

Electronic Thesis and Dissertation Repository

4-14-2014 12:00 AM

Les interactions morphosyntaxiques dans l'interlangue des apprenants: le cas de l'acquisition des pronoms clitiques en français L2

Kanstantsin Tsedryk, *The University of Western Ontario*

Supervisor: David Heap, *The University of Western Ontario*

Joint Supervisor: Jeff Tennant, *The University of Western Ontario*

A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the Doctor of Philosophy degree in French

© Kanstantsin Tsedryk 2014

Follow this and additional works at: <https://ir.lib.uwo.ca/etd>



Part of the [French Linguistics Commons](#)

Recommended Citation

Tsedryk, Kanstantsin, "Les interactions morphosyntaxiques dans l'interlangue des apprenants: le cas de l'acquisition des pronoms clitiques en français L2" (2014). *Electronic Thesis and Dissertation Repository*. 2062.

<https://ir.lib.uwo.ca/etd/2062>

This Dissertation/Thesis is brought to you for free and open access by Scholarship@Western. It has been accepted for inclusion in Electronic Thesis and Dissertation Repository by an authorized administrator of Scholarship@Western. For more information, please contact wlsadmin@uwo.ca.

LES INTERACTIONS MORPHOSYNTAXIQUES DANS L'INTERLANGUE DES
APPRENANTS: LE CAS DE L'ACQUISITION DES PRONOMS CLITIQUES EN
FRANÇAIS L2

(Thesis format: Monograph)

by

Kanstantsin Tsedryk

Graduate Program in French Studies

A thesis submitted in partial fulfillment
of the requirements for the degree of
Doctor of Philosophy

The School of Graduate and Postdoctoral Studies
The University of Western Ontario
London, Ontario, Canada

© Kanstantsin Tsedryk 2014

Résumé

La présente thèse explore l'acquisition des pronoms clitiques accusatifs et datifs par les apprenants anglophones adultes du français L2. Afin de maîtriser la cliticisation en français, ces apprenants doivent premièrement acquérir le positionnement des pronoms clitiques dans la phrase. Deuxièmement, il est nécessaire d'apprendre les propriétés sélectionnelles du verbe et d'acquérir la différence morphologique entre l'accusatif et le datif.

Les résultats de cette thèse démontrent que les apprenants adultes du français L2 montrent un développement systématique et par étapes de la cliticisation et des propriétés sélectionnelles du verbe, ce qui confirme l'hypothèse du Transfert complet / Accès complet à la Grammaire Universelle (Schwartz et Sprouse 1994) et justifie les études antérieures portant essentiellement sur le positionnement des clitiques (White 1996, Herschenson 2004, Granfeldt et Schlyter 2004, entre autres). Cependant, à côté d'un développement graduel et constant des catégories fonctionnelles associées aux pronoms clitiques de même que des propriétés thématiques du verbe, il existe des alternances casuelles (*ACC* > *DAT*, *DAT* > *ACC*) propres à tous les niveaux d'apprentissage de la langue. Nous démontrons que l'acquisition de la position du clitique ne vient pas avec une valeur casuelle prédéterminée et que la distinction relativement explicite entre le datif et l'accusatif n'apparaît que très tard dans le processus d'apprentissage d'une L2. Nous constatons également une prédominance des clitiques accusatifs qui posent moins de problèmes aux apprenants que les clitiques datifs. Nous nous rendons compte que la

complexité de la structure argumentale du verbe français rend explicite et facilite l'acquisition du marquage casuel des pronoms clitiques.

Mots-clés

acquisition L2, ALS, français langue seconde, français L2, pronom personnel objet, clitique, accusatif, datif, cas, syncrétisme casuel, alternances casuelles

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidé et soutenu pendant ce long projet.

J'aimerais tout d'abord exprimer ma reconnaissance à mes directeurs de thèse, David Heap et Jeff Tennant, sans qui ce travail n'aurait pu être mené à bien. Merci pour avoir partagé leurs connaissances et leur expertise, pour m'avoir appris à être plus autonome tout au long de ce travail de recherche. Merci pour leur relecture scrupuleuse et enrichissante de mon manuscrit et leurs conseils toujours avisés qui m'ont aidé à faire avancer ma réflexion et présider mes propos.

Je tiens également à remercier Mihaela Pirvulescu de l'Université de Toronto, d'avoir accepté d'être l'examinatrice externe, et les membres du jury, professeurs Silvia Perpiñan et Jacques Lamarche pour leurs commentaires pertinents et leurs suggestions constructives qui m'ont permis d'améliorer mon travail, et particulièrement Ileana Paul, merci d'avoir été toujours disponible et de m'avoir accordé son temps pour discuter de certaines questions en syntaxe.

J'adresse un grand merci à Joyce Bruhn De Garavito pour ses commentaires précieux sur l'acquisition des langues.

Je remercie grandement mes collègues de l'Université Western qui m'ont gentiment permis de recueillir des données pour ma recherche dans leurs classes de français langue seconde. Mes remerciements vont également à mes collègues de l'Université de Waterloo pour leur attitude encourageante et positive.

Je suis reconnaissant au professeur Wladyslaw Cichocki de l'Université du Nouveau-Brunswick pour son aide avec l'analyse statistique.

Je voudrais aussi souligner l'importante contribution de tous les étudiants inscrits aux cours de français au département d'études françaises de l'Université Western qui ont participé à ce projet.

J'aimerais remercier tout particulièrement ma chère épouse, Iryna, sans elle, je n'aurais jamais pu réaliser ce travail. Un grand merci pour son soutien quotidien, sa compréhension, ses encouragements et son enthousiasme contagieux à l'égard de mon travail et de la vie en général. Pendant que mon projet scientifique avançait, notre famille a grandi, et je voulais absolument remercier ma chère fille Sophia, qui tient une place tout à fait particulière dans mon cœur et ma vie. Merci mes chères filles, c'est à vous que je dédie ce travail.

J'adresse aussi mes cordiaux remerciements à ma famille et mes amis qui ont stimulé ma persévérance et qui, en faisant preuve d'une patience admirable et de compréhension, m'ont permis de ne jamais oublier mon objectif final.

Дорогие мамочка и папочка, огромное вам спасибо за вашу поддержку и за вашу неизменную любовь. Ваша неиссякаемая вера и ваш безграничный оптимизм во многом помогли мне закончить эту работу. Спасибо вам за все, что вы для меня сделали.

Un merci tout chaleureux à mon frère Egor et sa famille, Sasha, Yanna et Yvan, pour avoir trouvé les mots exacts pour me soutenir et me motiver et pour m'avoir remonté le moral chaque fois où j'en ai eu besoin.

Merci à tous ceux qui ont contribué, de diverses façons, à mon travail et à ma formation en linguistique.

Table des matières

Résumé.....	ii
Mots-clés.....	iii
Remerciements.....	iv
Table des matières.....	vi
Liste des tableaux.....	x
Liste des figures	xiii
Introduction.....	1
1 Analyses des pronoms clitiques dans les langues romanes.....	6
1.1 Introduction.....	6
1.2 Systèmes pronominaux en français et en anglais.....	7
1.2.1 Caractéristiques des pronoms objet en français	7
1.2.2 Caractéristiques des pronoms objet en anglais	11
1.3 Cliticisation : analyses morpho-syntaxiques.....	13
1.3.1 Analyse par mouvement des pronoms clitiques.....	14
1.3.2 Génération à la base.....	18
1.3.3 Analyse de Sportiche (1999) : mouvement et génération à la base.	22
1.4 Conclusions.....	34
2 Acquisition des pronoms clitiques en français L1	36
2.1 Introduction.....	36
2.2 L'acquisition des pronoms clitiques sujets et objets.....	37
2.3 L'acquisition des clitiques accusatifs et datifs.....	43
2.3.1 La présente étude	43
2.3.2 Les pronoms accusatifs et datifs dans le corpus de Max.	47

2.3.3	Les pronoms accusatifs et datifs dans le corpus de Léa.....	51
2.4	Conclusions.....	56
3	Acquisition des pronoms clitiques en L2.....	59
3.1	Introduction.....	59
3.2	Approches génératives de l'acquisition d'une L2.....	60
3.3	Acquisition du positionnement des pronoms clitiques en L2.....	65
3.4	Acquisition des traits morphologiques.....	73
3.4.1	Acquisition de la distinction casuelle.....	76
3.5	Conclusions.....	81
4	Étude 1 : Acquisition des propriétés du positionnement des pronoms clitiques.....	84
4.1	Introduction.....	84
4.2	Participants.....	84
4.3	Procédures de recherche.....	86
4.3.1	Test de jugement de grammaticalité.....	87
4.3.2	Test de traduction.....	89
4.4	Hypothèses de départ.....	90
4.5	Résultats.....	90
4.5.1	Test de jugement de grammaticalité (TJG).....	91
4.5.2	Test de traduction.....	101
4.6	Discussion.....	109
5	Étude 2 : Acquisition des propriétés sélectionnelles du verbe.....	116
5.1	Introduction.....	116
5.2	Participants.....	116
5.3	Procédures de recherche.....	118
5.3.1	Test de jugement de grammaticalité.....	118

5.4	Hypothèses de départ	119
5.5	Résultats	120
5.5.1	Test de jugement de grammaticalité (TJG).....	120
5.6	Discussion.....	128
6	Étude 3 : Acquisition de la distinction casuelle	131
6.1	Introduction.....	131
6.2	Participants.....	131
6.3	Procédures de recherche	135
6.3.1	Test de jugement de grammaticalité (TJG).....	135
6.3.2	Test de production à partir des images (TPI).....	137
6.3.3	Test de connaissance des verbes	138
6.4	Hypothèses de départ	139
6.5	Résultats	142
6.5.1	Test de jugement de grammaticalité	142
6.5.2	Test de production à partir d'images (TPI).....	174
6.6	Discussion.....	188
7	Conclusions	208
	Références.....	225
	Annexes.....	239
	Annexe 1. Les phrases du test de jugement de grammaticalité (Étude 1, Chapitre 4).....	239
	Annexe 2. Les phrases du test de traduction (Étude 1, Chapitre 4)	243
	Annexe 3. Les phrases du test de jugement de grammaticalité (Étude 2, Chapitre 5).....	245
	Annexe 4. Les phrases du test de jugement de grammaticalité (Étude 3, Chapitre 6).....	250
	Annexe 5. Les phrases du test de production à partir d'images (Étude 3, Chapitre 6).....	256
	Annexe 6. Tests de placement et de connaissance des verbes (Étude 3, Chapitre 6)	260

Annexe 7. Lettres d'approbation de Comité d'éthique de la recherche	264
Annexe 8. Lettre d'information et formulaire de consentement.....	269
Curriculum Vitae	271

Liste des tableaux

Tableau 1. Les pronoms forts et les clitiques en français.	7
Tableau 2. Les pronoms personnels en anglais.....	11
Tableau 3. Les informations sur le corpus Max.....	44
Tableau 4. Les informations sur le corpus Léa.	45
Tableau 5. Les occurrences des pronoms accusatifs dans le corpus de Max.....	48
Tableau 6. Les occurrences des pronoms datifs dans le corpus Max.	49
Tableau 7. Les occurrences des pronoms accusatifs dans le corpus de Léa.	52
Tableau 8. Les occurrences des pronoms datifs dans le corpus Léa.....	53
Tableau 9. Contextes d'emploi des clitiques datifs :	54
Tableau 10. Les clitiques accusatifs et datifs dans les deux corpus en comparaison avec les adultes.....	56
Tableau 11. Effet sur le jugement des items agrammaticaux par les trois groupes expérimentaux.....	80
Tableau 12. Informations personnelles sur les apprenants.	85
Tableau 13. Résultats du TJG. Distribution des moyennes par rapport aux niveaux et aux contextes	92

Tableau 14. La distribution de la moyenne des réponses en fonction du programme de français suivi à l'école secondaire.	99
Tableau 15. Informations personnelles sur les apprenants.	117
Tableau 16. Résultats du TJG. La distribution de la moyenne par rapport au niveau et au contexte (THEME vs. BUT).....	122
Tableau 17. Résultats du TJG. La distribution de la moyenne par rapport au niveau et le contexte (distinction casuelle).....	126
Tableau 18. Informations personnelles sur les apprenants.	132
Tableau 19. Résultats du TJG. Distribution de la moyenne par rapport au niveau et le contexte.....	144
Tableau 20. Résultats du TJG. Les contacts avec les LN et le contexte:.....	166
Tableau 21. Résultats du TJG. Les contacts avec les LN, le niveau et le contexte:	169
Tableau 22. Résultats du TJG. Les séjours dans une région francophone et le contexte:	170
Tableau 23. Résultats du TJG. Les séjours dans une région francophone, le niveau de compétence et le contexte:	172
Tableau 24. Les verbes français du TPI avec ou sans différence avec leurs équivalents anglais, contextes grammaticaux.	182

Tableau 25. La répartition de préférence des apprenants pour l'ACC ou le DAT selon le type de verbe et le test..... 192

Liste des figures

Figure 1. Les clitiques accusatifs et datifs de troisième personne chez Max.	51
Figure 2. Les clitiques accusatifs et datifs de troisième personne chez Léa.	53
Figure 3. Apprenants vs. locuteurs natifs.....	91
Figure 4. Les moyennes des jugements de grammaticalité portés sur tous les contextes. 96	
Figure 5. Les phrases grammaticales produites par les apprenants et les LN dans le test de traduction.	102
Figure 6. La distribution des réponses grammaticales par contexte et les groupes de locuteurs dans le test de traduction.	103
Figure 7. Apprenants vs. locuteurs natifs.....	121
Figure 8. Les apprenants vs. les locuteurs natifs	125
Figure 9. Les apprenants vs. les locuteurs natifs	143
Figure 10. Les moyennes de l'emploi des verbes transitifs directs (contexte grammatical (avec un ACC) vs. contexte agrammatical (avec un DAT).	147
Figure 11. Les moyennes pour les verbes transitifs directs et indirects.....	152
Figure 12. Les moyennes pour les verbes psychologiques avec un expérienceur accusatif et datif.	154

Figure 13. Les moyennes pour tous les verbes qui s'emploient avec un seul complément.	156
Figure 14. La comparaison des moyennes pour tous les verbes transitifs et les verbes ditransitifs.	162
Figure 15. Les contextes agrammaticaux et la fréquence des contacts avec des LN.....	167
Figure 16. Répartition des réponses dans le test d'images.	175
Figure 17. Les alternances casuelles versus les autres erreurs.....	176
Figure 18. Pourcentage de phrases grammaticales, d'alternances casuelles et d'autres erreurs.	179
Figure 19. Répartition des réponses correctes par niveau et type de verbe.	180

Introduction

Un des objectifs des études portant sur l'acquisition des langues secondes est de savoir comment on parvient à l'acquisition des catégories grammaticales. En effet, il y a une question non triviale concernant le lien entre l'acquisition de la syntaxe des catégories fonctionnelles et leur sous-spécification en traits morphologiques.

L'acquisition des traits découle-t-elle automatiquement de l'acquisition de la structure fonctionnelle? En essayant de répondre à cette question, nous allons nous concentrer sur l'étude de l'acquisition des pronoms clitiques en français L2 par des locuteurs natifs de l'anglais.

L'acquisition des pronoms clitiques en français ne cesse de faire objet de nombreuses études (White 1996, Duffield et al. 2002, Herschenson 2004, Granfeldt et Schlyter 2004, entre autres). En général, les auteurs soutiennent l'hypothèse du *Transfert complet / Accès complet* de Schwartz et Sprouse (1994). Plus précisément, il a été démontré que les apprenants transfèrent d'abord les propriétés syntaxiques de leur L1 dans la L2 (ce qui résulte dans la post-position des pronoms objets en français comme en (1a)).

Après avoir transféré les propriétés syntaxiques de la L1, les apprenants procèdent au réajustement des paramètres à partir de l'input qu'ils reçoivent. Ainsi, on observe des stades intermédiaires tel qu'en (1b) avec un objet omis ou encore en (1c) avec une cliticisation au participe passé. La position intermédiaire des pronoms clitiques en (1c) révèle que les apprenants commencent à mettre les pronoms dans une position plus haute

qu'un VP, mais pas encore dans la position d'une tête fonctionnelle qui servirait de site pour la cliticisation.

(1) *Étapes dans l'acquisition de la position des clitiques en français L2*

- | | | |
|----|----------------------------------|------------------------|
| a. | Position postverbale | *je vois le/lui |
| b. | Omission de l'objet | *j'ai vu ∅ |
| c. | Cliticisation au participe passé | *j'ai le vu |
| d. | Position correcte | je l' ai vu |

Finalelement, la dernière étape du développement des pronoms clitiques dans l'interlangue des apprenants correspond à la langue cible ou au français standard, comme montré en (1d). Généralement les chercheurs sont d'accord que les apprenants du français L2 peuvent acquérir les catégories fonctionnelles associées aux pronoms clitiques et ils peuvent également réajuster les paramètres associés à ces catégories. Ainsi, Granfeldt et Schlyter (2004) soulignent le fait que la cliticisation en français L2 est acquise graduellement avec le temps et que les apprenants du français passent d'abord par l'étape où les pronoms sont interprétés comme des SN pleins pour devenir ensuite des clitiques attachés au verbe.

Tout compte fait, nous pouvons voir que les travaux sur l'acquisition des pronoms clitiques dans leur ensemble ne traitent que du placement des pronoms dans la phrase en français L2, en argumentant ainsi en faveur de la possibilité de l'acquisition d'une représentation structurale en L2 différente de celle de la L1.

La question suivante cependant reste ouverte :

Qu'en est-il de l'acquisition des formes casuelles, notamment ACC (*le, la, les*) et DAT (*lui, leur*), qui n'existent pas en anglais ?

Il est à noter que même si les apprenants réussissent à arriver à l'acquisition complète du positionnement des pronoms clitiques, il n'est pas toujours clair s'ils maîtrisent aussi les formes casuelles des pronoms clitiques, notamment celles de l'accusatif (2a) et du datif (2b) :

- (2) a. J'ai salué $\left\{ \begin{array}{l} \text{mon voisin} \\ \text{ma voisine} \\ \text{mes voisins} \end{array} \right\} \Rightarrow \text{Je } \left\{ \begin{array}{l} \text{le} \\ \text{la} \\ \text{les} \end{array} \right\} \text{ ai } \underline{\text{salué}}(+\text{AgrO})$
- b. J'ai parlé $\left\{ \begin{array}{l} \text{à mon voisin} \\ \text{à ma voisine} \\ \text{à mes voisines} \end{array} \right\} \Rightarrow \text{Je } \left\{ \begin{array}{l} \text{lui} \end{array} \right\} \text{ ai } \underline{\text{parlé}}$

Afin de maîtriser la cliticisation en français, les apprenants anglophones doivent posséder les compétences résumées en (3). Premièrement, ils doivent acquérir le positionnement des clitiques en passant par les étapes énumérées en (1). Deuxièmement, ils doivent apprendre les propriétés sélectionnelles des verbes. Troisièmement, ils doivent acquérir la différence morphologique entre l'accusatif et le datif (2).

- (3) a. Acquisition du positionnement (les étapes en (1))

Morpho-syntaxe des clitiques

- b. Acquisition des propriétés thématiques du verbe (THEME vs. BUT)

Sélection sémantique

c. Acquisition du Cas morphologique (ACC vs. DAT)

Traits morphologiques

Dans notre thèse nous essayons de montrer que, tout en maîtrisant les propriétés morpho-syntaxiques des clitiques et les caractéristiques sélectionnelles des verbes, les sujets éprouvent des difficultés à faire la distinction entre l'accusatif et le datif au moment du Spell-Out. D'une manière plus générale, même si l'on acquiert les projections fonctionnelles, l'acquisition des traits morphologiques, épelés dans les nœuds terminaux de ces projections, reste un défi pour les apprenants du français L2.

