de l'apprentissage du lexique. Liégeois et al. (2012) se penchent sur la

production du schwa dans les monosyllabes et constatent une évolution dans les interactions avec plus de variantes pleines à un stade précoce de l'apprentissage L1. Une évolution similaire est susceptible de se retrouver dans la langue adressée aux apprenants L2, et on peut donc supposer que les apprenants seront davantage exposés aux variantes sans schwa à un stade plus avancé de l'apprentissage et/ou lors d'un séjour dans un pays francophone.

Une étude des manuels scolaires norvégiens a montré que la problématique du schwa n'est quasiment pas abordée, mis à part le phénomène de l'élision (Andreassen & Lyche, 2016). De plus, si la variation apparaît dans une certaine mesure dans les sources audio, elle n'est pas, de manière générale, accompagnée d'explication dans les manuels.

3. Méthodologie

Les corpus d'apprenants de Tromsø et Oslo ont été constitués dans le cadre du projet *IPFC : Interphonologie du français contemporain* (Detey & Kawaguchi, 2008; Racine et al., 2012), qui rassemble à travers le monde des corpus d'apprenants de français, construits selon un protocole commun : répétition d'une liste de mots lue par un natif, lecture de la même liste, lecture de la liste de mots et du texte du programme PFC (Durand et al., 2009a), conversation guidée avec un francophone natif et conversation libre entre deux apprenants. Toutes les données sonores sont transcrites et alignées sous Praat (Boersma & Weenink, 1992-2017), le texte et les conversations sont ensuite codés à l'aide d'un système alphanumérique unique. Plusieurs systèmes de codages ont été élaborés afin de faciliter l'analyse des données IPFC, p.ex. un codage pour les nasales (Detey et al., 2016) et un codage pour la liaison (Racine & Detey, 2015), qui sont entrés sur des tires dédiées dans le fichier TextGrid de Praat.

Le volet IPFC-norvégien comprend deux corpus finalisés, dialectalement homogènes. A Oslo, au sud-est du pays, 40 étudiants qui suivaient un cours obligatoire de première année en phonétique/phonologie du français ont été enregistrés en 2013 pour les tâches de lecture et de répétition. Nous avons retenu 8 étudiants volontaires pour l'ensemble du protocole, enregistrés en 2014. Le corpus de Tromsø, une ville située dans le nord du pays, a été construit en 2014 et comprend 16 lycéens en cinquième année d'apprentissage du français.

Dans le présent travail, nous avons étudié 16 apprenants, soit huit étudiants de l'Université d'Oslo qui peuvent être considérés comme des apprenants avancés (niveau B1/B2 du CECR), dont cinq d'entre eux ont séjourné en Europe francophone pendant plusieurs mois. Les huit élèves sélectionnés à Tromsø ne se singularisent

pas à l'intérieur du groupe, leur exposition au français se limite très largement à la salle de classe et ils reflètent plutôt un niveau A2 du CECR. A Tromsø, comme à Oslo, les enregistrements ont été effectués dans les locaux de l'université, les conversations semi-dirigées étant conduites par un francophone natif domicilié dans la région et les conversations libres se tenant entre deux apprenants sans la présence d'un tiers. Les données ont été transcrites et codées selon le protocole IPFC, et les transcriptions et le codage ont fait l'objet d'une double correction par les deux auteurs. Il s'agit d'un codage à sept champs :

Champ 1 : voyelle cible (toujours schwa)
Champ 2 : position (sélectionnés pour cette étude : monosyllabe et initiale de polysyllabe)
Champ 3 : contexte segmental gauche (20+code indiquant la nature de la consonne)
Champ 4 : contexte segmental droit (trois alternatives : consonne et sa nature, voyelle, pause).
Champ 5 : contexte phonotactique gauche (quatre alternatives : voyelle, consonne, pause longue ou brève)
Champ 6 : présence/absence du schwa
Champ 7 : timbre réalisé lors d'un schwa présent

4. Résultats et analyse

Les conversations fournissent un nombre quasiment identique d'occurrences de schwas dans les deux corpus : 1217 schwas de monosyllabes à Oslo et 1206 à Tromsø, 100 schwas d'initiale de polysyllabes à Oslo et 71 à Tromsø (pour la totalité des résultats, cf. Andreassen & Lyche, 2017). Les deux corpus se caractérisent par un pourcentage de maintien extrêmement élevé même si l'on observe une différence notable entre les deux groupes : 98% (1115/1135) de maintien dans les monosyllabes à Tromsø *vs* 90% (1005/1117) à Oslo ; 99% (70/71) de maintien dans les polysyllabes à Tromsø *vs* 89% (89/100) à Oslo. Ces chiffres méritent d'être détaillés dans la mesure où certains contextes favorisent plus la chute de la voyelle que d'autres. Soulignons tout d'abord que, comme le laisse prévoir leur niveau de langue, le vocabulaire des locuteurs de Tromsø se limite à peu de lexèmes, soit pour le schwa 11 polysyllabes dont 4 (en ordre décroissant : *petit, regarder, devoir, semaine*) constituent la grande majorité des occurrences (86%, soit 61/71). Rappelons qu'un schwa peut tomber s'il est précédé d'une seule consonne mais qu'il se maintient normalement s'il est précédé de deux consonnes prononcées – mais avec quelques variations selon la nature des consonnes (Dell 1973). Il convient donc de prendre en considération le contexte gauche de la voyelle. Lorsqu'un schwa de monosyllabe est précédé d'une seule consonne prononcée, il ne tombe pratiquement pas à Tromsø (0,9% de chute,

soit 3/329), alors que le pourcentage de chute à Oslo s'élève à 12% (84/698). Nous sommes loin ici de la cible qui est de 64,8% dans le même contexte pour un nombre d'occurrences comparables dans la haute bourgeoisie parisienne, une population conservatrice (Lyche & Østby, 2009, p. 221). Après pause ou deux consonnes, les résultats sont plus faibles à Tromsø avec 2,3% (16/677) d'absence après pause et 0,7% (1/129) après deux consonnes, contre 13% (23/177) d'absence après pause et 4,9% (12/242) après deux consonnes à Oslo. Comparés aux données du corpus parisien mentionné ci-dessus (39,8% après pause et 13% après deux consonnes, p. 221), les résultats obtenus chez les apprenants norvégiens témoignent d'un retard considérable, bien que les étudiants d'Oslo fassent état d'une certaine maîtrise de la variation. L'écart entre les deux corpus subsiste à l'initiale de polysyllabes, en contexte post-vocalique. Sur 41 occurrences, seul un schwa tombe à Tromsø alors que l'on a 14% (10/70) de chute à Oslo. Par comparaison, 62,7% de chute sont attestés dans le corpus parisien (p. 216). Ces premiers chiffres révèlent de grosses carences au niveau de l'apprentissage. Après 4 ans de français, les élèves de Tromsø ont à peine conscience du phénomène et les étudiants d'Oslo sont loin de le maîtriser malgré un bon niveau de français.

Une étude plus fine des données d'Oslo met en évidence l'effet dû à la fréquence de certaines constructions dans la langue cible. Les locutions *un petit peu* et *tout le monde* sont prononcées quasi systématiquement sans schwa et contribuent largement aux pourcentages obtenus à Oslo du fait de leur fréquence dans le corpus. Sur 6 occurrences d'*un petit peu*, on ne relève qu'un seul schwa prononcé et cela par nooseh1, qui par ailleurs est l'étudiante qui semble le mieux maîtriser la variation avec le pourcentage le plus élevé d'absence aussi bien dans les monosyllabes qu'à l'initiale de polysyllabes. Une autre étudiante, noosch1, très à l'aise à l'oral, omet le schwa dans la locution mais le maintien dans la phrase suivante : *un p'tit peu, ouais, c'est petit* … On est en droit de penser que comme en L1 (Tomasello, 2003), la compétence linguistique se développe chez l'apprenant L2 à partir d'énoncés produits en contexte et que la fréquence lexicale s'avère déterminante. L'apprenant L2 passerait d'un stade d'un apprentissage basé sur des mots isolés dont la prononciation reflète étroitement la graphie à la mémorisation de locutions figées avant d'être à même d'abstraire des données des règles de formation. Quant à la production des deux locutions dans le corpus de Tromsø, les élèves s'en tiennent largement au premier stade de l'apprentissage, à une prononciation de type graphique, à l'exception d'une seule instance d'absence de schwa à l'initiale de polysyllabe, *un p'tit village* (nootrbf1), et une seule instance d'absence dans le monosyllabe, *tout l' monde* (notrhh1). La première partie de notre hypothèse sur le rôle de la fréquence lexicale se trouvant ainsi confirmée,

il convient maintenant de se pencher sur la nature de la consonne qui précède le schwa afin de vérifier si la complexité phonotactique freine l'acquisition.

Dans les monosyllabes, la fricative favorise largement l'absence de schwa. Tel est le cas à Tromsø, où nous observons 20 monosyllabes sans schwa, dont 18 après fricative et plus particulièrement dans le clitique *je,* mais également à Oslo avec un peu plus de la moitié des occurrences sans schwa dans le même contexte : 112 monosyllabes sans schwa, dont 57 après fricatives. Deux facteurs ici se conjuguent, l'effet de fréquence – *j'* étant la forme la plus productive du corpus –, et l'aisance articulatoire. Le norvégien connaît des groupes consonantiques avec fricatives, ce qui favorise leur production en français mais sans effet massif, puisqu'à Oslo le schwa est absent uniquement dans 17% des contextes concernés : sur 399 monosyllabes avec fricatives en contexte post-vocalique, seuls 57 sont produits sans schwa. Après une occlusive (*que, de*) le schwa se maintient très solidement (95%, soit 479/501) conformément à nos attentes, l'absence cependant étant facilitée par une fricative à droite (11 occurrences sur un total de 21 absences), p.ex. *je trouve qu(e) c'est difficile* (nooseh1). La présence d'une fricative dans le groupe consonantique secondaire, provenant de l'absence d'un schwa, ressort comme facteur déterminant pour l'absence du segment.

La distribution de la variation présente des inégalités à travers le corpus d'Oslo. Si l'on examine les 1117 monosyllabes du corpus, on observe que les 10% d'absence proviennent de la moitié des participants. Deux étudiants (noosaf1 et noosms1) ne prononcent que des formes complètes, à l'exception d'une seule occurrence de *j'* (*j'sais pas, j' crois*, respectivement). Deux étudiants, noosjb1 et nooshi1, ne font guère mieux avec 7 et 5 absences, ce qui signifie que les variantes sans schwa proviennent très majoritairement de quatre étudiants : noosch1 = 19 ; noosmh1 = 21 ; nooskf1 = 33 ; nooseh1 = 36. Ces chiffres mettent en évidence l'importance du facteur individuel, qui peut contrebalancer le rôle de l'exposition au français. Noosjb1 et nooshi1, par exemple, se rejoignent dans leurs productions alors que leur niveau de français les oppose (Andreassen & Lyche, 2014) : Noosjb1 s'exprime avec aisance et fluidité tandis que le français de nooshi1 est hésitant et laborieux, et de ce fait, on se serait attendues à un taux de variation plus élevé chez le premier.

Soulignons que 3 des étudiants qui alternent le plus sont également responsables des instances d'absence de schwa après occlusive : noosmh1 = 4, nooskf1 = 5, nooseh1 = 12. Noosmh1, l'étudiante qui semble le mieux gérer la variation reste néanmoins bien en-deçà de ce que l'on attendrait d'un natif : le pourcentage d'absence de schwa dans les monosyllabes de son corpus ne dépasse pas les 14%. On remarque en particulier une présence systématique du schwa dans *beaucoup de*, un site typique d'absence dans le corpus PFC (environ 80% d'absence pour les points

d'enquête du nord de la France). Les faibles performances des étudiants, même avancés, dérivent à notre avis de plusieurs facteurs. La difficulté articulatoire est accompagnée d'un problème de perception qui semble causé en partie par une surdité phonologique amenée par l'absence de groupes consonantiques occlusive + C dans la langue maternelle (cf. Stridfeldt, 2005, qui relève de nombreuses erreurs de perception de la préposition *de* sans schwa dans son groupe d'étudiants suédophones). Ces observations soulignent l'importance d'introduire – de manière explicite – la problématique du schwa dans la salle de classe français L2.

Conclusion

Dans ce travail, nous avons examiné le traitement du schwa tel qu'il se présente dans des données conversationnelles de deux groupes d'apprenants norvégiens. Si l'observation générale est un niveau de variation phonologique loin de celui attesté auprès des locuteurs francophones natifs, aussi bien chez les élèves de Tromsø que chez les étudiants avancés d'Oslo, la chute de schwa attestée illustre cependant une sensibilité graduelle à la structure phonotactique ainsi qu'à la fréquence. L'étude d'un corpus d'apprenants norvégiens plus large pourra nuancer et/ou confirmer ces observations.

Si la faible maîtrise de l'alternance du schwa chez nos 16 locuteurs est susceptible de mettre en cause la qualité de l'enseignement dispensé, l'examen du comportement du schwa à travers des données IPFC permet d'identifier des stratégies d'apprentissage qui visent à la fois la facilité articulatoire et la communication. On peut supposer que l'objectif principal de l'apprenant consiste à comprendre et à se faire comprendre, à être capable de fonctionner dans la langue étrangère. Si tel est le cas, la maîtrise active de la variation n'est pas prioritaire puisque l'utilisation des formes pleines n'entrave pas la communication. Au niveau perceptif en revanche, elle s'avère indispensable dans la mesure où les apprenants L2, à la différence des natifs, s'appuient plus sur le signal acoustique que sur le contexte pour la reconnaissance des mots (cf. De La Batie & Bradley, 2008, pour la liaison). L'apprenant est donc confronté à une variable phonologique dont il peut ignorer l'existence en production, mais dont il doit être conscient pour comprendre la langue. Cette situation pose sans nul doute un défi aux chercheurs et aux enseignants dont les efforts conjugués doivent aboutir à faciliter cette situation d'apprentissage.

Bibliographie

Andreassen, H. N. 2013. *Schwa : Distribution and acquisition in light of Swiss French data.* Thèse de doctorat, Université de Tromsø.

Andreassen, H. N., Lyche, C. 2014. *Transfert combiné dans l'acquisition des voyelles moyennes par des apprenants norvégophones*. Présentation, Journées FLOraL-IPFC, Paris, 8-9 décembre.

Andreassen, H. N., Lyche, C. 2015. « Enchaînement, liaison, accentuation chez les apprenants norvégophones ». *Bulletin VALS-ASLA*, nº 102, p. 105-121.

Andreassen, H. N., Lyche, C. 2016. *Le schwa dans la parole conversationnelle d'apprenants et l'impact des facteurs phonologiques : Un début d'analyse*. Présentation, Journées FLOraL-IPFC, Paris, 21-22 novembre.

Andreassen, H. N., Lyche, C. 2017. *Replication Data for : Le rôle de la variation dans le développement phonologique : Acquisition du schwa illustrée par deux corpus d'apprenants norvégiens*. http://dx.doi.org/10.18710/QULOBC, DataverseNO, V1.

Bayley, R., Regan, V. 2004. « Introduction : The acquisition of sociolinguistic competence ». *Journal of Sociolinguistics*, nº 8, p. 323-338.

Boersma, P., Weenink, D. 1992-2017. Praat. http://www.fon.hum.uva.nl/praat/ [consulté le 15 mai 2018].

Chevrot, J.-P. et al. 2013. « Liaison acquisition : debates, critical issues, future research ». *Language Sciences*, nº 39, p. 83-94.

Chevrot, J.-P. et al. 2011. « Developmental dynamics of SES-related differences in children's production of obligatory and variable phonological alternations ». *Language Sciences*, nº 33, p. 180-191.

Cutler, A. 2000. « Listening to a second language through the ears of a first ». *Interpreting*, nº 5, p. 1-23.

De La Batie, B. D., Bradley, D. C. 2008. « Resolving word boundaries in spoken French : Native and non-native strategies ». *Applied Psycholinguistics*, nº 16, p. 59-81.

Dell, F. 1973. *Les règles et les sons* : I*ntroduction à la phonologie générative*. Paris : Hermann.

DePaulo, B. M., Coleman, L. M. 1986. « Talking to children, foreigners, and retarded adults ». *Journal of Personality and Social Psychology*, nº 51, p. 945-959.

Detey, S., Kawaguchi, Y. 2008. *Interphonologie du Français Contemporain (IPFC)* : récolte automatisée des données et apprenants japonais. Présentation, Journées PFC, Paris, 11-13 decembre.

Detey, S. et al. 2016. Variation among non-native speakers : The InterPhonology of Contemporary French. In: *Varieties of Spoken French*. Oxford : Oxford University Press.

Durand, J. et al. 2009a. Le projet PFC (phonologie du français contemporain) : Une source de données primaires structurées. In : *Phonologie, variation et accents du français*. Paris : Hermès.

Durand, J. et al. (éds.). 2009b. *Phonologie, variation et accents du français*. Paris : Hermès.

Ellis, R. 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

Hannahs, S. J. 2007. French phonology and L2 acquisition. In : *French Applied Linguistics*. Amsterdam : John Benjamins.

Liégeois, L. et al. 2012. L'élision du schwa dans les interactions parents-enfant : étude de corpus. In : *Actes de la conférence conjointe JEP-TALN-RECITAL 2012*.

Lyche, C., Østby, K. A. 2009. Le français de la haute bourgeoisie parisienne : Une variété conservatrice? In: *Phonologie, variation et accents du français*. Paris : Hermès.

Mastromonaco, S. M. 1999. *Liaison in French as a second language*. Thèse de doctorat, Université de Toronto.

Racine, I., Detey, S. 2015. « Corpus oraux, liaison et locuteurs non natifs: de la recherche en phonologie à l'enseignement du français langue étrangère ». *Bulletin VALS-ASLA*, nº 102, p. 1-25.

Racine, I. et al. 2012. Des atouts d'un corpus multitâches pour l'étude de la phonologie en L2 : L'exemple du projet "Interphonologie du français contemporain" (IPFC). In : *Recherches récentes en FLE*. Bern : Peter Lang.

Stridfeldt, M. 2005. *La perception du français oral par des apprenants suédois*. Umeå : Institutionen för moderna språk, Umeå universitet.

Thomas, A. 2002. « La variation phonétique en français langue seconde au niveau universitaire avancé ». *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, nº 17, p. 101-121.

Tomasello, M. 2003. *Constructing a language* : *a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

Wauquier, S., Shoemaker, E. 2013. « Convergence and divergence in the acquisition of French liaison by native and non-native speakers : A review of existing data and avenues for future research ». *Language, Interaction and Acquisition*, nº 4, p. 161-189.

Note

1. Nous tenons à remercier Danielle Lehman pour la transcription des données, et Julien Eychenne pour l'extraction des schwas codés. Nos remerciements vont également à Sylvain Detey pour sa relecture attentive du manuscrit.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies Pays Scandinaves n° 13 / 2018 p. 25-36

GERFLINT
ISSN 1901-3809
ISSN en ligne 2261- 2807

Sens figuré et figement en français langue étrangère

Catrine Bang Nilsen
Université de Caen Normandie, France
catrine.nilsen@unicaen.fr

Résumé

L'usage d'énoncés figurés et figés est un aspect crucial de la maitrise d'une langue étrangère compte tenu de leur complexité et de leur fréquence dans les langues. Cet article propose une réflexion sur les notions de figement et de sens figuré et montre qu'un flou terminologique général constitue un frein potentiel pour des applications didactiques. Il offre également une première exploration d'un corpus d'interactions spontanées entre des apprenants norvégiens adultes avancés et des locuteurs natifs francophones dans un cadre informel et propose ainsi de fournir des données préliminaires sur l'usage d'énoncés figés et figurés en français L2.

Mots-clés : français L2, sens figuré, métaphore, séquences figées, corpus en L2

Figurative and fixed meaning in French as a foreign language

Abstract

The use of figurative and frozen utterances is considered a crucial aspect of L2 proficiency with regards to their complexity for L2 learners and their frequency in discourse. This article discusses fixed and figurative meanings and aims to show that general indeterminacy in terminology may potentially constrain the manner with which these aspects of language are addressed in didactics. It also offers a manual exploration of a learner corpus of L2 French between Norwegian adult advanced learners and French native speakers in informal settings and proposes preliminary findings on the use of figurative and fixed utterances in L2 French.

Keywords: L2 French, figurative meaning, metaphor, formulaic expressions, L2 corpus

Introduction

La maitrise de séquences figées dans la L2 (langue étrangère) est d'une importance majeure pour l'obtention d'un niveau de maitrise élevé (Wray, 2000) mais demeure un défi pour la plupart des apprenants (Cieślicka, 2015). L'usage de ce que Wray (2000) appelle des *formes idiomatiques* est essentiel pour passer pour un locuteur natif (LN), allant des collocations (*célibataire endurci*) aux expressions

idiomatiques (*jeter le bébé avec l'eau du bain*). Le trait commun de ces formes est leur caractère figé à des degrés variables, ce qui explique la complexité qu'elles représentent auprès des locuteurs non-natifs (LNN). En effet, la recherche montre que les LNN auraient tendance à se focaliser sur le sens compositionnel des unités de la L2 (Kecskes, 2006 ; Cieślicka, 2015) ce qui signifie qu'une séquence telle que *casser sa pipe* peut être interprétée comme l'action de *briser un objet*. Ces formes idiomatiques sont potentiellement difficiles à enseigner de manière efficace en raison d'un flou terminologique. En effet, elles sont notoirement difficiles à cerner, à étudier et donc à définir (Wray, 2000 ; Mejri, 2005) ce qui peut se refléter sur les pratiques didactiques. Une autre source de difficulté concerne la partie figurée de la L2, en particulier les métaphores (Danesi, 1992). Un manque de compétence métaphorique dans la langue cible empêcherait les LNN de passer pour des locuteurs natifs, notion que Danesi (1992) propose d'appeler *fluence conceptuelle* et qui explique le caractère « peu naturel » de leur production verbale. Mais nous allons voir que, comme pour les séquences figées, les notions de sens figuré et de métaphore sont floues et parfois incomprises. Dans cet article, nous nous efforçons donc de proposer une réflexion autour de la nature du figement et du sens figuré ainsi qu'autour des informations qui émanent de l'usage d'énoncés de cette nature en français L2 auprès d'apprenants norvégiens en interactions spontanées.

1. Le sens figuré

Nous avons tendance à dichotomiser le sens littéral et figuré depuis l'Antiquité. Le sens littéral, sens premier des mots, occupe traditionnellement la place de la vérité et appartient à un discours raisonné alors que le sens figuré est une déviance de cette vérité et appartient au domaine de l'abstrait et du fantasmatique. La poésie, la littérature et la stylistique seraient donc le siège naturel du sens figuré. Le sens figuré consiste « à dénier toute valeur de vérité » alors que le sens littéral est porteur d'un sens dénotatif, « engendré par la modalité énonciative réaliste » (Tamba-Mecz 1981 : 190). Dans *l'étudiante a **explosé** de rire devant toute la classe*, nos connaissances du monde nous indiquent qu'il s'agit d'un fou rire et non pas d'une étudiante qui a *véritablement* explosé devant ses camarades.

Or cette définition présuppose malgré tout un rapprochement entre la vérité et le littéral. Le sens figuré résulte plutôt d'un emploi *discordant* du sens littéral et non pas d'un écart par rapport à un sens propre et naturel (Bonhomme, 2005). Il n'est donc plus un « discours à part » mais bien « une forme marquée que prend le discours ordinaire » (*ibid*. p. 259). L'énoncé figuré émerge dans des structures saillantes, c'est-à-dire dans des « schèmes discursifs pouvant s'actualiser indéfiniment à la surface des énoncés » et ainsi, le sens figuré incarne une « tension entre la spécificité de ses saillances superficielles et la généricité des schèmes qui

sous-tendent ces saillances » (*ibid.*). Selon cette perspective, une figure de discours telle que la métonymie (*boire un **verre***) est un emploi discordant du mot *verre* et se construit et se reconstruit selon un schéma précis (contenu pour le contenant) reconnaissable par les locuteurs. Or une telle perspective sous-tend malgré tout que le sens figuré est au mieux une forme *marquée* et au pire un emploi *discordant* de la langue, ce qui présuppose que le sens littéral soit *concordant*.

Certains, enfin, conçoivent la dichotomie entre le sens littéral et figuré comme peu pertinente selon des considérations psychologiques (Gibbs, 1994). Une telle dichotomie présuppose en effet que les mots contiennent du sens et que nous sommes en mesure d'étudier ce sens *véritable* indépendamment des usagers de la langue et du contexte (*ibid.*). Or ce que nous concevons comme du sens littéral est généralement le sens *privilégié* ou *saillant* (Gibbs, 1994 ; Kecskes, 2006). Par conséquent, il est plus avisé de mettre de côté cette stricte dichotomie et d'étudier le sens privilégié tel qu'il serait représenté dans le lexique mental des locuteurs (Giora, 2003). En effet, le sens littéral d'un énoncé conventionnel tel que *briser la glace*, c'est-à-dire *casser l'eau gelée*, n'entre pas nécessairement en jeu dans son interprétation parce que le sens figuré est privilégié et activé automatiquement. Déterminer si c'est le sens littéral ou figuré d'un énoncé qui est saillant dépend de la fréquence, de la familiarité ou de la conventionalité (*ibid.*). Un terme tel que *grève* est plus *fréquent* dans sa référence à une *interruption de travail* plutôt qu'un *type de littoral* et peut ainsi constituer un emploi plus *familier* auprès des membres d'un syndicat qu'auprès des cartographes. La *conventionalité* concerne la préférence d'un emploi plutôt qu'un autre (*ibid.*) en fonction du contexte (Gibbs, 1994) et il y a une façon d'introduire une mauvaise nouvelle (*je crains d'avoir une mauvaise nouvelle pour toi*) qui soit plus conventionnelle qu'une autre (*j'ai peur d'avoir une mauvaise nouvelle pour toi*) alors qu'il s'agit strictement de la même chose (Giora, 2003). Ainsi, la manière dont nous nous exprimons et dont nous comprenons des énoncés dans notre langue maternelle dépend non pas de notre connaissance de la dichotomie entre le sens figuré et littéral mais de ce qui est saillant et ce qui ne l'est pas.

1.1. La métaphore

Cette perspective est particulièrement pertinente dans le cadre de la métaphore. Généralement perçue comme un phénomène stylistique, la métaphore serait une *déviance* du sens littéral, un déni de la valeur de vérité (Bonhomme, 2005). Or toutes les métaphores n'exigent pas un processus d'interprétation du sens littéral au sens figuré (Gibbs, 1994 ; Giora, 2003), en particulier celles conventionnalisées par l'usage (***sauter** sur une occasion*). De nos jours, la métaphore détient un rôle majeur dans notre système conceptuel par sa capacité à percevoir un objet par le

biais d'un autre (Gibbs, 1994). Cette métaphore conceptuelle influence la manière dont nous nous exprimons et le concept de colère, par exemple, est représenté par des énoncés tels que « *elle **bouillonnait** de rage* » en lien direct avec la métaphore conceptuelle LA COLERE EST LA CHALEUR (Lakoff *et al*. 1991). ***Exploser** de rire* est une manière conventionnelle d'exprimer l'hilarité en français mais *détonner de rire* ne l'est pas alors que ce sont deux synonymes qui conviennent à la métaphore LE RIRE EST UNE SUBSTANCE. Des réalisations d'une métaphore conceptuelle peuvent donc différer dans le degré de conventionalité et assumer des formes nouvelles (*la vie est un **arbre***), lexicalisées (*prendre **l'ascenseur** social*) voire mortes (*le **pied** de la table*). Par ailleurs, la métaphore varie sur le plan syntagmatique et le foyer de la métaphore peut ainsi être un nom (*elle est un **dragon***), un verbe (***exploser** de joie*), un adjectif (*regard **glacial***) ou un adverbe (*constater **amèrement** sa défaite*). Enfin, la métaphore assume différentes fonctions dans le discours (Bonhomme, 2005). Elle peut constituer un outil de persuasion dont l'objectif du locuteur est de faire adhérer ses interlocuteurs à sa cause comme avec le cas de la *submersion migratoire*. Elle peut donc assumer une fonction *argumentative* (*ibid.*). Elle peut aussi être employée afin d'expliquer des phénomènes complexes et *Le système solaire est un grain de sable* en est un exemple en ce qu'il permet, par le recours à nos connaissances déjà acquises, d'expliquer que notre système solaire est infiniment petit. Cette métaphore a donc une fonction *cognitive* (*ibid.*). Par conséquent, les critères mentionnés ci-dessus, à savoir la conventionalité, le foyer et la fonction de la métaphore, sont d'une importance capitale dans l'étude de l'usage de métaphores en L1 comme en L2.

1.2 Le figement

Le figement est un autre fait du discours à prendre en compte dans nos considérations didactiques. Phénomène d'une complexité majeure auprès des LNN, le figement concerne des unités ou des séquences qui ne sont (presque) plus librement combinables entre elles et stockées en un bloc dans le lexique mental. Ces séquences peuvent être des collocations (*adolescence tumultueuse*), des expressions idiomatiques (*mettre les pieds dans le plat*) ou des proverbes (*ce que femme veut, Dieu le veut*). Dans cet article, nous nous intéressons particulièrement aux expressions idiomatiques. Il existe une instabilité terminologique importante dans ce domaine de recherche et fournir une définition communément admise est donc difficile (Mejri, 2005). Nous savons malgré tout que le figement opère un certain nombre de restrictions et une séquence telle que *tirer le diable pas la queue* admet difficilement des variations sur l'axe syntagmatique (**le diable est tiré par la queue*) et paradigmatique (**tirer le diable par la jambe*). Les critères permettant d'évaluer le degré de figement des expressions idiomatiques concernent une éventuelle remise en

cause de l'intégrité conceptuelle d'une séquence (*ibid.*). Prenons l'exemple *poser un lapin*. En suivant les critères mis en place par Mejri (2005), nous ne pouvons pas remplacer le verbe *poser* par un autre verbe synonyme (**mettre un lapin*) ni le nom *lapin* par un autre (**poser un lièvre*) ni la passivation (**le lapin a été posé*) car cela remet en cause son intégrité conceptuelle. Néanmoins, le degré de figement est variable (avoir du cran/cul/culot). Enfin, l'opacité sémantique d'une séquence figée peut varier et il est généralement admis que plus la séquence est opaque, moins son interprétation s'effectue sur la base du sens des constituants de celle-ci. La transparence, contraire de l'opacité, concerne donc le lien entre le sens littéral et figuré et plus il y a de correspondance entre ces deux phénomènes dans une séquence figée, plus son sens est transparent (*ibid.*) comme avec *jouer avec le feu*.