Un des objectifs de cette thèse est de faire une analyse détaillée des formes produites par des apprenants du français L2 de différents niveaux d'apprentissage afin de rendre plus clair le statut morphosyntaxique des pronoms clitiques et fournir une présentation théorique détaillée de leurs comportements particuliers aux niveaux syntaxique et morphologique en L2. Plus spécifiquement, nous étudions les questions du développement de la cliticisation, du placement des pronoms clitiques et de leur marquage casuel. Il est nécessaire de déterminer le domaine dans lequel l'interlangue des apprenants diverge des représentations grammaticales des locuteurs natifs et aussi où sont les points de convergence. De cette façon, la présente étude se propose de contribuer à une meilleure compréhension de l'acquisition du français L2 ainsi que du développement de la cliticisation dans les langues romanes en général.

Le Chapitre 1 commence par un survol des systèmes des pronoms objets en français et en anglais, pour passer ensuite à la revue de différentes approches à l'analyse des pronoms clitiques en français. Les deux chapitres suivants examinent les résultats de plusieurs études portant sur l'acquisition des pronoms clitiques par des enfants francophones (Chapitre 2) et des apprenants adultes (Chapitre 3). Le Chapitre 4 présente la première étude de notre thèse qui examine les étapes du positionnement des pronoms clitiques en français L2. Dans le Chapitre 5 nous décrivons les résultats de la deuxième étude qui vise l'examen de l'acquisition des propriétés sélectionnelles des verbes en français L2. Le Chapitre 6 est consacré à la troisième étude qui avait pour but l'examen détaillé et approfondi de l'acquisition de la distinction casuelle des pronoms clitiques en français L2. Finalement, le Chapitre 7 clôt la thèse en résumant l'essentiel de nos conclusions en ce qui a trait au développement morphosyntaxique des pronoms clitiques dans l'interlangue des apprenants anglophones adultes.

1 Analyses des pronoms clitiques dans les langues romanes

1.1 Introduction

Étant donné que dans notre étude nous examinons l'acquisition des pronoms clitiques en français L2, il nous semble indispensable de présenter dans ce chapitre les tendances pertinentes dans des approches différentes traitant de l'analyse des pronoms clitiques. Nous allons aussi délimiter les différences et les similarités existant entre les systèmes pronominaux en français et en anglais. Mais avant de passer à la description des caractéristiques des pronoms, nous devons expliquer ce que nous entendons par le terme « clitique ».

Dans beaucoup de langues on retrouve des éléments dont le statut est parfois problématique à définir étant donné que leur comportement s'avère être intermédiaire entre celui des mots indépendants et celui des affixes. Au niveau de la morphosyntaxe, ces éléments particuliers semblent avoir plus d'autonomie que les affixes et ainsi avoir plus en commun avec les items lexicaux pleins. Par ailleurs, au niveau phonologique ils ont besoin d'un hôte auquel ils puissent s'attacher afin de former une seule unité prosodique. Dans la littérature linguistique on appelle ces éléments *clitiques* (venant du grec *klitikos*, « s'inclinant », de *klīnein* « s'incliner, s'appuyer »). Zwicky (1977) propose une typologie générale de différentes sortes de clitiques en les répartissant en deux grands groupes : clitiques simples et spéciaux. Les clitiques simples représentent des items lexicaux qui démontrent uniquement une déficience phonologique, pour ce qui est de la position syntaxique, elle est la même que pour les morphèmes non-reduits correspondants

(par exemple, les articles en français peuvent être classés comme des clitiques simples). Les clitiques spéciaux sont aussi prosodiquement dépendants d'un hôte, mais à la différence des clitiques simples, ils n'ont pas la même distribution syntaxique que leurs équivalents pleins. De cette manière certains pronoms personnels en français et dans d'autres langues romanes peuvent être considérés comme des clitiques.

1.2 Systèmes pronominaux en français et en anglais

1.2.1 Caractéristiques des pronoms objet en français

La majorité des clitiques dans les langues romanes sont pronominaux. Dans notre travail nous allons nous arrêter sur le français et étudier surtout les cas des pronoms clitiques objets qui se groupent autour du verbe. Il est généralement admis (Grevisse 2007, entre autres) que le système pronominal français possède deux ensembles de pronoms personnels : *les pronoms forts* (ou *pronoms toniques*, ou *disjoints*, ou *indépendants*) et *les pronoms clitiques* (ou *pronoms atones*, ou *conjointes*, ou *faibles*) :

Tableau 1. Les pronoms forts et les clitiques en français.

Pronoms clitiques			Pronoms forts
Nominatif	Datif	Accusatif	
je		me	moi
tu		te	toi
il / elle / on	lui		lui / elle
nous		nous	nous
vous		vous	vous
ils / elles	leur	les	eux / elles

Les données du Tableau 1 nous indiquent qu'il existe un syncrétisme morphologique d'une part entre les pronoms clitiques et les pronoms forts (*nous, vous, elle(s)*) et d'autre part parmi les clitiques (*me, te, nous, vous*). Nous pouvons voir également que la répartition entre les cas ne se trouve que parmi les pronoms clitiques.

Kayne (1975) propose une série de tests formels visant à démontrer les caractéristiques qui sont particulières aux pronoms clitiques par opposition aux syntagmes nominaux pleins (par exemple) et aux pronoms forts. Les pronoms forts en français apparaissent généralement dans la position postverbale et démontrent ainsi le même comportement distributionnel que les SN pleins. Pour ce qui est des pronoms clitiques objets, ils ne partagent jamais la distribution avec les SN (1). Ils apparaissent d'habitude dans la position préverbale (1b) et cette place ne peut pas être occupée par un pronom fort ni par un SN plein (1c):

- (1) a. Jean parle à *Marie* / à *elle*.
 b. Jean *lui* parle / *Jean parle *lui*.
 c. *Jean à *elle* / à *Marie* parle.

Également, les pronoms clitiques ne peuvent pas être séparés de leur hôte (un verbe) (2a-c), sauf par d'autres clitiques (2d) ¹:

- (2) a. *Paul *lui*, paraît-il, parlera.
 b. **Il* souvent mange du poisson.
 c. *Elle va *les* beaucoup apprécier.
 d. Paul ne *le lui* a pas dit.

Les exemples avec un adverbe devant le verbe en français peuvent paraître peu convaincants, car leur agrammaticalité est plutôt due au positionnement de l'adverbe, et non pas au fait que le pronom est séparé du verbe. Miller et Monachesi (2003)

¹ La particule *ne* est également considérée comme clitique (pour une discussion détaillée voir Gaëlle 1996), ainsi, nous pouvons la rencontrer entre un pronom clitique sujet et un pronom clitique objet : Il ne lui a rien dit.

remarquent que la phrase où l'adverbe sépare le clitique du verbe est considérée comme étant d'un degré d'inacceptabilité beaucoup plus élevé que celle où l'adverbe apparaît devant le pronom sans le séparer de son hôte (**Jean le souvent dit* vs. ??? *Jean souvent le dit*). Les auteurs fournissent aussi un exemple plus représentatif : une phrase avec un infinitif qui peut être précédé d'un adverbe :

- (3) a. Je veux bien *le* regarder.
- b. *Je veux *le* bien regarder.

(Miller et Monachesi 2003 : 11)

Il est impossible de coordonner les pronoms clitics, tandis que la coordination est possible avec les pronoms forts :

- (4) a. *Il et je partirons demain.
- b. Lui et moi partirons demain.

Seulement les pronoms forts, comme les SN pleins, peuvent être employés de façon isolée comme le montre l'agrammaticalité des réponses elliptiques :

- (5) – Qui a mangé cette pomme ?

– Moi/ Claude/ *Je/ *Me.

De même, les pronoms clitics ne peuvent pas apparaître dans une phrase où le verbe dont ils dépendent est absent :

- (6) *Bertrand *la* voit, et Mikalai *le*. (= et Mikalai *le* voit)

Contrairement au syntagme nominal, le clitique ne peut pas être modifié même s'ils transmettent parfois des traits d'accord :

- (7) a. Pierre a compris toutes ses fautes.
b. *Pierre toutes les a comprises.

Au niveau phonologique, la liaison est obligatoire entre les clitiques et leurs hôtes :

- (8) a. Il va le[z]acheter.
b. *Il va le[ø]acheter.
c. Vou[z]allez à Paris.
d. *Vou[ø]allez à Paris.

Les pronoms clitiques ne peuvent pas être mis en relief par un accent d'insistance, comme on le voit en (5), où l'accent d'insistance est représenté par des lettres majuscules :

- (9) a. *Jean LA voit.
a. C'est ELLE que Jean voit.
b. *JE dois partir.²

Ces tests illustrent bien la distribution complémentaire des deux types de pronoms en français : les pronoms forts ont le même comportement distributionnel que les SN

² Léon (1972:118) démontre une variation dans le modèle de la grammaire traditionnelle et elle affirme que «les pronoms peuvent recevoir un accent par le truchement de l'intonation syntagmatique et/ou de l'accent d'insistance» .

pleins, alors que les pronoms clitiques dépendent du verbe (de leur hôte) et ont une distribution particulière. L'ensemble des données discutées dans cette section nous montre clairement que les pronoms clitiques en français et dans d'autres langues romanes sont des clitiques spéciaux au sens de Zwicky (1977). Dans la section suivante nous allons discuter des propriétés des pronoms objets en anglais et voir s'il existe dans cette langue des pronoms clitiques pareils à ceux du français.

1.2.2 Caractéristiques des pronoms objet en anglais

Du point de vue de la grammaire traditionnelle on distingue d'habitude les pronoms personnels suivants (Tableau 2):

Tableau 2. Les pronoms personnels en anglais.

Pronoms personnels	
Nominatif	Objectif
I	me
you	you
he/she/it	him / her/ it
we	us
you	you
they	them

Nous pouvons observer que dans le système pronominal anglais il existe une distinction morphologique entre deux cas : nominatif et objectif. Il est à noter que généralement les pronoms anglais ont la même distribution dans la phrase que les SN qu'ils remplacent :

- (10) a. John saw Mary.
b. He saw her.

Contrairement à leurs contreparties françaises, les pronoms personnels en anglais ne sont pas des clitiques attachés au verbe, mais d'après leur comportement syntaxique ils s'approchent des SN pleins :

- (11) a. I saw her and him.
b. Peter saw only him.
c. Who did it ? – Me

D'après les exemples ci-dessus nous pouvons voir que les pronoms en anglais peuvent être coordonnés (11a), séparés du verbe (11b) et employés en isolation (11c).

Il est nécessaire de mentionner ici que dans la langue parlée, il est possible de distinguer entre les pronoms faibles et les pronoms forts. Mais il est à noter que ces deux groupes de pronoms ne sont pas différenciés dans le lexique, c'est-à-dire que le même pronom peut être employé dans chacune de ces formes. Autrement dit, quand un pronom apparaît dans un contexte syntaxique permettant des formes réduites (« *deficient pronoun* » selon le terme de Cardinaletti et Starke 1999), il aura un comportement particulier avec la possibilité de contraction (12a) et l'impossibilité de coordination (12b). D'autre part, quand un pronom se trouve dans un contexte syntaxique qui exige l'emploi de la forme pleine, il sera employé comme un pronom fort tout en permettant la coordination (12c) :

- (12) a. I saw 'ya in the garden
b. *I saw 'ya and John in the garden.
c. I saw **you** and John in the garden.

(Cardinaletti et Starke 1999:160)

Ainsi, nous pouvons observer certaines similarités entre les pronoms faibles en anglais et les pronoms clitiques en français. Cependant, il n'en est pas moins vrai que ceux-là ne

peuvent pas se trouver dans la position préverbale et qu'ils ne sont pas différenciés dans le lexique de l'anglais.

Nous avons montré que les pronoms en français et en anglais, malgré quelques similarités, ont des propriétés assez distinctes. En français, il s'agit de pronoms clitiques qui démontrent un comportement particulier au niveau phonologique, morphologique et syntaxique. Pour ce qui est des pronoms personnels en anglais, ils se comportent comme des SN pleins, sauf quelques cas exceptionnels où il s'agit plutôt de clitiques phonologiques (« simples »), car il n'existe pas de distinction entre les formes dans le lexique. Nous passons maintenant à la revue des analyses morpho-syntaxiques des pronoms clitiques en français et dans d'autres langues romanes.

1.3 Cliticisation : analyses morpho-syntaxiques

Le statut spécifique de la cliticisation a engendré plusieurs recherches morphosyntaxiques, mais d'une manière générale dans le camp des adeptes de la grammaire générative on distingue deux grandes tendances dans les analyses des pronoms clitiques qui découlent de leurs propriétés « ambiguës » : la génération à la base et l'analyse par mouvement. Autrement dit, on argumente que les clitiques sont soit générés à la base dans leur position de surface (Jaeggli 1982, Sportiche 1996, Cummins et Roberge 1994, entre autres), soit ils sont déplacés d'une position de XP sous-jacente (Kayne 1975, 1991 ; Rizzi 1986 ; Uriagereka 1995, entre autres). Plus récemment, Sportiche (1999) propose une analyse qui combine les approches de la génération à la base avec celles du mouvement. Regardons de plus près les approches, leurs avantages et désavantages.

1.3.1 Analyse par mouvement des pronoms clitiques

Les adeptes de cette analyse des clitiques proposent que ceux-ci soient générés dans la position de l'argument du verbe pour se déplacer ensuite dans la structure de surface pour occuper une position adjointe au verbe. Le mouvement de ce type est désigné sous le terme *Placement du clitique (CL-PL)* (Kayne 1975). D'après cette analyse la phrase en (13b) est dérivée par le moyen de CL-PL à partir de la structure profonde en (13a) :

- (13) a. [_{IP} Marie [_i [_{VP} mange [_{NP} la]]]].
 CL-PL
 b. [_{IP} Marie [_I la_j+mange_i [_{VP} t_i [_{NP} t_j]]]].

La cliticisation dans les langues romanes a des propriétés qui témoignent en faveur de l'hypothèse du mouvement syntaxique. Premièrement, d'un point de vue empirique, Kayne souligne que les pronoms clitiques sont en distribution complémentaire apparente avec un argument non-pronominalisé :

- (14) a. Jean **la* remercie *sa copine*. ~ Jean *la* remercie **sa copine*.
 b. Jean **il* remercie sa copine. ~ **Jean il* remercie sa copine.

Il est à noter que l'argumentation de Kayne est principalement basée sur les faits du français standard où il n'y a pas de redoublement des clitiques. Ainsi, l'absence du redoublement démontrerait que le pronom et le SN occupent la même position de base. Même si la transformation de CL-PL déplace un élément pronominalisé dans sa position de surface, la position de l'argument du verbe reste toujours bloquée. En outre, le verbe *remercier* a une sous-catégorisation qui exige l'emploi obligatoire d'un complément

d'objet direct. Si le pronom clitique était généré dans sa position de surface (à gauche du verbe), le cadre de sous-catégorisation du verbe serait violé.

Deuxièmement, les pronoms clitiques déclenchent habituellement l'accord du participe passé dans des constructions du type AUX+V. En français, par exemple, le participe passé doit s'accorder morphologiquement (en genre et en nombre) avec les pronoms clitiques accusatifs dans les temps composés :

- (15) a. Jean a écrit(*e) **la dissertation**.
b. Jean **l'**a écrite.
b. *Jean **l'**a écrit.

La présence de l'accord morphologique serait également un argument en faveur de l'approche du mouvement. Les adeptes de cette analyse (Rizzi 1986, Kayne 1994) postulent l'existence d'un spécifieur intermédiaire du participe par lequel le clitique accusatif doit passer. Ainsi, le mouvement à travers le spécifieur du participe déclenche l'accord dans la configuration Spec-tête.

Troisièmement, il faut noter que les pronoms clitiques sont soumis aux contraintes de mouvement (aux barrières) :

- (16) a. *Marie lui entend [Pierre parler]
b. *Marie le sait [comment faire]
c. *Marie le dit cela [sans savoir]

Les exemples en (16) démontrent qu'il est impossible de déplacer un clitique à travers une proposition avec un sujet spécifié (16a), à travers une proposition interrogative (16b)

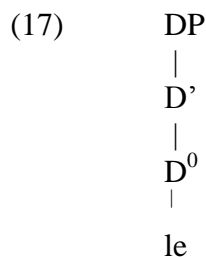
et à travers une proposition adjointe (16c). L'agrammaticalité des phrases en (16) nous fournit encore des preuves en faveur de l'analyse de mouvement en syntaxe, tout en démontrant l'impossibilité des clitiques pronominaux de traverser une barrière CP – une contrainte purement syntaxique. Tous ces faits nous suggèrent qu'il serait difficile de négliger un mouvement apparent d'un clitique dans les langues romanes.

Le développement de la théorie syntaxique et l'attention prêtée aux catégories fonctionnelles entraînent des modifications dans des analyses des clitiques. La proposition de Pollock (1989) de diviser la catégorie fonctionnelle I en deux catégories indépendantes : AGR – pour l'accord et T – pour le temps, fournit la possibilité de rendre plus claires et distinctes les analyses des clitiques sujets et objets. Ainsi, il existe deux nouvelles catégories AGR : AGRO – pour un objet et AGRS – pour un sujet (Chomsky 1991) qui se réalisent comme des affixes verbaux en français. Les pronoms clitiques sujet et objet ont maintenant leurs propres positions syntaxiques distinctes et ils peuvent être traités comme des affixes verbaux tout en permettant à la syntaxe de les manipuler.

Une autre direction dans la théorie syntaxique liée aux catégories fonctionnelles permet de traiter certains syntagmes nominaux, non pas comme des projections d'une tête nominale, mais plutôt comme celles d'une tête Déterminant (D). Ainsi, dans des analyses de mouvement plus récentes (Postal 1989, Chomsky 1995, Uriagereka 1995, Cardinaletti et Starke 1999) il a été proposé de traiter les pronoms clitiques comme des têtes d'un SD, alors que son complément (un SN) peut être un pro. En effet, dans des langues ayant des déterminants et des pronoms clitiques on observe des similarités dans le paradigme morphologique de ces deux groupes. En outre, dans certaines langues (le grec, l'allemand,

le néerlandais, entre autres) on observe un chevauchement extensif entre les deux paradigmes (Panagiotidis 2002).

Cardinaletti et Starke (1999) proposent une théorie postulant que la distinction fort/faible dans les pronoms est universelle, à travers les langues et à travers les catégories. Cette approche permet de distinguer plusieurs types de déficience (phonologique, syntaxique, sémantique), et de proposer notamment des corrélations structurales entre les formes fortes/faibles. En partant de cette hypothèse Cardinaletti et Starke insistent sur le fait que les clitiques pronominaux sont déficients du point de vue catégorique, c'est-à-dire, contrairement aux pronoms forts, les pronoms clitiques n'ont pas de trait catégorique [+N], ils ont à leur disposition uniquement les trait phi (nombre, genre, personne). C'est pour cette raison que les clitiques pronominaux peuvent s'adjoindre uniquement dans le domaine fonctionnel de la phrase, une position non-canonique pour un argument. Ce point de vue est schématisé en (17) :



(Cardinaletti 1994 :198)

Ce manque de contenu catégoriel dans la structure des pronoms clitiques permet de distinguer un SD pronominal d'un SD lexical.

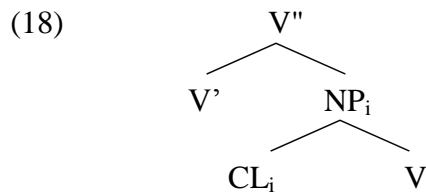
En bref, les adeptes de l'analyse de mouvement présupposent la génération du pronom clitique dans la position de l'argument du verbe où il reçoit le rôle-thêta du

verbe. Ensuite le clitique est déplacé pour se situer dans la projection fonctionnelle Infl (ou AgrO/AgrS dans des théories plus récentes) où le cas lui est assigné. Le mouvement d'un pronom clitique se produit en raison de sa structure interne appauvrie, et aussi pour satisfaire certaines contraintes de surface.

1.3.2 Génération à la base.

La motivation des analyses de génération à la base vient principalement de la difficulté de l'analyse à mouvement de traiter le phénomène du redoublement des clitiques ainsi que de pouvoir rendre compte de l'ordre linéaire des pronoms clitiques. Jaeggli (1982) remarque que l'analyse à mouvement a été originalement fondée dans le but de rendre compte de la distribution complémentaire d'un clitique et d'un complément du verbe en français standard. Les partisans de l'approche de la génération à la base pour la cliticisation dans les langues romanes affirment que les pronoms clitiques constituent une partie du verbe, ayant des caractéristiques morphosyntaxiques des affixes syntaxiques attachés au verbe. Le principe essentiel de la théorie de la génération à la base consiste dans le fait que les clitiques sont directement générés à la gauche du verbe dans la position où ils apparaissent en surface. Ainsi, la position argumentale n'est pas remplie par un clitique et un redoublement pourrait avoir lieu sans difficulté. De l'autre côté, l'approche de génération à la base doit pouvoir rendre compte du lien étroit qui existe entre le clitique et le complément du verbe auquel le pronom fait référence. Dans l'analyse de mouvement les clitiques sont générés initialement dans la position argumentale, dans cette position ils satisfont la sous-catégorisation du verbe et ils peuvent aussi sans problème recevoir les rôles thêta. En plus, la coréférence entre le clitique et la position argumentale découle logiquement de l'analyse de mouvement, alors que ce n'est

pas vraiment clair pour l'approche de génération à la base. Pour répondre à ces problèmes théoriques, les adeptes de l'analyse de génération à la base proposent la structure suivante d'un SV :



(Borer 1984:34)

En (18) le verbe gouverne le clitique, et par conséquent, celui-ci peut recevoir le cas du verbe. Jaeggli (1982) explique l'assignation du cas au clitique par le concept d'*absorption du cas*. Plus précisément, le clitique a la possibilité de retirer au verbe sa capacité de gouverner les positions argumentales internes dans le syntagme verbal. Pour cette raison il est impossible pour le verbe d'assigner le cas à son argument interne, et qu'il est également impossible d'avoir du matériel lexical dans la position d'argument, à moins qu'il y ait un autre élément qui pourrait assigner le cas à l'argument interne du verbe. Cet élément qui assigne un cas est un *dummy Case marker* qu'on peut observer dans certains cas de redoublement des compléments :

(19) a. Espagnol de Rio Plata : *Lo_i vimos a Juan_i*

Le voyons à Jean

'Nous voyons Jean'

b. Roumain : *L_i-am vazut pe Popescu_i*

Le-ai-je vu ACC Popescu

‘J’ai vu Popescu’

(Sportiche 1996 :73)

Jaeggli (1982) affirme que la fonction primordiale de cet élément consiste dans l’assignation du cas à l’argument du verbe.

L’assignation au clitique des traits de nombre, de personne et de genre se passe dans la configuration de la co-indexation avec une position d’argument qui est reliée au clitique. D’après Borer (1984) les clitics sont les affixes qui sont

« [...] the output of an inflectional rule which inserts number, gender and person features and associates them with an already existing Case feature on a lexical head. Clitics are a spell-out of Case features in the sense that once the Case feature is associated with the inserted number, gender and person features, it is given an independent phonological representation and can no longer be transferred to a complement of the head. »

(Borer 1984: 41)

L’auteure postule une règle flexionnelle (*inflectional rule*) de Spell-Out :

(20) *Clitic Spell-Out*

$[_X X, \alpha \text{Case}] \rightarrow [_X X [_X X, \alpha \text{Case}, \beta \text{gender}, \chi \text{number}, \delta \text{person}]]$

X = [+V] in Romance

La règle de Spell-Out des clitiques est une règle flexionnelle qui guide l'insertion des traits de nombre, de personne et de genre et leur combinaison avec un trait de Cas qui est déjà présent sur le clitique. Une fois ces traits combinés et présents, ils reçoivent une représentation phonologique sous la forme d'un clitique.

Il est nécessaire de mentionner qu'afin de satisfaire la sous-catégorisation du verbe il faut avoir un élément qui pourrait recevoir le rôle thêta interne du verbe. Cette position doit être remplie par un élément vide dans les cas de la distribution complémentaire du clitique et d'un complément du verbe. Donc, il a été postulé l'existence d'un petit *pro* – un élément dont le contenu doit être transmis à un autre élément de la phrase relié avec lui :

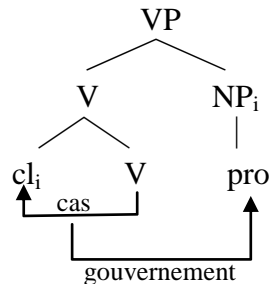
« ... Le concept de récupérabilité s'applique à *pro* pour dicter qu'il ne peut apparaître que si son contenu peut être déterminé par ailleurs. Le contenu du *pro* est le même que celui d'un pronom ordinaire sauf pour ce qui est des traits phonologiques et, vraisemblablement, du cas. Il devient possible de proposer que la catégorie vide occupant la position argumentale associée au clitique est *pro*, dont le contenu est récupéré par le clitique. »

(Heap et Roberge 2001 :73)

Pour pouvoir récupérer le contenu du *pro* le clitique à son tour doit être capable de légitimer ce pronom nul. Étant donné que le clitique fait partie de la grille thématique du verbe, il est co-indexé avec l'argument interne du verbe. D'autre part, le clitique étant un

affixe syntaxique du verbe, il est capable d'hériter ses propriétés du gouverneur et gouverner ainsi proprement la position du complément du verbe.

(21)



(Borer 1984:82)

Ainsi, l'analyse de génération à la base peut rendre compte des exemples de redoublement puisque deux positions sont disponibles dans la structure syntaxique : celle du clitique et celle de l'argument qui à son tour peut être réalisé soit comme un complément prononcé, soit comme un *pro*.

1.3.3 Analyse de Sportiche (1999) : mouvement et génération à la base.

Sportiche (1999) propose une analyse de la cliticisation dans les langues romanes en combinant les approches de la génération à la base avec celles du mouvement. D'après cette analyse le pronom clitique est une tête de sa propre projection à laquelle Sportiche donne le nom «*Voice* » (Voix). D'après l'hypothèse de la génération à la base, les pronoms objets sont reliés à une catégorie vide, XP muette (*silent XP*) située dans la position du complément du verbe. Dans les constructions avec un clitique pronominal, XP muette est identifiée avec un *pro* car elle pourrait être interprétée comme un pronom. Étant un pronom nul cette XP doit être proprement identifiée, donc elle se déplace dans la position du spécifieur de la projection clitique dans le but de transmettre les traits

morphologiques spécifiques. Suivant le principe du critère de mouvement QU, Sportiche (1999) postule le *critère clitique* afin de motiver le mouvement de la XP :

(22) Critère clitique

- i. Clitique doit être dans une relation Spec/tête avec XP [+trait] à la forme logique (FL) ;
- ii. XP [+trait] doit être dans une relation Spec/tête avec un clitique à la FL.

(Sportiche 1999 :267)

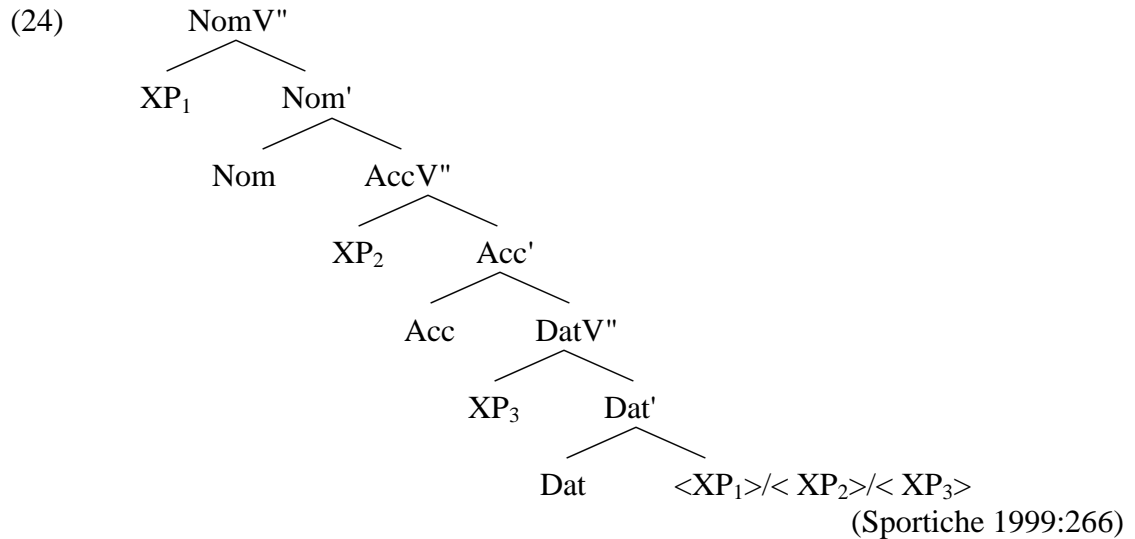
Ainsi, l'accord en cas, en nombre, en genre et en personne s'effectue comme résultat des relations Spec/tête. De cette manière, si un clitique est relié à une XP, celle-ci doit se déplacer pour satisfaire le critère clitique. Sportiche argumente que toutes les constructions avec un clitique pronominal comprennent un mouvement pour résoudre la dépendance mutuelle de la projection clitique et du pronom nul. Par ailleurs, le critère clitique implique les paramètres suivants des constructions à clitique :

(23) *Paramètres de la construction avec un clitique*

- i. Le mouvement d'une XP peut se réaliser d'une manière soit ouverte, soit cachée.
- ii. XP à son tour peut être elle aussi ouverte ou cachée.
- iii. La tête de la projection clitique peut être ouverte ou cachée.

D'après cette analyse les pronoms clitiques sujets sont générés à la base comme des têtes de la projection NomV". L'élément *pro* (« *silent XP* ») situé dans la position Spec-VP, se déplace pour se situer dans la position Spec-NomV" afin de transmettre au clitique les informations morphologiques nécessaires. De la même manière, les pronoms clitiques

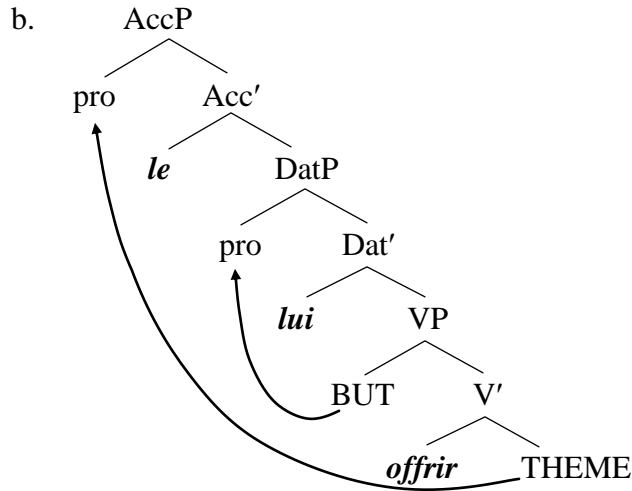
accusatifs et datifs sont générés dans leurs propres projections (AccV'' et DatV'' respectivement)³ :



Dans une phrase comme (25a), les positions argumentales ne sont pas remplies initialement par les clitiques *le* et *lui*, mais elles sont occupées par des pronoms nuls ou petits *pro* qui, d'après Sportiche, doivent être légitimés dans une relation Spec-tête. Comme nous le montrons en (25b), les pronoms nuls se déplacent vers les projections de voix dative et accusative qui, elles aussi, ont besoin de légitimer leurs traits non interprétables. Autrement dit, il y a une relation de validation réciproque entre la tête et son Spec. La tête de voix est épelée à son tour par un clitique.

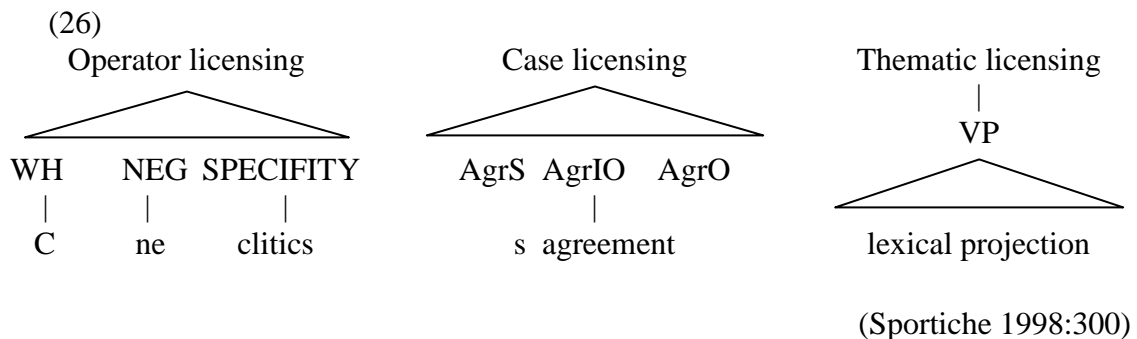
³ Les projections clitiques se trouvent plus haut dans la structure que les projections d'accord, par exemple, NomV'' se trouve plus haut que Agr(S) et AccV'' est plus haut que Agr(O).

(25) a. Nous voulons [*le lui offrir*].



Une telle approche envers l'analyse des clitiques pronominaux permet de rendre compte de différentes constructions avec des clitiques pronominaux. Ainsi, dans les structures avec un clitique et une XP prononcée (*clitic doubling structures*) la tête de clitique et une XP qui s'y trouve reliée sont réalisées ouvertement, alors que le mouvement de celle-ci dans la position de spécifieur de la projection clitique (par exemple, Spec-AccV") se passe invisiblement. De l'autre côté, un pronom nul qui se déplace ouvertement dans cette position avec un clitique prononcé fait apparaître une construction typique pour le français standard – une construction sans redoublement du clitique. Le mouvement ouvert d'une XP visible avec un clitique non prononcé aboutira à une construction à *scrambling* tel qu'on peut observer en néerlandais (Sportiche 1999). Finalement, un mouvement ouvert d'une XP visible avec un clitique prononcé produit la dislocation à gauche d'un clitique.

Il est à noter que, contrairement aux approches de la génération à la base et du mouvement d'après lesquelles les clitiques pronominaux sont syntaxiquement uniformes, Sportiche (1998) catégorise les clitiques pronominaux en fonction de la capacité ou non-capacité de ces derniers d'avoir la signification interprétative (*interpretative import*). Les clitiques accusatifs ont une signification interprétative et les arguments qui y sont associés doivent être spécifiques. Ainsi, la projection fonctionnelle AccV" diffère de la projection fonctionnelle AgrO qui est principalement réservée à la position de l'assignation du cas et de l'accord du participe passé. Puisque la spécificité est légitimée dans la projection AccV", tous les objets directs [+spécifique] doivent monter dans la position de spécifieur de cette projection (position A-barre) au moins dans la FL. De cette manière, le Spec-AccV" devrait fonctionner comme un opérateur qui légitime la propriété de spécificité.



D'après cette analyse les propriétés morphologiques et référentielles sont vérifiées dans la position de spécifieur de la projection fonctionnelle.

Pour ce qui est des clitiques datifs, ils représentent une tête de leur propre projection fonctionnelle (DatV"). Contrairement aux autres Voix Clitiques (NomV" et

AccV"), cette projection devrait être considérée plutôt comme une projection d'accord où le cas datif est assigné, de même façon que AgrS et AgrO sont responsables pour l'assignation du cas nominatif et accusatif respectivement. Les clitiques datifs n'ont pas de signification interprétative et DatV" est considérée comme un équivalent datif de AgrO. De cette manière, le trait légitimé dans AccV" est un trait de spécificité, alors qu'un trait légitimé dans DatV" est le trait de cas. Le postulat que le DatV" ne soit pas lié au trait [+spécifique] est appuyé par des données provenant de plusieurs langues romanes (voir Suñer, 1988, 1992, pour l'espagnol ou Dobrovie-Sorin, 1990, pour le roumain). Par exemple, Suñer (1988) observe que les restrictions de spécificité sont propres aux constructions de redoublement de l'objet direct (27a, b), par opposition aux constructions de redoublement de l'objet indirect qui ne sont pas sujettes aux restrictions en question (27c)⁴ :

- (27) a. La oían a Paca/ a la niña /a la gata [+ spécifique]
 La entendaient à Paca/ à la fille /à la chatte.
 'Ils entendaient Paca/ la fille/ la chatte.'
- b. No *lo oyeron a ningún ladrón. [- spécifique]
 Nég le ont entendu à aucun voleur

4 Dans notre travail la distinction entre la spécificité et la définitude n'est pas vraiment pertinente. Traditionnellement on considère la spécificité comme une sous-classe de la définitude (Fodor et Sag 1982, Fillmore 1967, voir von Heusinger 2002 pour une opinion opposée). Il existe également un point de vue que les pronoms personnels accusatifs dans les langues romanes n'incluent pas de trait [spécifique], mais il s'agit plutôt de la définitude (Leonetti 2004, 2006). En français on observe des restrictions sur l'emploi des pronoms clitiques accusatifs avec des noms non-définis : Jean voit des filles et Paul *en/*les* voit aussi. vs. Jean voit les filles et Paul *les/*en* voit aussi (Kayne 1975 :111). Pour ce qui est des pronoms datifs, ils ne sont pas sujets à ces restrictions: Jean sourit à des filles et Paul leur sourit aussi.

'Ils n'ont entendu aucun voleur.'

c. Les ofrecieron queso y leche a familias de pocos medios. [- spécifique]

Leur ont offert fromage et lait à familles de faible revenu

'Ils ont offert du fromage et du lait à des familles à faible revenu.'

(Suñer 1988:44-45)

Il faut mentionner également le comportement différent des pronoms clitiques accusatifs et datifs par rapport à l'accord du participe passé des verbes conjugués avec l'auxiliaire *avoir*. Contrairement aux pronoms accusatifs, les clitiques datifs ne déclenchent pas d'accord du participe passé. En adoptant la proposition de Kayne (1989), Sportiche (1998) postule que l'accord est déterminé par des relations Spec-tête entre *pro* qui monte dans la position de Spec-AgrO et le participe qui lui aussi se déplace dans AgrO. Comme les pronoms datifs ne sont pas sujets à cette opération d'accord, leur *pro* peut éviter cette étape intermédiaire avant d'atteindre sa position finale – Spec-DatV", soit le mouvement a lieu d'une manière cachée dans la FL. Ce fait démontre que la position Spec-DatV" doit être une position A. Ainsi, elle ne peut pas être considérée comme un opérateur qui légitime la spécificité car ce trait peut être seulement vérifié dans les positions A-barre, ce qui indique que les clitiques datifs doivent être considérés comme des têtes de projections d'accord dont la position de spécifieur est une position A. Notons aussi que les propriétés interprétatives ne sont pas requises pour les pronoms nuls qui y sont associés.