Classer les différents types de séquences figées est extrêmement difficile et dépend des considérations méthodologiques de chacun (Bolly, 2010). Dans notre perspective didactique, une séquence figée doit nécessairement être définie comme une unité poly-lexicale porteuse de sens qu'un LNN doit mémoriser *comme un tout*. Une séquence telle que *jeter de l'argent par les fenêtres* diffère ainsi d'une suite de mots librement combinables comme *jeter les déchets dans la poubelle* (Wray, 2000). La séquence apparait dans des *moules* variables, de la collocation au proverbe à des degrés variables de figement et peut être à des degrés variables de transparence métaphorique. Dans cet article, nous nous intéressons particulièrement à l'expression idiomatique dont la fonction est *référentielle* et le sens *non-compositionnel* (les sens des composants de *casser la pipe* ne permettent pas nécessairement d'accéder au sens global). Selon Bolly (2010 : 40), il s'agit donc d'un type de « séquence polylexicale dont la fonction première (…) est la transmission d'un contenu linguistique propositionnel à valeur dénominative ». Ainsi, elle assume une fonction *référentielle* en ce qu'elle se réfère à des concepts abstraits tels que des états mentaux, des actions ou des qualités (*ibid.*) que les LNN doivent manier avec habilité. Les expressions idiomatiques représentent le vrai défi pour les LNN (Cieślicka, 2015) et c'est pour cela que nous nous y attachons dans cet article.

2. Le sens figuré et le figement en didactique du FLE

Chez les LNN, la difficulté à employer les séquences figées dans la L2 entrainerait ce manque de « moyens linguistiques [leur] permettant de s'exprimer de façon à la fois précise et fluide » (Bolly, 2010 : 86). Ainsi, le CECRL (2001 : 34) considère qu'une « bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières accompagnée de la conscience des connotations » serait l'un des indicateurs permettant de situer un apprenant à un niveau C2. Danesi (1992 : 490), quant à lui, a mis l'accent sur la compétence métaphorique afin d'obtenir une *fluence conceptuelle*,

c'est-à-dire la capacité de considérer comment la langue « reflète ses concepts sur la base d'une structuration métaphorique ». Cette structuration influence de façon largement implicite la production verbale des LN et devient un aspect crucial de l'appropriation de la L2 et de sa maitrise. Une étude récente a effectivement mis en évidence un lien robuste entre le niveau de maitrise d'apprenants iraniens en anglais L2 et leur capacité à comprendre et à produire des métaphores dans une langue cible (Aleshtar, Dowlatabadi, 2014). Ainsi, la capacité à produire des expressions idiomatiques et des métaphores conventionnelles dans la langue cible est d'une importance majeure dans l'obtention d'un niveau de maitrise élevé et devrait donc occuper une place importante dans nos considérations didactiques. Or l'enseignement des langues suit généralement le schéma *bottom-up* selon lequel il faut partir du plus simple au plus complexe, ce qui signifie que le sens littéral sera privilégié pour le lien qu'il entretient avec la traduction (Kecskes, 2006). De plus, la dichotomie entre le sens littéral et figuré entre en pleine vigueur dès lors que des données de la psycholinguistique montrent que les LNN, qui sont moins exposés à la langue que les LN, n'ont pas accès au caractère saillant des énoncés figurés conventionnels et se focalisent alors massivement sur le sens littéral (*ibid.* ; Cieślicka, 2015). Pour le dire autrement, quand les LN vont privilégier le sens saillant d'une séquence figée telle que *briser la glace* (qui signifie *aller au premier contact*) dû à son usage massif dans la langue, les LNN ne savent pas nécessairement distinguer ce qui est saillant de ce qui ne l'est pas et vont se concentrer sur le sens littéral, plus tangible (*casser l'eau gelée*). Il est alors fondamental pour les LNN de se focaliser sur le sens saillant d'énoncés conventionnels tels que les expressions idiomatiques ou les métaphores lexicalisées, ce qui nécessite un enseignement adapté en cours de FLE. Alors que de nombreux manuels de FLE contiennent des rubriques avec des expressions idiomatiques, elles sont, comme le souligne Gonzalez Rey (2010 : 12) généralement « reléguées au chapitre des bizarreries de la langue ». Notre observation en salle de classe de FLE auprès d'apprenants norvégiens adultes montre que la métaphore est largement considérée comme un outil stylistique, comme une figure de style propre au discours littéraire. Enfin, le flou terminologique relevé plus haut peut affecter la manière avec laquelle les notions de sens figuré et de figement sont prises en compte en didactique du FLE. Les enseignants et concepteurs de manuels feront face non seulement à cette difficulté à définir les différentes formes de séquences figées mais aussi à la manière avec laquelle les énoncés figés et figurés sont perçus comme des *déviances* du discours ordinaire. Il peut ainsi être intéressant d'étudier la manière avec laquelle des LNN s'appuient sur le sens figuré et les expressions idiomatiques en contexte par l'exploration d'un corpus d'apprenants en interactions spontanées.

3. Exploration du corpus ANF

Le corpus ANF (Apprenants Norvégiens du Français) a été mis en œuvre par Catrine Bang Nilsen. Il contient cinq productions libres entre des apprenants norvégiens avancés de langue étrangère en immersion et des locuteurs natifs, étudiants à l'université de Caen Normandie. Chaque séance dure environ une heure. La transcription des entretiens vidéo suit les recommandations de l'université de Sherbrooke (corpus de français parlé au Québec) afin de fournir un matériel verbal et para-verbal d'une très grande richesse.

Généralement, les corpus d'apprenants fournissent des données sur le niveau de maitrise de la langue cible mais seulement deux apprenantes, I.D. et G, avaient accès à leur niveau selon l'évaluation mise en place par le CECRL. Le restant appartient soit à un groupe de niveau de maitrise plus faible (groupe B), soit plus élevé (groupe A) constitués par les formateurs de FLE à l'OFNEC (Office Franco-Norvégien d'Echange et de Coopération). L'inscription à cette formation requiert un niveau I ou II en français langue étrangère obtenu au lycée, ce qui correspond *grosso modo* à un niveau A1/A2+ à B1+. Ainsi, les apprenants ne sont aucunement à un niveau débutant au moment de l'enregistrement.

Tableau Récapitulatif des apprenants norvégiens participants aux séances avec les locuteurs natifs

Apprenant	Date de naissance	Temps en immersion (en mois)	Groupe/niveau selon le CECRL (en gras)
R.	1995	4	B
I. G.	1991	4	B
M.	1993	4	B
L.-M.	1991	5	B
L.	1989	15	A
K.	1989	6/7	A
A.	1993	6	A
I.D.	1991	27	**C1**
G.	1994	7	A ; **C1 en compréhension, B1 en grammaire**

NB. Groupe A = maitrise élevée. Groupe B = maitrise faible. K a participé à deux occasions à un mois d'intervalle.

Notre méthode de sélection des données consiste en une exploration du corpus avec un focus sur les énoncés figurés et figés. Afin d'attester l'usage des énoncés conventionnels dans le discours, nous nous sommes appuyés sur la méthode proposée

par Bolly (2011) qui consiste à vérifier dans des corpus de presse la fréquence d'emploi d'un énoncé. Ainsi, l'emploi est attesté s'il apparait au moins deux fois dans Europresse, agrégateur de presse. Pour faciliter la lecture des extraits, les principaux symboles employés sont explicités à la fin de cet article[1]. Tournons-nous maintenant vers les occurrences dans la prochaine section.

3.1. En guise de résultats

Dans cette section, nous proposons une première exploration intuitive d'un corpus sous forme de fichiers en .doc. Les occurrences, en gras, ont été choisies sur la base des critères présentés plus haut concernant le sens figuré et le figement. Elles contiennent donc des mots dont le sens escompté est figuré ou des séquences figées non-compositionnelles. Prenons l'exemple de cet extrait entre trois apprenantes du groupe B et le locuteur natif E qui permet d'illustrer une métaphore. La séance se déroule dans un restaurant à Caen et M souhaite expliquer la localisation de l'une des villes de Norvège :

1) M : Tu connai:s Trondheim / (*s'adressant à E*)
E : <p<ouais>>
M : A:h (.) c'est mon : (.) (*faisant un geste pour dire qu'elle vient de Trondheim*)
E : J'connais de nom mais placer <all<je sais pas trop où c'est>>
(*Tout le monde rigole*)
M : Ah ouais (.) c'est entrE c'est (.) midt (*prononçant midt en norvégien*) c'est (.)
R : **Dans le cœur de Norvège** (.) j (RIRE)
M : (RIRE) ah ouais

M essaie de trouver le mot *midt i* ce qui signifie *au centre de* sans y arriver. R emploie une métaphore lexicalisée (être au ***cœur** d'un pays*) pour désigner la localisation de la ville, et l'énoncé « ville au cœur d'un pays » est attesté par 21 occurrences dans Europresse. La métaphore pourrait donc être qualifiée de cognitive en ce que R souhaite aider son collègue afin d'expliquer que Trondheim se trouve au centre du pays comme le cœur de trouve au centre du corps. Ainsi, R s'appuie sur une figure de discours afin d'expliciter une connaissance qui trouve son écho chez l'apprenante n'ayant pas trouvé le bon terme.

Dans l'extrait suivant, K et G conversent avec le locuteur natif J sur le fait que les Norvégiens seraient capables de faire plusieurs choses à la fois, et J propose deux adjectifs pour exprimer ceci : être dissipé et être multitâche. J continue en disant que ce dernier terme convient plutôt aux machines qu'aux êtres humains et par la suite, G semble vouloir expliquer à J et K que de toute manière, les êtres humains sont *aussi* des machines donc le terme de multitâche convient parfaitement :

2) K : je : PENSE que c'est : (.) habitUDE franÇAIS parce en norvège on :
on peut euh :: BOIRE du caFÉ (.) LIRE (.) ET MANGER en même temps
J : OH (.) d'accord
K : c'est normal euh :
J : vous êtes DISIPÉS
K : [(RIRE)
K : euh : oui (.) c'est ça
J : vous êtes multitâches
K : OUI
G : multitâches (articule bien)
J : c'est assez amusant ce mot multitâches parce que (.) on dit PLUS (.) on l'utilise plus souvent pour (.) pour une maCHINE (.) que pour un être humain
G : **oui mais on- NOUS sommes des machines**
K : oui
J : oui (.) c'est pour ça que- c'est pour ÇA que je RIS (.) c'est comique (.)

La métaphore conceptuelle de LES GENS SONT DES MACHINES (Lakoff *et al*. 1991) est ici évoquée par G et, par son emploi près de 60 fois dans Europresse, elle peut être considérée comme attestée. Cet extrait est intéressant dans la mesure où G emploie une métaphore nominale, possiblement afin d'expliciter le lien entre le comportement d'un ordinateur et un humain. Ainsi, elle cherche possiblement à expliquer ou démontrer avec humour que les humains peuvent être considérés comme multitâches parce elles fonctionnent comme des machines.

Cette analyse montre également l'emploi d'une expression idiomatique de façon ironique par l'apprenante I.D. (ici simplement I) ayant passé le plus de temps en France (27 mois). Dans la séance entre I et son collocataire A qui se déroule dans leur appartement à Caen, ils s'apprêtent à déjeuner mais I ne trouve pas le parmesan. A montre l'emplacement de l'objet :

3) I : qu'est-ce qu'IL faut d'autre / AH (.) parmesan
A : AH <p<le /parmesan>> je CROIS qu'il est JUSTE LÀ \Ida
I : <p<OH:>>
A : ouvre tes YEUX s'il-te-plaît
I : (RIRE) tu le CACHES comme ça
A : (RIRE) . tu le CACHES tu le fais exprès : **pour me faire chier** : ° (RIRE)
I : <p<**casse-couilles**>>

Etant donné qu'ils se connaissent et habitent ensemble depuis un moment, la prise de parole est relativement désinhibée. I emploie une séquence figée d'un registre très familier (*casser les couilles de quelqu'un*) ici sous forme de l'adjectif *casse-couilles* employé 863 fois dans Europresse, attesté et très conventionnel. I fait ainsi en réponse à la séquence employée par A, *faire chier quelqu'un*, dont

l'emploi est attesté avec plus de 4000 occurrences. Le sens des deux expressions idiomatiques est de *contrarier quelqu'un* et il s'agit donc de séquences dont la fonction est de référer à un état ou à une action (Bolly, 2010). Or les deux sont ici employées de façon ironique par les participants étant donné que I n'a pas littéralement essayé de cacher l'objet en question. Ceci nous montre que I maitrise non seulement le sens conventionnel des deux séquences figées mais aussi qu'elle sait manier plusieurs niveaux de signification.

Enfin, montrons un extrait fort intéressant avec la tentative d'emploi par K (groupe A) de *s'occuper de ses oignons* en interaction avec G et le locuteur natif J de l'exemple 2). Cette expression idiomatique est attestée par près de 100 occurrences dans Europresse et son caractère figé tient notamment au fait que nous ne pouvons pas opérer de substitution sur l'axe paradigmatique (**c'est pas de tes poireaux*). Pour situer le contexte, les participants discutent l'emploi de différentes expressions en français et en norvégien et la séance se déroule à un café de l'université de Caen. Il s'agit d'une discussion métalinguistique sur le sujet des expressions :

4) J : oui (.) y'a une expression qui est (.) \Chacun ses affaires ° (.) mais : chacUN : euh : chacUN son hisTOIRE chacUN ses affAIRES (.) ce que: euh: / les affaires de mon voiSIN ne me regardent PAS et \MES AFFAIRES ne regardent pas mon voisin
K : **AH /c'est PAS MES OIGNONS**
J : hein /
K : **'est PAS MES OIGNONS /**
J : AH OUI :: C'EST ça <pp<alors>> c'est un expression qui <f<si : / quelqu'un>> se : (.) préoccupe de : euh : ce que tu FAIS (.) te pose de quesTIONS indisCRÈTES (.) tu peux lui réPONDRE . <len<mêle TOI de tes oignONS>> ° [<p<ça veut dire>> occupe-TOI
G : [mêle toi tu
J : <cresc<mêle (.) toi (.) de TES (.) oiGNONS>> (1'') c'est : <all<ce qui veut DIRE>> euh : mh : . occupe-TOI de ce qui TE (.) Regarde °
G : (incompréhension)
J : /l'oignon (.) l'aliment
G : /oui
J : tu vois- \Mêle-toi de tes oignons ° pour . Mêle-TOI de tes affaires ° . occupe-toi de ce qui te regarde °
G : d'accord

Dans cet extrait, K emploie cette expression idiomatique relativement opaque en réponse à celle employée par J, à chacun ses affaires. Il y a confusion de pronom et une omission du morphème grammatical *de* (**c'est pas **mes** oignons* au lieu de

c'est pas ***de tes*** *oignons*) qui est vite corrigée par J (*mêle TOI de tes oignoONS*). G fait signe d'incompréhension et J explique que la séquence en question contient un nom, *l'oignon*, et indique sa catégorie ontologique (*les aliments*). Ceci montre une décomposition de la séquence figée par le locuteur natif en guise de stratégie de désambiguïsation sémantique par une accentuation sur le sens littéral des constituants de celle-ci accompagné de la signification au sens figuré. Ainsi, nous constatons que les sens littéral et figuré sont tous les deux saillants dans ce discours entre locuteur natif et apprenant.

Conclusion

Cette présentation du corpus ANF permet de se familiariser avec une base de données encore inexplorée en FLE dont les participants sont des apprenants adultes norvégiens en immersion. Il permet d'explorer un ensemble de phénomènes langagiers, y compris celui de l'usage du sens figuré et du figement sur lequel nous nous concentrons. La difficulté de la métaphore et des séquences figées n'a d'égal que l'antiquité de son étude et l'importance de la recherche qui y est consacrée. Inévitablement, ce vaste domaine a donné lieu à des développements terminologiques anarchiques, qui, nous l'avons vu, nuisent à l'approche didactique de la question. Le flou terminologique majeur relevé dans cet article est un frein potentiel dans nos considérations didactiques en ce qu'il peut affecter la manière avec laquelle les formateurs de FLE sont en mesure d'enseigner les phénomènes de sens figuré et de figement. C'est dans ce but que nous explorons des faits métaphoriques dans le corpus. Les quatre extraits relevés montrent des emplois d'expressions idiomatiques et de métaphores dont l'usage révèle potentiellement de deux facteurs invoqués plus haut : la fonction cognitive de la métaphore et la fonction référentielle des expressions idiomatiques. Ainsi, ces emplois peuvent indiquer la volonté d'expliciter des phénomènes par des figures de discours ainsi que de se référer à des concepts abstraits par des expressions idiomatiques en FLE.

Bibliographie

Aleshtar, M. T., Dowlatabadi, H. 2014. « Metaphoric Competence and Language Proficiency in the Same Boat ». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 98, p. 1895-1904.

Bolly, C. 2010. Les unités phraséologiques : un phénomène linguistique complexe ? Séquences (semi)figées construites avec les verbes «prendre» et «donner» en français écrit L1 et L2 : Approche descriptive et acquisitionnelle (Thèse de doctorat inédite). Université de Louvain-la-Neuve.

Bonhomme, M. 2005. *Pragmatique des figures du discours*. Paris : Honoré Champion.

Cieślicka, A.B. 2015. « Idiom Acquisition and Processing by Second/Foreign Language Learners ». Dans Heredia, R.R. et Cieślicka, A.B. (éd.), *Bilingual Figurative Language Processing*. Cambridge University Press, p. 208-244.

Danesi, M. 1992. « Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension ». Dans Alatis, J.E. (éd.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics: Language, communication, and social meaning*, p. 489– 500. Washington, DC : Georgetown University Press.

De l'Europe, Conseil. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Gibbs, R. W. Jr. 1994. *The poetics of mind. Figurative thought, language and understanding*. Cambridge : Cambridge University Press.

Giora, R. 2003. *On our mind: salience, context and figurative language*. New York : Oxford University Press.

González Rey, I. 2010. « La phraséodidactique en action - les expressions figées comme objet d'enseignement ». *La culture de l'autre : l'enseignement des langues à l'Université*. La Clé des Langues (Lyon: ENS LYON/DGESCO). Mis à jour le 1 avril 2010, consulté le 7 novembre 2017.

Kecskes, I. 2006. « On my mind: thoughts about salience, context and figurative language from a second language perspective ». *Second Language Research*, vol. 22, n°2, p. 219-237.

Lakoff, G., Espenson, J. et Schwartz, A. 1991. *Master metaphor list. Second draft copy*. Cognitive Linguistics Group, université de California Berkeley. Accessible à http://cogsci.berkeley.edu, consulté le 30/11/2017.

Mejri, S. 2005. « Figement absolu ou relatif : la notion de degré de figement ». *Linx* [En ligne], 53 | 2005, mis en ligne le 15 février 2011, consulté le 07/11/2017.

Tamba-Mecz, I. 1981. *Le sens figuré : vers une théorie de l'énonciation figurative*. Paris : Presses Universitaires de France.

Wray, A. 2000. « Formulaic sequences in second language teaching: principle and practice ». *Applied Linguistics*, vol. 21, n°4, p. 463–489.

Note

1. Les majuscules signifient une accentuation et les deux points superposés (euh :) un allongement des voyelles. Le point entre des parenthèses (.) désignent des pauses dans le débit de la parole. La barre oblique à droite concerne une intonation montante (hein /) alors que la barre oblique à gauche signifie une intonation descendante. Les symboles < > désignent l'intensité du volume de la parole avec le code <f pour volume plus fort (<f<si:) et <p pour un volume plus bas (cf. <p<ça), alors qu'ils soulignent une vitesse de la parole plus rapide (<all<ce qui veut DIRE>>) ou lente (<len<mêle TOI). Enfin, le signe degrés (°) indique la fin du discours direct et le crochet ([) signale des chevauchements dans la prise de parole.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies Pays Scandinaves n° 13 / 2018 p. 37-50

GERFLINT
ISSN 1901-3809
ISSN en ligne 2261- 2807

Complexité et fréquence : l'acquisition des structures possessives

Hans Petter Helland
Université d'Oslo, Norvège
h.p.helland@ilos.uio.no

Résumé

L'objectif de ce travail est d'étudier l'acquisition du système possessif en français comme L2. Sur la base d'une description comparative des systèmes possessifs en français et en norvégien, nous nous sommes limité essentiellement aux possessifs de la troisième personne du singulier et du pluriel où les différences entre les deux systèmes sont particulièrement révélateurs. Contrairement au français, le norvégien oppose des formes réfléchies à des formes non réfléchies. De plus, seul le norvégien marque le genre et le sens humain-non humain du possesseur. Sur la base de quatre facteurs de complexité variable entre les deux systèmes – le nombre du possesseur, les formes en *s**, l'orientation du possesseur et la position du possesseur – nous avons testé l'acquisition du système possessif par des apprenants universitaires norvégiens. Avec les résultats de notre enquête, il est possible de prévoir les défis que représente pour les étudiants norvégiens l'acquisition du système possessif en français.

Mots-clés : complexité, fréquence, système possessif, apprenants norvégiens

Complexity and frequency: the acquisition of possessives

Abstract

The main purpose of this paper is to study the acquisition of the possessive system in French as L2. On the basis of a comparative description of the possessive systems in both Norwegian and French, we have turned our attention to the acquisition of 3rd person possessives, both singular and plural. Contrary to French, Norwegian makes the distinction between reflexive and non-reflexive possessives. Also, only Norwegian marks the gender and the human-non-human distinction of possessors. Taking into account four factors of variable complexity between the two systems – the number of the possessor, *s**-forms, the orientation of the possessor and the position of the possessive – we have tested the acquisition of the French possessive system by Norwegian university students of French. The results of our study make it possible to predict specific acquisitional challenges which Norwegian university students have in learning French as L2.

Keywords: complexity, frequency, possessive system, Norwegian learners

Introduction

Dans cette contribution, nous nous sommes fixé pour objectif d'étudier l'acquisition du système possessif en français comme L2. Nous prenons pour point de départ une description comparative des systèmes en français et en norvégien en tenant compte de facteurs morphologiques, syntaxiques et sémantiques. Sur la base de cette description, nous tâcherons de répondre à la question suivante : quels sont les effets des variations systématiques entre le français et le norvégien sur l'acquisition des structures possessives du français comme L2 ? Nous limiterons notre discussion aux déterminants possessifs à la troisième personne du singulier et du pluriel où les contrastes entre les deux systèmes sont particulièrement révélateurs. Pour appuyer notre argumentation, nous nous baserons sur des tests auxquels nous avons soumis des apprenants du français comme langue étrangère en Norvège. Les résultats de ces tests vont nous permettre d'établir des corrélations entre le degré de complexité structurale des deux systèmes possessifs et les défis auxquels sont confrontés les apprenants norvégiens du français comme langue étrangère.

1. Complexité des systèmes possessifs

1.1. Complexité morphologique

Les possessifs expriment une relation grammaticale entre un *possesseur* – celui à qui quelque chose appartient - et un *possédé* – ce qui appartient au possesseur (voir pour des références, Fabricius Hansen *et al*. 2017). Pour des langues comme le norvégien et le français, on distingue formellement des déterminants possessifs à la première, à la deuxième et à la troisième personne du singulier et du pluriel :

	Norvégien	**Français**
1ère personne	*min/mi/mitt/ mine;* *vår/vårt; våre*	*mon/ma/mes;* *notre/nos*
2ème personne	*din/di/ditt/dine;* *deres*	*ton/ta/tes;* *votre/vos*
3ème personne	*sin/si/sitt/sine,* *hans, hennes, dens, dets;* *deres*	*son/sa/ses;* *leur, leurs*

Les possessifs à la première et à la deuxième personne, qu'il s'agisse du norvégien ou du français, varient en personne grammaticale selon le possesseur, qui renvoie soit au locuteur, soit à l'interlocuteur, et en genre (exclusivement au singulier) et en nombre avec le possédé. Si l'on fait abstraction du fait que le norvégien distingue au singulier trois genres grammaticaux du nom (le masculin, le féminin et le neutre) alors que le français s'en tient à la division binaire masculin-féminin, les

ressemblances morphologiques et sémantiques entre les deux systèmes possessifs à la première et à la deuxième personne sont frappantes :

(1) min (m, sg) / mi (f, sg) / mitt (n, sg) / mine (pl); din (m, sg) / di (f, sg) / ditt (n, sg) / dine (pl); vår (m, f, sg) / vårt (n, sg) / våre (pl); deres (m, f, n, sg, pl).

(2) mon (m, sg) / ma (f, sg) / mes (pl) ; ton (m, sg) / ta (f, sg) / tes (pl) ; notre (m, f, sg) / nos (pl) ; votre (m, f, sg) / vos (pl).

Ainsi, un possesseur à la première personne du singulier est marqué par le morphème *m-* dans les deux cas, morphème de personne auquel on ajoute les désinences flexionnelles de genre (au singulier) et de nombre. Parallèlement, on trouve pour la deuxième personne du singulier, le morphème de la personne *d-* (du norvégien) et *t-* (du français) associés aux désinences flexionnelles. Au pluriel, les radicaux sont certes très distincts (*vår-* / *der-* pour le norvégien et *no-* / *vo-* pour le français), mais le double rapport grammatical possesseur-possédé est marqué de la même façon dans les deux langues. C'est cependant à la troisième personne du singulier et du pluriel qu'on trouve les différences les plus marquantes.

Contrairement au français, le norvégien oppose morphologiquement des formes réfléchies à des formes non réfléchies. Il s'ensuit que l'ambiguïté potentielle de (3) qui prévoit qu'il peut s'agir de la voiture du groupe nominal sujet ou de celle d'une autre personne est levée par des formes spécifiques, réfléchies ou non réfléchies, dans (4)-(5) :

(3) Pierre$_i$ a retrouvé sa$_{i\,/\,j}$ voiture.

(4) Peter$_i$ fant igjen sin$_i$ bil.

(5) Peter fant igjen hans$_j$ bil.

La coindexation (i) entre Pierre et le possessif *sa* dans (3) signifie que Pierre a retrouvé sa propre voiture. Si le possessif porte un autre indice (j), on cherchera le possesseur ailleurs dans le contexte. Pour les cas équivalents, le norvégien possède deux formes distinctes, le réfléchi (*sin*) et le non réfléchi (*hans*), d'où le caractère agrammatical de (6) :

*(6) *Peter$_i$ fant igjen hans$_i$ bil.*

Il s'ensuit qu'une forme non réfléchie ne peut porter le même indice que le groupe nominal sujet (*Peter*) de la phrase.

La série de formes non réfléchies rend le système des possessifs du norvégien plus complexe que celui du français. Les formes non réfléchies se rapportent au possesseur en fonction du genre et du trait humain-non humain (au singulier) et du

nombre (singulier, pluriel). Elles restent cependant invariables selon le nombre et le genre du nom possédé (7). Le français a certes des formes spécifiques pour des possesseurs à la 3ème personne du singulier (*son**) et au pluriel (*leur**), mais il ne marque pas formellement le réfléchi et le non réfléchi, ni le genre, ni le caractère humain-non humain du possesseur. A part cela, les possessifs sémantiquement non réfléchis du français s'accordent en genre (au singulier) et en nombre avec le possédé (8) :

(7) Peter fant igjen hans$_j$ bil / hennes$_j$ bil / deres$_j$ bil /dens$_j$ leke / dets$_j$ leke.
(8) Pierre$_i$ a retrouvé sa$_j$ voiture (à lui$_j$ / à elle$_j$) / leur$_j$ voiture / son$_j$ jouet à lui$_j$ (= au chien$_j$) / son$_j$ jouet à lui$_j$ (= à l'animal$_j$).

Quant au norvégien, les formes réfléchies (*s**) s'accordent avec le nom possédé, mais contrairement au français, il n'y a aucune distinction entre des possesseurs à la troisième personne du singulier et du pluriel :

(9) Peter$_i$ fant igjen sin$_i$ bil.
Pierre$_i$ a retrouvé sa$_i$ voiture.
(10) [Peter og Marie]$_i$ fant igjen sin$_i$ bil.
Pierre et Marie ont retrouvé leur voiture.

Sur ces bases, nous établirons les correspondances morphologiques suivantes entre les deux systèmes morphologiques :

- Les possessifs du français ne marquent morphologiquement de rapport avec le possesseur que pour le nombre (3ème personne du singulier (*s**) vs. 3ème personne du pluriel (*leur**)). Etant généralement orientés vers le possédé, ils s'accordent en genre (au singulier) et en nombre avec le nom tête du groupe nominal.
- Les possessifs du norvégien se divisent en un système réfléchi et un système non réfléchi :
    - Les possessifs réfléchis (*s**) sont non spécifiés pour le nombre et le genre du possesseur, mais ils se déclinent en genre (uniquement au singulier) et en nombre en fonction du nom possédé.
    - Les possessifs non réfléchis (*hans*/*hennes*/*dens*/*dets*/*deres*) marquent au singulier le genre ou le trait humain-non humain du possesseur et au pluriel le nombre du possesseur, mais ils sont non-spécifiés pour la variation du nom possédé.

Autrement dit, au niveau de la morphologie, le norvégien introduit plus d'oppositions formelles que le français. Le vrai défi réside cependant dans le fait que les formes en *s** sont des « faux amis », exprimant le réfléchi en norvégien et

exclusivement la troisième personne du possesseur singulier en français, que le possesseur soit masculin ou féminin, humain ou non humain, réfléchi ou non réfléchi. Nous y reviendrons plus loin, mais avant cela, nous montrerons que les possessifs du norvégien sont également plus complexes d'un point de vue syntaxique que leurs homologues français.

1.2. Complexité syntaxique

Les possessifs du français dans des exemples comme (3), repris dans (11), se comportent (Zribi-Hertz 2003, Alexiadou *et al*. 2007) comme des déterminants clitiques :

(11) Pierre a retrouvé sa voiture.

Sa est un déterminant clitique puisqu'il précède le nom tête du groupe nominal sans qu'en puissent être détachés d'autres éléments clitiques. Ainsi, il ne se combine pas avec d'autres déterminants définis devant le nom tête :

*(12) *Sa la voiture.*

Dans la typologie de Cardinaletti (1998), le déterminant possessif du français a atteint un degré élevé de grammaticalisation. Rien de tel pour les possessifs équivalents du norvégien. Certes, le possessif du norvégien peut apparaître dans la même position, au sein du groupe nominal, que son homologue français :

(13) Min / din / sin bil.
Ma / ta / sa voiture.

Cependant, il s'agit là d'un emploi stylistiquement marqué. La position normale d'un possessif en norvégien est en effet celle de la postposition. Et ce en combinaison avec un suffixe défini :

(14) Bil-en sin / bil-en hans.
Sa (propre) voiture / sa voiture à lui.

Sans marquage défini, la structure est clairement agrammaticale :

*(15) *Bil sin / hans.*
Sa (propre) voiture / sa voiture à lui

Le possessif postposé obéit ainsi au critère de la double définitude (Julien 2003). Donc, contrairement au système français, le norvégien accepte à la fois l'antéposition et la postposition des possessifs. Le norvégien n'exclut pas non plus la combinaison de plusieurs déterminants définis, l'ajout d'un démonstratif devant le même mot étant parfaitement grammatical :

(16) *Denne bil-en hans.*
Cette voiture à lui

Nous nous appuyons sur de telles données pour constater que le système des possessifs du norvégien est structurellement plus complexe que celui du français.

Malgré leur marquage linguistique variable, les possessifs des deux langues en question obéissent à des principes syntaxiques généraux, sans doute universellement valables. La théorie du liage en est un exemple. Une telle théorie (Chomsky 1981) règle l'interprétation réfléchie ou non réfléchie d'expressions nominales. Une expression réfléchie est liée par une relation de coréférence avec un autre membre de la phrase, généralement le sujet (principe A), alors qu'une expression non réfléchie y est libre (principe B). La coréférence étant marquée par des coindices, le possessif réfléchi dans (4), repris dans (20) avec un possessif antéposé ou postposé, doit être lié par le groupe nominal sujet (*Peter)* :

(17) Peter$_i$ fant igjen sin$_i$ bil / bilen sin$_i$.
Pierre$_i$ a retrouvé sa$_i$ voiture.