L'approche de Sportiche (1999) utilise les deux approches à la cliticisation dans les langues romanes : génération à la base et mouvement des clitiques. D'après cette analyse la cliticisation est déterminée, d'une part, par l'existence des projections fonctionnelles « *clitic voices* » (voix clitiques) et d'autre part, par le mouvement d'une XP à la position de Spec de la projection clitique appropriée. La cliticisation est un mouvement phrastique, qui est capable de refléter les particularités syntaxiques du placement des clitiques et de leurs relations spécifiques avec les autres composants de la phrase, contrairement à l'analyse de mouvement (Kayne 1991) où il s'agit du mouvement des têtes.

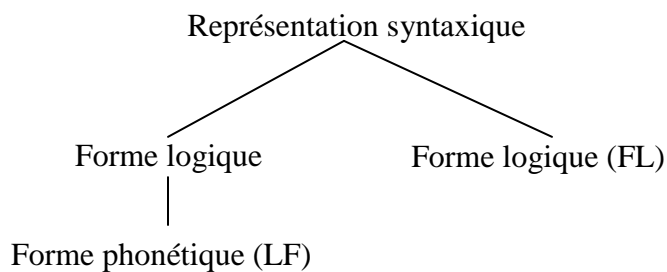
1.3.3.1 Analyse de Sportiche (1999) : une adaptation minimaliste.

L'analyse des pronoms clitiques proposée par Sportiche (1999) est basée sur la théorie de Gouvernement et de Liage (Chomsky 1981). Dans cette section nous allons revoir l'adaptation minimaliste de l'analyse de Sportiche proposée par Grüter (2006) en essayant d'y intégrer une représentation morphologique proposée par Halle et Marantz (1993, 1994).

Une des notions clés dans le cadre Minimaliste (Chomsky 2000) serait en fait l'hypothèse d'après laquelle la force qui motive toutes les transformations syntaxiques sont les traits morphologiques et leur vérification. D'après la morphologie distributionnelle (Halle et Marantz 1993), les traits morphologiques n'ont pas de contenu phonologique au moment de la dérivation syntaxique, il s'agit donc des traits abstraits morphosyntaxiques et sémantiques qui reçoivent une représentation phonologique seulement dans la composante morphologique (28) au moment de l'*insertion de*

vocabulaire (*vocabulary insertion* ou *Spell-Out*). Cette approche prévoit le phénomène de l'insertion tardive (*late insertion*). Après que les unités ont été combinées dans la syntaxe, le contenu phonologique est inséré dans les nœuds terminaux. Autrement dit, une fois la dérivation syntaxique achevée, les items de vocabulaire (*Vocabulary Items*) sont associés à leur contenu phonologique dans les nœuds terminaux, pour réaliser les traits grammaticaux. Ce processus représente une association d'un ensemble des traits abstraits des nœuds morphosyntaxiques avec les items de vocabulaire, ce qui produit comme résultat une entrée de vocabulaire (*vocabulary entry*) (29).

(28)



(29) Une entrée de vocabulaire

- | | | | |
|--------------------------|--------------------|---|-----------------------------|
| a. item de vocabulaire : | [trait 1, trait 2] | ↔ | P ₁ ⁵ |
| b. item de vocabulaire : | [trait 1] | ↔ | P ₂ |

⁵ 'P' représente une représentation phonologique

En tenant compte de l'importance des traits dans la composante syntaxique et morphologique, il est indispensable de déterminer l'ensemble des traits pour les pronoms clitiques objets. Mais avant d'y procéder il faut faire quelques remarques théoriques.

Le mouvement, dans le programme Minimaliste, est toujours motivé par la nécessité de vérifier les traits portés par les catégories lexicales et fonctionnelles. Les traits peuvent être interprétables ou non interprétables. Les traits interprétables et non-interprétables doivent se combiner (*Match*) pour être vérifiés (*Check*), afin que le trait non interprétable soit effacé (*Erase*). La vérification des traits est le seul moyen de déclencher le mouvement, qui s'effectue d'une position dite *Goal* vers une position dite *Probe*. *Probe* ayant un trait non interprétable attire vers elle le contenu de *Goal* contenant un trait interprétable. Grüter (2006) souligne le fait que les relations Spec-tête existant dans le cadre théorique de l'époque n'ont plus d'importance pour les opérations de l'accord et de la vérification des traits. Dans le modèle de gouvernement et de liage, les traits *forts* déclenchaient le mouvement explicite, et les traits *faibles* le mouvement implicite. Dans le modèle récent, l'opération *Accord* (*Agree*) a été introduite. *Accord* établit une relation de vérification entre *Goal* et *Probe* sans que la première ait à se déplacer.

En se basant sur la notion de relation d'accord, Grüter propose une reformulation du critère clitique (22) de Sportiche en l'adaptant au programme minimaliste :

- (30) Critère clitique – version minimaliste
- (i) Clitique doit être en relation d'*Accord* avec un XP [+trait]

(ii) XP [+trait] doit être dans une relation d'*Accord* avec un XP [+trait]

(Grüter 2006: 52)

Cette version reformulée du critère clitique implique qu'un XP ne doit plus se déplacer dans le spécifieur de la projection voix clitique. Ainsi, Grüter présume qu'un XP [+trait] établit à distance des relations d'accord avec la tête de la projection clitique grâce à l'*Accord* sans avoir recours au mouvement.

Il est nécessaire de démontrer maintenant quels seraient les traits qui sont impliqués dans cette relation d'*Accord*. Comme nous l'avons mentionné dans la section précédente, Sportiche dégage les traits de spécificité et de cas pour les pronoms clitiques accusatifs, alors que les clitiques datifs reçoivent seulement le trait de cas, les deux clitiques vont également recevoir les traits phi (non-interprétables), les traits de nombre et de genre⁶.

Considérons d'abord l'opération de vérification des traits. Tous les XPs (lexical ou *pro*) doivent vérifier leurs traits de cas, dans le programme minimaliste ce trait doit être vérifié par un 'assignateur' (*assigner*) spécifique. Les XPs avec [Acc] vérifient ce trait dans les relations d'*Accord* avec AgrO, pour ce qui est de [datif], suivant Sportiche, nous pouvons dire que ce trait est vérifié dans la projection clitique (DatV"). Les traits phi sont également copiés dans les projections clitiques, une fois que les relations d'*Accord* y sont établies. De cette manière, les projections clitiques entrent dans la

⁶ Dans notre travail nous nous arrêtons sur la troisième personne, ainsi nous n'intégrons pas le trait de personne dans la présente analyse.

dérivation avec des traits différents : AccV" avec un trait sans valeur [spécifique] alors que DatV", étant d'après Sportiche une projection d'accord, avec un trait sans valeur [datif]. Une fois que les traits de cas sont vérifiés l'objet direct a besoin de vérifier encore un trait de spécificité, ce qu'il fait après l'émergence dans la structure de la projection AccV" avec ce trait. Les autres traits qui sont présents sur l'objet direct doivent aussi être partagés, ainsi les traits de genre, de nombre et de cas (qui est déjà vérifié) sont copiés dans la projection clitique. Pour pouvoir distinguer la manifestation différente du cas au *pro* et au SN plein, Grüter propose que pour un SN plein, une fois vérifié, le trait de cas sera éliminé, alors que pour un *pro* ce trait n'est pas effacé car le trait de cas a besoin d'être associé avec un élément réalisé ouvertement. Un SN lexical et un *pro* auront donc une représentation différente de traits: un SN plein n'aura plus de trait de cas, alors qu'un *pro* en aura un.

Ainsi, en sortant de la syntaxe nous avons pour une tête clitique accusatif les traits de spécificité, de cas, de nombre et de genre, pour ce qui est de la tête clitique datif, elle entre dans la composante morphologique avec les traits de cas et de nombre. Ayant établi cet ensemble de traits, nous passons maintenant à l'application de l'insertion de vocabulaire dans la composante morphologique (31 et 32):

(31) Entrée de vocabulaire pour AccV":

- | | | | |
|----|----------------------------|---|------|
| a. | [spécifique], [ACC], [pl] | ↔ | /le/ |
| b. | [spécifique], [ACC], [fém] | ↔ | /la/ |
| c. | [spécifique], [ACC] | ↔ | /lə/ |
| d. | [spécifique] | ↔ | ∅ |

- (32) Entrée de vocabulaire pour DatV":
- | | | | |
|----|-------------|---|-------|
| a. | [DAT], [pl] | ↔ | /lœr/ |
| b. | [DAT] | ↔ | /lɥi/ |
| c. | ∅ | ↔ | ∅ |

Il est à noter que le clitique sera épelé comme un morphème visible si et seulement si le clitique a un trait de cas. Pendant le processus d'insertion de vocabulaire chaque ensemble de traits sera combiné avec une réalisation phonologique.

Dans cette section nous avons examiné l'approche de Grüter (2006) qui propose une adaptation minimaliste de la théorie de Sportiche associée avec une composante morphologique post-syntaxique du cadre de la morphologie distributionnelle. Ce point de vue nous fournit la possibilité de voir une représentation des pronoms clitics à tous les niveaux de la dérivation, tout en mettant en évidence l'importance des traits dans la dérivation syntaxique et morphologique.

1.4 Conclusions

Dans ce chapitre nous avons dégagé les caractéristiques essentielles des pronoms personnels en français et en anglais. Nous avons vu que les pronoms personnels atones en français ont le statut d'un clitique attaché au verbe, alors qu'en anglais les pronoms personnels ont plus en commun avec des SN pleins qu'avec les clitics. En passant en revue de différentes approches à l'analyse des pronoms clitics en français, nous pouvons dire qu'il existe généralement deux grands camps dans les analyses des pronoms clitics : analyses de mouvement et de génération à la base. Nous nous sommes arrêtés

sur l'analyse de Sportiche (1999) qui propose de combiner l'approche de la génération à la base avec celle de mouvement. D'après Sportiche, les clitiques sont les têtes des projections de voix dative, accusative et nominative. Suivant cette hypothèse concernant le placement des pronoms clitiques dans la phrase, nous pouvons faire des prédictions intéressantes en ce qui concerne l'acquisition des pronoms clitiques en français. Par exemple, les apprenants anglophones, afin de pouvoir utiliser correctement les pronoms clitiques, devront acquérir une nouvelle projection syntaxique. En plus, l'adaptation minimaliste de l'approche de Sportiche nous fournit la possibilité de voir comment la partie syntaxique interagit avec la composante morphologique et quels sont les traits nécessaires pour une maîtrise parfaite des pronoms clitiques en français. Cette vision intégrant deux composantes de la grammaire nous permet de mieux comprendre des données obtenues auprès des apprenants du français L2. Par exemple, au niveau de la syntaxe les apprenants ont besoin de maîtriser la distinction entre le datif et l'accusatif, ce qui a comme résultat l'acquisition des traits et des mécanismes de leur vérification. Vu le comportement syntaxique et morphologique différent des pronoms clitiques datifs et accusatifs, si cette distinction est reflétée dans l'acquisition, les pronoms accusatifs et datifs suivront aussi des patrons différents de développement et par conséquent, seront acquis à des étapes d'acquisition différentes. Également, au niveau de la composante morphologique les apprenants anglophones du français L2 doivent pouvoir correctement associer les traits abstraits provenant de la syntaxe à une forme phonologique correspondante.

2 Acquisition des pronoms clitiques en français L1

2.1 Introduction

Dans le chapitre précédent nous avons vu que les pronoms clitiques éveillent un grand intérêt des linguistes étant donné la richesse et la diversité du système pronominal en français aussi bien que son rôle important dans la compréhension de la représentation mentale du système langagier. Ainsi, il n'est pas étonnant que de nombreuses études soient consacrées à l'analyse des données de l'acquisition des pronoms clitiques par les enfants.

Les études portant sur l'acquisition du système pronominal par les enfants unilingues ou bilingues en français démontrent un développement graduel et rapide des pronoms. Dans la littérature sur l'acquisition des pronoms clitiques les linguistes se mettent d'accord sur le fait que les enfants commencent à maîtriser la distinction entre un syntagme plein et un clitique relativement tôt (vers deux ans approximativement). Par conséquent, la question du placement des clitiques pronominaux ne représente pas un problème pour les jeunes enfants qui apprennent le français. Dès leur apparition dans l'usage des enfants, les pronoms clitiques sont mis presque toujours à leur place habituelle dans la phrase. Par exemple, d'ordinaire, on ne trouve pas de clitiques objets dans la position réservée au syntagme plein (une position postverbale) ce qui arrive souvent chez les apprenants du français L2, comme nous allons le voir dans le Chapitre 3. Néanmoins, il existe quelques particularités dans l'acquisition des pronoms clitiques par les jeunes enfants francophones. Dans ce chapitre nous proposons une synthèse de différentes études qui sont principalement centrées sur les tendances majeures dans

l'acquisition des pronoms sujets et objets en français L1. Nous allons aborder tout d'abord les travaux qui analysent les particularités de l'acquisition des clitiques sujets et objets, pour passer ensuite à l'analyse de l'acquisition des pronoms objets, notamment, des clitiques accusatifs et datifs.

2.2 L'acquisition des pronoms clitiques sujets et objets

Pratiquement toutes les études (Hamann, Rizzi et Frauenfelder 1996, Jakubowicz et al. 1996, Jakubowicz et Rigaut 2000, Belletti et Hamann 2004, entre autres) portant sur l'acquisition de la cliticisation en L1 révèlent que les clitiques nominatifs (clitiques sujets) apparaissent plus tôt et sont plus fréquents que les clitiques objets. Cette asymétrie apparente entre les clitiques sujets et objets s'avère jouer un rôle important dans l'acquisition de la cliticisation en français L1, et nous considérons nécessaire de nous arrêter sur ce phénomène et d'en examiner plus attentivement les explications possibles proposées par les chercheurs dans ce domaine.

Hamann et al. (1996) étudient la production spontanée d'un enfant francophone Augustin. Les données représentent des enregistrements longitudinaux à partir de l'âge de 2;0,2⁷ jusqu'à l'âge de 2;9.30 de ce garçon. Dès le début des enregistrements on observe déjà un nombre considérable de pronoms clitiques sujets (29.8% des énoncés verbaux contiennent un clitique nominatif), alors que les clitiques objets sont complètement absents à ce stade du développement. Les premiers clitiques objets n'apparaissent que vers 2;6 (trois occurrences seulement) et représentent moins de 5% des énoncés verbaux.

⁷ Ces chiffres représentent année;mois,jour respectivement.

C'est uniquement vers 2;9 qu'Augustin commence à employer plus productivement les clitiques objets. Néanmoins, l'écart entre les clitiques objets et clitiques sujets est considérablement étendu, l'enfant emploie un clitique objet sur neuf clitiques sujets. Afin de confirmer la pertinence de cette observation, il est nécessaire de comparer le ratio des occurrences des clitiques objets/sujets dans les productions des adultes qu'on retrouve dans le même corpus qu'Augustin. Les résultats de cette comparaison révèlent que les adultes produisent également moins de clitiques objets que de clitiques sujets, mais l'écart entre ces deux groupes de clitiques est significativement inférieur à celui de l'enfant. Ainsi, les adultes utilisent en moyenne un clitique objet sur trois clitiques sujets, alors qu'Augustin en produit, comme nous l'avons remarqué antérieurement, un sur neuf. Il est important de souligner que dans les sept premiers enregistrements l'enfant n'a employé que deux clitiques objets sur 74 clitiques sujets, tandis que vers la fin des enregistrements nous observons déjà 22 clitiques objets par rapport aux 99 clitiques sujets, le coefficient qui se rapproche déjà de la production adulte. Ces résultats confirment le développement asynchrone des clitiques en français L1, avec les clitiques sujets qui sont déjà productifs à deux ans et les clitiques objets le devenant seulement après 2;6.

Nous retrouvons des résultats similaires en ce qui concerne le développement asynchrone des clitiques sujets et objets dans les études fondées non seulement sur les productions spontanées (comme dans le cas du corpus d'Augustin), mais également lors des situations de production induite avec des enfants de deux à trois ans (Jakubowicz et al. 1996, Jakubowicz et Rigaut 2000, entre autres). Par exemple, Jakubowicz et Rigaut (2000) constatent que la tâche de production induite améliore sensiblement la

performance linguistique en ce qui concerne la production des clitiques sujets et objets. Elles trouvent que le taux de clitiques objets est supérieur aux taux observés dans la situation de production spontanée. Cependant, la production des clitiques nominatifs dépasse largement celle des clitiques objets pour tous les enfants interviewés (un groupe de 12 enfants), avec une différence statistiquement significative ($p = ,0000$).

Cette dissociation entre les clitiques sujets et objets est également confirmée par les données des productions des enfants bilingues. Belletti et Hamann (2004) observent le retard dans l'acquisition des clitiques objets chez deux enfants bilingues avec des langues sources différentes : l'italien et l'allemand. Elisa, enfant bilingue avec l'allemand et le français, emploie les clitiques sujets et objets dès le début des enregistrements (3;1), mais la fréquence d'utilisation de ces clitiques varie beaucoup (96% des verbes s'emploient avec un pronom sujet en comparaison avec 40% pour des clitiques objets). L'autre enfant, Lorenzo, bilingue en italien et en français, suit un modèle pareil de développement des clitiques. Granfeldt et Schlyter (2004) constatent la même dissociation chez les trois enfants bilingues qui apprennent simultanément le français et le suédois. Deux enfants (Mimi et Jean) utilisent les pronoms sujets dès le début des enregistrements (2;0), tandis que la troisième enfant (Anne) commence à les utiliser d'une façon systématique vers l'âge de 2;5. Pour ce qui est des pronoms objets, ils apparaissent chez tous les trois enfants vers 2;7 et leur proportion par rapport aux clitiques sujets est considérablement inférieure.

Malgré cette dissociation apparente entre les clitiques sujets et objets en ce qui concerne les étapes de leur développement, les enfants de toutes les études semblent

respecter et maîtriser les contraintes distributionnelles des clitiques en français. Ainsi, tous les enfants savent que le clitique nominatif ne s'emploie qu'avec un verbe conjugué. Par exemple, Hamann et al. (1996) observent qu'il existe une nette distinction entre les clitiques sujets et objets relativement à leur emploi dans les contextes avec un verbe conjugué et non conjugué. Ces données sont intéressantes parce qu'au moment des enregistrements Augustin était dans le stade des *infinitifs-racines* (« *Root Infinitive* »)⁸. Les infinitifs-racines étaient assez nombreux dans le corpus d'Augustin; à peu près 11% de tous les verbes comprenaient des infinitifs employés dans des contextes de verbes fléchis. Malgré cette proportion assez importante des infinitifs-racines, la distribution des clitiques objets est assez homogène dans tous les contextes (fléchis/non fléchis). Alors que les clitiques nominatifs sont pratiquement exclus des contextes non fléchis, ce qui nous indique qu'Augustin maîtrise la contrainte distributionnelle qui gouverne l'emploi des clitiques nominatifs avec les verbes conjugués. Les résultats de cette étude sont confirmés également par ceux de Jakubowicz et Rigaut (2000) qui étudient un corpus de 12 enfants francophones d'âges différents. Les chercheuses trouvent que « la production des clitiques nominatifs, mais pas celle des clitiques objets, est limitée à des énoncés avec un verbe conjugué » (Jakubowicz et Rigaut 2000 : 134). En outre, les auteurs se mettent d'accord sur le fait que les enfants respectent toutes les contraintes distributionnelles des pronoms clitiques, ce qui veut dire que d'une part aucun clitique pronominal n'apparaît en isolation ou en position disloquée, et d'autre part les enfants n'utilisent jamais des

⁸ D'après Hamann et al. (1996) c'est le stade de développement pendant lequel l'enfant emploie des infinitifs dans des contextes où un verbe conjugué est requis.

clitiques pronominaux coordonnés ou modifiés. Dans tous ces contextes dans lesquels les pronoms clitiques sont interdits, les enfants emploient correctement soit un pronom disjoint, soit un SN plein. En fait, tous les auteurs constatent que la distinction entre un pronom clitique et un SN plein est acquise relativement tôt, approximativement à partir de l'âge de deux ans (Pierce 1992, Hamann et al. 1996, Jakubowicz et Rigaut 2000, entre autres).