Le possessif non réfléchi dans (5) et (21) exclut cependant toute relation de coréférence avec le groupe nominal sujet.

(18) Peter$_i$ fant igjen hans$_j$ bil / bilen hans$_j$.
Pierre$_i$ a retrouvé sa$_j$ voiture.

Il s'ensuit que les possessifs réfléchis et non réfléchis dans (17) et (18) sont en distribution complémentaire : les formes réfléchies sont liées dans leur domaine de liage (qui correspond normalement à la phrase minimale dans laquelle les possessifs apparaissent), alors que les formes non réfléchies y sont libres. Comme l'opposition réfléchie-non réfléchie n'est pas morphologiquement marquée en français, la structure équivalente à (17)-(18) dans (19) est potentiellement ambiguë :

(19) Pierre$_i$ a retrouvé sa$_{i\,/\,j}$ voiture.

La forme du possessif étant la même dans les deux cas, le contexte établit le caractère coréférentiel ou non des expressions nominales. Autrement dit, les mêmes principes syntaxiques (de liage) sont valables dans les deux langues, mais leur marquage linguistique est différent. Quelles en sont les conséquences pour l'acquisition du français comme langue étrangère ? Notre objectif est de montrer comment des facteurs de complexité linguistique variable sont susceptibles d'influer sur l'acquisition du français comme L2 ou L3 par des apprenants norvégiens.

2. La complexité comme facteur dans l'acquisition du français comme L2

En prenant pour point de départ les systèmes possessifs à la troisième personne du norvégien et du français, nous allons pouvoir tester certains effets directs de la complexité linguistique dans des domaines locaux morphologiques, syntaxiques et sémantiques. Il s'agit de deux types de tests : d'une part, un test de production-compréhension sous forme d'une traduction du norvégien en français, d'autre part un test de jugement de grammaticalité. Celui-ci nous renseignera sur la compétence générale de l'apprenant. Celui-là nous informera sur les choix linguistiques (de « performance ») que font les informateurs dans un contexte spécifique.

2.1. Les tests

Les tests ont été effectués dans le cadre du projet SPROSS[1] à l'Université d'Oslo et à l'Université de Caen durant les années universitaires de 2015-2016 et de 2016-2017. Chaque groupe suivait une formation de français langue étrangère que ce soit dans un contexte étranger (à l'Université d'Oslo) ou dans un contexte d'immersion (à l'Université de Caen).[2] Dans chaque cas, les apprenants étudiaient le français comme discipline universitaire depuis environ deux mois tout en ayant eu des cours spécifiques sur les possessifs.

Quant au test de traduction, il s'agit d'un texte en norvégien qui contient un nombre considérable de possessifs qui doivent être rendus en français : ***sin*** *musikk (sa:REFL musique) - musikken* ***hans*** *(sa:IRREFL musique)-* ***sin*** *kone (sa:REFL femme) - mannen* ***sin*** *(son:REFL mari)-* ***deres*** *konserter (leurs:IRREFL concerts) - stemmen* ***hennes*** *(sa:IRREFL voix)-* ***dens*** *helt spesielle klang (sa:IRREFL qualité exceptionnelle (= la qualité de la voix)) -* ***sin*** *manns død (la mort de son:REFL mari)*, etc. On constate que les structures possessives du norvégien sont tantôt réfléchies (*si**), tantôt non réfléchies (*hans*/*hennes*/*dens*/*dets*/*deres*). Pour le test de traduction, nous avions 21 informateurs à l'Université d'Oslo et 14 informateurs à l'Université de Caen durant l'automne de 2015. Le test avait la structure suivante (pour des raisons de clarté, nous mettons ici les possessifs en gras) :

Traduisez le texte suivant en français :

Edvard Grieg var en norsk komponist. I Norge er han best kjent for ***sin*** *musikk til diktene av Aasmund Olavsson Vinje, mens det i utlandet var musikken* ***hans*** *til Henrik Ibsens tekster som ble lagt mest merke til. Grieg tilbrakte mye tid i utlandet, og var ofte på konsertreiser, hvor han akkompagnerte* ***sin*** *kone Nina Hagerup. Hun opptrådte også ofte sammen med mannen* ***sin****, og* ***deres*** *konserter i Europa fikk gode kritikker. Hun var en utmerket pianist, men det var først og*

fremst stemmen hennes og dens helt spesielle klang som fascinerte Edvard Grieg. Hagerup fortsatte også å delta på konserter etter sin manns død.

Grieg fikk sin første musikkutdannelse av moren sin. Han dro allerede som 15-åring til musikkhøyskolen i Leipzig for å studere, men fikk etter hvert et anstrengt forhold til skolen og lærerne der på grunn av deres innstilling til musikken hans. I 1867 giftet han seg med Nina Hagerup, som faktisk var kusinen hans. Deres eneste barn døde bare 13 måneder gammel, noe som var spesielt tungt for Nina, som også hadde mistet foreldrene sine. Moren hennes var teaterinstruktør og hadde hatt stor betydning for henne. I 1884 flyttet Grieg og Hagerup til Troldhaugen, hvor de bodde resten av livet.

I dag er Troldhaugen museum, og huset med møblene er godt bevart. Her kan man lære mye interessant om Edvard Grieg, hans kone og deres liv i utkanten av Bergen. På Troldhaugen blir det også arrangert konserter med band både fra Norge og fra utlandet, som kommer til Bergen med sine tolkninger av Griegs musikk.

Le test de jugement grammatical quant à lui a été donné à l'Université d'Oslo et à l'Université de Caen en novembre 2016 avec 40 informateurs à l'Université d'Oslo et 15 informateurs à l'Université de Caen. Le test contient 50 phrases ayant différents types de déterminants (définis, démonstratifs, possessifs, indéfinis, partitifs, etc.) et l'informateur est prié de juger la grammaticalité des exemples sur la base de trois choix : correct – faux - indécis. Sur les 50 phrases, 24 d'entre elles contiennent des possessifs, parfois avec des erreurs flagrantes, parfois avec des formes correctes. Voici une illustration de quelques exemples tirés du test contenant des possessifs :

Les déterminants

Jugez la grammaticalité des déterminants soulignés dans les exemples suivants.

a. Claire et Paul se sont installés à la campagne avec ses trois enfants.

la = riktig / feil / vet ikke	*ses* = riktig / feil / vet ikke

b. Les Dupont font ses courses une fois par semaine.

Les = riktig / feil / vet ikke	*ses* = riktig / feil / vet ikke

c. Il avait oublié son sac à la maison.

son = riktig / feil / vet ikke	*la* = riktig / feil / vet ikke

d. Les trois sœurs vont toutes à la même école. Son école se situe près de la maison.

la = riktig / feil / vet ikke	*Son* = riktig / feil / vet ikke

Les exemples contiennent à la fois des emplois réfléchis (a, b, c) et non réfléchis (d). Parfois, les phrases sont clairement agrammaticales (a, b, d), parfois elles sont parfaitement grammaticales (c). Sur la base des données, nous allons maintenant voir si le degré variable de complexité entre les systèmes possessifs du norvégien et du français a des effets sur le processus d'acquisition du français comme langue étrangère.

2.2. Le nombre du possesseur

Comme on l'a constaté ci-dessus, le français ne marque morphologiquement le rapport avec le possesseur que pour le nombre (*s** vs. *leur**). Et ce, contrairement au norvégien qui spécifie d'une part l'opposition entre le réfléchi et le non réfléchi, et d'autre part, pour les non réfléchis, le genre ou le nombre du possesseur (*hans*/*hennes*/*dens*/*dets*/*deres*). Par contre, la forme réfléchie à la 3ème personne du norvégien (*si**) est la même au singulier et au pluriel. Sur ces bases, nous formulerons une question de recherche portant sur le *nombre* du possesseur :

Q1 Dans quelle mesure, le nombre du possesseur est-il susceptible d'influer sur le processus d'acquisition du français comme langue étrangère ?

Il s'avère que la complexité variable liée au nombre du possesseur pose de réels problèmes pour l'apprenant universitaire norvégien. Pour un exemple comme (20), tiré du test de traduction, il y a un grand nombre de réponses erronées :

(20) På Troldhaugen blir det også arrangert konserter med band både fra Norge og fra utlandet som kommer til Bergen med ***sine*** *tolkninger av Griegs musikk.* (Lit. : A Troldhaugen, on organise des concerts avec des orchestres aussi bien de Norvège et de l'étranger qui viennent à Bergen avec **leurs** interprétations de la musique de Grieg)

Dans le groupe de Caen, seulement 3 informateurs sur 14 choisissent la forme correcte en *leur*, alors que 6/14 ont opté pour une variante de *s**, le reste du groupe ayant choisi soit une variante non possessive ou n'ayant tout simplement pas répondu à la question du tout. Les chiffres correspondants dans le groupe d'Oslo sont : *leur** (6/21) ; *s** (3/21) et sans réponse (13/21).

Si l'on combine les résultats de (20) avec ceux de (21), exemple tiré du test de jugement de grammaticalité, les tendances sont encore plus frappantes :

(21) Claire et Paul se sont installés à la campagne avec ses trois enfants.

Dans le groupe de Caen, 12/15 jugent correct l'emploi (erroné) du possessif dans (21) alors que deux répondants seulement optent pour la forme correcte. Dans le

groupe d'Oslo, par contre, 31/40 jugent la phrase (correctement) comme erronée alors que 9/40 la jugent correcte ou sont indécis. Il en va de même pour (22) :

(22) Les Dupont font ses courses une fois par semaine.

L'emploi du possessif *ses* dans (22) est bien sûr erroné. Cela dit, seulement 4 informateurs dans le groupe de Caen s'en aperçoivent, alors que 11 sur 15 considèrent la phrase comme correcte. Les résultats correspondants dans le groupe d'Oslo sont moins tranchés : 25/40 pour le jugement correct et 15/40 pour le jugement erroné. Malgré l'écart considérable entre les groupes d'Oslo et de Caen, on pourra donc conclure que nos tests montrent que le nombre du possesseur (Q1) posent des problèmes pour l'acquisition des possessifs en français par des apprenants norvégiens.

2.3. Le transfert *si** → *s**

Nous avons vu ci-dessus que la distribution des formes en *s** est fort différente dans les deux langues en question. Les variantes (réfléchies ou non réfléchies) en *s** pour le français se limitent à la troisième personne du singulier sans spécification du genre ou du trait (non) humain du possesseur, alors que *si** en norvégien s'emploie comme forme exclusivement réfléchie à la fois au singulier et au pluriel. Sur ces bases, nous formulerons une nouvelle question de recherche :

Q2 Dans quelle mesure, la distribution variable des formes en *s** pose-t-elle des problèmes pour l'acquisition du français comme langue étrangère ?

Constatons d'abord que dans les cas où il y a effectivement une correspondance d'emploi entre les formes en *s** dans les deux langues, on prévoit que le nombre d'erreurs diminue dans l'interlangue des apprenants norvégiens. Une telle hypothèse se confirme facilement.

Dans le test de traduction, on trouve le texte de départ dans (23) :

(23) Grieg tilbrakte mye tid i utlandet, og var ofte på konsertreiser, hvor han akkompagnerte ***sin*** *kone Nina Hagerup.*
(Lit.: Grieg séjourna souvent à l'étranger en donnant des concerts où il accompagnait **sa** femme Nina Hagerup.)

Pour un tel exemple – que ce soit dans le groupe de Caen (15/15) ou d'Oslo (21/21) -, il y a cent pour cent de réponses correctes. Si l'on compare (23) avec (24), tiré du test de jugement de grammaticalité, les résultats sont exactement les mêmes :

(24) Il avait oublié son sac à la maison.

Encore une fois, il y a une réussite de presque cent pour cent dans les deux groupes (15/15 à Caen et 39/40 à Oslo) : si les domaines d'emploi des deux formes en *s** se recouvrent, les informateurs choisissent en général la forme correcte.

Rien de tel pour des emplois comme (20-22) ci-dessus pour lesquels le norvégien a des formes en *s** contrairement au français. Dans de tels cas, le nombre d'erreurs augmente considérablement. Curieusement, même dans des cas où la forme en *s** serait exclue pour le norvégien, les informateurs sont enclins à vouloir l'accepter en français L2 :

*(25) Les trois sœurs vont toutes à la même école. **Son** école se site près de la maison..*

L'emploi d'une forme en *s** dans (25) est clairement agrammatical en français. Il faudrait choisir *leur* (28) avec un possesseur (non local) à la troisième personne du pluriel (*les trois sœurs*). Pour un exemple correspondant en norvégien, la forme en *si** serait entièrement exclue. La raison en est que le possessif réfléchi, en général, ne peut être lié par un sujet qui est en dehors de son domaine de liage. Malgré cela, les informateurs acceptent l'emploi de *s** à un degré considérable. Pour l'exemple (25), 8/15 dans le groupe de Caen le jugent correct tout comme 14/40 dans le groupe d'Oslo. Il semble donc que l'apprenant norvégien (sur)généralise le transfert des formes en *s** pour des emplois à la fois corrects (23-24) et incorrects (25).

2.4. Orientation vers le possesseur ou le possédé

Une différence importante entre les systèmes possessifs du français et du norvégien réside dans le fait que les formes non réfléchies du norvégien (*hans/hennes/dens/dets/deres*) sont orientées vers le possesseur contrairement à leurs équivalents français. On formulera dès lors la question de recherche Q3 :

Q3 Dans quelle mesure, l'orientation des possessifs vers le possesseur ou le possédé a-t-elle des effets sur l'acquisition du français comme langue étrangère ?

Cette question est plus difficile à tester puisqu'on on ne peut savoir si l'apprenant dans des cas comme **son maison* oriente le possessif faussement vers un possesseur masculin (*son N à lui*) ou s'il fait simplement une erreur d'accord (*sa maison - *son maison*).

Considérons des exemples tirés du test de traduction :

*(26) …(han) fikk etter hvert et anstrengt forhold til skolen og lærerne der på grunn av deres innstilling til musikken **hans**.* (Lit.: … il eut peu à peu des relations tendues avec l'école et ses professeurs à cause de leur attitude négative envers **sa** musique).

Vu le genre (féminin) du nom tête *musique* de (26), la forme correcte du possessif est *sa* malgré la forme masculine du possesseur. Dans le groupe de Caen, 4/15 (et 2/15 sans réponse) y choisissent le masculin pour le possessif. Dans le groupe d'Oslo, 3/21 optent pour le masculin et 8/21 sont sans réponse. S'agit-il pour certains de ces informateurs d'une orientation fautive vers le possesseur ?

En comparant (26) avec (27), on constate que même pour des cas où il n'y a aucune question sur le genre du nom tête (le nom *cousine* est par définition féminin), il y a une légère hésitation de la part des informateurs :

(27) I 1867 giftet han seg med Nina Hagerup, som faktisk var kusinen ***hans****.*
(Lit. : En 1867, il se maria avec Nina Hagerup qui en effet était **sa** cousine).

On trouve des formes masculines pour le possessif aussi bien à Caen (3/15 de réponses fautives) et à Oslo (1/21 et 6/21 sans réponse). Donc, on ne pourra pas exclure que l'orientation distincte des possessifs vers le possesseur ou le possédé risque de poser des problèmes dans le processus d'acquisition.

2.5. La position du possessif

Il est bien connu que la syntaxe des possessifs est plus complexe en norvégien qu'en français. Le déterminant possessif du français ayant atteint un degré élevé de cliticisation, le norvégien accepte des possessifs à la fois antéposés et postposés. En position postposée (non marquée), le possessif se combine par définition avec le suffixe de définitude. On formulera dès lors la question de recherche Q4 :

Q4 Dans quelle mesure, la position variable du possessif en norvégien pose-t-elle des problèmes dans le processus d'acquisition du français comme langue étrangère ?

Dans le texte de traduction, on trouve des possessifs antéposés (*sin musikk/ deres innstilling*) ou postposés (*mannen sin/musikken hans*). Ce qu'on constate cependant, c'est qu'il n y a pas le moindre exemple - que ce soit dans le groupe de Caen (15/15) ou dans le groupe d'Oslo (21/21) - où le répondant mette le possessif derrière le nom. Ces résultats sont en effet indépendants du niveau général de compétence des informateurs qui varie – soulignons-le - considérablement. Pour ce phénomène, nous n'avons pas de réponse bien arrêtée. On notera cependant que tous les informateurs ont déjà appris le système des possessifs en anglais. L'anglais connaît tout comme le norvégien la variation du genre du possesseur (*his N/her N,* etc.). Le fait qu'on ne trouve pas d'erreurs dans l'interlangue des apprenants norvégiens du français comme langue étrangère pourrait alors s'expliquer en partie du fait que le français n'est pas la seconde langue (L2) à apprendre proprement

dite, mais la troisième (L3), les informateurs ayant déjà acquis l'anglais comme L2. Aussi pourra-t-on parler du *transfert* de L2 en L3. Ce genre de questions est d'ordre empirique et il faudra y revenir dans des travaux ultérieurs.

Conclusion

Dans ce travail, nous avons pris pour point de départ une description comparative des systèmes possessifs en français et en norvégien en tenant compte de facteurs morphologiques, syntaxiques et sémantiques. C'est surtout à la troisième personne (du singulier et du pluriel) que les deux systèmes divergent. Le norvégien oppose des formes réfléchies à des formes non réfléchies, formes qui s'orientent tantôt vers le possesseur, tantôt vers le possédé. Le français ne connaît pas l'opposition formelle entre le réfléchi et le non réfléchi et, sauf pour l'opposition en nombre (*s** vs. *leur**), le français ne marque pas le genre ou le sens humain-non humain du possesseur. Malgré de telles oppositions formelles, les deux langues ont des formes en *s**, mais avec une distribution fort différente. Nous avons isolé et testé chez deux groupes d'apprenants universitaires norvégiens du français comme L2 quatre facteurs de complexité variable : le nombre du possesseur, les formes en s*, l'orientation des possessifs et leur position structurale. Notre objectif était d'examiner dans quelle mesure la complexité structurale variable influe sur le processus d'acquisition. Il s'avère que le nombre du possesseur, le transfert des formes en s* et, en partie, l'orientation variable des possessifs vers le possesseur ou le possédé pose de réels problèmes pour l'apprenant norvégien, alors que la position des possessifs ne pose pas de problèmes du tout. Sur ces bases, il est possible d'établir des corrélations entre la complexité structurale et les défis d'apprentissage, points que nous développerons dans des travaux ultérieurs.

Bibliographie

Alexiadou, A., Haegeman, L., Stavrou, M. (eds.) 2007. *Noun Phrase in the Generative Perspective*. Berlin: De Gruyter.

Chomsky, N. 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris Publications.

Fabricius-Hansen, C., Behrens, B., Pitz, A., Helland, H. P. 2017. *Possessives in L2 and translation: basic principles and empirical findings*. OSLa Oslo Studies in Language. Volume 9, numéro 2.

Fabricius-Hansen, C., Helland, ELLAND, H.P., Pitz, A. 2017. An L2 perspective on possessives: contrasts and their possible consequences. In: Fabricius-Hansen, Cathrine *et al. Possessives in L2 and translation: basic principles and empirical findings*. OSLa Oslo Studies in Language. Volume 9, numéro 2.

Helland, H.P. 2017. An empirical L2 perspective on possessives: French/Norwegian. In: Fabricius-Hansen, C. et al. *Possessives in L2 and translation: basic principles and empirical findings*. OSLa Oslo Studies in Language. Volume 9, numéro 2.

Julien, M. 2003. Double definiteness in Scandinavian. *Nordlyd*. 31.1.230-244.

Lødrup, H. 2011. Norwegian possessive pronouns: phrases, words or suffixes. In: Miriam Butt, M. & Holloway King, T. (eds.). *Proceedings of LFG'11 Conference*. Hong Kong: University of Hong Kong. 339-59.

Woldsnes, A. K. 2013. *La possession inaliénable - une analyse contrastive*. Oslo: University of Oslo.

Zribi-Hertz, A. 2003. On the assymetrical but regular properties of French possessive DPs. In: Coene M. & D'Hulst, Y. (eds.). *From NP to DP. The Expression of Possession in Noun Phrases*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 141-163.

Notes

1. SPROSS est issu de l'Université d'Oslo comme résultat d'une collaboration entre Bergljot Behrens, Cathrine Fabricius-Hansen, Anneliese Pitz et Hans Petter Helland.

2. Les étudiants norvégiens à Caen suivent un cours annuel à l'Office Franco-Norvégien d'Echanges et de Coopération (OFNEC). Le cours annuel a traditionnellement un profil plus didactique que ses équivalents dans les universités norvégiennes, mais à part cela, les groupes sont facilement comparables.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies Pays Scandinaves n° 13 / 2018 p. 51-63

GERFLINT
ISSN 1901-3809
ISSN en ligne 2261- 2807

L'acquisition du pronom « en » en français langue étrangère

Eirik Hvidsten
Université de Trondheim, Norvège
eirik.hvidsten@ntnu.no
Hans Petter Helland
Université d'Oslo, Norvège
h.p.helland@ilos.uio.no

Résumé

Le présent article portera sur l'acquisition du pronom clitique *en* en français langue étrangère/seconde (L2). Ce pronom clitique, qui manifeste une complexité syntaxique considérable, pose nombre de problèmes pour les apprenants norvégiens. En nous basant sur les données empiriques d'une étude préliminaire effectuée chez des apprenants universitaires norvégiens, nous montrerons que les difficultés liées à l'acquisition de *en* peuvent se rapporter aux propriétés non-référentielles de *en* et à des effets de transfert du norvégien. Ces problèmes semblent conduire à une acquisition tardive de *en*, ce qui peut également expliquer pourquoi *en* s'avère moins sensible aux problèmes concernant la position des clitiques.

Mots-clés : acquisition L2, clitiques, en, transfert, interlangue

The acquisition of the pronoun *en* in French as a second language

Abstract

The present paper is concerned with the acquisition of the clitic pronoun *en* in French as a second language. Owing to its syntactic complexity, *en* generally poses many problems for Norwegian learners of French. We have conducted a preliminary study among Norwegian university students that shows that these difficulties could be caused by the non-referential properties of *en* and transfer effects from Norwegian. These issues together seem to delay the acquistion of *en*, which could also explain why *en* appers to be less affected by problems of clitic placement, in contrast to other clitics.

Keywords : L2 acquisition, clitics, en, transfer, interlanguage

Introduction

Dans le cadre de la grammaire générative, les clitiques constituent un thème récurrent dans la recherche sur l'acquisition des L2. Cet intérêt se manifeste dans

de nombreuses études qui ont été consacrées à l'acquisition des clitiques dans les langues romanes, y inclus le français, par exemple Towell & Hawkins (1994) et Bartning & Schlyter (2004). Le statut du *clitique* comme élément intermédiaire entre mot indépendant et affixe en fait un objet d'étude particulièrement intéressant, surtout quand il doit être appris par des apprenants ayant une langue maternelle sans clitiques du même type.

A nos connaissances, peu de travaux ont été consacrés à l'acquisition du clitique *en*, à part ceux de Wust (2009) et Driessen (2012). Pourtant, en raison de sa complexité syntaxique, le pronom *en* est intéressant à traiter du point de vue de l'acquisition d'une L2, étant donné les difficultés qu'il pose pour les apprenants norvégiens. Nous nous baserons dans cette étude sur deux types de tests donnés à des étudiants universitaires du français en Norvège. Il s'agit d'une part d'un *test de production*, où les étudiants sont censés répondre à des questions en pronominalisant un constituant de la phrase interrogative, et d'autre part d'un test à trous (*cloze test*), pour lequel les étudiants complètent les cases laissées vides dans les phrases par les éléments qui manquent.

Nous formulons trois objectifs principaux pour notre étude. Nous examinerons : (i) si les étudiants savent faire la distinction référentielle entre *en* et le clitique accusatif, (ii) à quel point ils maîtrisent l'usage de *en* comme pro-forme et (iii) s'il y a une différence dans l'acquisition de *en* par rapport à d'autres clitiques.

La structure de l'article est la suivante. Dans la section 2, nous introduirons le clitique comme catégorie grammaticale tout en précisant ses caractéristiques linguistiques les plus importantes. Nous préciserons également les types de constructions qui nous intéressent particulièrement pour cette étude. Ensuite dans la section 3, nous nous tournerons vers les défis que représentent ces structures pour l'acquisition du français comme L2 par des apprenants universitaires norvégiens. Finalement, dans la section 4, nous présenterons l'étude empirique.

1. Théorie

1.1. Les pronoms clitiques du français

Les pronoms personnels en français, en contraste avec le norvégien, ont une sous-classe importante de pronoms dits *clitiques*[1]. Difficiles à bien définir formellement[2], les clitiques semblent se trouver quelque part entre le statut de mot (ou de groupe de mots) indépendant (XP) et celui d'affixe grammatical. Suivant le travail fondateur de Kayne (1975), les clitiques sont conjoints avec le verbe, c.à.d. qu'ils ne peuvent être séparés du verbe que par un autre clitique (1a-c), ils ne sont ni coordonnables (1d-e), ni modifiables (1f-g), ni accentuables[3] (1h-i).

(1) a. *Il* est venu aussi.
b.**Il* aussi est venu.
c. *Il n'*est pas venu non plus.
d. Paul *les* regarde, lui et elle.
e. *Paul *le et la* regarde.
f. Paul connaît seulement lui.
g. *Paul seulement *le* connaît.
h. Paul *le* connaît.
i. *Paul *LE* connaît.

Contrairement aux pronoms *forts*, les clitiques s'appuient sur un hôte verbal. Qui plus est, les clitiques objets, dans les phrases déclaratives, sont préverbaux, ce qui entraîne l'ordre SOV après l'opération de cliticisation (2b). La situation inverse serait impossible, le XP *les trois garçons* n'aurait pas pu se mettre dans la position du clitique *les* et vice versa. Le clitique dans (2b) est dès lors en distribution complémentaire avec l'argument XP dans (2a).

(2) a. Ils ont vu *les trois garçons* dans le jardin.
b. Ils *les* ont vus dans le jardin.
c. *Ils ont vu *eux* dans le jardin.

L'emploi des pronoms disjoints se limite aux cas où la cliticisation n'est pas possible. En (2), la cliticisation est le seul choix possible, l'emploi du pronom disjoint étant inadmissible tant que le clitique peut faire référence à l'entité en question (Jones, 1996 : 246-247). L'analyse « traditionnelle » des pronoms clitiques en grammaire générative est celle de mouvement, proposée par Kayne (1975, 1991) et Belletti (1999), où les clitiques (analysés comme des têtes D) trouvent leur origine dans la position du complément du verbe. La complémentarité entre les clitiques et les arguments XP, selon cette analyse, réside dans le fait que les clitiques sont attachés au verbe après une opération de cliticisation, entraînant l'ordre SOV. Dans cette analyse, les clitiques sont de véritables arguments du verbe[4].

Quant à la morphologie des clitiques, les exemples dans (3) nous montrent aussi que les clitiques sont porteurs de marques de cas. Les deux formes *ils* et *les* signalent la distinction morphologique entre le nominatif et l'accusatif. Les clitiques, en contraste avec les pronoms disjoints, manifestent par exemple aussi la différence morphologique entre l'accusatif et le datif (3a-b)[5], différence qui n'existe pas en norvégien moderne :

(3) a. Je *la* vois tous les jours.
b. Je *lui* donne un cadeau.

Vient ensuite le clitique *en*, qui n'a pas d'équivalent en norvégien et qui, de par sa complexité morpho-syntaxique, pose des problèmes particuliers pour l'acquisition du français par les apprenants norvégiens.

1.2. La syntaxe de *en*

Dans cette étude, nous nous focaliserons sur *en* comme objet indirect (4a) et *en* comme objet direct indéfini où *en* remplace soit le constituant nominal entier (4b), soit une sous-partie de celui-ci (4c-d). Dans ces derniers cas, le quantifieur reste *in situ* (4c-d).

(4) a. Pierre *en* parle (= de sa nouvelle moto).
b. Pierre *en* a acheté (= des fleurs).
c. Pierre *en* a lu beaucoup (= d'articles).
d. Pierre *en* a lu trois (= articles).

Qu'il s'agisse de (4a) ou de (4b-c), la structure (prépositionnelle ou nominale) remplacée par *en* contient *d(e)*. C'est seulement dans (4d) que la structure en *de* est exclue. Selon l'analyse de Kayne (1975), *en* serait pour tous les cas dans (4) une pro-forme qui remplace des syntagmes prépositionnels introduits par *de*. Cette analyse se prête naturellement à la phrase (4a) où la préposition *de* est sélectionnée conformément à la structure argumentale du verbe *parler*. Elle semble pourtant beaucoup moins intuitive pour (4b-c), étant donné que les compléments dans ces phrases semblent correspondre à des objets directs, ce qui semble contredire un traitement uniforme de tous les emplois de *en*. De plus, la structure de départ dans (4d) ne contient même pas de *de*[6].

En effet, vu la nature très complexe de *en*, il ressort du traitement de Milner (1978) que *en* représente une variété de structures, ayant chacune sa propre représentation syntaxique. Il s'agit de la structure que nous appellerons « prépositionnelle » dans (4a) et des structures quantitatives dans (4b-d) auxquelles Milner (1978) ajoute la structure partitive dans (5) :

(5) Pierre en a lu trois (= de mes articles).

La tripartition milnerienne des structures en *en* est généralement reprise par ses successeurs. Selon Ihsane (2013), *en* remplace une structure nominale dans (4b-d), alors qu'il remplace un groupe prépositionnel dans (4a) et (5). Un point central dans cette hypothèse est que *en* nominal (indéfini) ne localise pas de référents spécifiques dans le contexte. Même comme argument, *en* dénote plutôt une *propriété*. Ainsi, en adoptant le point de vue d'Ihsane, ce sont les propriétés référentielles

du groupe nominal qui distinguent des cas comme (6) et (7) (exemples inspirés par Ihsane 2013) :

(6) a. J'ai vu des enfants dans la cour.
b. J'*en* ai vu.

(7) a. J'ai vu des enfants dans la cour. C'était Pierre, Paul et Jacques.
b. *J'*en* ai vu aussi.
c. Je *les* ai vus aussi.

L'exemple (6) correspond à (4b), d'où la pronominalisation par *en*. Dans l'approche d'Ihsane, le groupe nominal *des enfants* dans (6a) est donc non-référentiel. Il en va tout autrement pour (7a). Malgré la présence d'un déterminant indéfini (*des*), la référence du groupe nominal est spécifique, ce qui exclut la pronominalisation par *en* (7b) contrairement au pronom personnel *les* (7c). Autrement dit, comme objet direct ou sous-partie d'un objet direct dans les structures quantitatives, *en* remplace une structure nominale non-référentielle.[7] Nous emploierons les termes « *en* indéfini » (4b) et « *en* quantitatif » (4c-d) pour ces deux fonctions de *en*, respectivement.

Dans ce travail, nous nous limiterons – à l'exclusion des structures partitives – aux structures prépositionnelles et aux structures nominales[8]. Dans le premier cas, *en* pronominalise globalement un groupe prépositionnel. Dans le deuxième cas, il peut viser différentes parties du groupe nominal. Ainsi, nous acceptons les prémisses de Milner (1978) et d'Ihsane (2013), selon lesquelles les structures en *en* ne sont pas syntaxiquement uniformes. Avant d'aborder les problèmes que pose une telle complexité structurale pour l'acquisition du français comme L2, nous allons rappeler quelques questions liées à l'acquisition des pronoms clitiques en général.

2. L'acquisition des clitiques

La recherche qui a été faite sur l'acquisition des clitiques en français se focalise dans l'ensemble sur le développement de l'*interlangue* de l'apprenant, étudiant par exemple les itinéraires acquisitionnels des clitiques objets et le statut catégoriel des clitiques dans la grammaire intermédiaire. Les apprenants ont longtemps tendance à interpréter les clitiques comme des XP (Granfelt & Schlyter, 2004). Pour un apprenant norvégien, il faut donc réussir à réanalyser ces XP comme des clitiques, tout en restructurant l'ordre de mots canonique SVO pour obtenir l'ordre SOV. Selon Towell & Hawkins (1994) et Bartning & Schlyter (2004), l'acquisition des clitiques français par des apprenants de langue germanique semble suivre des étapes bien définies :

(8) a. J'ai vu *elle*.
b. J'ai vu Ø.
c. J'ai *la* vu.
d. Je *l'*ai vue.

Ces études nous montrent que les apprenants ont recours aux pronoms forts au début de l'acquisition (8a), à cause du transfert des propriétés syntaxiques du système pronominal de la langue maternelle. Après leur omission (étape deux dans 8b), les clitiques commencent à monter dans la structure, se trouvant entre l'auxiliaire et le participe passé (8c), mais ce n'est qu'à la quatrième étape que le clitique trouve son site d'attachement final (8d).

Vient ensuite la question de l'acquisition des distinctions morphologiques entre les clitiques. C'est effectivement dans ce domaine que s'inscrit *en*. Les apprenants du français doivent acquérir la distinction référentielle entre *en* et les clitiques accusatifs. Le norvégien n'a pas de pronom dédié au remplacement des constituants nominaux sans référence spécifique. Il n'y a par conséquent aucun élément qui corresponde directement à l'emploi du *en* quantitatif dans (9). En l'absence de tout pronom en (9b), il semble y avoir une ellipse nominale.

(9) a. Pierre *en* a lu beaucoup (= de livres).
b. Pierre har lest mange (= bøker).
c. Pierre *en* a acheté (= des fleurs).
d. Pierre har kjøpt *det* (= blomster).

Dans (9c-d), même si le pronom *det* remplace le groupe nominal indéfini, il est important de souligner qu'il n'est pas uniquement réservé à cet emploi. Il peut également pronominaliser des groupes nominaux définis (10a) et génériques (10b), possibilité qui n'existe pas pour *en* en français.

(10) a. Pierre har kjøpt *det* (= huset).
b. Pierre liker *det* (= sjokolade).

Le pronom *det* serait traduit par le clitique accusatif féminin *la* dans (10a) (*Pierre l'a achetée (= la maison*)) et par le pronom disjoint ça (ou par un pronom nul) dans (10b) (*Pierre aime (ça) (= le chocolat*)).

Dans ce qui suit, nous allons tester l'acquisition du pronom *en* par des apprenants universitaires norvégiens. Notre objectif est de voir s'il y a un lien entre le processus acquisitionnel de ce pronom clitique et l'acquisition L2 des clitiques du français en général.

3. Etude empirique

Nous présenterons dans cette section une étude préliminaire de l'acquisition de *en* sur la base de deux tests qui ont été effectués avec des informateurs norvégiens à l'Université norvégienne de sciences et de technologie (NTNU) en avril 2017. Il faut tout d'abord faire quelques précisions sur la méthode. Dans un premier temps, il s'agit d'un nombre limité de candidats, plus précisément 14 étudiants universitaires de français en première année, s'approchant de la fin de leur second semestre. Dans un deuxième temps, il s'agit d'une enquête transversale, visant à évaluer la compétence grammaticale des étudiants à un moment donné. Pourtant, si nos données sont relativement limitées, elles nous permettront néanmoins de dégager des tendances dans l'acquisition de *en* en français comme L2. Notre enquête pourra alors jeter les bases d'une future étude à plus grande échelle.

3.1. Méthode

Le premier test est un test de *production* (TP) où les candidats sont censés répondre à des questions en pronominalisant un constituant d'une phrase interrogative (totale) de départ. Au total, il y a 20 phrases dont 10 exigent la pronominalisation par *en*. Le constituant qu'il faut pronominaliser est souligné dans l'interrogative initiale. Chaque question contient des lignes pointillées qui orientent la réponse dans un sens précis. On y trouve également des mots entre parenthèses que les candidats sont censés inclure dans leur réponse.

(11) Est-ce que Marie a acheté <u>une seule bouteille de vin</u> ?
Non, elle.....(plusieurs).

Le second test contient des phrases à trous (TT). Les étudiants sont censés remplir les trous dans le texte avec le mot qui convient (12a). Il s'agit de nouveau d'un total de 20 phrases. La moitié des phrases comportent une seule place vide réservée à *en*. S'il y a deux trous, comme dans (12b), l'une des positions est réservée à *en*, tandis que l'autre accueille un quantifieur, ceci pour permettre des structures où le quantifieur reste *in situ* (voir 2.2).

(12) a. Jean a du courage et sa sœur ..... a aussi.
b. Thomas n'a qu'une seule cravate, tandis que Dominique ..... a .....

Le but principal de ces deux tests est d'observer dans quelle mesure les étudiants réussissent à utiliser *en* correctement. Le TP servira aussi de base pour analyser la place des clitiques par rapport au verbe. En d'autres termes, notre étude vise,

d'une part, à mesurer la diffusion de *en* là où la cliticisation est le seul choix grammatical, et d'autre part, à étudier la place de *en* en combinaison avec d'autres clitiques.

3.2. Les résultats

Chaque test contient 140 enregistrements, à savoir 280 enregistrements au total. En regardant les données du TP (voir le tableau plus bas), nous pouvons constater que sur les 140 phrases au total, il y en a 34 qui comportent une pronominalisation correcte par *en*, soit 24,8% des phrases.

TABLEAU
Cliticisation par en - réponses correctes

Type de construction	Test de production (TP)		Test à trous (TT)	
	%	*N*	*%*	*N*
en prépositionnel	21,4%	(9/42)	35,7%	(10/28)
en indéfini	33,3%	(14/42)	41%	(23/56)
en quantitatif	19,6%	(11/56)	32,1%	(18/56)
Total	24,8%	(34/140)	36,3%	(51/140)

En ce qui concerne le TT, le nombre de phrases correctes est monté à 51 sur 140, soit 36,3% des phrases. En tout, cela nous donne 85 réponses correctes, sur un total de 280 phrases, soit un taux de 30,4 %. Dans ce qui suit, nous allons définir de tels défis acquisitionnels dans le contexte du développement de l'interlangue du français langue étrangère par des apprenants adultes norvégiens.

3.2.1. Les propriétés référentielles des clitiques

Comme on peut le constater d'après le tableau plus haut, le nombre d'occurrences de *en* indéfini est le plus élevé dans les deux tests. Dans le TP, les candidats ont choisi *en* dans 14 des 42 cas, tandis qu'ils ont fait ce choix dans 23 cas sur 56 dans le TT. Toutefois, le choix qui domine dans les deux tests est celui du clitique *le*, ce qui ressort de (13).

(13) a. Est-ce que Marie a acheté *du sucre* ?
b. *Oui, elle *l'*a acheté.

Ce type de cliticisation a été choisi pour 20/42 cas dans le TP et pour 31/56 cas dans le TT. Autrement dit, dans plus de la moitié des cas, les informateurs optent

pour un clitique référentiellement défini et spécifique là où on s'attend à *en*. Comment l'expliquer ? Comme indiqué dans la partie théorique, on peut constater que la distinction référentielle entre *en* et *le* est loin d'être développée dans l'interlangue de tous les candidats. Comme nous l'avons vu dans la section 3, le pronom *det* s'utilise en norvégien pour des entités indéfinies, définies et génériques. La prépondérance du clitique *le* dans ce type de constructions pourrait ainsi être vue comme un cas de *transfert* (négatif) de la langue maternelle à la langue cible.[9] Le clitique défini *le* est dans ce scénario adopté comme un clitique *par défaut* qui se comporte comme le pronom *det* en norvégien, capable d'être référentiel, non-référentiel et générique. Une telle hypothèse doit bien sûr être soutenue par plus de données empiriques, mais les tendances sont déjà bien établies comme le montrent (14)-(15) tirés du TP :

(14) Est-ce que Jacques adore *le champagne* ?

Le constituant *le champagne* a une interprétation générique dans (14). Par conséquent, la réponse à une telle question doit inclure le pronom disjoint ça, qui donne une interprétation générique, ou un pronom nul (Ø). Pourtant, dans 12 réponses sur 14, nous avons observé l'apparition du clitique *le* :

(15) *Oui, il *l*'adore.

Quant à la pronominalisation par *en* prépositionnel, elle s'avère encore plus difficile que la pronominalisation par *en* indéfini. A première vue, ce résultat est frappant. Il s'agit d'objets indirects de verbes très fréquents comme *se souvenir*, *dépendre* et *sortir*. Néanmoins, il n'y a que 9/42 usages corrects de *en* prépositionnel dans le TP et 10/28 dans le TT. Même ici, de manière quelque peu surprenante, les clitiques *accusatifs* sont très répandus (12/42 dans le TP et 11/28 dans le TT). Le TP comporte aussi 6 cas de pronominalisation nulle et 4 emplois du clitique *y*. Dans le TT, par contre, il n'y a pas de pronominalisation nulle. En revanche, il y a 12 occurrences du clitique *y*. Il faut se poser la question de savoir pourquoi les clitiques accusatifs et le clitique *y* sont tellement répandus ici. Pour les verbes qui acceptent des objets indirects introduits par la préposition *de*, il y a une relation univoque entre *en* et le complément du verbe en *de*, d'où le caractère fortement agrammatical d'un objet accusatif : **Il se le souvient*. On observe pourtant une différence marquée entre le TP et le TT, le nombre d'occurrences du clitique *y* étant très élevé (12/28) dans le TT. Comme ce dernier évoque plutôt les connaissances « passives » des candidats, la fréquence élevée du pronom *y* pourrait nous indiquer que, d'une manière ou d'une autre, les candidats savent qu'ils ont dans ces phrases affaire à des cas particuliers où un clitique « différent » (c.à.d. un clitique qui n'est ni accusatif ni datif) est censé être employé.

La construction la plus difficile pour les apprenants semble être celle de *en* quantitatif. Dans le TP, il n'y a que 11 réponses correctes sur 56. De plus, 5 réponses incluent une des formes référentiellement définies comme *le* à la place de *en*. Sur un total de 34 cas, les candidats n'avaient mis que le quantifieur, sans inclure *en*, comme on le voit dans (16a). Ce type de construction se comprend facilement en regardant la structure équivalente en norvégien, où il n'y a pas de reprise pronominale :

(16) a. *Non, elle a envoyé *douze*.
b. Nei, hun har sendt *tolv*.

On s'attend à ce que le nombre de réalisations nulles baisse dans le TT, où il y a des vides à remplir. Pourtant, même ici, le nombre de réponses correctes se limite à 18 sur 56, avec 8 trous non remplis et 23 occurrences du clitique *le*. On constate ainsi que les propriétés référentielles des pronoms clitiques sont loin d'être acquises par nos informateurs universitaires norvégiens.

3.2.2 La position des clitiques

En analysant la place de *en*, notre point de départ méthodologique est d'accepter les phrases si elles comportent *en* dans une position préverbale et si elles respectent le filtre sur la séquence des clitiques, c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'erreurs du type **en ne V*, **se ne V* etc. (Jones, 1996 : 252-254). Par contre, la phrase ne doit pas forcément être totalement bien formée pour qu'elle soit enregistrée comme telle. Une phrase omettant un deuxième objet lexical sera néanmoins acceptée si le constituant souligné est correctement pronominalisé[10]. Il en va de même pour d'éventuelles erreurs liées à la place de l'adverbe négatif *pas*. Tant que la cliticisation et la séquence des clitiques sont correctes, la phrase sera acceptée[11].

On se rappelle qu'il y a 34 cas de *en* dans le TP. Sur ces 34 cas, *en* est correctement placé dans 31. Dans les trois autres cas, le filtre sur la séquence des clitiques n'est pas respecté. La place de *en* est néanmoins préverbale et donc dans une position correcte par rapport au verbe (17) :

(17) *Non, il *en ne* dépend pas.

On observe une différence marquée si on compare ces chiffres à la pronominalisation par le clitique *le*. Ici on trouve en tout 24 exemples de la séquence *clitique + participe* du type (18) :

(18) *Oui, il a *le* lu.

Au total, il y a 29 exemples de l'ordre *clitique + participe* si on inclut 5 exemples où il n'y a même pas d'auxiliaire. Il est intéressant de remarquer que dans les réponses des candidats qui ont correctement utilisé *en* au moins une fois, il n'y a pas un seul exemple de l'ordre *clitique + participe*, ni dans les phrases contenant *en*, ni dans les phrases contenant d'autres clitiques. Cette tendance pourrait nous indiquer que l'acquisition de *en* se fait relativement tard par rapport aux autres clitiques (Bartning & Schlyter, 2004 : 291), et qu'une fois la position des autres clitiques maîtrisée, celle de *en* ne posera pas de problèmes particuliers.

Si le nombre de séquences du type *clitique + participe* est relativement élevé (29 exemples au total), le nombre de séquences du type « verbe + clitique », où le clitique se trouve en position postverbale est fort réduit, se limitant à deux exemples prononcés par le même candidat :

(19) *Non, je n'ai pas donné *les*.

L'étude manifeste donc très peu de données du type de (19), qui correspondent à la première étape d'acquisition selon l'hypothèse de Towell & Hawkins (1994). En ce qui concerne la deuxième étape, c'est-à-dire l'omission de l'objet clitique, notre étude en contient de même très peu d'exemples. Ainsi, des clitiques sont en général réalisés dans toutes les phrases, bien que le choix du clitique parfois soit erroné. Il y a, par contre, bon nombre d'omissions de *en* dans les phrases comportant un objet quantitatif, mais ce phénomène se laisse aisément expliquer par des effets (négatif) de transfert entre la L1 et la L2. En norvégien, les ellipses nominales du type (16b) sont très courantes. Il n'y a aucune équivalence de *en* dans de telles structures. Après une année d'études universitaires, il semble donc que les candidats aient dépassé les premiers obstacles liés à l'acquisition des clitiques[12], mais que la construction quantificationnelle en soi ne soit pas encore acquise. Donc, encore une fois, on observe que le processus acquisitionnel de traits morpho-syntaxiques ne va pas nécessairement de pair avec l'acquisition de propriétés sémantiques référentielles. Ensuite, comme nous venons de le voir, il y a un nombre considérable d'exemples de l'ordre *clitique + participe*, ordre constituant la troisième étape de l'hypothèse des itinéraires acquisitionnels. En général, ce type d'erreurs a été commis par les candidats qui ne maîtrisent pas la cliticisation par *en*. Autrement dit, il semble que l'itinéraire acquisitionnel de *en* ne soit pas du même type que celui pour les clitiques accusatifs. Apparemment, *en* n'apparaît qu'une fois les trois premières étapes franchies.

Conclusion

Nous avons pris pour point de départ le statut des pronoms clitiques en grammaire générative mettant l'accent sur le pronom *en*. *En* est un clitique à part, mais il est syntaxiquement et sémantiquement plus complexe que les clitiques sujets et objets. Sa complexité réside dans le fait qu'il peut se substituer à la fois à des groupes prépositionnels et à des structures nominales, groupes nominaux complets ou projections intermédiaires. Les propriétés référentielles du pronom *en* sont également complexes en raison de ses rapports (ou non) à des structures norvégiennes dont la forme n'est pas nécessairement non-spécifique. Il s'agit en particulier du pronom *det* en norvégien qui peut représenter des structures indéfinies, définies et génériques. Le résultat en est que nos informateurs norvégiens du français comme langue étrangère à la fin de leur première année d'études ne maîtrisent pleinement ni les propriétés syntaxiques ni les propriétés sémantiques de *en*. Nous avons rapporté les résultats de notre enquête empirique à l'itinéraire acquisitionnel des clitiques tel qu'il est élaboré dans la littérature linguistique par Towell et Hawkins (2004) et Bartning et Schlyter (2004). Il s'avère que le pronom *en* est acquis à une étape tardive de la cliticisation, après les clitiques (référentiellement spécifiques) sujets et objets. Bien que les données empiriques de notre enquête soient quantitativement limitées, les tendances en sont suffisamment solides pour conclure que le pronom *en* pose des problèmes particuliers dans l'acquisition du français comme langue étrangère par des apprenants universitaires norvégiens.

Bibliographie

Bartning, I., Schlyter, S. 2004. « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 ». *Journal of French Language Studies*, n°14, p. 281-299.

Belletti, A. 1999. Italian/Romance clitics: Structure and derivation. Dans: *Clitics in the Languages of Europe*. Berlin : Mouton de Gruyter.

Driessen, N. 2012 *L'acquisition L2 du pronom quantitatif EN par les apprenants néerlandais*. Mémoire de master. Université d'Amsterdam.

Granfeldt, J., Schlyter, S. 2004. Cliticization in French as L1 and L2. Prévost, P., Paradis, J. (ed.) *Acquisition of French in Different Contexts: Focus on Function Categories*, p. 341-365. John Benjamins Publishing Company.

Ihsane, T. 2013. « *En* Pronominalization in French and the Structure of Nominal Expressions ». *Syntax*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Jaeggli, O. 1982. *Topics in Romance syntax*. Dordrecht: Foris.

Jarvis, S., Pavlenko, A. 2008. *Crosslinguistic influence in language and cognition*. London: Routledge.

Jones, A., M. 1996. *Foundations of French Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kayne, R. 1975. *French Syntax. The Transformational Cycle*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Kayne, R. S. 1991. « Romance Clitics, Verb Movement and PRO ». *Linguistic Inquiry*, vol. 22, n°4, p. 647-686. MIT Press.

Milner, J.-C. 1978. *De la syntaxe à l'interprétation : Quantités, insultes, exclamations*. Paris : Seuil.

Towell, R. & Hawkins, R. 1994. *Approaches to Second Language Acqusition*. Bristol: Multilingual Matters Ltd.

Tsedryk, K. 2014. *Les interactions morphosyntaxiques dans l'interlangue des apprenants: le cas de l'acquisition des pronoms clitiques en français*. Thèse de doctorat, The University of Western Ontario.

Wust, V. 2009. « A la recherche des clitiques perdus: The dictogloss as a measure of the comprehension of y and en by L2 learners of French ». *The Canadian Modern Language Review*, n°65, p. 471-499. University of Toronto Press.

Notes

1. Le norvégien a des clitiques purement phonologiques qui ne manifestent pas de syntaxe spéciale, en contraste avec les clitiques morpho-syntaxiques du français.

2. Pour un aperçu, voir entre autres : http://encyclogram.fr/notx/006/006_Notice.php

3. L'impératif positif constitue une exception, où un clitique est bel et bien accentuable :
(i) Prends-le !

4. Traditionnellement, le traitement des clitiques en grammaire générative se divise en deux camps. L'analyse de mouvement, comme ici, est opposée à la *génération basique*, qui analyse les clitiques comme des affixes du verbe (Jaeggli 1982), c.à.d. qu'ils apparaissent directement sur le verbe sans opération de mouvement.

5. Voir Tsedryk (2014) pour l'acquisition de la distinction entre les clitiques accusatifs et datifs en français.

6. Kayne (1975) recourt à des structures abstraites pour maintenir l'analyse uniforme de *en*. Dans (4b-d), il s'agirait ainsi de groupes nominaux contenant des groupes prépositionnels.
(ii) Pierre a acheté $[_{NP}$ des $[_{PP}$ de livres]] → Pierre en_i a acheté $[_{NP}$ ~~des~~ $t_i]$
(iii) Pierre a lu $[_{NP}$ trois $[_{PP}$ de livres]] → Pierre en_i a lu $[_{NP}$ trois $t_i]$

7. Ihsane (2013) adopte une approche cartographique avec éclatement du groupe nominal ou du *determiner phrase* (*split DP*). Dans son traitement, la projection nominale non-référentielle correspond à un PropP (= Property Phrase). Une projection fonctionnelle appelée FP*de* (au-dessus du niveau lexical NP et nP) va se déplacer en PropP en passant par une projection numérale (NumP) au cas où *en* remplace un argument de propriété (6a). Dans les exemples quantitatifs avec *beaucoup de N*, *de* reste dans FP*de*. Si le groupe nominal indéfini est référentiel (7a), par contre, *de* se déplace, en passant par NumP et PropP, à une projection au-dessus de PropP appelée SRefP (= *Speaker's Reference Phrase*). Autrement dit, même pour des cas où *de* n'est pas, en synchronie, une préposition, *en* peut viser différentes parties de la structure nominale.

8. Nous faisons également abstraction d'autres structures comme *en* « inhérent » et « causatif », dont le traitement dépasse le cadre du présent article.

9. Pour une typologie du transfert linguistique, voir entre autres Jarvis & Pavlenko (2008).

10. Par exemple, une phrase comme (v) serait acceptée, vu que la pronominalisation du constituant souligné en (iv) a été correctement effectuée.
(iv) Est-ce que Paul a donné ce tableau à ses parents ?
(v) Oui, il *leur* a donné.

11. Même si la place de l'élément négatif (*pas*) en (vi) est erronée, la phrase serait enregistrée comme correcte vu la cliticisation de *en* :
(vi) Non, elle n'en a acheté pas.

12. Ceci peut naturellement dépendre de la manière de laquelle les données sont obtenues. Un corpus oral aurait peut-être manifesté d'autres effets.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies Pays Scandinaves n° 13 / 2018 p. 65-77

GERFLINT
ISSN 1901-3809
ISSN en ligne 2261- 2807

Complexité et relatives en français vernaculaire langue maternelle et langue seconde

Pierre Larrivée
Normandie Université, Université de Caen, CRISCO EA4255, France
pierre.larrivee@unicaen.fr

Résumé

Ce travail a pour but de cerner le rôle de la complexité pour les subordonnées relatives en français langue maternelle et langue seconde. La complexité déterminerait en effet les manifestations des relatives suivant la hiérarchie d'accessibilité (Keenan, Comrie 1977). Si c'est le cas, ces relatives devraient avoir des comportements comparables en L1 et L2, et quelle que soit la langue maternelle dans ce dernier cas. Ces comportements sont ici examinés sous le rapport du nombre respectif de pronoms relatifs produits, de la proportion de leurs collocations et par les taux de disfluences. On s'attend en effet qu'un relatif plus accessible soit plus fréquent, entrent moins dans des collocations et soit moins l'objet de disfluences qu'un relatif moins accessible. Ces attentes sont confirmées par l'analyse des productions de natifs et d'apprenants norvégiens du français dans un corpus de conversations libres, sauf pour les collocations, dont le nombre est inversement proportionnel à l'accessibilité des marqueurs. Cela amène à discuter la cause de cette hiérarchie d'accessibilité dans son rapport avec la notion de fréquence.

Mots-clés : complexité, fréquence, relatif, hiérarchie d'accessibilité, collocation, disfluence

Complexity and relative clauses in vernacular French as a first and second language

Abstract

The objective of this article is to determine the role of complexity for relative clauses in vernacular French as a first and second language. Complexity is expected to govern the behavior of relative clauses through the accessibility hierarchy (Keenan and Comrie 1977). The hierarchy predict comparable behaviors of relatives in L1 and L2, whatever the pairs of second languages concerned. These behaviors are studied through the respective number of relative pronouns, their collocations and disfluency rates. A more accessible relative pronoun should be more frequent, enter in fewer collocation and give rise to fewer disfluencies than a less accessible relative pronoun. These expectations are confirmed by the analysis of both L1 and L2 speaker by the analysis of spontaneous conversations between French and Norwegian speakers of French, except for collocations, the number of which is inversely proportional to the pronoun's accessibility. This leads to reappraise the cause of the hierarchy in relation to frequency.

Keywords: complexity, frequency, relative clauses, accessibility hierarchy, collocations, disfluencies

1. Introduction[1]

L'acquisition de la grammaire d'une langue seconde est souvent marquée par le transfert, soit l'influence d'une langue sur les productions dans une autre (voir Yu et Odlin, 2017 pour des discussions récentes). Cette influence devrait être moins importante quand l'acquisition dépend de la complexité. Ainsi des subordonnées relatives dont l'acquisition dépendrait d'une hiérarchie d'accessibilité établie selon la complexité de la fonction syntaxique occupée par le pronom tête (Keenan et Comrie 1977). Cette hiérarchie propose que le sujet est plus accessible que l'objet direct, l'objet direct plus que l'objet indirect, l'objet indirect plus que l'oblique, et ainsi de suite, comme le montre ce schéma.

SU > DO > IO > OBL > GEN > OCOMP
(*qui* > *que* > *où* / *dont* / (prép.) + *lequel* > *où* / *dont* / (prép.) + *lequel* > *dont* > 0)

La compétence des apprenants concernant la subordonnée relative ne devrait donc guère être influencée par la langue d'origine, et leur performance devrait être comparable à celle des natifs. Ce sont ces hypothèses que teste le présent travail.

En s'appuyant sur les travaux actuels, ce travail vise à comparer l'acquisition des relatives françaises par les locuteurs langue seconde avec celle des locuteurs natifs. Il part de la hiérarchie d'accessibilité de Keenan et Comrie pour vérifier trois de ses prédictions. La première concerne la fréquence respective des pronoms relatifs. La deuxième, que les relatifs moins accessibles seront plus liés à des collocations, les collocations réduisant la charge de traitement plus importante qu'imposent les relatifs moins accessibles. La dernière est la corrélation entre l'accessibilité de chaque marqueur et la proportion de ses disfluences (les « erreurs »). La vérification des prédictions est faite à partir du corpus *Apprenants norvégiens du français*, qui réunit des locuteurs natifs et de français langue seconde dans des conversations libres. Il permet de comparer les productions des uns et des autres dans le même environnement. Après une présentation d'études actuelles permettant de repérer certains paramètres pertinents pour l'acquisition des relatives, le travail présente les résultats de l'analyse du corpus. Les trois dimensions de la fréquence respective des relatifs, des proportions d'emplois en collocation et des taux d'erreurs sont successivement comparées pour chaque marqueur et pour les populations des apprenants et des natifs. Le travail contribue donc à articuler le rôle respectif de la fréquence et de la complexité dans l'acquisition, en se fondant sur des données du français L2.

2. Arrière-plan théorique

Le but de ce travail est d'interroger le rôle d'une hiérarchie d'accessibilité dans l'acquisition des subordonnées relatives. Une telle hiérarchie laisse attendre une différenciation de comportement selon les marqueurs. Par contre, aucune différenciation majeure ne devrait se manifester selon que le locuteur est de langue seconde ou de langue maternelle. Autrement dit, les questions que je me pose ici sont de deux ordres :

- La hiérarchie d'accessibilité prédit-elle le nombre respectif d'occurrences des relatifs, leurs taux de collocations et de disfluences ?
- Les facteurs découlant de la complexité se retrouvent-il de façon comparable chez les natifs et chez les langue seconde ?

Ces questions trouvent leur bien-fondé dans les éléments fournis par certaines des études récentes. Quelques-unes d'entre elles concernant la langue maternelle adulte, la langue maternelle des enfants et la langue seconde d'apprenants avancés sont rappelés ci-dessous.

Les études de la pratique vernaculaire, spontanée et non surveillée, du français sont largement fondées sur des démarches qualitatives. Ces approches ne permettent cependant pas de définir le poids respectif des marqueurs, et semblent grossir l'importance réelle de manifestations spectaculaires (comme le très stigmatisé décumul du relatif, de type *La femme que j't'en ai parlé, c'est ma sœur*, qui se révèle tellement rare dans les corpus qu'il n'est pas attesté dans ESLO2). Une approche quantifiée des relatives en français vernaculaire langue maternelle est fournie par Larrivée et Skrovec (2016). A partir de la hiérarchie d'accessibilité, ils considèrent le poids respectif et le taux de disfluence des relatifs dans une partie du corpus ESLO2. Le nombre d'occurrences brut des marqueurs est fourni par le tableau suivant.

qui	7623
que / qu'	2373
où	841
dont	124
lesquelles, lesquelles, auxquels, auxquelles	28

Tableau 1

Il montre la dominance marquée de *qui*, suivi de *que*, *où*, *dont* et des dérivés de *lequel*. Le poids respectif des relatifs suit clairement la hiérarchie. Si Larrivée et Skrovec ne donnent pas une analyse systématique des collocations, ils se penchent sur les taux de disfluences pour chaque marqueur. Les emplois syntaxiquement atypiques, les hésitations, et les troncations de propositions relatives qui ne sont pas terminées se retrouvent aux taux suivants.

Relatif	Emploi syntaxi-quement atypique	Hésitation	Troncation	Total « erreurs »	Total occurrences étudiées
qui	1	0	17	18 (3,2%)	563
que	3	3	23	29 (11,9%)	244
où	0	3	17	20 (11,4%)	175
dont	1	2	0	3 (17,64%)	19
lequel et associés	0	1	0	1 (14,3%)	7

Tableau 2

Encore une fois, la proportion d'emplois disfluents est plus importante pour les relatifs moins accessibles. Ainsi, sous les deux rapports documentés de façon suivie, il y a une relation avec la hiérarchie d'accessibilité : plus un terme est accessible, plus il est fréquent, et moins il est sujet à l'erreur.

Les tendances observées se retrouvent dans l'apprentissage du français langue maternelle de la part d'enfants du primaire. C'est ce que documente Roubaud (2015) à partir du corpus Charolles de productions écrites de textes narratifs par des enfants de trois niveaux du cycle primaire appartenant à des écoles de deux milieux sociaux. Si elle ne décompte ni les erreurs ni les collocations, elle offre un chiffrage pour le poids des marqueurs (*qui, où, que, dont*), dans les productions de chacun des trois groupes de scolarité (CE2, CM1 et CM2). Les résultats sont résumés par son tableau 5 (2015 : 129). Ces chiffrages établissent la prépondérance de *qui* dans les textes, à tous les niveaux. On note en outre une dominance inattendue de *où* par rapport à *que*, qui se manifeste dès le premier niveau où *que* n'est pas attesté. Enfin, *dont* ne se manifeste qu'au niveau intermédiaire et reste rare. Dans l'ensemble, la hiérarchie est respectée, sauf pour cet échange de place entre *que* et *où*.