Je propose maintenant de revoir les explications possibles de l'asymétrie sujet/objet que nous pouvons trouver dans la littérature sur l'acquisition du français L1. Comme nous l'avons remarqué dans le chapitre précédent, à l'heure actuelle il existe un grand nombre d'analyses des clitiques pronominaux en français et évidemment, la façon d'expliquer ce phénomène dépend en grande partie de l'analyse linguistique adoptée par tel ou tel auteur. Par exemple, Jakubowicz et al. (1996) concluent que les jeunes enfants ne sont pas encore sensibles aux règles discursives qui favorisent la pronominalisation en français. Or, dans leur étude plus récente Jakubowicz et Rigaut (2000) soulignent que cette approche n'explique pas tout à fait « pourquoi ce manque de sensibilité aux règles discursives reste limité à la pronominalisation de l'objet » (Jakubowicz et Rigaut 2000 :121). Ainsi, Jakubowicz et Rigaut (2000) en combinant la proposition de Jakubowicz et Nash (2001) proposent que l'ordre de l'acquisition des catégories fonctionnelles dépend de la complexité de leur calcul syntaxique. Autrement dit, l'enfant acquiert plus vite les catégories fonctionnelles pour lesquelles le calcul syntaxique est plus simple, alors que les catégories fonctionnelles dont un calcul syntaxique est plus complexe sont acquises plus tard. Les clitiques nominatifs requièrent un calcul syntaxique plus simple, parce qu'ils appartiennent à la catégorie fonctionnelle qui fait

partie du squelette obligatoire et dont l'intégration dans la phrase est canonique. En d'autres mots, d'après ces auteurs les pronoms clitiques appartiennent à une catégorie fonctionnelle (Infl) dont la réalisation est obligatoire dans chaque proposition, ainsi leur calcul syntaxique est donc moins complexe. Les pronoms clitiques objets, en revanche, sont considérés comme des arguments fusionnés de façon non canonique (c'est-à-dire qu'ils ne sont pas dans le domaine lexical d'un VP – fusion canonique, mais dans le domaine fonctionnel – fusion non canonique). De cette manière les clitiques objets nécessitent un calcul syntaxique plus complexe. Par conséquent, les clitiques sujets sont acquis avant les clitiques objets.

La dissociation entre les clitiques nominatifs et les clitiques objets en faveur de ces derniers, permet à Hamann et al. (1996) de conclure que ces deux types de clitiques représentent des entités morphosyntaxiques différentes. Ils constatent que cet ordre est tout à fait compatible avec la hiérarchie de déficience des pronoms proposée par Cardinaletti et Starke (1994). Cette hiérarchie prévoit que les pronoms clitiques nominatifs seraient des pronoms faibles (moins déficients et moins marqués) tandis que les clitiques objets seraient des *vrais* clitiques (voir Chapitre 1 section 1.1 pour plus de détails sur ce point de vue). Cette constatation confirme également l'analyse des pronoms clitiques proposée par Sportiche (1996, 1999) qui présuppose une distinction syntaxique entre différents types de clitiques pronominaux. Comme nous l'avons démontré dans le chapitre précédent, Sportiche analyse les clitiques comme des têtes des leurs propres projections fonctionnelles. Ainsi, en occupant des positions différentes dans la dérivation syntaxique et en mettant en jeu des projections fonctionnelles différentes, les clitiques nominatifs et les clitiques objets sont assujettis à l'ordre distinct de l'acquisition. Il est à

noter que d'après Sportiche, les clitiques sont des têtes des projections des voix datives, accusatives et nominatives. Par conséquent, nous pouvons nous attendre à ce qu'il existe une dissociation dans l'acquisition non seulement entre les pronoms clitiques nominatifs et tous les clitiques objets, mais également à l'intérieur de ce dernier groupe de clitiques, où on pourrait avoir un ordre d'acquisition différent des clitiques accusatifs et datifs. Cette prédiction nous a amenés à étudier plus en détail l'acquisition des clitiques objets par les enfants francophones. Dans la section suivante nous discutons les résultats d'une étude comparative qui vise à analyser les particularités de l'acquisition des pronoms clitiques accusatifs et datifs par deux enfants francophones.

2.3 L'acquisition des clitiques accusatifs et datifs

Dans la section précédente nous avons constaté que les clitiques objets apparaissent plus tard et sont beaucoup moins fréquents que les clitiques nominatifs dans le langage des enfants francophones. En fait, nous avons observé que plusieurs auteurs constatent une asymétrie apparente entre les pronoms clitiques nominatifs et objets. Cependant, il n'est pas toujours clair s'il existe une différence dans l'acquisition de différents types de pronoms objets, plus précisément des clitiques datifs et accusatifs. Ainsi, la question principale de du travail de Tsedryk et Punko (2008) est de savoir si tous les clitiques (accusatifs et datifs) apparaissent en même temps ou s'il y a une divergence à l'intérieur de ce groupe.

2.3.1 La présente étude

Cette section vise à présenter les résultats d'une étude portant sur l'acquisition des clitiques accusatifs et datifs par les enfants francophones. Nous avons analysé les

productions spontanées de deux enfants du corpus York CHILDES (MacWhinney 2000). La première partie du corpus comprend 34 fichiers des transcriptions longitudinales de l'interaction spontanée d'un enfant canadien de Montréal, Max, enregistrés à l'âge de 1;9.19 à 3;01.14. La deuxième partie du corpus analysée dans la présente étude inclut 29 enregistrements longitudinaux d'une enfant belge, Léa, ayant lieu à partir de 3;0.5 jusqu'à 4;3.21. Nous avons choisi ces deux parties pour pouvoir établir les étapes du développement des pronoms clitiques objets chez les enfants francophones dès le début de l'apparition des premiers pronoms (corpus de Max) jusqu'à l'étape où l'emploi de ces pronoms est déjà constant et s'approche du niveau de la production adulte (corpus de Léa). Afin de pouvoir présenter les données plus clairement, nous avons décidé de réunir les enregistrements en nous basant sur l'âge et la longueur moyenne des énoncés produits (MLU - Mean Length of Utterance⁹) par les enfants. Les Tableaux 3 et 4 représentent le nombre d'enregistrements pour une période donnée, la moyenne pour MLU et écart-type, ainsi que le nombre total d'énoncés et de verbes transitifs pour chaque enfant.

Tableau 3. Les informations sur le corpus Max

Age (ans;mois.jours)	Nombre d'enregistrements	MLU (moyenne)	Écart-type	Énoncés	Verbes transitifs	Verbes transitifs indirects
1;09.19 – 1;11.01	4	1.45	0.19	690	38	11
2;00.00 – 2;01.25	5	2.08	0.27	1054	211	50
2;02.09 – 2;03.20	4	2.74	0.13	817	223	77
2;04.04 – 2;04.18	2	3.40	0.35	349	80	33
2;05.01 – 2;05.15	3	4.15	0.53	610	260	119
2;06.12 – 2;06.27	2	4.25	0.40	519	201	80
2;07.11 – 2;07.25	2	3.55	0.31	324	102	31

⁹ La moyenne est calculée sur la base du nombre de mots pour chaque énoncé produit.

Age (ans;mois.jours)	Nombre d'enregistrements	MLU (moyenne)	Écart- type	Énoncés	Verbes transitifs	Verbes transitifs indirects
2;08.09 – 2;08.22	2	3.32	0.17	445	152	61
2;09.12 – 2;09.27	2	3.76	0.10	391	165	78
2;10.10 – 2;10.24	2	4.15	0.57	478	192	76
2;11.07 – 3;00.14	3	4.05	0.49	593	271	127
3;01.00 - 3;01.25	3	4.39	0.43	836	420	185
Total	34			7106	2315	928

Tableau 4. Les informations sur le corpus Léa.

Age (ans;mois.jours)	Nombre d'enregistrements	MLU (moyenne)	écart- type	Énoncés	Verbes transitifs	Verbes transitifs indirects
3;00.05 – 3;00.24	2	4.24	0.15	591	309	107
3;01.07 – 3;02.24	2	3.33	0.07	571	271	90
3;03.08 – 3;03.25	2	4.33	0.37	639	420	137
3;04.08 – 3;04.22	2	4.73	0.86	567	335	116
3;05.06 – 3;05.17	2	5.04	0.00	704	510	196
3;06.04 – 3;06.17	2	5.92	0.11	505	499	154
3;07.01 – 3;07.22	2	6.31	0.46	545	527	202
3;08.10 – 3;08.26	2	6.35	1.07	774	586	263
3;09.23 – 3;10.23	2	5.24	0.10	583	527	147
3;11.06 – 3;11.22	2	4.52	0.11	749	492	122
4;00.08 – 4;00.25	2	5.30	0.13	674	553	169
4;01.19 – 4;02.20	3	5.14	0.22	955	733	222
4;03.07 – 4;03.21	2	5.33	0.42	1133	850	311
Total	29			8990	6612	2236

Comme on peut le constater d'après les données des Tableaux 3 et 4, les deux enfants représentent deux groupes d'âge et par conséquent, deux étapes distinctes du développement langagier. L'examen de ces deux corpus nous permet d'avoir une image plus complète du développement des pronoms clitiques accusatifs et datifs en français L1. Avant de passer à l'étude des pronoms clitiques, il est nécessaire de voir si dans les deux corpus il y a assez de matériel. Plus précisément, nous nous demandons si les deux

enfants produisent un nombre suffisant d'hôtes potentiels pour les pronoms objets – les verbes transitifs. Le calcul du nombre de verbes transitifs comprend toutes les occurrences des verbes qui prennent un complément. Nous observons (Tableaux 1 et 2) que le nombre de verbes transitifs augmente progressivement avec l'âge des enfants. De cette manière, sur le total de 7106 phrases dans le corpus de Max il y a 2315 verbes transitifs, ce qui représente presque 33%. Vers la fin des enregistrements Max utilise 16 fois plus de verbes qu'au début des enregistrements, ce qui représente 50% de tous les énoncés produits. Dès les premiers enregistrements nous observons l'usage des pronoms forts et des clitiques nominatifs :

- | | | |
|------|-----------------------------|-------------------------|
| (33) | a. les # bateaux à moi. | (1;11.01) ¹⁰ |
| | b. pas lui, pol | (1;11.01) |
| | c. i appelle, lui ? | (1;11.01) |
| | d. i fait # dodo # couché . | (2;00.14) |
| | e. il est là . | (2;00.28) |

On observe le premier emploi d'un complément direct avec l'apparition des verbes (34). Les premiers énoncés avec un complément indirect apparaissent approximativement vers deux ans (35):

- | | | |
|------|--------------------------------|-----------|
| (34) | a. O chercher # ça . | (1;10.17) |
| | b. (Plu)to # mangE # e balle . | (1;11.01) |

¹⁰ Nous gardons la même transcription adoptée par les créateurs du corpus York, voir MacWhinney (2000) pour de plus amples informations sur les conventions de transcription dans le corpus CHILDES.

	c. 0 fait père ?	(1;11.01)
(35)	a. donnE à Maman .	(2;00.28)
	b. je LE donne # à # Catherine .	(2;00.28)
	d. moi, xx montrer à # Maman # c(e) est quoi .	(2;03.06)

Pour ce qui est du corpus de Léa, nous y avons compté 6612 verbes transitifs sur 8990 énoncés, c'est-à-dire 73%. Léa montre un emploi systématique des verbes transitifs avec une augmentation visible (de 46.3% à 87.7%) dans l'emploi des verbes vers l'âge de 3;5. Léa emploie régulièrement la morphologie verbale, ses propositions deviennent plus complexes avec un grand nombre de propositions subordonnées introduites par un complémenteur.

Il est intéressant de remarquer que la proportion des verbes transitifs directs et indirects reste relativement stable à travers tous les enregistrements chez les deux enfants. Nous pouvons observer que Max et Léa emploient un verbe transitif indirect pour trois verbes transitifs directs.

Dans la section suivante nous allons considérer de plus près l'emploi des pronoms accusatifs et datifs chez Max et Léa, pour voir si cette proportion sera la même entre ces deux groupes de pronoms.

2.3.2 Les pronoms accusatifs et datifs dans le corpus de Max.

Le Tableau 5 rapporte les taux des clitiques accusatifs ainsi que des verbes transitifs produits par Max pendant la période d'enregistrement. Les données du Tableau

3 et de tous les autres tableaux qui vont suivre excluent les répétitions de l'adulte ou de l'enfant. La colonne « tous les clitiques accusatifs » comptabilise l'ensemble des occurrences des clitiques accusatifs dans toutes les personnes (première, deuxième et troisième) au singulier et au pluriel. Nous remarquons que les clitiques accusatifs de troisième personne sont prédominants dans le corpus. En fait, les premières occurrences

Tableau 5. Les occurrences des pronoms accusatifs dans le corpus de Max.

Age (ans;mois;jours)	Tous les clitiques ACC*	L'	LE	LA	LES	Total l',le,la,les	Verbes transitifs
1;09.19 – 1;11.01	0	0	0	0	0	0	38
2;00.00 – 2;01.25	3	2	1	0	0	3	211
2;02.09 – 2;03.20	14	11	3	0	0	14	223
2;04.04 – 2;04.18	9	4	4	0	1	9	80
2;05.01 – 2;05.15	23	6	15	0	2	23	260
2;06.12 – 2;06.27	31	11	7	4	6	28	201
2;07.11 – 2;07.25	13	6	6	0	1	13	102
2;08.09 – 2;08.22	31	11	11	2	6	30	152
2;09.12 – 2;09.27	33	6	16	10	1	33	165
2;10.10 – 2;10.24	34	13	14	1	5	33	192
2;11.07 – 3;00.14	53	14	27	4	6	51	271
3;01.00 – 3;01.25	81	8	60	4	2	74	420
Total	327	92	165	25	30	312	1895

*Total des clitiques accusatifs comprend toutes les occurrences des pronoms de première, deuxième et troisième personnes au singulier et au pluriel.

des clitiques accusatifs de première et deuxième personnes n'apparaissent que vers deux ans et six mois. Nous observons les premiers emplois des clitiques accusatifs relativement tôt (vers deux ans). Les premiers pronoms accusatifs se réfèrent principalement aux objets inanimés et sont généralement au singulier :

(36) a. xx, moi, Oje Osuis pas capable# de L' ouvrir . (2;0.28)

c. moi, Oje veux L' essayer. (2;2.09)

Nous pouvons dire que les clitiques accusatifs se développent graduellement chez Max avec une augmentation considérable en nombre vers la fin des enregistrements.

Considérons maintenant les pronoms clitiques datifs. Le Tableau 6 nous révèle les occurrences pertinentes des pronoms clitiques datifs. Nous remarquons tout de suite que les pronoms datifs au pluriel sont absents et cette observation se répand non seulement sur les clitiques de troisième personne, mais également sur les pronoms de première et deuxième personnes. En ce qui concerne les clitiques datifs au singulier, ils ne sont pas

Tableau 6. Les occurrences des pronoms datifs dans le corpus Max.

Age (ans;mois.jours)	Tous les clitiques datifs	LUI	Verbes transitifs indirects
1;09.19 – 1;11.01	0	0	11
2;00.00 – 2;01.25	0	0	50
2;02.09 – 2;03.20	1	1	77
2;04.04 – 2;04.18	0	0	33
2;05.01 – 2;05.15	1	1	119
2;06.12 – 2;06.27	5	2	80
2;07.11 – 2;07.25	2	0	31
2;08.09 – 2;08.22	6	2	61
2;09.12 – 2;09.27	4	1	78
2;10.10 – 2;10.24	5	0	76
2;11.07 – 3;00.14	20	2	127
3;01.00 – 3;01.25	28	5	185
Total	72	14	928

très nombreux. Sur 34 enregistrements au cours d'un an et quatre mois on ne trouve que 14 énoncés avec un clitique '*lui*'. Contrairement à ce que nous avons observé pour les clitiques accusatifs, le nombre des clitiques datifs de première et deuxième personnes est plus élevé que celui de troisième. Cette prédominance en nombre devient fort prononcée surtout vers la fin des enregistrements (vers l'âge de trois ans). Il est intéressant de

remarquer que la première occurrence du clitique datif dans le corpus Max représente un emploi de la forme dative dans le contexte où il aurait fallu employer l'accusatif (37a) :

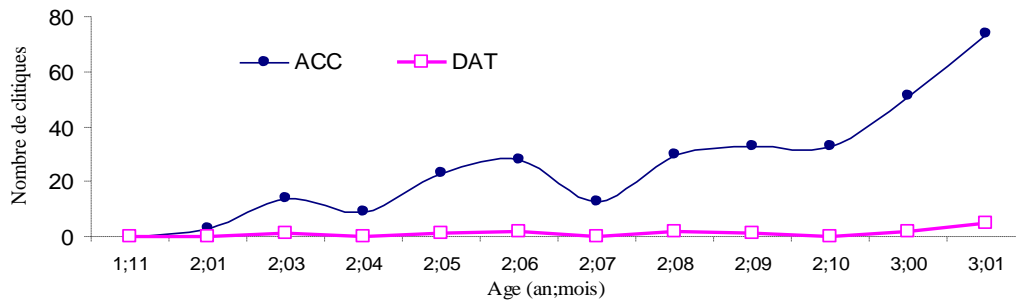
- (37) a. on peut *LUI* asseoir. (2;03.20)
- b. il *LUI* manque un bout d'oreille. (2;05.15)
- c. e je *LUI* dis, One peut pas i va avoir de tattoo, ok ? (2;06.12)
- d. on va *LUI* mettre les bas ? (2;06.12)
- e. parce+que ça *LUI* tentait. (2;08.22)
- f. j(e) ai eu [///] e *LUI* montrer mes bonbons. (2;08.22)
- g. je vais *LUI* dire. (2;09.12)
- h. là je vais *LUI* demander. (2;11.07)
- i. je vais *LUI* donner les rouges. (2;11.24)

Nous pouvons voir que dans presque toutes les occurrences du clitique '*lui*' Max emploie des verbes ditransitifs avec un objet direct prononcé ou avec un objet direct nul. En fait, la plupart des verbes transitifs indirects dans le corpus Max comprennent les verbes ditransitifs.

D'une manière générale, nous observons une dissociation apparente entre les pronoms objets accusatifs et datifs de troisième personne. Les pronoms accusatifs apparaissent relativement tôt (vers 2;3 ans), et ils sont assez fréquents dans le corpus.