Ces tendances se retrouvent-elles dans l'acquisition de la langue seconde ? Les travaux de Nathalie Kirchmeyer sur la relative sont fondés sur du corpus InterFra qui documente des entretiens et productions narratives d'apprenants suédois

universitaires du français ainsi que de locuteurs natifs. Il est donc possible de comparer les productions d'apprenants et de natifs. Méthodologiquement, le travail a l'avantage de compter séparément les emplois particuliers des relatifs qui pourraient brouiller les cartes. Les clivés en *il y a* et *c'est que*, qui sont particulièrement fréquentes en français vernaculaire ainsi que les relatives périphrastiques de type *ce qu-* sont comptabilisées indépendamment. Les résultats (Hancock et Kirchmeyer 2005 : 19) montrent que la hiérarchie d'accessibilité se manifeste en langue maternelle comme en langue seconde. Si on retire les clivées et les relatives périphrastiques, on obtient des pourcentages suivants : pour les apprenants 68 % de *qui*, 18 % de *que* et 13,6 % de *où* ; pour les natifs, 63 % de *qui*, 18,7 % de *que* et 18,2 % de *où*. Le rapport entre *que* et *où* est moins différencié qu'on pourrait l'attendre. Les constructions comptabilisées séparément ont un comportement divergent, avec un pourcentage plus important de clivées chez les apprenants (9 % de plus) et moins de relatives périphrastiques (7 % de moins). On notera cependant que la proportion des erreurs n'est pas documentée. Des travaux sur l'acquisition des relatives par des locuteurs de langues germaniques comme Welcomme (2003) ou Olsson (2013) accréditent l'idée d'une convergence dans le parcours entre langue maternelle et langue seconde, qui restent à valider. Cette convergence supposée entre natifs et apprenants avancés est ce à qu'évaluent les sections qui suivent.

3. But et méthode

Le but de ce travail est d'établir le rôle de la complexité pour l'acquisition des subordonnées relatives. Si la complexité telle que décrite par la hiérarchie d'accessibilité est le facteur central pour l'acquisition des relatives, on s'attendrait à ce que l'acquisition soit comparable à travers les langues secondes, quelle que soit la langue maternelle de l'apprenant. En outre, cette acquisition devrait également être comparable à celle qu'on retrouve en langue maternelle. C'est dans ce sens que vont les données des études existantes dans la section précédente. Pour les confirmer, on voudrait pouvoir comparer le comportement des locuteurs natifs et des langues secondes dans un même environnement discursif. L'environnement discursif idéal est la production orale spontanée non-surveillée qui permet, comme le souligne Myles (2015), de mettre au jour la compétence syntaxique immédiate des locuteurs.

Les corpus de pratique vernaculaire mettant en rapport locuteurs natifs et de langue seconde sont rares, en tout cas pour le français. Il est cependant documenté par le corpus *Apprenants norvégiens du français*. Il s'agit d'une ressource constituée pendant l'année à l'été 2015 sous la coordination de Catrine Bang Nilsen. Elle se compose de cinq enregistrements d'environ une heure chacun de conversations

libres entre des apprenants norvégiens du français et un francophone. Les apprenants norvégiens étaient avancés au sens où c'étaient des étudiants universitaires engagés dans des études de français à l'Office Franco-Norvégien d'Étude et de Coopération de l'Université de Caen Normandie (voir Bartning 1997 pour une discussion de la notion d'apprenants avancés). Chaque enregistrement a été transcrit selon les normes du CFPQ, qui reste le seul corpus librement accessible de conversations spontanées pour le français, et les transcriptions sont librement accessibles sur le site du laboratoire CRISCO.

La méthode consistait à identifier tous les pronoms relatifs de chaque transcription. Un pronom relatif est un élément à la périphérie gauche d'une subordonnée, qui a généralement un antécédent, et dont la forme est déterminée par la fonction que l'antécédent aurait dans la subordonnée. Par exemple, dans l'énoncé d'une apprenante *D'autant que c'est le <f<SEULE>> chose que : **dont** on PArle en norvège*, le relatif est *dont* car l'antécédent *chose* serait le complément indirect en *de* du verbe *parler* de la subordonnée. Chaque relatif a été ventilé selon qu'il était produit par un locuteur L1 ou L2. Cela permettait de répondre à la question sur la convergence du comportement des formes en langue maternelle et seconde. Les autres paramètres pertinents pour évaluer la convergence étaient le nombre respectif d'occurrences des relatifs, les collocations dans lesquelles entraient les relatifs, et le taux de disfluence auquel ils donnaient lieu. A partir de ces données, il devenait possible de répondre aux questions explicitées au début de la section 2.

Les réponses sont apportées en trois parties. La première section considère la question de la prépondérance respective des marqueurs. La seconde celle des collocations. La troisième enfin envisage la dimension de la disfluence. Chaque partie compare les productions des natifs et des langue seconde. Ainsi, l'idée que la complexité des marqueurs prédit leur comportement peut être pleinement évaluée.

4. Analyse des données

4.1. Prépondérance des marqueurs

Cette section présente les résultats de l'analyse du nombre respectif des pronoms relatifs dans la pratique vernaculaire des apprenants et des natifs du corpus *Apprentissage du français*. La prépondérance des marqueurs est réputée suivre directement la hiérarchie d'accessibilité proposée par Keenan et Comrie (1977). Plus la fonction typiquement représentée par un relatif est accessible sur cette hiérarchie, plus il devrait être fréquent. La chose est vérifiée dans la langue maternelle de locuteurs enfants, adultes et chez les locuteurs langue seconde, comme on l'a montré ci-dessus. Qu'en sera-t-il dans le corpus étudié ? La réponse à cette question est apportée dans le tableau suivant.

Relatif	Apprenants		Natifs	
	%	n	%	n
qui	63,2 %	136	57,9 %	173
que	31,2 %	67	33,1 %	99
quoi	-	0	-	0
où	4,2 %	9	8 %	24
dont	0,5 %	1	1 %	3
lequel et dérivés	0,9 %	2	-	0
Totaux	100 %	215	100 %	299

Tableau 3. Proportion des pronoms relatifs dans le corpus *Apprentissage du français* pour les apprenants norvégiens et les locuteurs natifs du français

Les chiffres et pourcentages rendent possible la comparaison des marqueurs entre eux, et pour chacune des deux populations. De façon globale, la hiérarchie est clairement suivie. Chez les apprenants, *qui* emporte près des deux-tiers des emplois à 63,2 % des 215 relatifs ; il est suivi de *que* qui représente pratiquement un autre tiers à 31,2 % des emplois ; avec pour les emplois restants 4,2 % de *où*, 0,5% de *dont* et 0,9 % de *lequel*. Les pourcentages sont proches de ceux des natifs. Chez ces derniers en effet, on retrouve pratiquement 58 % de *qui*, 33 % de *que*, 8 % de *où* et 1 % de *dont*. On notera que le pourcentage de *qui* est plus faible que dans d'autres corpus où il se monte à 80 % et plus des occurrences. La raison pourrait en être un fait observé par Larrivée et Skrovec (2017) : plus l'échange est marqué par une proximité sociolinguistique, plus le taux relatif de *qui* est bas. Les chiffres cités dans le sous-corpus d'ESLO2 sont de 495 *qui*, 65 *que*, 36 *où*, 21 *dont* et 10 *lequel* dans les Conférences, et de 123 *qui*, 53 *que*, 11 *où*, 1 *dont* et 1 *lequel* dans la vie quotidienne de l'étudiant. Autrement dit, le premier genre, caractérisé par la distance, compte parmi les relatifs 78,9 % de *qui*, alors que le second, marqué par la proximité, en compte 65 %.

4.2. Collocations

La section précédente a montré comment le nombre respectif d'occurrences des relatifs suit la hiérarchie d'accessibilité, comme c'est le cas dans les analyses de corpus disponibles. Concernant les relatifs moins accessibles, on pourrait croire que la difficulté de leur traitement les amène à s'associer à des collocations. L'usage dans ces contextes permettrait présumément de diminuer la difficulté de traitement, puisque les collocations, étant produites globalement, sont d'un traitement plus

facile que les séquences compositionnelles, assemblées item par item. Or, les collocations associées aux relatifs ne sont pas particulièrement parlante dans le corpus de vernaculaire langue maternelle de Larrivée et Skrovec (2016). Certes, *où* s'associe à l'antécédent *le moment* à près de 15 %, et 35 % des emplois de *dont* introduisent le verbe *parler*, mais on ne note pas de collocations particulières pour les relatifs les plus rares que sont *lequel* et *quoi*. Un type de collocation plus fréquent est celui des clivées. En effet, en comptant à la fois les clivées en *c'est* et les présentatifs en *il y a*, on remarque que 41,5 % des emplois de *qui*, 20 % des *que*, 22 % des *où*, 11,8 % de *dont* et 43 % des *lequel*. La tendance est donc contraire aux attentes d'une relation entre emploi en clivées et faible accessibilité du relatif, puisque c'est la relation inverse qui dans l'ensemble se manifeste, si on met de côté le cas de *lequel* attesté par peu de formes. Plus une forme est accessible, plus elle s'emploie en clivée. Qu'en est-il en langue seconde ? Si Kirchmeyer et Welcomme recense les clivées en général, il n'y a pas à ma connaissance d'étude qui donne la proportion de clivées pour chaque relatif. Les clivées représentent globalement une proportion importante des emplois des relatifs. Hancock et Kirchmeyer (2005) et Welcomme (2003) notent que les clivées sont sur-représentées chez les apprenants par rapport aux natifs. A partir de ces observations, il y a donc lieu de se demander si l'emploi des relatifs en clivée varie en fonction de l'accessibilité du relatif, et s'il y a un décalage entre apprenants et natifs. Ce sont deux questions auxquelles le corpus permet de répondre directement. Pour chacune des populations, les occurrences de chaque relatif ont été examinées et les emplois dans les clivées en *c'est* ou en *il y a* ont été comptabilisés. Le pourcentage du nombre d'emplois en clivées par rapport au nombre d'occurrence de chaque relatif est donné dans le tableau suivant.

Relatif	Totaux apprenants			Totaux natifs		
	Il y a	*C'est*	Totaux des deux contextes	*Il y a*	*C'est*	Totaux des deux contextes
qui	12,5 %	18,4 %	30,9 %	21,4 %	21,4 %	42,7 %
que	3 %	16,4 %	19,4 %	7 %	16,2 %	23,2 %
quoi	-	-	-	-	0	-
où	11 %	0	11 %	8,3 %	4,2 %	12,5 %
dont	0	100 %	100 %	0	0	0
lequel et dérivés	0	0	0	-	-	-
Totaux	9,3 %	17,2 %	26,5 %	15,4 %	18 %	33,4 %

Tableau 4. Proportion de chaque pronom relatif utilisé dans les clivées dans le corpus *Apprentissage du français* pour les apprenants norvégiens et les locuteurs natifs du français

Ces résultats nous permettent de considérer la dimension des relatifs et celle des populations apprenants et natifs. Pour ce qui est des relatifs, les tendances globales sont contraires aux attentes selon lesquelles moins le terme est accessible, plus il entrerait dans une collocation. Ici, au contraire, et comme dans les données de Larrivée et Skrovec (2016), ce sont les relatifs les plus accessible qui entrent le plus en collocation avec une clivée. Il y a des accrocs à cette tendance, avec 100 % de *dont* dans la clivée en *c'est*, pour une seule occurrence. Les emplois avec *il y a* chez les apprenants sont erratiques passant de 12,5 % de *qui*, à 3 % de *que* à 11% de *où*. Pour la clivée en *c'est* chez les apprenants, la chute de 18,4% de *qui* à 16,4 % de *que* n'est probablement pas significative. Néanmoins, les totaux de 30,9 % de *qui* à 19,4 % de *que* à 11 % de *où* chez les apprenants sont parlants. Ils sont remarquables chez les natifs, où les totaux vont de 42,7 % de *qui*, à 23,2 % de *que*, à 12,5 % de *où*. La pente est encore plus affirmée que dans l'étude du vernaculaire dans Larrivée et Skrovec (2016). On note comme chez les apprenants un *que* moins fréquent que *où* avec *il y a*, qui ne dépare cependant pas la tendance générale.

4.3 Emplois disfluents

La section précédente a montré que la distribution des relatifs dans les contextes clivés était en rapport inverse avec leur accessibilité. Cela contredit donc l'attente que moins un marqueur est accessible, plus il sera utilisé dans des contextes collocatifs comme les clivées. Cette attente reposait sur l'idée que la lourdeur de traitement d'un marqueur pouvait être compensée par le caractère formulaire de l'environnement d'emploi. C'est l'attente d'un rapport entre accessibilité et taux de disfluence que vérifie cette section. L'idée est que la lourdeur de traitement devrait entraîner une plus grande proportion de disfluences, à la fois chez les natifs et chez les apprenants. On s'attendrait donc que la proportion d'erreur caractérisant *dont* soit plus grande que celle qu'on retrouve avec *qui* par exemple. Afin d'établir si cela était le cas, il a donc fallu identifier les disfluences manifestées dans l'emploi des relatifs dépouillés dans le corpus. Les catégories de disfluences utilisées reprennent celles de Larrivée et Skrovec (2017, 2016), à savoir les hésitations, les productions syntaxiques atypiques et les troncations. Les hésitations concernent le choix du pronom relatif, répété à l'identique ou en alternance avec d'autre relatifs. L'erreur correspond au choix d'un pronom relatif inattendu étant donné la fonction remplie. La troncation enfin est le fait pour la proposition subordonnée de ne pas se voir complétée. Illustrées par les productions d'apprenants (en a.) et de natifs (en b.) qui suivent, ces catégories épuisaient les occurrences trouvées dans le corpus.

(1) a. c'est le <f<SEULE>> chose **que**: dont on PArle en norvège
b. y'a bien une question **que** je me- **que** je me posais
(2) a. j'ai pensé à qu'est-ce **que** j'ai besoin
b. quand les emplOYER c'**qu'**on a pas vu en cours
(3) a. Mon pERE il fait parti dans une gROUPE à faceBOOK **qui** s'appelle euh (.)°
c. c'est quelqu'un **qui** euh : (.) c'est un archéologue des traces écrites (.) c'est - c'est quelqu'un **qui** va LIRE des TRES TRES vieilles inscriptions

Les types de disfluences identifiées se distribuent comme suit selon le relatif et le groupe de locuteurs.

	Totaux apprenants			**Totaux natifs**		
Relatif	Hésitation	Erreur	Troncation	Hésitation	Erreur	Troncation
qui	15 %	1,5 %	14 %	17,9 %	2,3 %	5,7 %
que	10 %	8,9 %	7,5 %	18,2 %	4 %	7 %
quoi	-	-	-	-	-	-
où	22,2 %	-	11,1 %	16,7 %	4,2 %	8,3 %
dont	100 %	-	-	0	0	0
lequel et dérivés	0	100 %	0	-	-	-
Totaux	14,5 %	4,7 %	11,6 %	17,7 %	3 %	6,4 %

Tableau 5. Proportion des emplois disfluents de chaque pronom relatif dans le corpus *Apprentissage du français* pour les apprenants norvégiens et les locuteurs natifs

Considérons les types de disfluence, au regard des items d'une part et des populations d'autre part. Concernant les hésitations, elles présentent chez les apprenants un schéma de progression inégale suivant l'accessibilité du relatif. Si on fait exception du taux d'hésitation pour *que* à 10 %, on passe de 15 % pour *qui* à 22 % pour *où* à 100 % pour *dont*. Chez les natifs, les hésitations sont plus nombreuses que chez les apprenants, à presque 18 % contre 14,5 %. Aucun schéma de progression n'est pourtant manifeste, les pourcentages tournant autour de la moyenne de 17,7 %. Les hésitations ne présentent pas de schémas de variation significatifs. La même conclusion semble s'appliquer aux troncations. Chez les apprenants, 14 % des relatives avec *qui* ne sont pas complétées, 7,5 % de celles avec *que* et 11,1 % avec *où*. La moyenne de 11,6 % est pratiquement le double du taux des natifs. Chez ces derniers, il y a une faible progression des troncations selon le relatif, de 5,7 % avec *qui*, à 7 % avec *que*, à 8,3 % avec *où*.

En ce qui concerne les erreurs, chez les apprenants, elles marquent une progression selon l'accessibilité du relatif. Alors que *qui* est l'objet d'un taux de 1,5 % de productions syntaxiquement inattendues, on en est à 8,9 % avec *que* et à 100 % avec *lequel*. La moyenne de 4,7 % du nombre total d'occurrences produites par les apprenants est plus élevée que celle des natifs à 3 %. Chez ces derniers, il y a une modeste progression des erreurs : 2,3 % des occurrences de *qui* sont des productions syntaxiques atypiques, face à 4 % et 4,2 % respectivement pour *que* et *où*.

Ainsi, les hésitations et les troncations ne présentent pas de tendance affirmée. Du point de vue des populations, les apprenants produisent un peu plus d'occurrences disfluentes à 30,8 % que les natifs à 27,1 %. S'ils produisent globalement moins d'hésitation, les troncations et les erreurs sont plus nombreuse que chez les natifs, soit moitié plus pour les erreurs et pratiquement deux fois plus pour les troncations. De là on peut proposer que leur manifestation n'est pas spécialement déterminée par la hiérarchie d'accessibilité de Keenan et Comrie (1977). Cette hiérarchie rend compte des tendances caractérisant les erreurs. Les productions syntaxiques inattendues représentent un taux plus élevé à mesure que les relatifs sont moins accessibles. C'est également ce qu'avaient établi Larrivée et Skrovec (2016) pour les locuteurs de langue maternelle. Le taux d'erreur va donc dans le sens d'un rapport entre relatifs et complexité.

5. Discussion conclusive

Ce travail s'intéresse à l'acquisition des relatives. La raison de cet intérêt est que son rapport avec la notion de complexité prédit un profil comparable entre acquisition langue maternelle et langue seconde. Elle est en outre suffisamment bien documentée pour que le rapport avec la hiérarchie d'accessibilité soit crédible, et que ses manifestations soient repérables. Même si certains auteurs identifient des faits de transferts (Hancock et Kirchmeyer 2005), ils restent mineurs, et notre corpus ne contient face à 215 relatifs qu'une seule occurrence d'un *comme* relatif vraisemblablement influencée par le relatif universel *som* du norvégien. Les questions que s'est posé ce travail dans ce cadre étaient les suivantes.

- La hiérarchie d'accessibilité prédit-elle le nombre respectif d'occurrences des relatifs, les taux de collocations et de disfluences ?
- Les facteurs découlant de la complexité se retrouvent-il de façon comparable chez les natifs et chez les langue seconde ?

Sur le premier point, force est de constater que la proportion de relatifs et le taux de disfluence suivent effectivement la hiérarchie d'accessibilité, à la fois pour

les apprenants norvégiens du français et pour les francophones du corpus étudiés. Par contre, le taux de collocation va exactement dans le sens contraire de ce qui est attendu. Le taux global d'emploi dans une clivée est directement proportionnel à l'accessibilité du marqueur, alors qu'on aurait pu croire à une relation inverse où la faible accessibilité amenait plus d'emploi en collocation pour alléger la lourdeur du traitement. Ce résultat s'observe à la fois chez les apprenants et les natifs. On ne peut que conclure que les apprenants comme les natifs sont face au même déterminisme qui informe leur production.

Cependant, la hiérarchie d'accessibilité n'explique pas tout. On a vu qu'elle ne rendait pas compte des taux de troncation et d'hésitation. On a également constaté que contrairement aux prédictions de la hiérarchie, le relatif *où* manifeste une prépondérance parfois plus importante que *que*, alors que c'est bien ce dernier qui devrait être plus accessible que le premier. Enfin, notre étude transversale amène à se demander si la convergence entre natifs et langue seconde se maintient à tous les niveaux d'acquisition.

De façon plus générale, il y aurait lieu de se demander ce qui explique cette hiérarchie d'accessibilité. On admet aisément que le sujet est moins complexe que l'objet, l'objet direct que l'objet indirect, et l'objet indirect que l'oblique. Cela est-il dû à des facteurs syntaxiques donc, qui ferait dépendre la complexité de la distance entre le relatif et sa position de base ? On peut alors concevoir que le sujet est plus proche de sa position de base, mais il n'est pas clair que cela expliquerait une distinction entre l'objet direct et l'objet indirect. Ou peut-on envisager un facteur de fréquence ? Un exemple en est donné par le relatif *quoi*. Fort rare dans l'usage contemporain, il devrait en tant qu'objet indirect avoir un profil similaire à celui de *dont* dans ces fonctions. Il faudrait un corpus considérable pour pouvoir tester son taux de disfluence par exemple, qui pourrait être évalué par une procédure expérimentale face à *dont* objet indirect. Si les comportements divergent, il faudrait conclure que la fréquence joue un rôle important. Pour prendre un autre exemple, le relatif *où* est assez fréquent, et conjoint des fonctions d'objet indirect et d'oblique. En étudiant ses seules occurrences d'objet indirect, on pourrait, en les comparant avec celles plus rares de *dont* sous cette fonction, voir si les deux formes convergent ou, comme on peut le croire, divergent. Cela montrerait que la fréquence joue un rôle considérable. Ce rôle suffirait-il en retour à expliquer la hiérarchie d'accessibilité ? Est-ce que la fréquence du sujet dans les langues par rapport à l'objet direct, pour autant qu'elle soit avérée, peut servir d'explication pour ce qui a été interprété comme une hiérarchie structurale ? Et si non, comment articuler facteurs structuraux et facteurs de fréquence ? C'est la question qui semble se poser à une approche explicative de l'acquisition des langues.

Références
Corpus
http://www.crisco.unicaen.fr/Corpus-Apprenants-norvegiens-du.html
[consulté le 15 juin 2018]

Bibliographie

Bartning, I. 1997. « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée ». *AILE* n° 9, p. 9-50.

Hancock, V., N. Kirchmeyer. 2005. Discourse structuring in Advanced L2 French : The relative clause. In: J*Focus on French as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Keenan, E. L., B. *Comrie*. 1977. « Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar ». *Linguistic Inquiry* 8,1, 63-99.

Larrivée, P., M. Skrovec. 2017. Variation en français vernaculaire : le cas des relatives. Manuscrit, 18 pages.

Larrivée, P., M. Skrovec 2016. Les relatives en français vernaculaire. In: *Congrès Mondial de Linguistique Française 2016*. SHS Web of Conferences.

Myles, F. 2015. « Second language acquisition theory and learner corpus research ». In: The Cambridge Handbook of Corpus Research. Cambridge: Cambridge University Press.

Olsson, I. 2013. *La relative relativement acquise*. Mémoire de maîtrise, Université de Lund.

Yu, L., T. Odlin (dirs). 2016. *New Perspectives on Transfer in Second Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Roubaud, M.-N. 2015. « Accéder aux compétences syntaxiques des élèves (8-11 ans) : le cas des relatives ». In : *Les subordonnées. Corpus, acquisition et didactique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Trévisiol-Okamura, P. 2015. « L'acquisition et l'enseignement des relatives en FLE : regards croisés ». In: *Les subordonnées. Corpus, acquisition et didactique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Welcomme, A. 2013. « Les subordonnées relatives à l'oral en français langue étrangère et en français langue maternelle ». *Mémoires de la Société Néophilologique* n° LXXXVI, p. 97-136.

Note

1. Ce travail a été présenté à l'atelier *L'apprentissage du français et du norvégien à Caen en* janvier 2017, au séminaire d'Anita Thomas à l'Université de Fribourg en mars 2017 et au Congrès de l'Association Pour les Études Nordiques en juin 2017. Je remercie les participants de leurs observations, Catrine Bang Nilsen et Hans Petter Helland, en notant que les erreurs restantes sont toutes de mon fait.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies Pays Scandinaves n° 13 / 2018 p. 79-89

GERFLINT
ISSN 1901-3809
ISSN en ligne 2261- 2807

Le rôle du niveau de maîtrise pour la représentation sémantique des prépositions spatiales en langue seconde

Kjersti Faldet Listhaug
Université norvégienne des sciences et technologies, NTNU, Norvège
kjersti.listhaug@ntnu.no

Résumé

Cet article présente deux études qui visent à tracer le développement de représentations sémantiques pour les prépositions spatiales en français langue seconde chez des locuteurs de différents niveaux de maîtrise. La première élicite la production de prépositions spatiales pour des situations spatiales spécifiques, et la seconde, des jugements d'acceptabilité pour les mêmes situations. Les résultats indiquent une structuration de la représentation sémantique qui continue à travers les niveaux de maîtrise.

Mots-clés : prépositions spatiales, langue seconde, connaissance lexicale

The role of proficiency for the semantic representations of spatial prepositions in a second language

Abstract

This paper reports on two studies tracing the development of semantic representations for spatial prepositions in French as a second language in speakers with different proficiency levels: One study eliciting production data for specific spatial scenes, and one study eliciting acceptability judgements for the same scenes. The results indicate a continued structuration of the semantic representations over increasing proficiency levels.

Keywords: spatial prepositions, second language, lexical knowledge

Introduction

L'acquisition d'une langue seconde (L2) diffère de l'acquisition de la langue maternelle (L1) en la présence chez l'apprenant d'appariements (*mappings*) enracinés entre signe et signifié. Dans le domaine de la lexicalisation de l'espace, la variation translinguistique extensive relève de la complexité propre à la façon dont les langues encodent différemment les traits sémantiques de l'espace. Ainsi, apprendre à parler de la localisation dans l'espace dans la L2 constitue un défi

sémantique. Par cette étude, nous essaierons de tracer le développement de la représentation lexicale pour les prépositions spatiales, notamment *dans*, *sur*, *au-dessus de* et *sous*, chez des apprenants norvégiens de français L2 à travers de différents niveaux de maîtrise de français. Etant donné leur fréquence, les prépositions sont susceptibles de vite entrer dans le lexique productif du locuteur L2. De l'autre côté, la nature polysémique des prépositions laisse croire que l'établissement d'une représentation sémantico-lexicale profonde et stable serait un processus à longue durée.

L'étude de la connaissance de vocabulaire comprend son étendue (le nombre de mots connus) ainsi que sa profondeur (le degré de connaissance des mots). Notre intérêt ici concerne la profondeur lexicale. En L2, la profondeur du vocabulaire est souvent évaluée à l'aide de paradigmes d'association lexicale (AL). Avec une habileté croissante dans la langue cible, la performance des locuteurs L2 sur des tests d'AL devient moins variable et les types d'associations sémantiques plus rigoureux. Aux niveaux de maîtrise les plus avancés, la performance des locuteurs L2 sur ces tests s'avère qualitativement similaire à celle des locuteurs natifs (Zareva, 2007). Ceci indique un développement lexical en L2 qui va d'un réseau sémantique limité et variable vers un réseau de plus en plus dense et structuré. Langacker (1987) appelle enracinement (*entrenchment*) le processus par lequel un mot devient consolidé dans le mémoire à long terme. Le degré d'enracinement détermine la facilité de récupération et de production d'une forme lexicale ainsi que son interconnexion avec d'autres mots dans le réseau lexical.

L'acquisition du sémantisme d'un mot est un processus de consolidation à longue durée. Selon Ellis (2006), en L2, les débutants ne font souvent attention qu'à un seul repère d'usage ou un seul trait sémantique à la fois avant d'exploiter, plus tard, l'interaction de plusieurs repères pour développer une compréhension lexicale ressemblant celle des locuteurs natifs. Les traits sémantiques qui déterminent l'emploi des prépositions spatiales sont, entre autres, la géométrie et la fonction. La géométrie concerne la position de la cible par rapport au site. La fonction couvre les fonctions typiques d'objets (un verre est un récipient approprié aux liquides, un tamis ne l'est pas), et les forces dynamiques existant entre la cible et le site. Par exemple, la capacité du site à contrôler la position de la cible et à en restreindre le mouvement sous-tend l'emploi des prépositions *dans* et *sur* (Coventry & Garrod, 2004 ; Vandeloise, 1986). Dans son étude de l'acquisition de prépositions spatiales en L1, Feist (2008) montre que les enfants sont sensibles à l'apport de l'information fonctionnelle très tôt, tandis que des représentations sémantiques pour l'information géométrique semblables à celles de locuteurs adultes n'apparaissent qu'à l'adolescence. Cette trajectoire est aussi attestée en L2. Etudiant

l'acquisition de prépositions en anglais et espagnol L2, Coventry, Guijarro-Fuentes et Valdés (2011) ont montré que les traits fonctionnels sont considérés dès un niveau *débutant* tandis que l'importance des traits géométriques n'est appréciée qu'avec un développement de maîtrise en L2.

Les deux études présentées ici prennent comme point de départ l'interaction complexe entre ces traits pour la compréhension et l'emploi des prépositions spatiales françaises (Listhaug, 2014). La première étude cible la production de prépositions pour décrire des situations spatiales concrètes chez deux groupes de locuteurs de français L2. Les données seront analysées à l'aide d'une analyse typologique, analyse qui a l'avantage de pouvoir montrer comment certaines propriétés véhiculent la lexicalisation dans un domaine particulier. La deuxième étude se sert d'un paradigme de jugement d'acceptabilité afin de cerner l'intuition propre à l'usage des prépositions chez les locuteurs L2. En particulier, elle cible les intuitions concernant les propriétés géométriques et fonctionnelles sous-jacentes à la compréhension des prépositions spatiales. Ainsi, elle permet d'étudier la compréhension du sémantisme de ces prépositions au-delà de ce qui peut être dégagé par la production seule. Ensemble, ces deux études cherchent à identifier des tendances dans le développement de représentations sémantiques pour les prépositions spatiales en français L2 qui pourront ensuite faire objet d'une plus grande étude expérimentale.

Etude 1

Participants

Deux groupes de sujets natifs norvégiens ont participé à cette étude exploratoire, tous dans leur première année d'études universitaires de français. Le premier groupe (N = 23), désormais *le groupe de S1*, a été testé dans son premier semestre. Le deuxième groupe (N = 22), désormais *le groupe de S2*, a été testé à la fin de son deuxième semestre d'études françaises. Le niveau en français des participants a été mesuré à l'aide d'un test de placement. Le groupe de S1 a obtenu un score moyen de 22,35 sur 50, le groupe de S2 un score moyen de 29,41. Les deux scores se situent dans l'intervalle (21-30) indiquant un niveau de maîtrise intermédiaire en français. Pour évaluer s'il y avait réellement une différence de niveau de maîtrise entre les deux groupes, les moyennes ont été comparées à l'aide d'un test t d'échantillons indépendants. Un bootstrap basé sur 1000 échantillons a été effectué. Le test de Levene était significatif, les valeurs supposant des variances inégales sont donc rapportées. Le test a montré que le groupe de S1 obtenait un score significativement inférieur à celui du groupe de S2 ($t = (34) = - 2,99$, $p = 0,005$, $r = 0,46$).

Protocole

L'étude 1 se sert d'un paradigme de production. Les stimuli consistent en quatre séries d'images : deux séries ciblant des relations spatiales sur l'axe vertical et deux séries ciblant des relations spatiales topologiques. Dans les images, des propriétés de géométrie et de fonctionnalité sont systématiquement manipulées. A chaque série sont associées une phrase de la forme *La cible est ___ le site*. Les participants ont complété la phrase avec une préposition de sorte que la phrase corresponde à la situation de l'image.

Sur l'axe vertical, la première série, *Série I Femme - parapluie*, comprend 18 images qui montrent une femme tenant un parapluie directement au-dessus de sa tête, position canonique, avec une rotation de 45 degrés sur l'axe vertical, ou avec une rotation de 90 degrés sur l'axe vertical. Ceci constitue la manipulation de la relation géométrique entre la femme et le parapluie. L'aspect fonctionnel est manipulé par l'introduction de pluie dans les images : une condition contrôle sans pluie, une condition fonctionnelle où la femme est protégée de la pluie par le parapluie et une condition non-fonctionnelle où la femme n'est pas protégée de la pluie. Les phrases associées aux images permettent l'inversion du site et de la cible : *La femme/le parapluie est ___ le parapluie/la femme*. La deuxième série, *Série II Saladier - boîte*, comprend 12 images qui montrent une boîte orientée vers un saladier de façon à ce qu'un contenu puisse être transvidé de la boîte dans le saladier. La relation géométrique entre la boîte et le saladier est manipulé sur deux niveau : position proche et position éloignée. Les propriétés fonctionnelles sont manipulées par l'introduction d'un contenu de noix dans les images : une condition contrôle sans noix, une condition fonctionnelle où les noix sont transvidées de la boîte dans le saladier, et une condition non-fonctionnelle où les noix manquent le saladier. Les phrases associées à cette série sont *La boîte/le saladier est __ le saladier/la boîte*.

Pour les relations topologiques, une série de 24 images, *Série III Pomme - saladier - plat*, montre deux sites différents : un saladier, qui devrait provoquer des instances de la préposition *dans*, et un plat, qui devrait provoquer des instances de la préposition *sur*. La manipulation géométrique concerne la distance entre la cible, une pomme, et le site : niveau bas, moyen ou haut. Les propriétés fonctionnelles sont manipulées à quatre niveaux : La pomme est placée ou non sur une pile d'autres pommes en contact avec le site (+/-contact). En outre, elle est suspendue ou non à une chaîne, ce qui peut introduire une source alternative de contrôle (+/-contrôle alternatif). Les phrases associées aux images sont *La pomme est ___ le saladier/le plat*. Dans la dernière série, Série IV *Assiette/Main - Mouche/Cadenas*, les 12 images montrent deux sites : une main ou un plat, avec trois degrés de

concavité : plat, moyen, creux, et deux cibles : une mouche ou un cadenas. Les phrases associées aux images sont *La mouche/le cadenas est ___ main/assiette*. Ainsi, l'expérience comprend un nombre total de 66 images.

Le questionnaire était administré sous forme d'un livret. Les images étaient pseudo-randomisées afin que celles d'une même série n'apparaissent pas sur la même page. Les séries ainsi disposées faisaient aussi fonction de distracteurs. Les instructions étaient fournies en norvégien. Les participants ont complété le questionnaire en 30 minutes. Toute erreur concernant l'article défini (genre, forme contractée, etc.) a été négligée lors du codage.

Codage

A partir des 2970 réponses obtenues, ainsi qu'un test pilote auprès des natifs français, 24 catégories de réponses ont été retenues. Les prépositions spatiales simples forment chacune une catégorie (*dans*). Etant donné qu'elles peuvent être utilisées avec une valeur spatiale (Vandeloise, 1986), et qu'elles étaient produites aussi par les locuteurs natifs, quelques prépositions temporelles ont également été traitées de catégories (*avant)*. Parmi les locutions prépositives du type [PP [DP [PP]]], les plus fréquentes ont été retenues comme catégories individuelles (à côté de*)*. N'ayant été produites qu'en petits nombres, ou par un seul participant, d'autres locutions prépositives ont été codées collectivement dans une catégorie PP-DP-PP (*en haut de)*. Quelques prépositions traditionnellement classifiées comme adverbes (*dessus*) ont été utilisées pour exprimer un contenu sémantiquement cohérent avec les stimuli. Elles ont été retenues comme des catégories individuelles, même si leur emploi résulterait en des phrases agrammaticales. Ensuite, une catégorie *autres* contient 15 expressions produites 88 fois au total, soit 3% des réponses. Il s'agit d'expressions qui n'existent pas en français (*souvant*), de prépositions non-spatiales (*malgré*), de quelques adverbes (*haut*), ainsi qu'un petit nombre de prépositions produites qu'une seule fois (*en*). Finalement, les non-réponses ont été codées dans une catégorie *zéro* et incluses dans l'analyse. Toute faute orthographique a été ignorée tant qu'il était clair quelle était la préposition ciblée (*derriere)*.

Les 24 catégories ainsi résultantes sont: *dans, sur, à, sous, derrière, devant, avant, arrière, après, dessous, dessus, dedans, au-dessus de, au-dessous de, en dessous de, à gauche de, à droite de, à côté de, près de, loin de*, *de*, *PP-DP-PP, autres, zéro*.

Résultats et discussion

Les données ont été analysées à l'aide d'une analyse typologique, méthode exploratoire qui sert à identifier des cas similaires dans un ensemble de données

(Mooi et Sarstedt, 2011). Elle regroupe les cas par étapes, en commençant par les variables les plus similaires, puis en ajoutant progressivement toutes les autres variables. Dans notre analyse, chaque image constitue une variable. Pour chaque groupe expérimental, nous avons créé une matrice à 66 lignes (images) et 24 colonnes (catégories de réponses). Pour chaque image, nous avons compté le nombre de réponses par catégorie. Ainsi, si 10 participants ont fourni la préposition *dans* pour l'image n°1, la cellule adéquate a reçu la valeur 10. Si aucun participant n'a répondu par *sous* pour cette image, la cellule adéquate a reçu la valeur 0. Les matrices résultantes constituent la base de l'analyse, qui a été effectuée avec un algorithme de clustering hiérarchique agglomératif, la distance de liaison euclidienne a été calculée avec la méthode UPGMA (« unweigtened pair group method with arithmetic mean »). Le regroupement a été effectué sur des données brutes avec le logiciel Statistica (Tibco). Nous avons comparé les clusters résultant sans recours à des méthodes statistiques.

Les dendrogrammes résultant de l'analyse révèlent que les mêmes propriétés sous-tendent les clusters chez les deux groupes expérimentaux. Dans les deux cas, deux clusters principaux se forment : Un cluster *a* qui ne contient que des images de relations topologiques et un cluster *b* qui regroupe les images de localisation sur l'axe vertical. Dans le cluster *a*, topologique, nous avons identifié deux sous-clusters, formés à partir du type de site; un cluster de sites plats (*plat*, *assiette*) auquel nous donnons le titre générique « sur », et un cluster de sites creux (*saladier, assiette*, *main*), intitulé « dans ». De plus, dans le cluster *a*, le contact assure que le site contrôle la cible. Dans l'autre cluster principal (*b*) sont regroupées les images de localisation sur l'axe vertical, ainsi que celles de relations topologiques où il n'y a pas contact entre cible et site. Sous *b*, nous avons identifié trois sous-clusters dans le groupe de S1 (« *au-dessus de* », « *sous* » et « *devant/derrière* »), et quatre dans le groupe de S2 (« *au-dessus de* », « *sous* », « *devant* » et « derrière »). Les propriétés sous-jacentes au cluster intitulé « *au-dessus de* » sont le non-contact entre site et cible et la position supérieure de la cible par rapport au site. Par contraste, le cluster intitulé « *sous* » regroupe des items montrant la cible dans une position inférieure à celle du site. L'orientation intrinsèque de la femme et la position géométrique du parapluie sont les propriétés pertinentes des clusters « *devant* » et « *derrière* », qui ne regroupent que des images de la Série I. Contrairement au groupe de S1, le groupe de S2 fait une distinction nette basée sur la relation entre cible et site (*La femme est derrière le parapluie* vs. *Le parapluie est devant la femme*).

Ainsi, le dendrogramme du groupe de S1 contient deux clusters principaux, *a* et *b*, qui sont liés à une distance de liaison de 16.30. Le cluster *a* contient 24 images. Le sous-cluster « sur » (7 images) est lié au sous-cluster « dans » (17 images) par

une distance de liaison de 11,73. Le cluster principal *b* contient 42 images de localisation sur l'axe vertical. La grappe « sous » (4 images) est liée aux autres images par une distance de 12,06. Le sous-cluster intitulé « *derrière/devant* » (11 images) est à son tour lié à deux autres grappes avec une distance de liaison de 11,11 : 6 images forment leur propre grappe intitulée « sous », tandis que la grappe « au-dessus de » regroupe 15 images.

Le dendrogramme résultant des données du groupe de S2 comprend les deux clusters principaux, *a* et *b*, avec une distance de liaison de 22,48. Le cluster *a* contient les mêmes 24 images que celui du groupe de S1. Les sous-clusters « sur » et « dans » sont liés avec une distance de liaison de 16,73. Le cluster principal *b* regroupe les 42 images de localisation sur l'axe vertical. La grappe « au-dessus de » (21 images) est liée au cluster « sous » (10 images) à une distance de liaison de 20,42. La distance de liaison entre celui-ci et les clusters en « devant » et « derrière » est de 16,68. Ces deux grappes regroupent à leur tour 11 images avec cible et site inverses (distance de liaison 14,81).

L'examen des dendrogrammes montre que les deux groupes expérimentaux ne diffèrent pas qualitativement dans leur production de prépositions. La différence entre les deux groupes se trouve principalement dans a) la distance de liaison des deux clusters principaux (*a* et *b*), qui est de 22,48 dans le groupe de S2 et de 16,30 dans le groupe de S1, b) la distance de liaison entre les sous-clusters : le dendrogramme du groupe de S2 présente des sous-clusters plus prononcés avec des distances de liaison plus grandes que celui du groupe de S1, c) la distance de liaison entre les images au sein des sous-clusters, qui est plus longue dans le groupe de S1 que dans le groupe de S2.

Un examen plus détaillé des données révèle des différences qualitatives entre les deux groupes. Pour chaque sous-cluster, nous avons calculé le pourcentage de réponses par catégorie codée. Ces résultats confirment ce que les clusters indiquent; les réponses du groupe de S1 sont relativement hétérogènes, reparties sur plusieurs prépositions, alors que les réponses du groupe de S2 sont plutôt homogènes, une seule préposition représentant la majorité des réponses dans chaque cluster.

Les données montrent aussi que le groupe de S1 peine à produire la préposition *au-dessus de*, et, à un certain degré, la préposition *sous*. Pour ce groupe, la catégorie zéro comprend 43% des réponses dans le cluster « *au-dessus de* » et 23% des réponses dans le cluster « *sous* ». Par contraste, seulement 1% des réponses du groupe de S2 sont des réponses zéro dans chacun des deux clusters. Par conséquent, les réponses zéro contribuent largement à la formation de ces deux clusters pour le groupe de S1. On peut en conclure que les prépositions *au-dessus de* et *sous* s'établissent plus

tard dans le vocabulaire productif des apprenants que *sur* et *dans*. En outre, pour le groupe de S1, *sur* compte 13% des réponses dans le cluster « *au-dessus de* ». Hickmann (2007) montre que les enfants francophones étendent l'emploi de *sur* à la localisation sur l'axe vertical sans contact entre site et cible jusqu'à l'âge de 5 ans. Son étude indique que la production des prépositions *au-dessus de* et *en dessous de* ne se stabilise que relativement tard dans le développement lexical des natifs. Il n'est pas surprenant que le développement en L2 suit le même modèle. Dans les deux cas, le vocabulaire limité des locuteurs les force à exploiter les prépositions dont ils disposent déjà pour encoder la relation spatiale.

Le dendrogramme du groupe de S1 témoigne d'une lexicalisation qui se base sur les propriétés sémantiques présentes dans les images. Il y a donc une systématicité globale dans les réponses de ce groupe. Pourtant, les distances de liaison entre les images individuelles au sein des sous-clusters sont relativement importantes, tandis que les distances de liaison entre les différents sous-clusters le ne sont pas. Ceci indique une certaine variation de lexicalisation. Par contraste, le dendrogramme du groupe de S2 se caractérise par des clusters nettement séparés par de longues distances de liaison. Au sein des clusters, les distances de liaison sont courtes, surtout dans les clusters « *dans* », « *sur* » et « *au-dessus de* ». Ceci indique que les participants produisent des prépositions nettement différentes pour les différents types de relation spatiale, mais qu'il y a homogénéité au sein des types. Les clusters « *derrière* », « *devant* » et « *sous* » s'avèrent moins homogènes. Ceci n'est pas surprenant, car plusieurs prépositions peuvent également décrire les scènes spatiales en question. En somme, les deux dendrogrammes montrent que le choix de prépositions varie dans le groupe de S1 alors que la production du groupe de S2 converge vers des prépositions spécialisées pour chaque relation spatiale. La question est de savoir si cette structuration sémantique se poursuit après l'établissement dans le vocabulaire productif des prépositions. Pour ce tester, nous avons procédé à une expérience au paradigme de jugement d'acceptabilité.

Etude 2

Participants

28 locuteurs norvégiens de français L2 ont participé à l'étude. Le niveau de maîtrise des participants a été mesuré par le même test que dans l'étude précédente. Selon leur score au test, les participants ont été reparti en deux groupes : un groupe intermédiaire (GI) et un groupe avancé (GA). Le GI concerne 14 participants qui ont obtenu moins de 40 points sur 50. Le score moyen de ce groupe était de 29,57. Le GA regroupe 14 participants qui ont obtenu 40 points ou plus. Leur score

moyen était de 42,43. Pour évaluer si les groupes différaient réellement quant à leur niveau de maîtrise, les moyennes ont été comparées à l'aide d'un test t d'échantillons indépendants. Un bootstrap basé sur 1000 échantillons a été effectué. Le test de Levene était significatif, les valeurs supposant des variances inégales sont donc rapportées. Le test a montré que le score du GI est significativement inférieur au score du GA ($t(17) = -7{,}21$, $p < 0{,}001$, $r = 0{,}87$).

Protocole

L'étude 2 se sert des mêmes stimuli que l'étude précédente. Pour chaque série d'images, les participants ont évalué l'acceptabilité d'une sélection de 6 à 8 prépositions données, en se basant sur leur capacité à compléter la phrase de façon à ce qu'elle corresponde à l'image. L'évaluation s'est faite sur une échelle de 8 points, où 1 = *inacceptable* et 8 = *parfaitement acceptable*. Les participants ont complété le questionnaire en ligne. L'expérience comprenait trois séances. Les deux séries qui concernaient la localisation sur l'axe vertical ainsi que les deux séries de relations topologiques se trouvaient dans des séances différentes, qui contenaient aussi des items de remplissage. Dans chaque séance, l'ordre de succession des images était aléatoire. Les mêmes prépositions étaient toujours présentées avec toutes les images d'une série, mais leur ordre interne était aléatoire pour chacune des images. Seules les données pour les prépositions *au-dessus de, sous, dans* et *sur* sont présentées ici.

Résultats et discussion

L'intérêt principal de cette expérience était de mettre en évidence les différences éventuelles entre les deux groupes de participants dans leurs jugements d'acceptabilité selon les facteurs géométrie et fonction. Les données pour chaque série d'images ont séparément été soumises à des analyses de variance (ANOVA) modèle mixte avec groupe comme facteur inter-sujets.

Contrairement à nos attentes, les analyses ne révèlent ni des effets principaux de groupe, ni des effets d'interaction avec le facteur groupe, pour aucune des séries d'images. Cela indique que les jugements d'acceptabilité pour ces prépositions sont également affectés par les changements dans l'information géométrique et fonctionnelle chez les deux échantillons. Il y a quatre explications possibles de ce résultat : a) Les échantillons sont trop petits pour dégager des résultats fiables ; b) Les niveaux de maîtrise des deux échantillons ne diffèrent pas réellement ; c) Les participants ont basé leurs jugements sur leurs intuitions en L1, auquel cas aucune différence significative entre les deux groupes ne serait trouvée ; d) Une fois un certain niveau de maîtrise atteint, ces prépositions sont complètement enracinées et ne subissent plus aucun développement sémantique.

Bien qu'aucune différence significative entre les groupes n'ait été trouvée dans l'analyse des variances, les données révèlent une autre tendance intéressante. Les deux groupes diffèrent quant à l'hétérogénéité de jugements. Le test de Levene était significatif pour un nombre de variables incluses. Dans ces cas, la variance était toujours plus grande dans les jugements du GI. Cela indique que la variation intra-groupe diminue avec un niveau de maîtrise croissant.

Conclusion

Cette étude exploratoire visait à tracer le développement de la représentation sémantique pour les prépositions spatiales en français L2 par des apprenants norvégiens à travers de différents niveaux de maîtrise. Nous nous sommes surtout intéressées à l'interaction complexe entre la géométrie et la fonction dans la formation de ces représentations. Notre première étude a montré que les mêmes propriétés sémantiques sous-tendent la production de prépositions chez les deux groupes expérimentaux. Pourtant, la production de prépositions du groupe de S1 atteste d'une variabilité relativement importante, tandis que celle du groupe de S2 se caractérise par une production plus homogène. Si les prépositions *dans* et *sur* étaient régulièrement produites par les deux groupes, les non-réponses ont largement contribué à l'homogénéité des réponses du groupe de S1 pour la localisation sur l'axe vertical sans contact entre site et cible. Environ 6 mois d'études universitaires de français séparent ces deux groupes. Le passage de non-réponses (43% des réponses) dans le groupe de S1 à la production fiable d'*au-dessus de* (81 % des réponses) dans le groupe de S2 laisse croire qu'*au-dessus de* faisait partie du vocabulaire réceptif des participants du groupe de S1, même si cela n'a pas été indépendamment testé. En somme, les données sont indicatives d'un réseau lexical en cours de structuration et d'approfondissement. Notre deuxième étude a montré que, une fois les prépositions établies dans le vocabulaire productif des locuteurs, une certaine variation est encore attestée dans les intuitions concernant l'emploi des prépositions pour décrire des situations spatiales précises. Encore une fois, cette variation est plus grande chez les participants ayant le niveau de maîtrise inférieur. Bien que nous n'ayons pas trouvé de différence significative entre les deux groupes concernant les variables manipulées dans les stimuli, c'est-à-dire l'information géométrique et fonctionnelle, l'hétérogénéité de variance entre les deux groupes dans leurs jugements d'acceptabilité permet de postuler que la structuration des représentations sémantiques pour les prépositions spatiales se poursuit également après l'établissement de la préposition dans le vocabulaire productif. Cette hypothèse pourrait être testée par une étude expérimentale longitudinale ou par une étude transversale ciblant de plus grands échantillons de différents

niveaux de maîtrise, locuteurs natifs inclus. De telles études permettraient de mieux comprendre le processus d'enracinement des prépositions ainsi que la nature du développement des représentations sémantiques riches et complexes pour les prépositions spatiales en L2.

Remerciements

Nous tenons à remercier Kenny Coventry pour nous avoir donné l'autorisation d'utiliser ses images dans cette étude. À l'origine, les images ont été utilisées pour « AHRC grant number 112211 » accordée à Kenny Coventry et Pedro Guijarro-Fuentes.

Bibliographie

Coventry, K. R., Garrod, S. C. 2004. *Saying, seeing, and acting: the psychological semantics of spatial prepositions*. Hove: Psychology Press.

Coventry, K. R., Guijarro-Fuentes, P., Valdés, B. 2011. Spatial language and second language acquisition. In: *Language and bilingual cognition*. New York: Psychology Press.

Ellis, N. C. 2006. « Language acquisition as rational contingency learning ». *Applied Linguistics*, n°27-1, p. 1-24.

Feist, M. I. 2008. The changing shape of prepositional meanings. In: *Proceedings of the 32nd Annual Boston University conference on language development*. Sommerville, MA: Cascadilla Press.

Hickmann, M. 2007. Static and dynamic location in French. Developmental and cross-linguistic perspectives. In: *The categorization of spatial entities in language and cognition*. Amsterdam: John Benjamins.

Langacker, R. W. 1987. *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites. Vol. 1*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Listhaug, K. F. 2014. « Les prépositions spatiales en français et en norvégien: Une étude expérimentale et comparative ». *Syntaxe et sémantique*, n°15, p. 199-229.

Mooi, E. & Sarstedt, M. 2011. Cluster analysis. In: *A Concise Guide to Market Research*. Berlin: Springer.

Vandeloise, C. 1986. *L'espace en français: sémantique des prépositions spatiales*. Paris: Seuil.

Zareva, A. 2007. « Structure of the second language mental lexicon: how does it compare to native speakers' lexical organization? ». *Second Language Research*, n°23-2, p. 123-153.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies Pays Scandinaves n° 13 / 2018 p. 91-103

GERFLINT
ISSN 1901-3809
ISSN en ligne 2261- 2807

Repérage des difficultés des apprenants norvégiens à utiliser les marqueurs de relations discursives français

Nelly Foucher Stenkløv
Université de Trondheim, Norvège
nelly.stenklov@ntnu.no

Résumé

Afin de systématiser le traitement didactique des marqueurs de relations discursives, nous proposerons ici un examen de leurs emplois au prisme d'une approche psycholinguistique, issue d'un regard sur la faculté de l'apprenant à structurer ses textes. Avec ce point de départ théorique, nous identifierons les emplois de marqueurs dans un petit corpus de productions écrites et nous analyserons les difficultés qui en découlent, selon qu'elles tiennent de la cohérence du texte, ou qu'elles révèlent des défis spécifiques à la syntaxe, la sémantique ou la pragmatique de la langue cible, le français, pour l'apprenant norvégien.

Mots-clés : Marqueurs de relations, structuration textuelle, corpus, difficultés

The Norvegian learners' difficulty by using French marquers of discursive relations

Abstract

A Corpus-based Analysis of Difficulties relating to the Use of Connectives by Norwegian Students of French as a Second Language. This paper will adopt a psycholinguistic approach to the use of connectives by French as a second language for Norwegian speakers. It will aim to systematize the didactics of French connectives, based on an analysis of learners' ability to structure texts. From this theoretical vantage point, we will identify the use of these connectives in a small-scale corpus of texts. We will then analyse the difficulties which emerge, whether they relate to text coherence, to syntactical challenges, or to the semantics or pragmatics of the target language.

Keywords: connectives, textual architecture, corpora, difficulties

La présente étude porte sur l'emploi des marqueurs de relations discursives qu'on définira ici de générateurs de cohérence textuelle. Elle s'inscrit dans le cadre d'une réflexion sur l'optimisation de l'enseignement de la production écrite en français. C'est une contribution au travail du groupe FRANOR, équipe

d'enseignants-chercheurs de l'Université de Trondheim dont le projet s'articule autour de deux axes : l'un concerne une série d'études propres à l'acquisition d'éléments linguistiques menées parallèlement sur la base de corpus de productions écrites tout au long des années universitaires 2015-2016 (en France) et 2017-2018 (en Norvège) par des étudiants français apprenant le norvégien et vice-versa; pour l'autre, il s'agira à plus long terme d'appliquer les résultats des analyses dans les explications et les sets d'exercices d'un cours en ligne à l'intention des étudiants norvégiens. Ce que ces deux pendants ont en commun, c'est bien sûr la dimension fondamentalement contrastive (français / norvégien) qui sera largement prise en compte dans nos observations.

1. Visées didactiques

En quoi les marqueurs de relations discursives méritent-ils qu'on leur consacre une nouvelle étude ? D'autres, spécialistes en psychologie cognitive (Karmiloff-Smith, 1985), en psycholinguistique (Hickmann, 2001) ou en analyse du discours (Adam, 1992) se sont attardés sur la question il y a déjà bien longtemps. Plus récemment, Nome (2013) s'est penchée sur la traduction des marqueurs.

Clé de voûte de l'architecture textuelle, la maîtrise des marqueurs de relations occupe un rôle central dans l'évaluation des compétences en langue étrangère. C'est ainsi l'une des compétences mises en exergue dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) :

> *C2: Peut produire un discours soutenu cohérent en utilisant de manière complète et appropriée des structures organisationnelles variées ainsi qu'une gamme étendue de mots de liaisons et autres articulateurs.*
> *B2: Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour lier ses phrases en un discours clair et cohérent ...*
> *A2: Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».*

Bien que le CECRL souligne ainsi la corrélation entre l'utilisation, voire la fréquence, des marqueurs de relation et les niveaux de compétence des apprenants, on observe que ces marqueurs ne prêtent pas à un enseignement systématique. Ils sont ainsi peu traités dans les manuels d'enseignement du français en Norvège. En 2017, douze étudiants sur quinze en formation annuelle de français à Caen disent avoir entendu parler des mots de liaison au lycée. C'est, bien entendu, tout à l'honneur de leurs professeurs mais les mêmes étudiants peuvent confirmer que l'enseignement de ces mots de liaison incluait rarement plus que la distribution de listes traduites. Produits, par excellence, d'un imbroglio d'influences

contextuelles – on pensera ainsi à la récurrence des « du coup » ou « au final » dans le français oral de ces dix dernières années – les marqueurs de relations textuelles pâtissent probablement d'une absence de systématisation didactique et deviennent les symptômes de la complexité de l'apprentissage du français langue étrangère.

Nous revendiquerons ici un apprentissage plus efficace et plus systématique de la construction textuelle dans la langue cible, en esquissant une articulation du processus d'acquisition de l'architecture textuelle pour rendre cette dernière moins complexe qu'elle n'en paraît. Dès lors, les buts de cette étude sont doubles. Il s'agira, dans un premier temps, d'établir une typologie des erreurs propres à l'usage des marqueurs de relations par les apprenants norvégiens. A plus longue échéance, cette typologie devrait participer à un ciblage meilleur des enseignements concernant les marqueurs de relations.

2. Le processus cognitif de structuration textuelle

Notre recherche est une recherche en cours, tant au niveau théorique qu'analytique. Côté corpus, un premier repérage des difficultés associées à l'usage des mots de liaison a été effectué sur la base de quatre textes produits à quatre moments bien échelonnés sur l'année universitaire 2015-2016.

D'un autre côté, une orientation théorique se profile dans notre dessein typologique. Parallèlement aux classifications tantôt syntaxiques où se côtoient les connecteurs, les conjonctions de coordination et les conjonctions de subordination, tantôt sémantiques pour lesquelles *le mot de liaison (ou marqueur de relation) est un mot ou groupe de mots dont la fonction dans le discours est d'établir des relations logiques, spatiales ou temporelles entre les phrases* (centre d'aide en français de l'Université de Montréal), nous accorderons, pour notre part, une place privilégiée à la classification psycholinguistique, issue d'un regard sur la faculté de l'apprenant à structurer ses textes. Tout comme pour les enfants locuteurs natifs du français, l'acquisition des mots de liaison se réalise selon trois types d'opérations liées à la faculté de structurer les textes (Schneuwly et al, 1989). Chacun de ces stades révèle des types d'erreurs spécifiques concernant les mots de liaison et nous argumentons ici que toutes les difficultés relevées par les enseignants seront traitées plus efficacement si on les replace dans un schéma d'apprentissage partant du stade cognitif de structuration textuelle.

Un tel point de départ théorique permettra ainsi de dégager les erreurs qui, comme pour les locuteurs natifs, tiennent de la représentation cognitive associée au texte : la cohérence, soit, ici, *ce qui fait qu'un texte est perçu comme un texte, c'est-à-dire un ensemble énoncé qui se tient* (Jaubert, 2005 : 8). L'apprenant

parvient-il à anticiper lors de la réalisation du texte sur la suite et à concevoir sa production comme un tout cohérent ? On voit à ce stade que la démarche enseignante implique une prise en compte des pratiques de chaque apprenant en termes de composition textuelle.

Voici, selon Schneuwly repris par Favart (2005 : 311), les trois opérations cognitives intervenant dans la structuration des textes :

- L'opération de *liage* : niveau local ; il s'agit là d'assurer les enchaînements des segments textuels (*et, mais, alors, donc,* etc.)
- L'opération d'*empaquetage* : elle reflète une certaine volonté de planification. L'empaquetage dit 'intégratif' « traduit un début de prise en compte de la structure globale du texte » (*de plus, cependant,* etc.)
- L'opération de *balisage* : elle marque la hiérarchie textuelle, de manière comparable au balisage assuré par la ponctuation et témoigne d'une faculté à anticiper dans la conception textuelle. (*dans un premier temps, par ailleurs, d'une part... d'autre part, d'ailleurs,* etc.)

Les deux dernières opérations d'empaquetage et de balisage sont assurées par *les marqueurs d'intégration linéaire dont la fonction est d'assurer la linérarité du texte, de l'organiser en une succession de fragments complémentaires qui facilitent le traitement interprétatif* (Maingueneau : 187). L'approche cognitive que nous procure Favart a l'avantage d'esquisser les étapes d'un processus didactique. Nous examinerons ainsi les productions d'un public norvégien au prisme de la perspective cognitive, en soutenant par exemple que la récurrence de l'archi-connecteur *et* pourra plus simplement être enrayée par une gestion globale de la planification textuelle – en norvégien comme en français – que par une correction ponctuelle du français.

3. Présentation de l'analyse

Le tableau 1 mis en annexe est une représentation schématisée de l'usage à l'écrit des marqueurs de relations discursives par un petit échantillon de cinq étudiants parmi les vingt de la promotion 2015-2016 de la formation d'enseignants norvégiens en français langue étrangère à l'université de Caen. Nous nous livrerons ensuite à une analyse qualitative des entrées du tableau.

Avec le théoricien d'analyse conversationnelle Schegloff (1993 : 102), nous défendons l'importance de la dimension interprétative dans la recherche discursive, afin de mettre en évidence la singularité des parcours langagiers. Notre sélection de participants à l'enquête et la restriction de leur nombre à cinq participent ainsi

d'une intention d'examiner en profondeur des parcours d'acquisition assez différents, en raison du point de départ de chacun, certes, mais aussi pour leurs profils d'apprenants tout au long de l'année. Ainsi, cinq moments clés ont été choisis pour l'établissement de ce mini-corpus : août, pour le test de niveau, puis septembre, décembre, mars et juin, mois auxquels des rédactions, toutes de types explicatifs, ont été réalisées.

Le test d'évaluation eLAO[1] auquel chaque étudiant a été soumis en août ne compte pas précisément l'usage des mots de liaison parmi ses critères. En rendant compte de ces évaluations, nous avons retenu deux paramètres évalués, considérant leur impact sur la faculté future à produire des textes cohérents : 1) la maîtrise des structures grammaticales 2) le vocabulaire général passif.

Notre classification des connecteurs s'inspire de celle de Paolacci et Favart (2010 : 119). Dans une étude sur l'usage des marqueurs de relations textuelles par les enfants français en classe de sixième, elles définissent cette liste – appelée désormais liste M – comme *présentant les connecteurs majoritairement utilisés dans le récit* afin de décrire les relations discursives les plus communes telles que la succession (*et, alors, puis, après*), la temporalité (alors, quand, tout à coup, soudain), la cause (*car, parce que*) et la conséquence (*alors, donc*). On remarque déjà que la liste en question ne recouvre que les relations textuelles résultant d'opérations cognitives de liage ou d'empaquetage.

Nous nous attacherons à mettre en évidence les éléments suivants :

- L'apparition des marqueurs de la liste M dans les quatre productions des cinq participants de notre enquête.
- L'apparition d'autres marqueurs (liste M') dans les quatre productions des cinq participants de notre enquête.
- Les emplois incorrects de certains marqueurs dans les quatre productions des cinq participants de l'enquête.