Nous observons une augmentation considérable du nombre des clitiqes accusatifs vers la fin des enregistrements. Pour ce qui est des pronoms datifs, ils ne sont pas du tout fréquents, et on n'en voit que cinq vers l'âge de trois ans. La Figure 1 illustre clairement cette divergence :

Figure 1. Les clitiqes accusatifs et datifs de troisième personne chez Max.



2.3.3 Les pronoms accusatifs et datifs dans le corpus de Léa.

Considérons maintenant l'enfant Léa dont les enregistrements longitudinaux couvrent la période de 3;00 ans jusqu'à 4;03 ans. Le Tableau 7 présente la distribution des clitiqes accusatifs et des verbes transitifs dans le corpus de Léa. Tout comme dans le Tableau 5, la colonne « tous les clitiqes accusatifs » comptabilise l'ensemble de tous les clitiqes accusatifs, en englobant toutes les personnes (première, deuxième et troisième) au singulier et au pluriel. De même que Max, Léa emploie plus de pronoms accusatifs à la troisième personne qu'à la première ou deuxième personnes. La forme du masculin '*le*' semble être plus fréquente que toutes les autres formes des clitiqes accusatifs. En général, les clitiqes au singulier sont les plus nombreux. Il est à remarquer que nous ne voyons pas de différence importante entre le nombre des clitiqes accusatifs dans le

corpus Max vers la fin des enregistrements et chez Léa au cours de tous les enregistrements.

Tableau 7. Les occurrences des pronoms accusatifs dans le corpus de Léa.

Age (ans;mois.jours)	Tous les clitiques ACC	L'	LE	LA	LES	Total (l',le,la,les)	Verbes transitifs
3;00.05 – 3;00.24	22	9	7	4	1	21	184
3;01.07 – 3;02.24	30	8	12	2	3	25	271
3;03.08 – 3;03.25	44	7	23	8	1	39	420
3;04.08 – 3;04.22	35	11	18	0	4	33	335
3;05.06 – 3;05.17	47	12	16	2	10	40	510
3;06.04 – 3;06.17	42	9	23	3	4	39	499
3;07.01 – 3;07.22	41	13	15	2	1	31	527
3;08.10 – 3;08.26	83	27	37	6	10	80	586
3;09.23 – 3;10.23	45	6	26	9	2	43	527
3;11.06 – 3;11.22	61	7	23	4	6	40	492
4;00.08 – 4;00.25	75	10	19	26	9	64	553
4;01.19 – 4;02.20	51	15	16	6	6	43	733
4;03.07 – 4;03.21	67	19	21	9	11	60	850
Total	643	153	256	81	68	558	6612

Cette observation pourrait indiquer le fait que Max a déjà atteint un certain niveau dans le développement des pronoms clitiques accusatifs ce qui le rapproche plutôt de la grammaire adulte.

Examinons maintenant ce qui se passe avec les clitiques datifs dans le cas de Léa.

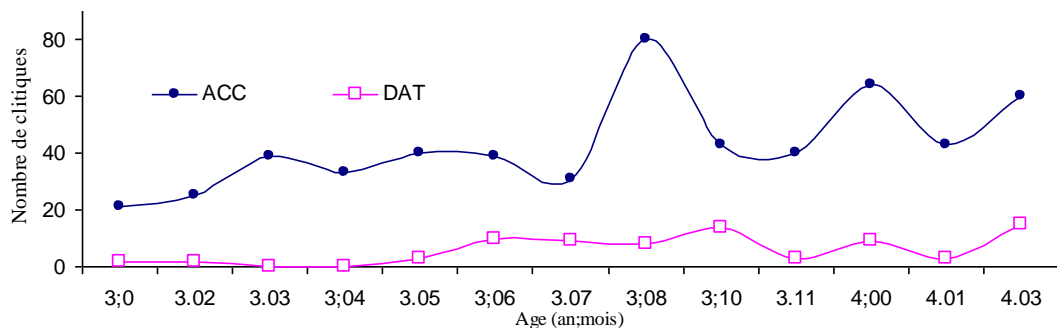
Le Tableau 8 fournit les taux de clitiques datifs ainsi que les occurrences des verbes transitifs indirects dans le corpus Léa. À première vue, jusqu'à l'âge de 3;05 ans nous remarquons le même taux de clitiques datifs que chez Max. De même pendant les premiers cinq mois d'enregistrements, il n'y pas de clitiques datifs au pluriel.

Tableau 8. Les occurrences des pronoms datifs dans le corpus Léa.

Age (ans;mois,jours)	Tous les clitiques datifs	LUI	LEUR	Total (LUI,LEUR)	Verbes transitifs indirects
3;00.05–3;00.24	6	2	0	2	78
3;01.07 – 3;02.24	16	2	0	2	90
3;03.08 – 3;03.25	9	0	0	0	137
3;04.08 – 3;04.22	12	0	0	0	116
3;05.06 – 3;05.17	18	3	0	3	196
3;06.04 – 3;06.17	27	8	2	10	154
3;07.01 – 3;07.22	50	9	0	9	202
3;08.10 – 3;08.26	31	8	0	8	263
3;09.23 – 3;10.23	19	12	2	14	147
3;11.06 – 3;11.22	8	3	0	3	122
4;00.08 – 4;00.25	26	9	0	9	169
4;01.19 – 4;02.20	19	3	0	3	222
4;03.07 – 4;03.21	26	13	2	15	311
Total	267	72	6	78	2236

Seulement après 3;06 on commence à rencontrer les premiers cas de la forme du pluriel '*leur*' ainsi qu'une augmentation dans le nombre des clitiques datifs au singulier. À partir de cet âge on observe un développement systématique des pronoms clitiques datifs de troisième personne. En fait, on trouve 90% de tous les pronoms datifs après 3;06 avec une diminution visible de l'écart entre les datifs et les accusatifs (Figure 2).

Figure 2. Les clitiques accusatifs et datifs de troisième personne chez Léa.



Pour ce qui est des clitiques des autres personnes, on en constate également une augmentation considérable. Dans le Tableau 9 nous présentons la distribution des verbes avec lesquels Léa emploie les pronoms datifs de troisième personne, des exemples de contextes de leur emploi sont illustrés en (38).

Tableau 9. Contextes d'emploi des clitiques datifs :

#	Verbes	#	Verbes
20	demander, dire, expliquer, etc.	5	faire
18	Donner	3	ouvrir
16	couper, mouiller, laver, etc.	1	écrire
8	Mettre	1	essayer
5	Offrir	1	aller

- (38) a. je LUI ai expliqué déjà. (2;08.22)
- b. je vais LUI donner son petit canard. (2;10.07)
- c. il faut que je LUI mouille les cheveux. (3;08.26)
- d. alors je LUI mets sa couverture. (3;08.26)
- e. je vais LUI offrir deux petits poissons. (4;03.07)
- f. mais je vais LUI faire avec euh ce qu'elle ai bien... (2;10.07)
- g. j'ai pas envie qu'on LUI ouvre. (3;10.23)
- h. ben je vais LUI écrire. (3;07.01)
- i. on peut LUI essayer. (3;09.23)
- j. on va voir si ça LUI va bien. (3;09.23)

Nous remarquons (Tableaux 8 et 9) que similairement à Max, Léa emploie les pronoms datifs presque exclusivement avec les verbes ditransitifs et très souvent l'objet direct dans ces constructions devient nul.

En résumé, Léa emploie systématiquement les pronoms clitiques accusatifs dont les taux ne diffèrent pas beaucoup de ceux du corpus Max vers la fin des enregistrements. Ce qui est intéressant à remarquer est que si au début des enregistrements Léa n'emploie pas encore les pronoms clitiques datifs d'une façon systématique et constante, après l'âge de 3;06 on voit une augmentation frappante des pronoms clitiques datifs chez l'enfant et cette tendance reste relativement stable au cours des enregistrements suivants.

La question maintenant est de savoir quelle serait la proportion des clitiques accusatifs par rapport aux clitiques datifs chez les deux enfants, ainsi que chez les adultes dans les deux corpus. Il est évident qu'en français il y a plus de verbes qui demandent des arguments ACC que de verbes qui demandent des arguments DAT et de ce fait on emploie plus de pronoms accusatifs que de datifs. Dans le but d'éliminer ces facteurs, nous cherchons à savoir quel serait l'écart entre ces pronoms qu'on trouve chez les adultes pour pouvoir le comparer avec les résultats des enfants observés dans notre travail. Pour ce faire, nous avons décidé d'utiliser la même méthodologie élaborée par Hamann et al. (1996) : nous avons compté le ratio de toutes les occurrences des pronoms clitiques accusatifs et datifs de troisième personne produites par les adultes dans une sélection d'enregistrements des deux corpus analysés. Le Tableau 10 illustre la proportion des pronoms clitiques accusatifs et datifs de troisième personne chez les adultes et chez les enfants, Max et Léa. Les résultats indiquent que les adultes produisent

plus de clitiqes accusatifs que de datifs, et qu'en moyenne le ratio chez les adultes s'élève à un clitique datif sur six clitiqes accusatifs. Nous observons une

Tableau 10. Les clitiqes accusatifs et datifs dans les deux corpus en comparaison avec les adultes.

<i>Pronoms clitiqes (3^{ème} personne)</i>	<i>Max (1;09 - 3;00)</i>		<i>Léa (3;00 - 4;03)</i>		<i>Adultes</i>
	total	%	total	%	
DAT	14	5	78	12	En moyenne
ACC	312	95	558	88	
	1 sur 22		1 sur 7		1 sur 6

différence énorme entre le ratio des clitiqes objets chez Max et chez les adultes. Max produit un clitique datif sur 22 clitiqes accusatifs de troisième personne. Il est important de noter ici que dans les 18 premiers enregistrements (1;09-2;05) Max produit seulement deux clitiqes datifs, à comparer avec 49 clitiqes accusatifs, alors que vers la fin des enregistrements cet écart se réduit, ainsi vers trois ans cette proportion devient 1/12. Pour ce qui est de l'enfant plus âgée (Léa), nous voyons que les clitiqes datifs ne deviennent vraiment productifs que vers 3;06 ans quand elle emploie un clitique datif sur sept clitiqes accusatifs, s'approchant ainsi du niveau des adultes.

2.4 Conclusions

Nous avons montré dans ce chapitre que les jeunes enfants font relativement tôt la distinction entre un syntagme plein et un clitique. Les enfants qui acquièrent le français comme L1 ne font pratiquement jamais de fautes en ce qui concerne le placement des pronoms clitiqes. Malgré ce fait il existe quelques asymétries intéressantes dans l'ordre de l'acquisition des pronoms clitiqes en français. En nous basant sur les résultats obtenus dans l'étude présentée dans la section 2.2, nous pouvons observer qu'il existe

une dissociation remarquable à l'intérieur du groupe des pronoms objets : les clitiques accusatifs apparaissent plus tôt et sont plus fréquents que les clitiques datifs. Ainsi, nous observons non seulement un écart entre les pronoms clitiques sujets et pronoms objets en général (section 2.1), mais, concernant ces derniers, on observe également une différence nette dans le temps d'apparition et dans la fréquence des clitiques accusatifs et datifs.

La typologie de déficience des pronoms proposée par Cardinaletti et Starke (1994) qui a été utilisée afin d'expliquer la dissociation entre les pronoms nominatifs (pronoms faibles) et les pronoms objets (véritables clitiques), ne peut pas pleinement rendre compte de l'asymétrie révélée dans l'étude présentée dans la section 2.2, puisque d'après cette typologie, les pronoms accusatifs et datifs ont le même statut « clitique ». Nous supposons que la divergence dans l'ordre de l'acquisition des pronoms clitiques en français L1 (clitique nominatif > accusatif > datif) fournit des arguments supplémentaires en faveur de l'hypothèse de Sportiche (1996) d'après laquelle les pronoms clitiques dans les langues romanes occupent des positions argumentales différentes et se rapportent ainsi à des catégories fonctionnelles différentes.

D'autre part, la généralisation proposée par Roberge et Troberg (2007) concernant la dépendance d'un objet indirect par rapport à l'objet direct dans un VP, pourrait aussi nous clarifier le fait que les pronoms clitiques accusatifs apparaissent plus tôt et sont plus fréquents¹¹. Ces auteurs proposent qu'un objet indirect est toujours en relation avec un

¹¹ Quoique Roberge et Troberg (2007) fassent référence aux arguments DPs du verbe, nous pourrions étendre cette analyse sur les pronoms clitiques en français en presumant que les mêmes principes de dépendance existeraient également entre les clitiques accusatifs et datifs.

objet direct et celui-ci d'après leur analyse est un constituant obligatoire de tout VP. En fait, le rapport entre un complément direct et un verbe est un rapport privilégié dans un VP. Ainsi, en revenant à notre étude, les enfants devraient d'abord acquérir les accusatifs, qui seraient des items obligatoires d'un VP (de même que les SNs pleins), et seulement après ils passeraient aux datifs étant donné leur dépendance étroite avec les objets directs.

3 Acquisition des pronoms clitiques en L2

3.1 Introduction

Avec l'intérêt croissant pour les clitiques pronominaux dans les travaux en linguistique dans les cadres théoriques différents à partir des années 70, nous constatons l'apparition d'un nombre important de travaux sur l'acquisition du système pronominal en français L2.

Il est important de souligner le fait que les études sur l'acquisition des pronoms clitiques en français et dans d'autres langues romanes varient considérablement en termes des méthodes utilisées pour la collecte des données (des techniques favorisant la production spontanée orale et écrite, des tests de jugement de grammaticalité et des tests de traduction, etc.), du choix des sujets (des apprenants des écoles de français de base et des écoles d'immersion, des étudiants universitaires et des apprenants adultes, etc.) aussi bien que des cadres théoriques (générationniste, interactionniste ou variationniste, etc.). Bien qu'il soit assez difficile de faire une comparaison de cette diversité des travaux et de trouver des points communs, nous avons noté que tous les auteurs se mettent d'accord pour dire que les pronoms clitiques représentent un des éléments les plus difficiles dans l'acquisition du français L2 ou de toute autre langue romane pour tous les apprenants. Dans ce chapitre nous présentons d'abord une approche générationniste envers l'acquisition d'une L2 que nous adaptons dans notre travail, ainsi que différentes hypothèses liées à l'acquisition d'une L2. Ensuite nous faisons un sommaire des recherches sur l'acquisition des clitiques en français L2, en essayant de regrouper les études d'après différentes propriétés morphosyntaxiques des pronoms clitiques et leur rôle dans l'acquisition du

système pronominal du français. Les sections qui suivent sont organisées de la manière suivante : tout d'abord nous présentons les différentes approches génératives envers l'acquisition d'une L2, ensuite nous abordons différents aspects de l'acquisition des pronoms clitiques en commençant par leur positionnement dans la phrase (section 3.3), pour passer ensuite aux questions de l'acquisition des traits morphologiques des pronoms clitiques (section 3.4) et nous nous arrêtons ensuite sur la problématique de l'acquisition des propriétés sélectionnelles des verbes et de la distinction casuelle dans l'usage des apprenants d'une L2 (sous-section 3.4.1).

3.2 Approches génératives de l'acquisition d'une L2.

Il est largement admis que les enfants réussissent généralement à acquérir une L1 sans beaucoup d'efforts. En plus, les locuteurs natifs d'une langue aboutissent à un système plus abstrait et beaucoup plus riche que celui qu'on pourrait déduire à partir de l'environnement linguistique immédiat. Les locuteurs natifs d'une langue savent implicitement que certaines phrases peuvent être ambiguës ou que les autres sont impossibles, ils sont capables de produire une quantité infinie de structures. Par exemple, dans le chapitre précédent nous avons vu que les jeunes enfants font relativement tôt la distinction entre un syntagme plein et un clitique. Les enfants qui acquièrent le français comme L1 ne font pratiquement jamais de fautes en ce qui concerne le placement des pronoms clitiques. Comment pourrait-on expliquer ce phénomène? La réponse que nous propose Chomsky (1981, 1986) est que toutes ces capacités ne peuvent pas être apprises, mais qu'elles sont plutôt régies par une faculté biologique innée connue comme la Grammaire Universelle (GU). Les linguistes générativistes présupposent alors l'existence d'un état initial dans le processus

d'acquisition d'une L1 et que la GU est un moteur qui aide les enfants à développer effectivement et sans grands efforts une grammaire qui coïncide éventuellement avec la langue environnante.

Les études traitant de l'acquisition des langues secondes (ALS) soulèvent généralement deux questions d'ordre global. Premièrement, on se pose la question sur le rôle de la GU dans l'acquisition d'une L2. On cherche à savoir comment s'effectue le processus de l'acquisition d'une L2. Deuxièmement, on veut savoir dans quelle mesure les apprenants peuvent acquérir les catégories qui ne sont pas présentes dans leur L1. Ces questions ont entamé un débat dans l'ALS concernant les propriétés de l'interlangue des apprenants. En effet, contrairement à l'acquisition d'une L1 qui est normalement garantie de converger vers une grammaire cible d'adulte, la majorité des apprenants adultes d'une L2 se retrouvent avec des grammaires déviantes de la langue cible ce qui soulève une question logique : si les apprenants adultes d'une L2 ont accès à la GU, qu'est-ce qui le rend tellement difficile pour eux d'aboutir à la compétence des locuteurs natifs? Actuellement dans le domaine de l'ALS il y a un débat concernant la variabilité caractérisant l'interlangue des apprenants. En essayant d'expliquer cette variabilité, la recherche générativiste sur l'ALS a abouti à une multitude d'hypothèses ce qui reflète la complexité du domaine.

D'un côté, les chercheurs soutiennent que les apprenants d'une L2 ne peuvent jamais atteindre le niveau des locuteurs natifs et ils argumentent ainsi en faveur de l'inaccessibilité de la GU dans l'acquisition ce qui représenterait une différence fondamentale entre l'acquisition d'une L1 et celle d'une L2. De cette façon, l'acquisition

d'une L1 se passe d'une manière rapide et conséquente, les enfants aboutissant toujours à une acquisition complète de la langue. L'acquisition d'une L2, en revanche, est considérablement plus lente et variable dans ses résultats : les apprenants d'une L2 n'arrivent pas toujours à une maîtrise parfaite de la langue et aboutissent souvent à une interlangue fossilisée, ce qui est considéré comme le résultat d'un manque d'accès à la GU (*Hypothèse de la représentation dysfonctionnelle* – Meisel 1997, Neeleman et Weerman 1997). Selon cette position, on peut trouver des grammaires d'interlangue qui sont incontrôlées (*wild*), car elles ne sont pas contraintes par la GU. L'apprenant n'a pas accès aux paramètres de la GU pour construire la grammaire de son interlangue, il n'y a pas de paramètres dans la grammaire de l'interlangue. L'apprenant se concentre plutôt sur les propriétés superficielles de la L2 et il les apprend une par une. De cette façon, l'interlangue doit ressembler à l'input ou bien à la L1, puisqu'il n'y a aucune source naturelle et innée qui pourrait guider leur acquisition (White 2003).