Trois hypothèses guideront notre examen. Dans un premier temps, nous chercherons, par cette schématisation, à vérifier que les apprenants maîtrisent la même liste de base (M) que les élèves testés par Paolacci et Favart. Ensuite, nous émettons l'hypothèse que les autres marqueurs employés (M') relèveront d'opérations de structuration plus ambitieuses, telles que celles d'empaquetage, voire de balisage. Enfin, en corollaire de ces postulats, les erreurs propres aux usages de M' devraient tenir de difficultés locales – transferts sémantiques négatifs du norvégien au français, fautes d'orthographe – tandis que les erreurs dans les emplois des marqueurs de M relèveraient de difficultés plus fondamentalement vissées à la maîtrise du français et à ses structures syntaxiques, par exemple.

Les analyses suivantes s'appuient sur les résultats fournis dans l'annexe. Nous procéderons à quelques commentaires généraux auxquels nous ferons suivre des analyses spécifiques à chaque participant de notre enquête. Ces participants sont nommés respectivement A, B, C, D et E. Les marqueurs de relations textuelles répertoriés sont extraits des occurrences listées en annexe.

4. Commentaires généraux

- L'usage des marqueurs de relations textuelles – toutes catégories et tous participants confondus – devient plus fréquent au rythme des productions écrites. On en totalise 9 usages en septembre, contre 23 en décembre, 38 en mars et 18 en juin. Pour ce dernier cas, on souligne qu'il s'agissait, exceptionnellement, d'une situation d'examen sur table. Il se peut que les participants se soient cantonnés à employer les marqueurs dont ils étaient parfaitement sûrs.
- L'usage des marqueurs de relations textuelles de la catégorie M' s'intensifie au rythme des productions écrites. Quoique cette analyse ne puisse être réellement quantitative, nous jugeons intéressant de relever que la fréquence des recours à la liste M' est de 54 % avant Noël et de 77 % pour les productions suivantes.
- Il y a une nette émergence, au printemps, des marqueurs M', aptes à assurer l'opération de balisage. Alors qu'on note seulement trois usages de ce type avant Noël (*en conséquence, enfin et en plus*), la panoplie dont disposent les étudiants en mars et en juin s'est largement étoffée. Citons ainsi les emplois – en versions orthographiques corrigées – de *d'une part, en premier lieu, tout d'abord, pour conclure, globalement, en plus, en fin de compte, somme toute,* etc.
- Les emplois incorrects de marqueurs usuels (liste M) sont peu fréquents (21 %) et concernent uniquement *car, donc, parce que* et *mais*. Nous reviendrons sur les cas de *car* et *donc* dont nous sommes d'avis que les erreurs d'emplois relèvent de la dimension contrastive.
- Les emplois incorrects de marqueurs moins usuels (M') sont relativement fréquents (35 %) et les erreurs sont de natures diverses. Nous les commenterons dans les analyses du travail de chaque participant.

5. Commentaires spécifiques à chaque participant

Participant A

Les résultats du test de niveau du participant A révèlent un point de départ correct au niveau de la compréhension générale avec une maîtrise de 58 % du vocabulaire passif. En revanche, la maîtrise syntaxique évaluée à 34 **%** est, en ce début de formation, le point faible du candidat. Ceci se confirme dans les premières productions écrites du participant. En effet, il n'y a pas de véritable prise de risque textuelle en début d'année et on peut imaginer que l'étudiant se concentre en

priorité sur la correction syntaxique globale. Ceci doit d'ailleurs constituer l'un des points forts de l'enseignement des premiers mois. On repère rapidement l'erreur de l'emploi de *car* en tête de phrase, malheureusement transféré d'un probable *siden* en norvégien. On remarque ensuite, au fil des textes, une plus grande aisance syntaxique, parallèle à un recours plus fréquent aux marqueurs de relations discursives. Le participant s'approprie visiblement les nuances de l'architecture textuelle et accède au stade cognitif de l'empaquetage voire du balisage textuel. Parallèlement, cette nouvelle aisance l'amène à cumuler les difficultés ponctuelles d'ordre orthographique apparaissant dans *d'un autre part*, *en première lieu* et *En même temp*. À ce stade, on peut parler de véritable compétence textuelle et passer à un niveau de correction local, en s'attardant, par exemple sur les implications syntaxiques et sémantiques de l'emploi de la conjonction *car*.

Participant B

Le participant B fait montre d'un point de départ moyen dans son test de niveau avec des scores de 46 % en vocabulaire et 48 % en syntaxe. Le progrès enregistré durant l'année révèle une capacité cognitive croissante de structure textuelle dans les textes produits, très nettement illustrée par l'abondance de marqueurs de relations textuelles, notamment de type M'. Cette capacité s'affine durant l'année. Au niveau de la correction de points de détails, l'étudiant passe du *en plus* récurrent, mais propre à l'oral – répertorié en conséquence en tant qu'emploi incorrect – au *de plus* mieux adapté à l'écrit. Dans le même ordre d'idées, le participant a recours à l'adverbe *autrement* à réserver, dans ce contexte, à un registre familier. Dès le mois de mars, on note donc que l'étudiant maîtrise toutes les étapes cognitives de la construction textuelle et ne nécessite que d'une aide d'ordre local, tantôt sémantico-pragmatique tantôt orthographique pour la correction d'expressions telles *en fin du compte*.

Participant C

Le point de départ du participant C est très faible dans toutes les rubriques évaluées. On note ici un score de 15 % en syntaxe et 13 % en vocabulaire. Notre tableau dévoile d'une part que les marqueurs de la liste M' n'interviennent qu'à la troisième production écrite. D'autre part, l'usage des marqueurs semble s'accompagner d'une prise de risques au niveau linguistique car on repère des erreurs sur quatre des marqueurs employés – *donc, parce que, contre et en fait* – dont les deux premiers cités font partie de la liste M. Les erreurs enregistrées dans l'emploi de *donc* sont dues à une incompréhension – ou une méconnaissance – du sémantisme véhiculé par le terme. Alors que *donc* devrait introduire la conclusion d'un syllogisme strict (du type A + B = C donc C - B = A), il laisse place à des arguments sous-entendus dans les deux occurrences 1. et 2. suivantes :

1. L'adjectif épithète qualifie le group nominal, donc les adjectifs qualificatifs.

2. Il s'accorde avec du nom qui est pluriel, donc le "s" à la finale.

Comme *derfor* en norvégien, par lequel il est probablement traduit par l'étudiant, *donc* est considéré à tort comme facile d'emploi et passe-partout dans l'établissement des relations de cause à effet. Un autre aspect de la subtile complexité de *car* sera commenté dans le passage concernant le participant D. Par ailleurs, on peut imaginer que l'emploi de *contre* est encore plus directement issue d'un transfert négatif, d'une traduction incorrecte de *kontra* au lieu de *tandis que* ou *alors que* pour exprimer l'opposition. Enfin, à un niveau très local et orthographique, la locution *parce que* devrait être réduite à *parce qu'* devant la voyelle i.

Confronté à la grammaticalité globale des phrases produites de septembre à juin, l'emploi des marqueurs de relations semble refléter les progrès de l'étudiant dont l'usage de *donc* devient sémantiquement approprié dans la dernière production. Petit à petit, on voit dans l'usage des marqueurs M' tels que *d'un autre côté* et *pour finir* que l'étudiant commence à concevoir le texte dans sa globalité, non plus de phrase en phrase.

Participant D

Le test d'évaluation du participant D annonçait un bon niveau de vocabulaire, avec un score de 53 % mais des failles du point de vue syntaxique dont le score s'élevait seulement à 30 %. Ces difficultés réapparaissent lorsque l'étudiant se risque à enrichir son expression pour structurer son texte. Les erreurs syntaxiques et sémantiques sont nombreuses et freinent le progrès en structuration textuelle bien que la compréhension cognitive accède à un niveau d'empaquetage. Voyons ces deux phrases tirées de la production de mars :

3. Tandis que j'ai suivi un professeur j'ai seulement observé et fait des notes
4. Tandis que les professeurs en Norvège font l'impossible pour terminer les préparations avant de partir chez eux.

On peut imaginer qu'elles relèvent de calques linguistiques encore mal gérés, ainsi l'usage de la locution conjonctive *tandis que* pour traduire à la fois, peut-être, *mens*, locution de simultanéité (3.), et *imens*, adverbe exprimant également la simultanéité, comme le fait par exemple la locution adverbiale *pendant ce temps* (4.). L'hypothèse du transfert négatif laisse supposer que D n'est pas conscient de cette dichotomie syntaxique en norvégien non plus.

Participant E

Le participant E faisait preuve d'une maîtrise évaluée comme relativement élevée, surtout au niveau du vocabulaire. Il totalisait dans cette rubrique un score de 59 % contre seulement 40 % en syntaxe. Ceci laisse entrevoir une aisance lexicale qui s'est largement concrétisée dans les textes ponctués de marqueurs de relations très variés. L´étudiant, systématiquement conscient de l'importance de l'architecture textuelle et des différents stades cognitifs de la structuration, prend toutefois des risques engendrant des erreurs sémantico-pragmatiques (*en plus* au lieu de *de plus*) et des incorrections locales de langue (*A l'autre côté, Au même temps*) qui devront, pour leur part, être traitées ponctuellement. L'erreur de l'emploi de *donc* est ici à noter. Par le jeu des traductions, une simplification sémantico-discursive condamne cette conjonction à des emplois inappropriés. Dans le texte de juin du participant E, *donc* est utilisé maladroitement comme instrument de conclusion propre au processus de balisage textuel. Cette observation conforte l'idée que *donc* doit donner lieu à des explications spécifiques afin de préciser qu'il sert en priorité à assurer les relations inter-phrastiques.

Conclusion

Dans la présente étude, nous avons défendu la considération des aptitudes psycho-cognitives de structuration textuelle dans l'enseignement des marqueurs de relation et avons donné un bref aperçu de la façon dont une telle méthode permet de différencier la nature des erreurs effectuées à l'écrit. On retiendra les trois points suivants :

1. Les progrès linguistiques des étudiants, apparents dans la correction de l'usage des marqueurs de relations textuelles, semblent aller de pair avec la faculté à structurer les productions écrites. On le voit clairement dans l'usage plus fréquent de marqueurs M'en deuxième partie d'année universitaire.
2. La prise en compte des opérations cognitives de structuration textuelle dans l'étude de l'acquisition des marqueurs de relations discursives permet de classer les difficultés selon qu'elles relèvent du contrastif ou non. Pour les étudiants débutants, les obstacles sont d'un ordre cognitif, et probablement comparables à ceux que rencontre un enfant locuteur natif. Nous pensons par exemple au cas du participant C.
3. Les difficultés d'ordre contrastif (erreurs sémantico-pragmatiques et syntaxiques) interviennent lorsque les étudiants ont commencé à prendre conscience d'un besoin d'architecture textuelle : leurs tentatives inhérentes au domaine cognitif engendrent des erreurs qui, cette fois, pourront être

traitées syntaxiquement (ordre des mots dans la phrase) ou ponctuellement, par des mises en contextes révélant les nuances de sens.

Notre examen des marqueurs de relations et le repérage des difficultés qui concernent leurs emplois dans le corpus de notre étude nous ont permis de classer les difficultés des apprenants selon qu'elles étaient liées aux stades cognitifs de la planification textuelle, syntaxiques, sémantiques ou relevaient d'incorrections locales du français usuel.

De cet exercice, dont nous estimons que le mérite principal est de simplifier l'approche didactique d'éléments phares de la construction discursive française, nous ressortons clairement que les difficultés purement textuelles ne tiennent pas obligatoirement du fait que le français est une langue étrangère. Ce, par opposition aux trois derniers types de difficultés mentionnés.

Grâce à un tel repérage des difficultés des apprenants, on adaptera les corrections, en améliorant ainsi, individuellement, le niveau d'écrit de chaque étudiant et en lui fournissant, parallèlement, des pistes de pratiques pédagogiques qu'il pourra à son tour exploiter en tant qu'enseignant.

Annexe

Relevé des occurrences

Participant A:

- *Décembre 2015:*

Il y a différents déterminants, **mais** ils se placent devant le nom...
En francais, le déterminant se place devant le nom qu'il détermine, **mais** en norvégien le déterminant se place derriere le nom.
Le verbe se construire avec la préposition à **et** s'emploie pour des personnes seulement.
L'imparfait est utilise **parce que** on ne sait pas pour combien du temps il avait cinq ans
L'emploie du passé composé est utilisé **parce que** le verbe mettre marque une transition

- *Mars 2016:*

D'une part les impressions sont bonnes et **d'un autre part** mauvais.
C'est donc pourquoi **en première lieu**, je discuterai ... , **puis** je parlerai de la salle des professeurs pour **enfin** donner mes opinions...
Car j'étais dans d'autres classes au lycée et les élèves étaient beaucoup moins intéressés... il n'a pas été échangé un seul mot en anglais...

- *Juin 2016:*

Même si notre pays soit occupé... les francais se battaient..

En même temp c'est la guerre de hiver en Finlande.

Le héros Phillippe Pétain est chef de gouvernement **et puis** il est voté chef de l'Etat.

Participant B:

- *Septembre 2015:*

En conséquence, on peut voir plusieurs styles architecturals différents
Néanmoins, il y avait aussi des marques au fil du temps
Autrement la construction a été rénovée plusieurs fois.

- *Décembre 2015:*

D'ailleurs, ils peuvent avoir plusieurs fonctions syntaxiques...
On a **d'ailleurs** l'élision.
Et ils peuvent **donc** avoir tous les fonctions grammaticales du nom
En plus, cela serva à distinguer l'adjectif de son contraire
En plus, on peut dire que c'est aussi un cas d'un adjectif épithète de nature..
En plus, c'est quelquechose qui n'est pas déjà introduit dans le texte

- *Mars 2016:*

En plus, cela peut être difficile pour les formules de politesse.
Tout d'abord, la France est un pays un peu isolé du monde anglophone...
Pour conclure, j'ai observé des méthodes bien intéressantes
Globalement, j'ai l'impression qu'on fait des tentatives pour améliorer la motivation...
En fin du compte, j'ai vu le système éducatif de la France à travers l'exemple d'un lycée professionnel.
Ensuite, je pense aussi que les discussions seraient avantageuses...
En outre, c'est quelquechose qui peut toucher plusieurs domaines
La communication était **donc** possible, **bien qu**'il y ait eu des défis linguistiques.

- *Juin 2016:*

Montesquieu ... développe l'idée de la séparation des pouvoirs **tandis que** Diderot dirige le développement de l'Encyclopédie.
Pourtant cette guerre fait partie des raisons des caisses vides.. qui favorise l'éclatement de la Révolution en 1789.
De plus, ils rencontrent des défis.
Néanmoins, il a toujours des opposants dans le royaume.

Participant C:

- *Décembre 2015:*

Il y a plusieurs types des adjectifs, **mais** ici on regardera l'adjectif épithète.
L'adjectif épithète qualifie le group nominal, **donc** les adjectifs qualificatifs.
L'adjectif est antéposé **parce que** il est dans le group "courts et fréquents"
Il s'accorde avec du nom qui est pluriel, **donc** le "s" à la finale.
La plupart des adjectifs sont postposés du nom, **contre** en norvégien où l'adjectif est toujours antéposé du nom.
On utilise épithète pour indiquer que quelque chose est ajouté **et** pour le distinguer des autres types des adjectifs.

- *Mars 2016:*

Mais c'est un point de vue subjectif par moi.
Toutes les formations ont des cours d'anglais, **mais** j'ai remarqué qu'il y a une grande différence...
D'un autre côté, ce lycée a beaucoup plus de matières...
J'ai été étonné que plusieurs élèves ne savaient rien en anglais, **en fait** qu'ils ne pouvaient pas dire leur nom...
La première chose qu'on a faite dans ce lycée, était une visite guidée.
La deuxième chose que j'ai faite, était observer un conseil de classe.
Puis dans ce dossier, j'écrirai...
Pour finir je pense qu'il y a une grande similarité entre les deux pays

- *Juin 2016:*

La pièce est **avant tout** une pièce tragique.
On verra **donc** comment c'est utilisé...

Participant D:

- *Septembre 2015:*

Le Mont st Michel est une abbaye **mais** il a été aussi une église.
Il est sur une île **et** cette se trouve entre deux régions.
Enfin, le Monte Saint Michel est aussi connu pour d'être le troisième site ...

- *Décembre 2015:*

On peut aussi dit que l'adjectif décrit un enfant qui manque de force, **et** dans le texte l'adjectif donne une qualité ...
Il y a certains adjectifs longs qui sont par analogie avec les adjectif court, **et** ils sont en antéposition
Dans cette phrase on emploie l'article défini "les" **parce qu'**il désigne un nom connu
Il y a plusieurs types des pronoms **et** on emploie les pronom...
Dans cette phrase on a utilisé l'imparfait **parc qu'**il exprime une action inacheve

- *Mars 2016:*

Tout d'abord je voudrais écrire
C'est à dire que nous devions nous adapter... **mais toutefois** c'était un peu provocant...
Tandis que j'ai suivi un professeur j'ai seulement observé et fait des notes
Tandis que les professeurs en Norvège font l'impossible pour terminer les préparations avant de partir chez eux.
Donc la plupart du temps j'observais.
Mais une raison pour laquelle ces élèves ont un bas niveau peut être que le système a commencé plus tard...
D'autre part, j'avais eu l'expérience...
Somme toute,... j'ai constaté que plusieurs choses sont différentes...

- *Juin 2016:*

On lui reproche **car** il se concentrait surtout sur les questions sociales.
Comme les francais trouve comme une defaite qui déclenchait les conséquences terribles...
Les conséquences sont que l'Europe face une montée du totalitarisme

Participant E:

- *Septembre 2015:*

Si j'étais une princesse, j'habiterais là.
En fait, c'est une abbaye.
Il y a **aussi** beaucoup de vêtements

- *Décembre 2015:*

Pourtant, l'adjectif s'accorde avec le nom.

- *Mars 2016:*

Pourtant, cela n'est probablement pas juste.
Cependant, ce que l'on a fait s'agissait plutôt des choses pertinentes...
Néanmoins, évidemment il faut pratiquer oralement...
A l'autre côté, suivre le programme ... n'est pas une mauvaise idée.
Pour conclure, il y a des objectifs similaires...
Donc, il fallait que les élèves fassent une feuille...
En plus, cet exercice est meilleure
En fait, le niveau d'anglais de la prof m'a surprise.

- *Juin 2016:*

Pourtant, on ne sait pas si cela est la vérité.
Donc, c'était important pour eux de ne pas perdre le contrôle des églises.
Quand l'Allemagne **finalement** ont lancé leur attaque, la France ne pouvait pas résister longtemps.
En plus, la France devait payer des impôts...
En plus, pendant la guerre, la collaboration entre la france et l'Allemagne a été forte.
Au même temps, Charles de Gaulle voulait continuer lutter...

Bibliographie

Adam, J.-M. 1992. *Les textes, types et prototypes. Récit, description, argumentation et dialogue*. Paris : Nathan.

Favart, M. 2005. « Les marques de cohésion : leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte », *Psychologie française* 50, Elsevier, 305-322.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf [consulté le 12/1/2017].

Hickmann, M. 2001. Le développement de l'organisation discursive. In : Kail, M., Fayol, M., (eds.), *L'acquisition du langage*, Tome 2 : *le langage en développement au-delà de trois ans*, P.U.F., Paris, p. 83-115.

Jaubert, A. 2005. Cohésion et cohérence : étapes et relais pour l'interprétation. In : Cohésion et cohérence, ENS éditions, 7-12.

Karmiloff-Smith, A. 1985. « Language and Cognitive processes from a developmental perspective », *Language and cognitive processes* 1 (1), 61-85.

Maingueneau, D. 2003 (4ème édition). *Linguistique pour le texte littéraire*. Nathan, Paris, 175-224.

Nome A. 2013. *Connectives in Translation: Explicitation and Relevance*, PhD-thesis, Universitet i Oslo.

Paolacci, V., Favart, M. 2010. « Traitement des marques de cohésion par les jeunes scripteurs : l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée en sixième », *Langages* 177, p.113-128.

Schegloff, E. A.1993. « Reflections on quantification in the study of conversation » In: *Research on Language and Social Interaction*, p. 99-128.

Université de Montréal, Centre d'aide en français, http://www.cce.umontreal.ca/auto/marqueurs.htm [consulté le 23/1/2017].

Note

1. Pour plus de renseignement, consulter http://www.comefica.com/tests-de-niveau-de-langues-formations-a-distance/test-de-niveau-de-langues-elao/

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies Pays Scandinaves n° 13 / 2018 p. 105-117

GERFLINT
ISSN 1901-3809
ISSN en ligne 2261- 2807

L'interlangue écrite de lycéens norvégiens : L'usage de connaissances explicites de grammaire dans la production libre

Anne-Kathrine Woldsnes
Université d'Oslo, Norvège
a.k.woldsnes@ilos.uio.no
Eva Thue Vold
Université d'Oslo, Norvège
e.t.vold@ils.uio.no

Résumé

Cette étude examine le rapport entre connaissances explicites de grammaire et usage de ces connaissances dans la production écrite libre chez 40 lycéens norvégiens apprenants du français L3. Les questions de recherche prennent appui sur le phénomène de l'accord dans le syntagme nominal et le syntagme verbal, et sont les suivantes : 1) Dans quelle mesure les connaissances explicites sur l'accord se reflètent-elles dans la production écrite libre des apprenants ? 2) Le degré de correspondance entre connaissances explicites sur l'accord sujet-verbe et usage dans la production libre, varie-t-il en fonction de la complexité syntaxique du sujet ? La méthodologie repose sur l'analyse d'un corpus numérique de textes authentiques des apprenants ainsi que de tests de grammaire remplis par les mêmes élèves.

Mots-clés : acquisition du français L3, connaissances explicites, production écrite, complexité linguistique

Written interlanguage of Norwegian upper secondary school students: The use of explicit grammar knowledge in free production

Abstract

This study examines the relation between explicit grammar knowledge and the use of such knowledge in the free writing of 40 Norwegian students of French L3 in upper secondary school. The research questions center on the agreement of the noun phrase and the verbal phrase and are the following: 1) To what extent is the explicit knowledge of agreement reflected in the free writing of the students? 2) Does the degree of correspondence between explicit knowledge of subject-verb agreement and its use in free writing vary according to the complexity of the subject? The methodology is based on the analysis of a digital corpus of authentic texts written by the students, as well as on grammar tests taken by the same students.

Keywords: acquisition of L3 French, explicit knowledge, written production, linguistic complexity

Introduction

L'enseignement actuel des langues vivantes en Europe *met* l'accent sur l'*usage* de la langue *(Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Conseil de l'Europe, 2001)*. L'apprenant est ainsi considéré comme un *apprenant-usager*, apprenant la langue par et pour l'usage. L'enseignement a pour objectif de développer chez l'apprenant une compétence de communication (écrite et orale), lui permettant d'interagir avec d'autres usagers de la langue d'une manière appropriée et efficace. Dans cette optique, une bonne maîtrise de la grammaire est valorisée en ce qu'elle contribue à une communication précise et adéquate.

A l'instar de l'enseignement européen des langues (CECRL), le programme d'enseignement des langues étrangères au sein du système scolaire norvégien met en relief la compétence grammaticale en tant qu'outil pour la communication. Cependant, les professeurs ainsi que les élèves eux-mêmes, constatent régulièrement que ces derniers n'appliquent pas toujours dans leurs productions libres les règles de grammaire qu'ils ont apprises, faisant des erreurs qu'ils auraient dû pouvoir éviter grâce à leurs connaissances. Ceci illustre le fait que la performance linguistique de l'apprenant ne peut être considérée comme un reflet fidèle de sa compétence réelle (Eide et Busterud, 2015 : 53). Pour l'usage spontané de la langue, un tel écart s'explique aisément par les contraintes de temps. Par contre, dans l'usage non spontané, par exemple au sein de la plupart des tâches écrites, l'apprenant a le temps de faire appel à une certaine précision linguistique.

Dans la présente étude exploratoire, nous examinerons dans quelle mesure les apprenants mettent en œuvre leurs connaissances explicites de grammaire dans leurs productions écrites libres. Nous analyserons des textes d'apprenants en FLE en Norvège au regard des connaissances explicites dont ces mêmes apprenants font preuve dans des tests de grammaire. Notre problématique est basée sur la question suivante : *Dans quelle mesure, et dans quels cotextes linguistiques y-a-t-il correspondance entre les connaissances explicites des apprenants et la correction grammaticale dont ils font preuve dans leur production écrite libre* ?

Comme entrée en matière, nous avons choisi le phénomène de l'accord. L'accord est l'un des premiers phénomènes de grammaire présentés aux apprenants de FLE. C'est également un phénomène très fréquent dans la production écrite, ce qui nous permet d'obtenir suffisamment de données pour proposer des éléments de réponse à notre problématique.

Dans le système scolaire norvégien, le français a le statut de L3, étant donné que l'anglais (L2) est obligatoire à partir de l'école primaire. Le français est offert comme option facultative à partir du collège, et les élèves peuvent continuer leur

parcours d'apprentissage au lycée. Les participants de cette étude sont des lycéens qui ont étudié le français L3 pendant trois ans au collège. Nous présenterons d'abord (section 2) le cadre théorique de notre étude avant de décrire plus en détail notre méthodologie (section 3). Les résultats sont présentés et discutés dans la section 4.

1. Cadre théorique

1.1 Connaissances déclaratives et connaissances procédurales

Les liens entre les savoirs linguistiques et l'usage de la langue font débat dans la recherche d'acquisition des langues (RAL) depuis des décennies. Krashen (1975) établit une nette distinction entre les deux, soulignant que ce qui relève de l'apprentissage et ce qui relève de l'acquisition appartiennent à deux systèmes indépendants l'un de l'autre : les connaissances déclaratives ou explicites d'une part, et les connaissances procédurales ou implicites de l'autre. Alors que les connaissances déclaratives ou explicites constituent des connaissances dont l'apprenant est conscient et potentiellement capable de verbaliser, les connaissances procédurales ou implicites sont d'ordre automatique et très difficilement verbalisables. Ces dernières jouent un rôle prépondérant dans l'acquisition de la L1 (Rebuschat, 2015 : 13) tandis que dans l'acquisition d'une langue étrangère, ce sont le plus souvent les deux types de compétences qui entrent en jeu.

Le débat portant sur l'interface entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales comporte plusieurs positions, situées le long d'un continuum allant de 'pas d'interface' à 'interface faible', puis à 'interface forte'. Selon Ellis (2015), prenant une position d'interface faible, les connaissances explicites peuvent servir à l'apprenant de "béquilles", jusqu'à ce que les règles grammaticales soient automatisées dans sa production libre. DeKeyser (2003) adopte une position similaire et affirme qu'une transformation de connaissances apprises en connaissances acquises est bel et bien possible à condition que les apprenants disposent de possibilités de pratique et d'automatisation de leurs connaissances.

Le rôle des connaissances explicites diffère entre la production orale et la production écrite. Tant qu'elles ne sont pas automatisées, les connaissances explicites sont d'une utilité restreinte dans l'usage spontané du langage, car l'apprenant n'a pas le temps de les consulter. Par contre, les tâches écrites offrent le plus souvent la possibilité à l'apprenant de mettre en œuvre ses connaissances explicites (Gutiérrez, 2016 ; Myhill, 2012). Gutiérrez (2016) a montré que la corrélation entre connaissances explicites et compétence écrite est beaucoup plus forte que la corrélation entre ce type de connaissances et la compétence orale, ce qui souligne le fait que l'accès aux connaissances explicites dépend du temps pour réfléchir. En

outre, la production écrite permet à l'apprenant de visualiser son interlangue sur l'écran ou sur le papier et donc de revenir en arrière et de corriger ses éventuelles erreurs.

1.2 L'acquisition de l'accord chez des apprenants de français langue étrangère

Bartning et Schlyter (2004) ont détaillé des *itinéraires d'acquisition* et des *stades de développement* de la morphosyntaxe de l'interlangue orale d'apprenants suédophones de FLE, et proposé six stades d'acquisition, sous forme de profils grammaticaux. Dans le cadre de notre étude, les éléments liés à l'accord sont particulièrement pertinents. En ce qui concerne l'accord verbal, l'opposition entre formes verbales finies et non-finies n'est maîtrisée qu'au stade *intermédiaire* (Bartning et Schlyter 2004 : 295). À ce stade, l'usage des formes non-finies dans des contextes finis se raréfie. En outre, l'opposition entre les formes verbales du singulier et du pluriel de la 3ème personne commence à s'établir, et nous observons une alternance entre des formes telles que *ils partent* et **ils part*.

Le modèle de Bartning et Schlyter (2004) a été appliqué à la production écrite (Granfeldt et Ågren, 2017), notamment à travers le développement du logiciel *Direkt Profil*, qui analyse automatiquement la morphosyntaxe des textes d'apprenants et leur attribue un stade de développement. Dans le but d'enrichir la description de ces stades, Ågren (2008) a étudié la morphologie du nombre à l'écrit. Elle a conclu que les stades observés par Bartning et Schlyter (2004) sont également pertinents pour l'écrit, ce qu'elle lie à la simultanéité de l'apprentissage de l'oral et de l'écrit ainsi qu'à la quantité d'input écrit en salle de classe de FLE en Suède. Il y a pourtant certaines différences : par exemple, l'usage des formes verbales *sont/ont/vont/font* apparaissent plus tôt à l'écrit qu'à l'oral. Ågren (2008 :191) explique cette observation par les conditions de la production écrite (cf. plus haut).

Ågren (2008 : 280) décrit une opposition intéressante entre l'accord écrit qui est sémantiquement motivé (le singulier et le pluriel du nom) et l'accord qui est dans une large mesure redondant pour la compréhension (l'accord en nombre du verbe et de l'adjectif). Le marquage en nombre du nom et du déterminant est maitrisé tôt : cet accord transmet un contenu conceptuel simple, à savoir la différence entre *un/une* et *plusieurs*. En outre, le marquage en nombre du déterminant est audible et signale de manière quasi systématique la différence entre singulier et pluriel du syntagme nominal. Cette transparence sémantique semble constituer un avantage pour l'acquisition du système morphologique. Par contre, l'accord en nombre du verbe et de l'adjectif a pour unique fonction de marquer la cohésion de la phrase (Ågren, 2008 : 117). En effet, l'accord adjectival semble être l'accord acquis le

plus tardivement en français écrit (Ågren, 2008 : 274). Pour ce qui est de l'accord verbal, l'étude de Ågren (2008) constate que les erreurs se font plus souvent avec des sujets nominaux (*mes amis*) qu'avec des sujets pronominaux clitiques (*ils*).

En nous appuyant d'une part sur la question de l'interface entre connaissances explicites et implicites, et d'autre part sur les itinéraires d'acquisition précités, nous analyserons nos données selon deux axes : La fréquence d'erreur d'accord relative aux connaissances explicites documentées dans les tests de grammaire, et pour ce qui est de l'accord sujet-verbe : la fréquence d'erreur d'accord en fonction de la complexité syntaxique du sujet. Notre problématique prend ainsi appui sur les questions suivantes :

Dans quelle mesure les connaissances explicites sur l'accord se reflètent-elles dans la production écrite libre des apprenants ?

Le degré de correspondance entre connaissances explicites sur l'accord sujet-verbe et usage dans la production libre, varie-t-il en fonction de la complexité syntaxique du sujet ?

Pour des raisons d'espace, nous limitons l'analyse à certaines structures linguistiques, détaillées dans 3.2.2.