D'autre part, certains chercheurs insistent sur le fait que la GU est disponible via la L1, mais seules les valeurs paramétriques de la L1 sont retenues dans l'interlangue de l'apprenant. Ces chercheurs expliquent cette divergence des grammaires des interlangues par l'impossibilité de réajuster les paramètres après l'âge de puberté, il s'agit de l'*Hypothèse des traits fonctionnels en faillite (Failed Functional Features Hypothesis* – Hawkins et Chan 1997, Smith et Tsimpli 1995, Hawkins et al. 2008). Dans le cadre de cette hypothèse, aucune nouvelle catégorie fonctionnelle de la L2, ni le trait qui lui est associé, ni la valeur de ce trait n'est accessible aux apprenants adultes. Par exemple, Hawkins et Franceschina (2004) expliquent les difficultés persistant en matière de l'accord en français et en espagnol L2 pour les apprenants anglophones par

l'inaccessibilité du trait paramétrique [*ugender*], qui est sujet à des contraintes de l'âge critique. Ils constatent que ce trait est accessible dans le stade initial à partir de la GU et est choisi optionnellement par les langues (le français et l'espagnol l'ont, l'anglais ne l'a pas). Les apprenants adultes avec une L1 sans [*ugender*] ont des difficultés à accéder à ce trait après la période critique.

À l'opposé de ces deux points de vue, il y a des chercheurs qui soutiennent la thèse qu'il n'existe pas de différence fondamentale entre le processus d'acquisition d'une L1 et celui d'une L2, car les deux itinéraires acquisitionnels sont contraints par la GU. Selon l'hypothèse du Transfert complet et accès complet à la GU (*Full Transfer/ Full Access* – Schwartz et Sprouse, 1994, 1996 et White, 2003), l'apprenant d'une L2 commence avec un ensemble de propriétés syntaxiques de la L1. Ainsi, l'état initial de l'interlangue est constitué de la grammaire de la L1 en entier, d'où le terme « transfert complet ». Ensuite, la grammaire intérimaire se restructure si la représentation syntaxique cible n'est pas réalisée en L1 ou en cas d'incompatibilité entre l'interlangue et les données cibles. De cette façon, l'apprenant d'une L2 vérifie si la disposition des paramètres de la L1 coïncide avec L2, sinon il acquiert la projection fonctionnelle absente ou bien il réajuste les paramètres de la catégorie déjà présente en sa L1. Ce réajustement modifie l'interlangue des états transitionnel et final de la L2 et se fait conformément aux données cibles. Ce processus est basé sur l'input et est guidé par la GU d'où le terme « accès complet ». D'autre part, les cas de fossilisation dans l'état final de l'AL2 sont dus à la complexité d'une structure, à sa rareté ou à l'absence de l'input approprié (Schwartz et Sprouse, 1996). Pour ces raisons, les états finaux de la L1 et de la L2 sont parfois différents. Néanmoins, on a besoin de formaliser ce point de vue sur la variabilité erronée

dans l'interlangue des apprenants d'une L2. Lardiere (2000) et Prévost et White (2000) suggèrent que les problèmes avec l'accord verbal, par exemple, sont attribués aux difficultés d'association des formes morphologiques aux traits syntaxiques, cette approche est connue comme « *Hypothèse de la flexion absente* » (Lardiere 1998, 2000, Prévost et White 2000, Prévost 2008, White 2008, entre autres) ou une nouvelle version de cette approche est l'*Hypothèse du réassemblage de traits* (Lardiere, 2008, 2009). D'après ce point de vue, les erreurs morphologiques ne présupposent pas toujours une déficience syntaxique, puisque la morphologie est une composante autonome qui reprend la dérivation syntaxique et détermine les modifications nécessaires aux lexèmes. Les processus d'association morphologique sont beaucoup plus vulnérables à la variation dans l'interlangue que tous les autres mécanismes langagiers. Les imperfections morphologiques sont dues aux facteurs qui sont liés à l'épellation morphologique qui a lieu après les transformations syntaxiques.

Le fait de comprendre laquelle de ces approches pourrait mieux rendre compte des données d'une L2, serait une étape majeure dans la compréhension du fonctionnement des facultés langagières dans l'acquisition d'une L2. Dans ce travail nous abordons la question de l'acquisition des pronoms clitiques en français L2 par des apprenants anglophones. Comme les clitiques pronominaux ne sont pas présents en anglais, leur analyse nous fournit la possibilité d'argumenter si les apprenants du français L2 sont restreints aux propriétés des projections fonctionnelles en leur L1 dont les traits restent inertes, ou bien s'ils sont capables d'acquérir une projection nouvelle et de réajuster les paramètres. Dans la section suivante nous faisons la revue des recherches antérieures sur l'acquisition des pronoms clitiques.

3.3 Acquisition du positionnement des pronoms clitiques en L2.

Comme nous l'avons observé dans le chapitre précédent, les études portant sur l'acquisition du système pronominal par les enfants unilingues ou bilingues en français démontrent un développement graduel et rapide des pronoms. Les pronoms sujets apparaissent beaucoup plus tôt que les clitiques objets (Hamann et al. 1996). Nous avons également observé que les enfants qui acquièrent le français ne font pratiquement jamais de fautes en ce qui concerne le placement des pronoms clitiques.

Cependant, il n'en est pas de même pour l'acquisition des pronoms clitiques par les apprenants du français comme une L2. L'acquisition du positionnement des pronoms clitiques dans la phrase représente un défi pour les apprenants d'une L2. La première caractéristique qui a attiré l'attention des chercheurs est le transfert des propriétés d'une L1 en L2. Selinker, Swain et Dumas (1975) en analysant des exemples tirés de la production orale des élèves des écoles d'immersion française (ÉIF), cernent des contextes dans lesquels les propriétés syntaxiques se transfèrent de l'anglais en français. Parmi ces exemples nous trouvons assez régulièrement des pronoms clitiques employés dans une position postverbale, la position réservée au pronom fort :

(39) a. Le chien a mangé *les

b. Il veut *les encore

(Selinker et al. 1975 :145)

Kenemer (1982) retrouve un patron similaire dans les données des étudiants apprenant le français à l'université de Géorgie aux États-Unis. Elle entreprend une analyse des erreurs dans cent compositions d'apprenants du niveau intermédiaire et

remarque dans certains cas une ressemblance étroite aux variantes du français vernaculaire, comme, par exemple, une prédominance de l'ordre SVO (40):

- (40) a. J'ai pensé à ça.
b. On donne rien à moi.
c. J'avais envoyé à vous. (Kenemer 1982 :31)

Kenemer trouve aussi des contextes qui sont agrammaticaux en français standard et populaire, mais qui sont assez productifs dans l'interlangue des apprenants. En (41) il s'agit du positionnement d'un pronom après le verbe, ce qu'elle attribue aux processus de simplification et d'interférence :

- (41) a. *Il a payé me très bon.
b. *Je ne veux pas ça arriver à lui. (Kenemer 1982 :32)

En (42) nous observons une cliticisation au participe passé, ce qui représente d'après Kenemer encore un cas de plus de simplification :

- (42) a. *J'avais vous envoyé.
b. *Mes amis a m'aidé.
c. *Kouane a lui dit (Kenemer 1982 :32)

Il est important de mentionner que les deux études décrites ci-dessus ont un caractère plutôt descriptif sans proposer d'analyses quantitatives. Mais il est intéressant de constater que nous découvrons des tendances similaires dans des études quantitatives.

Plusieurs recherches sur l'acquisition des pronoms clitiques objets attirent notre attention sur un développement systématique et par étape de la cliticisation. Gundel, Stenson et Tarone (1984) sont les premières, à notre connaissance, à proposer l'idée du développement par étapes du positionnement des pronoms objets. L'analyse du corpus des élèves des ÉIF ainsi que des apprenants adultes a permis à ces auteures de délimiter trois stades par lesquels les apprenants de français L2 passent dans l'acquisition des pronoms objets directs :

- (43) a. S-V-pro *il ne pas prend le
- b. S-V- Ø *je n'ai pas voir
- c. S-pro-V mais je l'aime (Gundel et al., 1984)

Elles remarquent aussi le fait que les élèves des ÉIF sont plus enclins à omettre les pronoms objets directs (43b) que les apprenants adultes du français. Il est intéressant de remarquer que les apprenants adultes utilisent plus de SN pleins dans des contextes où un locuteur natif du français aurait employé un pronom objet, ce que les auteures expliquent comme une stratégie d'évitement des pronoms objet.

Dans les études plus récentes sur l'acquisition des pronoms clitiques par les apprenants adultes, les chercheurs distinguent généralement quatre étapes essentielles (Towell et Hawkins 1994, Herschensohn 2004, Granfeldt et Schlyter 2004) :

- | | | |
|------|-------------------------------------|------------------------|
| (44) | a. Position postverbale | *je vois <i>le/lui</i> |
| | b. Omission de l'objet | *j'ai vu \emptyset |
| | c. Cliticisation au participe passé | *j'ai <i>le</i> vu |
| | d. Position correcte | je <i>l'</i> ai vu |

Considérons de plus près les explications que différents chercheurs proposent pour rendre compte des étapes décrites en (44). Towell et Hawkins (1994) expliquent la première étape (44a) dans le développement des pronoms clitiques comme une influence de l'ordre canonique de mots dans la phrase (SVO) en français et en anglais. Herschensohn (2004) argumente que cette étape reflète une influence directe de l'anglais, les propriétés syntaxiques des pronoms de l'anglais étant transférées en français. Granfeldt et Schlyter (2004) interprètent la position in situ des pronoms forts comme une preuve convaincante de la première étape du développement pour tous les sujets adultes de français L2 dans leur étude. Elles soulignent l'absence du statut « clitique » à ce stade du développement.

Pour ce qui est de l'omission des pronoms (44b) dans l'interlangue des apprenants, Towell et Hawkins (1994) l'expliquent du point de vue de la réanalyse de la position in situ des pronoms. Étant donné que dans l'input que les apprenants reçoivent, on n'atteste pas la présence des pronoms à droite du verbe, ils associent ce fait avec l'existence du *pro*. Herschensohn (2004) attribue l'absence des pronoms à l'absence de l'inflexion (*Missing Inflection* – Lardiere 2000, Prévost et White 2000), c'est-à-dire, les apprenants à ce niveau-là ne sont pas capables de produire les pronoms de façon

systematique et correcte, de même qu'ils produisent des formes verbales non-fléchies dans les contextes des verbes fléchis.

La position intermédiaire des pronoms clitiques (44c) dans l'interlangue démontre que les apprenants commencent à déplacer les pronoms dans une position plus haute que le VP, mais pas encore dans la position finale. Schlyter (1997) justifie la cliticisation au participe passé comme une surgénéralisation du placement des clitiques. Le rattachement du pronom au participe passé est similaire au rattachement du clitique à l'infinitif. Par conséquent, les apprenants font une généralisation sur le placement intermédiaire du pronom entre l'auxiliaire ou le verbe fléchi et la forme non-fléchie du verbe (l'infinitif ou le participe passé):

- (45) a. Il veut **le** manger.
 b. *Il a **le** mangé.

Herschensohn (2004) souligne que les apprenants sont capables de cliticiser un pronom au verbe principal (*Je le vois*), mais non pas à l'auxiliaire. En outre, Granfeldt et Schlyter (2004) suggèrent qu'à ce stade de développement du système pronominal du français L2, les apprenants ne considèrent pas encore les pronoms comme des clitiques (les formes non-réduites (46a) sont fréquentes et on trouve aussi des formes intermédiaires dont le statut est ambigu (46b)), et que les pronoms objets ne sont pas encore très productifs.

(46) a. *Je veux te écouter.¹²

b. *Il a lui assis.

(Granfeldt et Schlyter 2004 :355)

Finally, the last stage of the development of clitic pronouns in the interlanguage of learners (44d) corresponds to the target language (standard French). All researchers agree on what concerns the placement of clitic pronouns in the sentence – learners of French L2 are capable of acquiring the functional categories associated with clitic pronouns and also of adjusting the parameters related to these categories. Granfeldt and Schlyter (2004) emphasize the fact that cliticization in L2 is acquired gradually with time and that learners of French L2 pass first through the stage where pronouns are interpreted as full NPs to then become clitics attached to the verb.

Up to now we have observed the use of clitic pronouns in simple contexts « simples », that is to say the use of a clitic pronoun with a conjugated verb (in the present or in the past). The growing interest for functional projections and especially for the question of the possibility of the acquisition of these last ones has engendered an important number of works on the acquisition of clitic pronouns in different contexts. Bruhn de Garavito and Montrul (1996) analyze the acquisition of clitic pronouns in French L2 and in Spanish L2 by hispanophone learners and

¹² Granfeldt et Schlyter (2004) considèrent la non-élision du clitique « te » devant une voyelle en (46a) comme une forme non réduite. À notre avis, il s'agit plutôt d'une forme intermédiaire entre un pronom fort et un clitique qu'on pourrait appeler un *pronom faible* en suivant la typologie de Cardinaletti et Starke (1994), ce qui témoigne également (en outre du positionnement) du statut intermédiaire des pronoms dans l'interlangue des apprenants anglophones du français L2.

francophones de niveau intermédiaire. Les auteures attribuent une attention particulière aux constructions infinitives avec un clitique objet, étant donné la différence structurale entre l'espagnol et le français en ce qui concerne le positionnement des pronoms clitiques dans ce type de contextes. Le test de jugement de grammaticalité a relevé que dans les contextes analysés les apprenants éprouvent des problèmes. Plus précisément, les francophones qui apprennent l'espagnol ont correctement rejeté les phrases comme en (47c) et ont accepté le clitique postposé (47a), ce qui montre que les apprenants francophones sont capables de maîtriser un clitique postposé avec un infinitif. Mais en même temps, ils étaient incertains dans les cas de la montée du clitique (47b) :

- (47) a. Maria quiere comprarlo
- b. Marie veut acheter-le
- c. 'Marie veut l'acheter'
- d. Maria lo quiere comprar.
- e. *Maria quiere lo comprar.

Pour ce qui est des apprenants hispanophones qui étudient le français, ils ont rejeté les phrases avec un clitique suivant l'infinitif (48b) tout en acceptant les phrases comme en (48a). Ce sont les phrases du type (48c) qui se sont avérées problématiques pour eux.

- (48) a. Marie veut l'acheter.
- b. *Marie veut acheter le.

c. *Marie le veut acheter.

D'une manière générale, les faits décrits ci-dessus permettent aux auteures de conclure que les apprenants sont capables d'acquérir la montée des clitiques, mais qu'ils ont des difficultés avec le déplacement du clitique dans des constructions infinitives.

En utilisant une nouvelle méthodologie de recherche implicite (*Sentence Matching*¹³) ainsi que de nouveaux contextes (en y ajoutant des contextes causatifs) Duffield et al. (2002) sont parvenus eux aussi à des résultats similaires. Les anglophones et hispanophones qui apprennent le français L2 aux niveaux intermédiaire et avancé ont démontré un effet significatif général de la grammaticalité : les réflexions sur les phrases grammaticales ont pris significativement moins de temps que sur les phrases agrammaticales. Néanmoins, il y avait une différence considérable dans la vitesse de réaction entre les deux groupes d'apprenants : les hispanophones répondaient plus vite que les anglophones, mais tous les apprenants ensemble étaient moins rapides que les locuteurs natifs du français, ce qui n'est pas étonnant.

En somme, nous pouvons voir que le positionnement des pronoms clitics dans la phrase semble être assez difficile pour les apprenants du français L2. D'une manière générale, les résultats des études décrites ici nous témoignent d'une part du fait que les

¹³ Dans la tâche de *Sentence Matching* une phrase apparaît à l'écran suivie d'une autre phrase. Les chercheurs demandent aux participants d'identifier si les deux phrases présentées sont les mêmes (*matched*) ou différentes (*unmatched*). Il a été démontré que les participants ont le temps de réaction plus rapide dans le jugement des paires de phrases grammaticales que de celles agrammaticales. De cette façon, en examinant le temps de réaction, il est possible de déterminer si l'apprenant considère une phrase particulière comme grammaticale ou agrammaticale.

apprenants sont capables d'acquérir le positionnement du pronom clitique dans des contextes différents. Nous voyons aussi que le processus du développement est systématique et qu'il s'effectue par des étapes bien déterminées. D'autre part, nous ne pouvons pas nier le rôle assez important de la L1 des apprenants. Cependant, il n'est pas du tout crucial dans l'acquisition du positionnement des pronoms clitiques : les apprenants avec des L1 différentes arrivent à acquérir la représentation structurale des pronoms clitiques.

3.4 Acquisition des traits morphologiques

Dans la section précédente nous avons démontré que le positionnement des pronoms clitiques en L2 a attiré une grande attention des chercheurs, surtout des linguistes générativistes. Dans cette section nous cherchons à découvrir si les apprenants ont d'autres problèmes avec l'acquisition des pronoms clitiques à part leur placement. Nous allons examiner maintenant l'acquisition des traits morphologiques des pronoms (nombre, genre, personne, cas, etc.).

Considérons d'abord les particularités de l'acquisition du genre des pronoms clitiques. Pour commencer, il faut dire que comme nous le montre notre expérience dans le domaine d'enseignement, la notion de genre grammatical est un sujet assez compliqué pour les apprenants, surtout pour les apprenants anglophones. Hawkins et Franceschina (2004) révèlent les difficultés persistantes en matière de l'accord entre le déterminant et le nom en français et en espagnol L2. Ils postulent que les apprenants ont surtout des problèmes avec un trait paramétrique [*ugender*] qui est accessible dans le stade initial à partir de la GU et qui est choisi optionnellement par les langues (le français et l'espagnol

ont ce trait, par contre, l'anglais ne l'a pas). Les apprenants adultes avec une L1 sans [ugender] auraient des difficultés à accéder à ce trait après la période de l'âge critique. Malheureusement, nous n'avons pas trouvé d'études centrées principalement sur le genre des pronoms clitiques, mais parfois on trouve de brèves discussions sur ce sujet. Ainsi, Kenemer (1982) retrouve dans son corpus de rédactions des contextes dans lesquels le pronom sujet 'il' est erronément surutilisé pour les antécédents féminins :

- (49) a. Notre voiture a eu une panne. Il a finalement démarré...
- b. Ma femme, il m'a dit... (Kenemer 1984 :31)

En examinant l'acquisition de la syntaxe par les enfants non francophones, Bautier-Gastaing (1977) remarque que les pronoms objets ne sont pas complètement acquis par les apprenants et que leur emploi est différent de celui des locuteurs natifs du français. Une des raisons qui pourrait expliquer cette divergence sont les difficultés continues concernant le genre grammatical. Paradis (2004) retrouve aussi des erreurs en genre dans la production orale des anglophones qui apprennent le français comme L2. En prêtant plus d'attention à l'acquisition du genre des pronoms clitiques objets, Anderson (1986) observe des apprenants danois qui étudient le français L2 à des niveaux différents à l'école secondaire. Elle remarque que les apprenants de son corpus peuvent être divisés en quatre groupes distincts d'après l'utilisation des pronoms objets dans leur interlangue. Ainsi, le premier groupe inclut les apprenants qui emploient les pronoms *le* et *la* correctement par rapport au genre des antécédents. Le deuxième groupe se compose d'un petit nombre d'étudiants qui emploient exclusivement le pronom *le*. Les apprenants qui entrent dans le troisième groupe démontrent une grande variabilité caractérisant l'emploi

des pronoms d'objet direct dans leur interlangue : en se référant aux objets directs masculins ils emploient *le/lui/il*, pour la référence aux antécédents féminins – *la/le/elle/lui/sa*. Les apprenants du groupe quatre utilisent systématiquement le pronom *lui* quand il se réfère aux substantifs masculins ayant un trait [+humain] et *la/le* pour nommer les substantifs féminins [- humain]. En fait, l'auteure remarque que presque tous les étudiants de son corpus utilisent une opposition trilatérale : *lui* pour masculin [+humain], *la/elle* pour féminin [+humain] et *le* est réservé aux objets ayant un trait [- humain]. Andersen conclut que le trait sémantique [+/- humain] est décisif dans le choix des pronoms pour les apprenants du quatrième groupe. En se basant aussi sur ses observations personnelles, l'auteure remarque que très souvent les apprenants tendent à éviter l'emploi d'un pronom quand l'antécédent est inanimé¹⁴. Alors que quand il s'agit d'un référent animé, cette stratégie n'est pas si évidente. Ainsi, ces découvertes ont permis à Andersen de conclure qu'il existe une échelle d'acquisition des pronoms français par les apprenants danois de son échantillon : les pronoms sujets sont acquis avant les pronoms objets ; la distinction animé/inanimé précède la distinction [masculin/féminin] ; les pronoms [+humain] apparaissent avant les pronoms [- humain].