2. Méthodologie

Notre étude repose sur l'analyse d'un corpus numérique composé de textes écrits par des lycéens norvégiens apprenants du français L3 ainsi que des tests de grammaire remplis par les mêmes élèves. Il s'agit d'identifier l'écart éventuel entre les connaissances documentées dans les tests de grammaire et la performance grammaticale montrée dans les productions libres.

2.1 Participants

Les participants sont au nombre de 40, et ils ont l'âge de 15 à 16 ans. Ils ont parcouru trois ans d'études de FLE au collège, et ils se répartissent sur trois classes de français L3 à la première année du lycée : deux classes d'un lycée situé au centre d'Oslo et une classe d'un lycée d'une ville aux alentours d'Oslo. Ils ont quatre heures d'enseignement de FLE par semaine.

2.2 Collecte des données et procédures d'analyse

Les deux types de données ont été recueillis durant l'année scolaire 2016/2017 : le test de grammaire d'abord, ensuite les textes trois mois plus tard, afin d'éviter que les apprenants ne soient influencés par le test de grammaire en écrivant leur texte libre.

2.2.1 Le test de grammaire

Certains facteurs jouent un rôle primordial lorsqu'on cherche à mesurer les connaissances explicites : *temps*, *foyer d'attention* et *conscience* (Ellis *et al.*, 2009). Dans notre étude les apprenants disposaient de jusqu'à 90 minutes pour effectuer un test de grammaire relativement court et élémentaire, ce qui leur a permis de consulter leurs connaissances explicites et de réfléchir sur les règles grammaticales. Le test avait pour objectif de centrer le foyer d'attention exclusivement et explicitement sur la *forme*, stimulant ainsi une conscience métalinguistique chez l'apprenant. Il a été réalisé sans dictionnaires, grammaires ou autres outils, et sans possibilité de communication entre élèves.

Le test comprenait une série de phénomènes grammaticaux, sélectionnés à partir des phénomènes traités dans les manuels de FLE pour le collège. Le choix d'inclure toute une gamme de phénomènes a été fait afin d'éviter que les élèves ne se rendent compte de la focalisation particulière sur les phénomènes d'accord. Le test était composé d'exercices à compléter, suivis d'une partie demandant à l'élève d'expliquer (en norvégien) la règle grammaticale qui avait guidé ses choix dans l'exercice qu'il venait de compléter. Cet exercice de verbalisation a été ajouté dans le but de documenter un éventuel savoir explicite, étant donné que les réponses données dans les exercices à compléter pourraient être basées sur des connaissances *implicites*.

Les phénomènes grammaticaux sélectionnés pour l'analyse sont 1) l'accord en nombre entre déterminant et nom 2) l'accord en genre et en nombre de l'adjectif régulier, en tant qu'épithète ainsi qu'en position d'attribut du sujet, et 3) l'accord sujet-verbe au présent : les verbes réguliers en –ER, ainsi que deux verbes irréguliers : être et *avoir*. Un exemple d'un exercice du test est le suivant (les instructions traduites du norvégien) :

Mets les substantifs ci-dessous au pluriel :
Le poème _____
La maison _____
L'été _____

- Explique comment on met le substantif et l'article français au pluriel :

Pour que les réponses de cet exercice soient considérées correctes, l'élève devait indiquer qu'il faut ajouter un *s* au nom pour le mettre au pluriel, et qu'il faut également mettre au pluriel le déterminant : *les*. En ce qui concerne l'adjectif, l'élève devait expliquer les règles de l'accord de l'adjectif régulier, en incluant les désinences de genre et de nombre. Pour les verbes au présent, il devait indiquer

toutes les désinences de personne correctement. Les phrases dans les exercices avaient différents types de sujets : sujets pronominaux, sujets nominaux et sujets juxtaposés (*mes sœurs et moi*). Selon leurs réponses, nous avons regroupé les apprenants en trois catégories : ceux qui ont documenté un niveau avancé de connaissances de règles d'un phénomène d'accord (toutes réponses correctes), ceux qui ont documenté un niveau moyen (certaines réponses correctes) et ceux qui ont documenté un niveau faible (pas de réponses correctes).

2.2.2 Le corpus de textes d'apprenants

Nous avons choisi de construire un corpus authentique, c'est-à-dire qu'il s'agit de textes qui devaient en tout cas être produits en classe, sous des conditions « normales » : le professeur présent et sans possibilités de communication entre élèves. Les textes étaient écrits en Word (le correcteur automatique n'était pas activé). Les élèves avaient cependant accès à d'autres outils, tels que leurs dictionnaires et leurs manuels. Le tableau 1 donne des détails sur les données recueillies dans les deux lycées.

	Lycée 1	Lycée 2
Nombre d'apprenants/textes	26	14
Sujet de productions écrites	*Un voyage à Paris*	*Mon sport, ma passion*
Limite de temps	90 minutes	60 minutes
Nombre de mots par texte (en moyenne)	339	149

Tableau 1 : conditions sur lesquelles se base la production écrite libre des deux lycées.

Les occurrences des phénomènes grammaticaux en question (cf. plus haut) ont été identifiées manuellement. Ensuite, le programme d'analyse NVivo a été utilisé afin de compter et systématiser ces occurrences. Après avoir compté les occurrences de chaque catégorie, nous avons compté les fautes d'accord.

Pour la catégorie du syntagme nominal, les noms propres sont exclus de l'analyse. Or, quand le nom propre est précédé d'un nom commun (*la tour Eiffel*, *l'actrice Audrey Tautou*), il est inclus. Lorsque le nom commun est introduit par une préposition inséparable du déterminant (*au café*), il est inclus dans l'analyse.

Dans la quantification des fautes, d'autres fautes grammaticales que celles de l'accord ne sont pas prises en compte. Ceci signifie que les occurrences telles que **Le tour du Eiffel est très intéressant* et **Une vacance formidable* ne sont pas chiffrées *incorrectes*. Dans le premier cas, l'apprenant s'est trompé du genre du nom *tour*.

En d'autres termes, l'attribution du genre (phénomène lexical) est erronée, mais l'accord en genre (phénomène syntaxique) de l'adjectif dans la phrase est correct. Pour ce qui est du deuxième exemple, le nom pluriel *vacances* est mis au singulier, mais les règles de l'accord entre les éléments du SN sont cependant respectées. Chiffrées *incorrectes* sont par contre les occurrences où il n'y a pas d'accord entre les éléments : **les croissant*, **une fille très joli*.

Intégrés dans la catégorie du verbe sont les verbes réguliers en –ER au présent, ainsi que les formes du présent des verbes irréguliers **être** et *avoir*[1]. **Être** et *avoir* en fonction d'auxiliaires faisant partie du *passé composé* sont inclus dans l'analyse. Le même principe s'impose pour les autres catégories grammaticales : si l'accord sujet-verbe est correct, mais qu'il y a d'autres fautes, liées par exemple au choix de verbe : **Mon ami est 16 ans* ou à une mauvaise structure de la phrase verbale : **Je manque toi*, le verbe n'est pas considéré comme *incorrect*. Les cas où l'accord sujet-verbe n'est pas correct sont par contre chiffrés *incorrects* : **Je ne jouer pas le handball*. **Ma famille et moi adores Paris*.

3. Résultats et discussion

Dans ce qui suit, nous présenterons et discuterons nos résultats au regard de nos deux questions de recherche. En raison d'espace restreint, nous nous limitons à la présentation de quelques observations préliminaires, basées sur le groupe en entier sans entrer dans les détails d'interlangues individuelles. Les tableaux 2-4 apportent des éléments de réponses à la première question : Dans quelle mesure les connaissances explicites sur l'accord se reflètent-elles dans la production écrite libre des apprenants ?

Niveau documenté dans le test	Usage correct en production libre
Niveau faible (3 apprenants)	93% (90%-96%)
Niveau moyen (6 apprenants)	91% (77%-100%
Niveau avancé (31 apprenants)	100% (94%-100%)

Tableau 2 : Accord déterminant et nom : Résultats des tests de grammaire et taux d'usage correct dans les textes.

Comme nous le voyons ci-dessus, les apprenants connaissent bien les règles d'accord en nombre entre déterminant et nom, et ces connaissances se reflètent dans une large mesure dans leurs textes libres. Ce résultat confirme des recherches

antérieures : cet accord est acquis tôt (Ågren, 2008). Pour les rares apprenants qui ne documentent pas ou peu de connaissances dans ce domaine, il semble y avoir un grand écart entre connaissances explicites et implicites, en ce que ces apprenants font aussi preuve d'un usage largement correct dans leurs textes. Cela peut signifier soit qu'ils possèdent principalement des connaissances implicites, soit qu'ils connaissent effectivement les règles, mais qu'ils n'ont pas pris l'effort de remplir le test consciencieusement. Il faut également prendre en considération l'influence de leur expérience d'apprentissage de l'anglais L2 : la règle d'ajouter le morphème *s* pour indiquer le pluriel du nom est la même dans les deux langues.

Dans les peu de cas où les règles de l'accord ne sont pas respectées, il est tantôt le déterminant, tantôt le nom qui manque de marquage : **le Norvégiens, *les café*. Pour ce qui est du déterminant, il faut noter que le marquage en nombre est audible, tandis que pour le nom, le marquage au pluriel ne se manifeste que dans la langue écrite, dans la plupart des cas.

La grande majorité des apprenants connaissent également les règles d'accord de l'adjectif. Néanmoins, l'écart entre les connaissances et l'usage est ici plus important :

Niveau documenté dans le test	Usage correct en production libre
Niveau faible (3)	64% (25%-92%)
Niveau moyen (7)	69% (50%-95%)
Niveau avancé (30)	81% (60%-100%)

Tableau 3 : Accord adjectival en genre et en nombre : Résultats des tests de grammaire et taux d'usage correct dans les textes.

Cet écart existe même chez les apprenants qui ont fait preuve d'un niveau avancé de connaissances de l'accord de l'adjectif : la fréquence d'erreur dans leurs textes atteint jusqu'à 40%. Par ailleurs, les apprenants qui ont documenté un niveau faible ou moyen dans le test réussissent toutefois souvent à accorder l'adjectif correctement dans leurs textes libres, et nous observons une certaine alternance entre forme correcte et forme incorrecte de l'adjectif, ce qu'illustre l'exemple suivant : **J'ai eu des vacances formidables et fantastique*. Il faut remarquer les différences individuelles importantes au sein des trois niveaux.

La majorité des fautes adjectivales consistent en ce que la forme du masculin singulier est utilisée à la place des formes du féminin ou/et du pluriel : **J'ai vu une fille très joli. *Alice est français. *Notre chambre a deux très grand lits. *Enfants sont social*. La forme du masculin singulier est surgénéralisée, bien que les tests

de grammaire montrent que la plupart des apprenants connaissent bien toutes les désinences adjectivales. Il faut tenir compte du fait qu'il y a relativement peu d'adjectifs dans l'input et dans l'output, comparé aux nombreuses occurrences de noms et de verbes. Par conséquent, cet accord est moins pratiqué (cf. DeKeyser, 2003). En outre, d'un point de vue de transfert entre l'anglais comme L2 et le français comme L3 : en anglais on n'accorde pas les adjectifs.

Pour les verbes, les connaissances explicites sur l'accord se reflètent comme suit :

Niveau documenté dans le test	Usage correct en production libre
Niveau faible (0)	
Niveau moyen (19)	89% (36%-100%)
Niveau avancé (21)	96% (81%-100%)

Tableau 4 : Accord sujet-verbe en personne et en nombre : Résultats des tests de grammaire et taux d'usage correct dans les textes.

Nos résultats montrent que tous les apprenants connaissent soit partiellement soit complètement les règles d'accord des verbes en -ER ainsi que celles des verbes être et *avoir*, mais ils se placent cependant de manière plus égale entre niveau moyen et niveau avancé comparé aux deux autres phénomènes. Les apprenants réussissent dans la majorité de cas à mettre en œuvre leurs savoirs sur cet accord dans leur production libre, mais il faut cependant remarquer la grande variation parmi les apprenants qui ont fait preuve d'un niveau moyen au test.

Pour approfondir nos analyses liées à l'accord verbal, passons à notre deuxième question de recherche : Le degré de correspondance entre connaissances explicites sur l'accord sujet-verbe et usage dans la production libre, varie-t-il selon la complexité syntaxique du sujet ?

La complexité syntaxique du sujet semble en effet être un facteur qui rend plus difficile la maîtrise de l'accord en production libre, même si l'apprenant possède les connaissances explicites nécessaires. Les apprenants ont en général plus de difficulté à accorder un verbe suivant un sujet nominal qu'un verbe suivant un pronom personnel clitique[2], ce qui confirme les résultats de Ågren (2008). Dans les contextes de la troisième personne du pluriel, la forme du singulier de la 3ème personne est souvent utilisée comme forme par défaut : **Des gens est intéressant*. **Pascal et Alex a monté en haut de la tour Eiffel*. Ces exemples viennent d'apprenants ayant fait preuve de connaissances correctes sur ce type de sujets dans le test. Cette alternance entre forme correcte (celle de la 3ème personne du pluriel) et

forme incorrecte (celle du singulier) en texte libre corrobore le stade intermédiaire d'acquisition proposé par Bartning et Schlyter (2004 : 295).

Pour les sujets nominaux juxtaposés, la personne grammaticale de la 1ère personne du pluriel semble aussi être difficile à accorder correctement. Dans ces cas, la forme verbale de la 1ère personne du pluriel est le plus souvent remplacée soit par la forme plurielle de la 3ème personne, soit par l'ajout d'un *s,* probablement par association avec le *s* du pluriel dans le syntagme nominal : **Moi et mes cousins sont allés au cinéma. *Mon frère et moi ont visité Paris. *Ma famille et moi adores Paris.* Ces exemples viennent d'apprenants ayant fait preuve d'un niveau moyen ou avancé dans le test. Il faut tenir en compte que l'accord verbal des sujets juxtaposés à la 1ère personne est rare dans l'input authentique du français, étant donné que ce type de sujet est souvent repris par le pronom personnel *nous* : *Mes cousins et moi, nous sommes allés au cinéma*.

Puisque les erreurs se produisent plus facilement dans les constructions moins figées et moins fréquentes, nous observons que les apprenants ne profitent pas pleinement du potentiel de leurs connaissances explicites. Cette observation suggère que les formes fléchies sont automatisées à partir des tableaux traditionnels de conjugaison et des suites de mots fréquents : ainsi, les connaissances que possèdent les apprenants sont non seulement explicites, mais aussi automatisées. L'accord verbal avec des sujets plus complexes et moins fréquents n'est pas autant pratiqué et n'est donc pas automatisé dans la même mesure.

Nous remarquons que les apprenants qui font preuve d'un niveau avancé de connaissances grammaticales dans le test n'écrivent pas nécessairement plus correctement que ceux qui font preuve d'un niveau plus faible. Une explication possible est que les apprenants qui possèdent des connaissances limitées s'en tiennent à des constructions simples, alors que ceux qui ont des connaissances avancées tentent de réaliser des constructions plus complexes. Cela dit, la production écrite a eu lieu trois mois après le test : un apprenant qui n'avait pas réussi à remplir correctement le test a peut-être appris les règles d'accord entretemps.

Il est évident que la performance grammaticale de l'apprenant reste dépendante de facteurs cognitifs et psycholinguistiques, et nous ne pouvons pas tirer des conclusions sur les raisons pour lesquelles les apprenants ne profitent pas pleinement de leurs connaissances explicites en production écrite libre. Nous pouvons pourtant suggérer quelques pistes d'explication. Dans la production écrite libre, le foyer d'attention de l'apprenant est sollicité simultanément par le sens et la forme et ce souvent dans un court intervalle de temps. Il est également possible qu'en production libre, le foyer d'attention de l'apprenant s'oriente plus vers le

sens que vers la forme. En remplissant le test de grammaire, la forme constitue le seul centre d'attention de l'apprenant. En outre, le recours à des stratégies de métacognition, telles que le fait de relire son texte pour exclure des fautes, ainsi que l'usage d'outils tels que dictionnaires ou grammaires, jouent certainement un rôle et influencent le degré de conformité entre connaissances explicites et usage de celles-ci.

Conclusion

Cet article avait pour but d'examiner dans quelle mesure et dans quels cotextes linguistiques les connaissances explicites des apprenants de français L3 sont mises en œuvre dans leurs productions écrites libres. Selon les résultats des tests de grammaire, la grande majorité des apprenants avaient une bonne connaissance explicite des règles de base de l'accord en français. L'analyse des textes montre que dans une large mesure, les apprenants font usage de leurs savoirs explicites dans leurs productions libres, mais probablement aussi de leurs savoirs implicites, vu que les élèves qui montrent peu de connaissances explicites au test réussissent relativement bien dans leur production libre. Cependant, il y a des différences concernant la fréquence de fautes liée aux trois phénomènes différents d'accord, et la mise en usage des connaissances explicites sur l'accord sujet-verbe est assujettie à la complexité du sujet.

Nos résultats montrent également des différences individuelles pour ce qui est de la mise en œuvre des connaissances explicites en production écrite libre, ce qui concerne surtout le phénomène de l'accord adjectival. Suite à la présente étude, il semble pertinent d'explorer l'usage des stratégies métacognitives par les apprenants. L'identification des stratégies mises en œuvre par l'apprenant qui met à profit ses savoirs explicites en production écrite pourrait permettre d'améliorer l'usage des connaissances grammaticales dans ce cas de figure. Ceci présente des pistes fécondes en vue d'offrir aux apprenants un éventail de ressources leur permettant de mieux tirer profit de leurs connaissances explicites de grammaire.

Bibliographie

Ågren, M. 2008. À la recherche de la morphologie silencieuse. Lunds Universitet.

Bartning, I., Schlyter, S. 2004. « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 ». *Journal of French Language Studies,* 14, p. 281-299.

DeKeyser, R. 2003. Implicit and Explicit Learning. In: *The Handbook of Second Language Acquisition.* London: Routledge.

Eide, K.M., Busterud, G. 2015. Kompetanse og performanse : kunnskap og produksjon. In : *Norsk andrespråkssyntaks*. Oslo : Novus forlag.

Ellis, R., et al. 2009. *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Ellis, R. 2015. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Granfeldt, J., Ågren, M. 2017. « Une évaluation formative de FLE fondée sur les itinéraires d'acquisition est-elle possible ? » *Recherches et applications, Le français dans le monde*, 61, p. 62-76.

Gutiérrez, X. 2016. « Analyzed knowledge, metalanguage, and second language profiency ». *System*, 60, p. 42-54.

Heimark, G.E. 2013. *Praktisk tilnærming i teori og praksis. Ungdomskolelæreres forståelse av en praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Holec, Henri. 1990. « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? » *Mélanges pédagogiques*, p. 75-87. CRAPEL, Université de Nancy.

Myhill, D. et al. 2012. « Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students writing and students metalinguistic understanding ». *Research Papers in Education*, 27 (2), p. 1-28. London: Routledge.

Rebuschat, P. 2015. *Implicit and explicit learning of languages*. Amsterdam : John Benjamins.

Notes

1. Les constructions c'est et il y a ne sont pas incluses dans l'analyse, étant donné qu'elles représentent des constructions plus ou moins figées.

2. Les analyses sont préliminaires. Nous ne donnons pas de chiffres exacts ici parce que ces chiffres sont à vérifier.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies Pays scandinaves
n° 13 / 2018

Annexes

GERFLINT
Synergies Pays Scandinaves n° 13 / 2018 p. 121-123
ISSN 1901-3809 / ISSN de l'édition en ligne 2261- 2807

Profils des contributeurs

• Coordination et collaboration •

Merete Birkelund, Université d'Aarhus, est professeur associé en français. Ses recherches actuelles s'inscrivent dans une approche énonciative et se focalisent entre autres sur la polyphonie linguistique, l'implicite, l'ironie et la fictionnalité ainsi que sur les connecteurs et leur sémantique, domaines qu'elle combinent avec des études de traduction. Elle a également fait des recherches sur la négation, la modalité et la temporalité. Elle est rédactrice en chef de *Synergies Pays Scandinaves*.

Catrine Bang Nilsen est doctorante en psycholinguistique à l'Université de Caen. Sa thèse de doctorat porte sur la compréhension de métaphores en français langue étrangère auprès d'apprenants adultes avancés de norvégien L1 qui entament des études universitaires en France. Elle est la coordinatrice du corpus d'apprenants norvégiens du français (http://www.crisco.unicaen.fr/Corpus-Apprenants-norvegiens-du.html) qui permet d'étudier des interactions spontanées entre des apprenants norvégiens et des locuteurs natifs français. Ses domaines de recherche sont le sens figuré et les fonctions cognitives impliquées dans l'appropriation des langues étrangères à l'âge adulte.

Maria Svensson est maître de conférences en français à l'Université d'Uppsala, où elle a également fait son doctorat pour soutenir, en 2010, sa thèse *Marqueurs corrélatifs en français et en suédois*. Étude sémantico-fonctionnelle de d'une part… d'autre part, d'un côté… de l'autre *et de* non seulement… mais *en contraste*. Elle a poursuivi ses études dans les domaines de linguistique textuelle, de sémantique et d'argumentation, souvent dans une approche contrastive, comparant des connecteurs français et suédois dans des études basées sur des corpus parallèles de discours écrit. Ces dernières années, ses recherches se sont focalisées sur le contraste et la concession, et sur différents connecteurs français et suédois pour ces deux relations argumentatives, ainsi que sur des connecteurs qui ont également ou principalement un autre emploi que celui en contexte adversatif ou concessif, tels que *si*, *certes* ou *tandis que*.

• Auteurs des articles •

Helene N. Andreassen est depuis 2015 directrice de 'Library Teaching and Learning Support' à UiT, l'Université arctique de Norvège. Ses domaines de recherches sont la

phonologie du français contemporain, la variation phonologique et l'acquisition de la phonologie. Sa thèse de doctorat soutenue en 2013 est intitulée « Schwa : Distribution and acquisition in light of Swiss French data ».

Hans Petter Helland est professeur de français à l'Université d'Oslo. Dans ses recherches, il s'intéresse tout particulièrement à la syntaxe, la sémantique et la pragmatique ainsi qu'à l'acquisition et l'enseignement des langues étrangères. Il est auteur de nombreux articles et monographies sur la grammaire française, la syntaxe, les temps verbaux, le passif, les possessifs, etc.

Eirik Hvidsten est actuellement doctorant en linguistique française à l'université de Trondheim (NTNU). Ses principaux domaines d'intérêt sont la syntaxe, la sémantique, la morphologie et l'acquisition du français langue étrangère dans un cadre de la grammaire générative.

Pierre Larrivée est un sémanticien de la grammaire. Il s'intéresse à l'interprétation de la négation, des questions, des indéfinis et des axiologiques, et envisage ces phénomènes sous le prisme du rôle de la pragmatique pour leur évolution historique. Il a publié ses travaux dans des revues comme Glossa, Lingua, Linguistics, Journal of Pragmatics, English Language and Linguistics et Journal of French Language Studies. Son intérêt pour les échanges spontanés comme révélateurs de la compétence immédiate des locuteurs l'a amené dans le cadre de projets financés à développer des ressources de recherche sous la forme de descriptions grammaticales du français vernaculaire (projet Fracov notamment) et de corpus contemporains et diachroniques. Il est professeur à l'université de Caen depuis 2011.

Kjersti Faldet Listhaug est maître de conférences en linguistique française à l'Université norvégienne de sciences et de technologie de Trondheim (NTNU). Ses intérêts de recherche portent sur l'acquisition de langues secondes/troisièmes et les influences translinguistiques, notamment en ce qui concerne l'acquisition de l'ordre des mots dans une troisième langue. Sa thèse de doctorat traitait de l'expression de l'espace et du sémantisme des prépositions spatiales, en particulier l'acquisition de ces mêmes expressions en langue seconde.

Chantal Lyche est professeur émérite en linguistique française à l'université d'Oslo. Ses domaines de recherche sont la phonologie, la linguistique variationnelle et la didactique des langues. Elle est la co-fondatrice du programme Phonologie du Français Contemporain (www.programme-pfc.net) qui a construit un corpus de données orales rassemblées à travers la francophonie et qui fait figure de corpus de référence pour le français parlé.

Nelly Foucher Stenkløv est maître de conférences en linguistique française à l'université de Trondheim, Norvège (NTNU). Elle y enseigne la linguistique, la phonétique et la traduction. Ses travaux portent d'une part sur l'interface sémantico-pragmatique dans le domaine de la temporalité, d'autre part sur le problème de l'optimisation de l'enseignement des langues.

Elle dirige le projet de création du cours en ligne FRANOR, construit à partir de l'identification systématique des difficultés et erreurs des apprenants norvégiens. Ses travaux conjuguent ainsi l'élaboration d'un outil d'apprentissage à la réflexion qui s'y greffe, en amont et en aval, tirant partie de travaux sur les diverses branches de la linguistique contrastive franco/norvégienne.

Eva Thue Vold est maître de conférences en didactique des langues à l'Université d'Oslo. Titulaire d'un doctorat en linguistique de texte française, elle s'intéresse surtout à la didactique du FLE et à l'apprentissage et l'enseignement du français dans les écoles norvégiennes. Ses principaux domaines de recherche sont l'enseignement de la grammaire, le développement de la conscience métalinguistique, l'acquisition du français langue étrangère et les nouveaux enseignants de langues, y compris les défis que ceux-ci éprouvent lors de leurs premières années dans la profession.

Anne-Kathrine Woldsnes est doctorante à l'Université d'Oslo, où elle a fait également son master en linguistique française. Sa thèse de doctorat porte sur l'acquisition de la morpho-syntaxe écrite du français langue étrangère chez des apprenants norvégiens, mettant en lumière l'usage de connaissances explicites. Ses principaux domaines d'intérêt sont la linguistique française, la linguistique appliquée, l'acquisition du français langue étrangère et connaissances explicites et implicites de grammaire.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

GERFLINT

Synergies pays scandinaves n° 13 / 2018 p. 125-126

ISSN 1901-3809 / ISSN de l'édition en ligne 2261- 2807

Projet pour le nº 14 / 2019

Apprendre le français – motivation et stratégies nationales

Coordination : Merete Birkelund (Université d'Aarhus, Danemark)
et Maria Svensson (Université de d'Uppsala, Suède)

Les enseignants de langue et les chercheurs en didactique cherchent depuis toujours à trouver le meilleur processus d'apprentissage dans les classes de langue. En ce qui concerne l'acquisition d'une langue étrangère, les enseignants s'intéressent depuis de longues années à la question de savoir comment les élèves, les lycéens et les étudiants en langue peuvent être motivés à s'adonner à l'apprentissage d'une langue étrangère et de sa culture. Pour répondre à une telle question, il est d'importance de se demander ce qui motive ou freine le désir d'apprendre une autre langue. La question de la motivation en L2 reste plus importante que jamais vu que, dans beaucoup de pays, on vit actuellement un déclin de l'intérêt chez les jeunes (élèves, lycéens et étudiants universitaires) pour apprendre d'autres langues étrangères que l'anglais. Il est question d'une tendance générale mais pas très bien expliquée et d'autant plus étrange dans notre ère de globalisation où les compétences en langues deviennent de plus en plus nécessaires. Déjà en 2003, la Norvège a lancé une stratégie nationale, *Les langues ouvrent les portes*, pour promouvoir l'importance des langues étrangères. Le Danemark a suivi cette initiative en adaptant, fin novembre 2017, une Stratégie Nationale des langues étrangères et, en Suède, la Direction nationale des établissements scolaires, *Skolverket*, vient de lancer un programme pour développer la compétence des enseignants de langues modernes. Ces trois pays scandinaves ont pris des initiatives politiques et institutionnelles pour renforcer l'intérêt des langues étrangères autres que l'anglais. Néanmoins, malgré ces initiatives, le déclin des langues étrangères reste une réalité pour les institutions de l'enseignement. La question est donc de savoir comment on peut prendre en compte la diversité des facteurs qui ont contribué à ce déclin et quelles sont les initiatives didactiques, acquisitionnelles, etc. prises pour faire face aux défis devant lesquels se trouvent les chercheurs et les enseignants en langues pour motiver la jeune génération.

Le numéro 14 de *Synergies Pays Scandinaves* invite les chercheurs et les enseignants s'intéressant à ces questions à envoyer une proposition se situant dans la thématique de ce numéro afin de lancer la discussion dans un contexte d'apprentissage du français L2, aussi bien au niveau de l'école primaire, du lycée que de l'université. Les contributions pourront se décliner selon les axes suivants :

- Motivation pour apprendre le français.
- Facteurs agissant sur la motivation.
- Moyens didactiques susceptible de renforcer l'intérêt et la motivation du français.
- Moyens susceptibles de renforcer l'intérêt pour apprendre le français (dans les pays scandinaves)
- Stratégies nationales des langues dans les pays scandinaves (but, perspectives, résultats souhaités...).

Un appel à contribution a été lancé en septembre 2018.

Date limite de remise des articles complets : **01juin 2019**

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

GERFLINT

Synergies Pays Scandinaves n° 13 / 2018 p. 127-129

ISSN 1901-3809 / ISSN de l'édition en ligne 2261- 2807

Consignes aux auteurs

1 L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.paysscandinaves@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.

2 L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.

3 Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.

4 Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.

5 Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.

6. La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

9 La police de caractère unique est Times New Roman, toujours taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii…iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 **La bibliographie** en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 **Pour un ouvrage**

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.
Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.
Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 **Pour un ouvrage collectif**

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 **Pour un article de périodique**

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 **Pour les références électroniques** (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ….], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

> NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois numérisé, tout article pourra être déposé (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.

© GERFLINT - 2018 - Pôle éditorial international – Tous droits réservés –

Synergies Pays Scandinaves, n° 13 / 2018
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur: Edgar Morin
Fondateur et Président : Jacques Cortès
Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT
Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le *Réseau des Revues Synergies du GERFLINT*

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest
Synergies Afrique des Grands Lacs
Synergies Algérie
Synergies Argentine
Synergies Amérique du Nord
Synergies Brésil
Synergies Chili
Synergies Chine
Synergies Corée
Synergies Espagne
Synergies Europe
Synergies France
Synergies Inde
Synergies Italie
Synergies Mexique
Synergies Monde
Synergies Monde Arabe
Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Pays Germanophones
Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Pays Scandinaves
Synergies Pologne
Synergies Portugal
Synergies Roumanie
Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies Sud-Est européen
Synergies Tunisie
Synergies Turquie
Synergies Venezuela

***Essais francophones* : Collection scientifique du GERFLINT**

Direction du Pôle éditorial international :
Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)
Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : https://www.gerflint.fr
Webmestre : Thierry Lebeaupin (France)

***Synergies Pays Scandinaves,* n° 13 / 2018**
Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France
© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° 24XM2F5
Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France
Achevé d'imprimer en novembre 2018 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul.Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau

www.gerflint.fr

Ce numéro 13 de la revue *Synergies Pays Scandinaves* rassemble les résultats de recherches menées par une dizaine d'auteurs norvégiens et français. Ils conjuguent originalité et spécificité dans la mesure où ils se centrent sur l'acquisition du français en tant que Langue 2 et Langue 3 par des apprenants essentiellement norvégiens, dans un contexte norvégien-français. Ce numéro contribue par conséquent, de façon notoire, au dialogue didactique international et au développement de l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française en Norvège.

ISSN 1901-3809