En ce qui concerne l'acquisition des traits morphologiques de nombre et de personne, on en retrouve encore moins de témoignage dans la littérature. Herschensohn (2004) remarque que les deux sujets de son corpus ne font pratiquement pas de fautes de nombre ni de personne, ce qui veut dire que les participants ont acquis les traits *phi*.

¹⁴ Nous allons utiliser les termes « animé » et « inanimé » pour se référer à ce qu'Andersen appelle « +humain » et « -humain » respectivement.

Harley (1986) en étudiant la production spontanée des élèves des ÉIF observe que le niveau d'exactitude de l'emploi des traits de nombre et de genre augmente avec l'âge des apprenants. Vers la dixième année en ÉIF les apprenants maîtrisent suffisamment bien la distinction des traits de nombre et de personne. Plus précisément, ses résultats montrent qu'avec l'âge ils font plus correctement l'accord entre le verbe et le pronom sujet, le pronom d'objet direct et le participe passé du verbe de même qu'ils utilisent, à de rares exceptions près, la forme correcte (de nombre et de personne) des pronoms sujets et objets.

En résumé, nous pouvons dire que les traits *phi* des pronoms clitiques ne posent pas de grands problèmes pour les apprenants d'une L2. Nous pouvons constater que les erreurs reliées avec le genre des pronoms clitiques pourraient plutôt être attribuées aux problèmes avec la reconnaissance du genre grammatical en général (Lardiere 2000, White et al. 2001, entre autres). Par ailleurs, il est intéressant de remarquer que la forme masculine sert assez souvent comme entrée par défaut dans l'interlangue des apprenants.

3.4.1 Acquisition de la distinction casuelle

Les apprenants du français L2 ou de toute autre langue romane doivent aussi maîtriser la distinction casuelle entre les pronoms clitiques. Si la distinction entre les clitiques sujets et objets n'est pas vraiment compliquée pour les apprenants L2, la différenciation des cas objets devient plus problématique. Pour pouvoir correctement utiliser les pronoms clitiques dans la phrase, les apprenants anglophones doivent maîtriser non seulement le positionnement des pronoms, mais aussi les différentes formes des pronoms clitiques en français L2. Les formes casuelles inexistantes en anglais,

notamment celles de l'accusatif et du datif, sont un autre défi à surmonter pour tout anglophone qui apprend le français L2 ou une autre langue romane. L'emploi de telle ou telle forme casuelle de pronoms objets est étroitement lié à la sélection sémantique du verbe auquel le clitique s'attache. Dans cette section nous allons nous concentrer sur les études qui examinent l'acquisition de la structure argumentale des verbes et de la distinction casuelle.

En se basant sur les résultats de sa recherche, Harley (1986) appuie l'idée que les élèves des ÉIF sont capables de distinguer les différents types d'arguments de verbes français. Les étudiants qui sont plus avancés dans leur programme se comportent similairement aux élèves francophones du même âge. Harley constate aussi que les apprenants maîtrisent mieux les constructions avec un complément direct qu'avec un complément indirect. Elle signale également que si les apprenants ont parfois des problèmes avec les compléments, c'est plutôt lié aux lacunes dans le vocabulaire des apprenants qu'aux problèmes avec la structure argumentative du verbe français.

En analysant son corpus de rédactions produites par des étudiants universitaires, Kenemer (1982) trouve que les apprenants ont un certain degré de confusion relativement à la sous-catégorisation des verbes transitifs et intransitifs. Comme source principale de l'interchangeabilité entre les verbes, Kenemer note l'influence d'une L1 (l'anglais). Dans un grand nombre d'exemples elle constate une différence en ce qui concerne la sous-catégorisation du verbe français et anglais. Il nous semble important de faire remarquer ici que les contextes qui servent de base pour les conclusions tirées par l'auteure

représentent principalement un emploi erroné d'un pronom clitique et non pas du verbe avec un complément :

(50) a. j'apprendrais par leur écouter

b. je les ai manquée

c. je leur veux

(Kenemer 1982 :38)

Ainsi, le problème pourrait aussi être lié à la forme casuelle des pronoms objets dans l'interlangue plutôt qu'à la sélection sémantique des verbes. Cette distinction est très importante pour notre travail, et nous allons y revenir dans les chapitres suivants.

Montrul (1997, 1999, 2000) a beaucoup enrichi les recherches sur la structure argumentale des verbes et les théories de l'acquisition des langues secondes. Montrul examine des constructions qui sont devenues grammaticales en anglais moderne comme conséquence de la perte du cas datif et qui sont agrammaticales dans les langues romanes: passif indirect, préposition orpheline, constructions à double objet et expérienceur nominatif. Les résultats suggèrent que la L1 de l'apprenant joue un rôle important dans l'acquisition de l'espagnol L2. Notamment, les apprenants francophones de l'espagnol L2 ont clairement un avantage sur les apprenants anglophones en ce qui a trait à l'acquisition du cas datif. Les anglophones qui apprennent l'espagnol démontrent un niveau d'acceptation beaucoup plus bas des constructions avec un clitique datif. Les apprenants anglophones de niveau intermédiaire préfèrent également les expérienceurs nominatifs aux expérienceurs datifs. Mais cet écart de la norme diminue considérablement quand les apprenants arrivent à un niveau plus avancé. Montrul interprète ces résultats comme une

indication de l'influence d'une L1 de l'apprenant d'une part, et d'autre part, comme une preuve du processus de restructuration de la grammaire des apprenants aboutissant à la représentation de la langue cible. Nous pouvons remarquer que l'acquisition de la structure argumentale s'avère être un processus qui se déroule graduellement et qui est sujet à l'influence de la grammaire d'une L1.

Nous avons discuté jusqu'ici uniquement des études ayant pour sujet l'acquisition de la structure argumentale des verbes en français et en espagnol. Qu'en est-il de l'acquisition de la distinction casuelle des pronoms dans les langues romanes ? À notre connaissance, il n'y a qu'un seul travail ayant pour objet l'étude du développement des clitiques pronominaux accusatif (ACC) et datif (DAT). Dans son étude sur l'acquisition des propriétés casuelles des pronoms clitiques en italien, Santoro (2007) examine de plus près le placement des pronoms clitiques italiens ainsi que l'acquisition de la distinction casuelle entre les pronoms datifs et accusatifs. En tant que méthode de recherche, il emploie un test de jugement de grammaticalité avec différents contextes de positionnement des pronoms clitiques qui sont marqués par un cas ACC ou DAT. Les participants de cette étude sont des anglophones qui apprennent l'italien comme L2 au niveau débutant, intermédiaire et avancé. Les données de cette étude démontrent une acquisition différenciée du positionnement et de la distinction casuelle entre DAT et ACC. Les apprenants montrent un développement systématique et constant du positionnement des pronoms dans la phrase, et il est à remarquer qu'au niveau avancé on ne trouve pas de différence significative entre les apprenants et les locuteurs natifs. Les apprenants du niveau avancé démontrent une maîtrise parfaite du placement des pronoms clitiques dans la phrase, leur pourcentage des choix corrects concernant les contextes

grammaticaux (80%) et agrammaticaux (86%) du placement des clitiques s'approche de celui des locuteurs natifs (92% et 98% respectivement). Alors que le processus de l'acquisition du Cas semble être beaucoup plus lent et même au niveau avancé les apprenants ont des difficultés avec la reconnaissance des contextes grammaticaux (clitique DAT 67% et clitique ACC 84% de réponses correctes) et agrammaticaux (clitique DAT 70% et clitique ACC 42%). A tous les niveaux, les apprenants distinguent plus facilement les phrases avec un pronom placé erronément que les contextes avec une forme casuelle agrammaticale (Tableau 11).

Tableau 11. Effet sur le jugement des items agrammaticaux par les trois groupes expérimentaux.

<i>Débutants</i>	
Placement vs. Accusatif	T ₁ (1.11) = 14.58, p < .003 T ₂ (1.38) = 30.40, p < .001
Placement vs. Datif	T ₁ (1.11) = 4.87, p < .05 T ₂ (1.38) = 10.38, p < .003
<i>Intermédiaires</i>	
Placement vs. Accusatif	T ₁ (1.11) = 31.11, p < .005 T ₂ (1.38) = 74.74, p < .001
Placement vs. Datif	T ₁ (1.11) = 8.65, p < .005 T ₂ (1.38) = 14.57, p < .005
<i>Avancés</i>	
Placement vs. Accusatif	T ₁ (1.11) = 36.32, p < .001 T ₂ (1.38) = 93.22, p < .001
Placement vs. Datif	T ₁ (1.11) = 4.03, p < .05 T ₂ (1.38) = 8.96, p < .005

T₁ indique l'analyse de la variance entre groupes, T₂ indique l'analyse de la variance entre items

(Santoro 2007:47)

En conclusion, Santoro propose que la cliticisation en italien L2 représente un développement assez lent mais graduel et il note qu'il existe une grande divergence entre différentes propriétés des clitiques en italien. À notre avis, les résultats de cette étude sont très intéressants et novateurs.

Nous pouvons voir que le développement de la cliticisation est un processus compliqué et multidimensionnel comprenant différents modules qui se développent indépendamment les uns des autres. Mais il n'est pas encore clair s'il existe une divergence au sein des clitiques objets, si les clitiques ACC précèdent ou suivent les clitiques DAT et quels sont les facteurs qui entrent en jeu pendant l'acquisition de la distinction casuelle des pronoms objets. Il serait également très intéressant de voir si les apprenants anglophones éprouveraient les mêmes difficultés lors de l'acquisition du français L2. Notre travail vise à contribuer plus à l'élaboration du sujet du développement de la cliticisation en français L2, notamment du développement de la distinction casuelle.

Nous avons démontré que l'acquisition de la structure d'argument est un facteur dans les difficultés d'apprentissage des pronoms clitiques.. Pourtant les apprenants avancés semblent être capables de maîtriser toutes les particularités syntaxiques et sémantiques des verbes d'une L2. Nous avons vu également que ce n'est pas le cas pour la distinction casuelle où même les apprenants du niveau avancé éprouvent des difficultés qui les empêchent de maîtriser parfaitement le système pronominal.

3.5 Conclusions

Il est assez évident que l'acquisition de la cliticisation en français et dans d'autres langues romanes est un processus compliqué, et que cette tâche pose souvent un défi pour les apprenants. Les chercheurs de différents domaines et spécialisations ont examiné ce phénomène de plusieurs côtés, en utilisant des techniques diverses. Il implique des composantes linguistiques différentes qui sont maîtrisées d'une manière lente et graduelle et qui ne sont pas acquises toutes en même temps. Nous avons démontré qu'un grand

intérêt de la part des chercheurs est attribué au positionnement des pronoms dans la phrase. Généralement, les chercheurs sont d'accord que les apprenants passent par des étapes bien déterminées dans l'acquisition de la syntaxe des clitiques et qu'ils sont capables d'acquérir un ordre particulier des pronoms dans la phrase. Les clitiques n'apparaissent pas dans toutes les structures en même temps, mais ils peuvent émerger dans une structure plus tôt que dans une autre. Plus précisément, les clitiques apparaissent plus tôt dans des constructions avec un verbe fini que dans des constructions causatives ou infinitives.

Par ailleurs, nous ne pouvons pas nier le grand rôle joué par le transfert des propriétés d'une L1 dans la grammaire de l'interlangue, ce qui dans beaucoup de cas peut causer des obstacles aux apprenants ou tout au contraire faciliter l'acquisition du phénomène en question. D'une manière générale, les apprenants d'une L2 avec ou sans les clitiques dans leur L1 suivent le même patron d'acquisition, en dépit de l'absence des projections fonctionnelles responsables pour le fonctionnement des pronoms clitiques dans leur L1.

Cependant, la position des clitiques n'est pas la seule particularité des pronoms clitiques dans les langues romanes qu'il faut apprendre afin de maîtriser le système pronominal. Les apprenants doivent aussi maîtriser les traits *phi* et la distinction casuelle des clitiques. Nous n'avons pas trouvé beaucoup d'études qui explorent en détail ce sujet. En principe, nous pouvons constater que le genre, le nombre et la personne ne représentent pas de grands problèmes pour l'acquisition des pronoms clitiques. Même si les apprenants font des erreurs par rapport au genre des pronoms clitiques, cela est plutôt

lié au problème de la maîtrise du genre des mots en général (Paradis 2004, Bautier-Gastaing 1977). Par contre, nous avons vu que la distinction casuelle des clitiques représente un grand défi pour les apprenants anglophones. Malheureusement, nous n'avons trouvé qu'une seule étude qui examine l'acquisition du cas objet des pronoms clitiques en italien. Nous avons appris qu'il existe une grande divergence entre l'acquisition du positionnement des pronoms clitiques et de leur forme casuelle. Il n'est pas toujours clair ce qui détermine cette divergence dans l'acquisition et quelles sont les étapes que les apprenants doivent passer pour arriver à une maîtrise complète du système pronominal. Il reste une question concernant la possibilité de l'acquisition de la structure argumentale des verbes d'où pourraient venir ces imperfections dans le système casuel des pronoms. Nous avons indiqué qu'il existe des études qui démontrent la possibilité de l'acquisition des propriétés sélectionnelles des verbes en espagnol, et que les apprenants avancés sont capables de distinguer les différents types d'arguments en espagnol L2. Nous cherchons à savoir si les apprenants anglophones auront les mêmes problèmes avec la distinction casuelle en français L2. Et plus loin, dans le cas où ils ont des difficultés de ce côté de l'acquisition du système pronominal, nous sommes curieux de savoir quelles seraient les principales causes de ces imperfections. Nous allons essayer de déterminer aussi l'existence des patrons dans le développement de la distinction casuelle en français L2.

4 Étude 1 : Acquisition des propriétés du positionnement des pronoms clitiques

4.1 Introduction

Nous présentons dans ce chapitre une description de la première étude que nous avons entreprise afin de déterminer le degré de succès de l'acquisition des pronoms clitiques objets par des apprenants du français comme L2 à des niveaux différents. Cette étude vise à évaluer le développement de la cliticisation et, plus précisément, elle examine les étapes du positionnement des pronoms clitiques en français L2.

4.2 Participants

La première étude a eu lieu en été-automne 2006. Notre échantillon se compose d'étudiants suivant des cours de langue française dans une université anglophone de l'Ontario. Les trois cours auxquels nos participants étaient inscrits (1re, 2e et 3e année universitaire) sont principalement centrés sur l'enseignement de la composante grammaticale du français. Le groupe expérimental comprend ainsi 21 étudiants de niveau intermédiaire (36%) et 38 étudiants de niveau avancé (64%). Afin de déterminer le niveau de compétence en français des apprenants, nous nous sommes basés sur le niveau des cours auxquels ils étaient inscrits en ce moment-là, ainsi que sur les consultations avec leurs professeurs de français. Tous les étudiants sont de L1 anglais, l'âge variant entre 18 et 24 ans. La plupart des étudiants ($n = 45 / 76\%$) sont des femmes âgées de moins de 25 ans. Nous avons également réparti les étudiants d'après le type de programme de français suivi à l'école secondaire : Français de base (*Core French*) ($n = 26 / 44\%$), Immersion ($n = 24 / 40.7\%$), École française ($n = 2 / 3.4\%$) et aucun ($n = 7 /$

11.9%). En ce qui concerne les contacts avec des locuteurs natifs (LN) de français, 21 répondants (35.5%) affirment ne pas avoir de contacts, 27 personnes (45.8%) ont des contacts rares et irréguliers et 11 participants (18.6%) ont souvent ou toujours des contacts avec des locuteurs natifs. Pour ce qui est des séjours dans une région francophone, 42 apprenants (71%) ont fait des séjours de moins d'un mois ou n'ont jamais visité un pays francophone, 7 personnes (12%) y ont passé d'un à cinq mois et 10 personnes (17%) ont vécu dans une région francophone pendant plus de six mois.

Le groupe témoin est constitué de locuteurs natifs du français du Québec (n = 4 / 44%) et de France (n = 5 / 56%). L'âge des sujets du groupe témoin varie entre 18 et 25 ans et tous les locuteurs natifs sont bilingues.

Tableau 12. Informations personnelles sur les apprenants.

N = 59			Age moyen ~ 21				
	N	%		N	%		
Sexe			Niveau				
	Homme	14	23,7	intermédiaire	21	36	
	Femme	45	76,3	avancé	38	64	
Français à l'école			Contacts avec les LN				
	français de base	26		44	jamais	21	36
	immersion	24		41	parfois	27	46
	FL1	2		3	souvent/ toujours	11	19
	aucun	7	12				
Français à l'université			Séjours dans une région francophone				
	2 à 4 cours	38		64	jamais > 1 mois	42	71
	5 cours et plus	21	36	1 à 5 mois	7	12	
				6 mois et plus	10	17	

LN – locuteurs natifs du français, FL1 – français enseigné comme L1

4.3 Procédures de recherche

Tout d'abord, nous voudrions souligner le fait que le travail a été effectué dans le respect des normes d'éthique adoptées à UWO (voir Annexe 7 pour la démarche suivie pour cette étude).. Les participants ont reçu une lettre d'information avec des renseignements généraux sur l'équipe de chercheurs et le domaine de recherche (sans, cependant, trop de précisions sur la nature du sujet étudié). Les participants ont également signé un formulaire de consentement en donnant ainsi leur accord pour participer à notre étude (voir Annexe 8). Nous avons fourni aux apprenants notre information de contact, pour que ceux qui sont intéressés aux résultats de l'étude puissent nous contacter et s'en renseigner. Nous avons suivi les recommandations de Mackey et Gass (2005) d'après qui :

In general, researchers are advised to provide as much information as possible to participants because failure to disclose information may constitute deception. In second language research, however, it may occasionally be necessary not to fully disclose information. We discuss this [...] as « giving away the goals of the study ». (2005 :30).

Et plus loin :

In some studies it may be appropriate to advise the participants ahead of time that the study is about the second language learning and that the exact features of it will be described to them after the study (2005 :30-31).

Cette technique nous permet de réduire les effets du paradoxe de l'observateur¹⁵.

4.3.1 Test de jugement de grammaticalité

Afin d'étudier les compétences linguistiques des apprenants de français L2 concernant le placement des pronoms clitiques et le développement de la cliticisation pronominale dans l'interlangue, nous avons besoin d'une méthode qui nous permettrait de déterminer si les apprenants ayant différents niveaux de compétence sont capables de distinguer des emplois grammaticaux et agrammaticaux des pronoms clitiques. Comme il est très souvent difficile de trouver les occurrences étudiées dans les données spontanées (White 1996, Duffield et al. 2002) (surtout si l'on cherche des contextes précis, dans notre cas, c'est l'emploi des clitiques avec le verbe fléchi au présent, aux temps composés et avec l'infinitif), nous avons adopté un test de jugement de grammaticalité (TJG). En outre, le TJG peut référer au savoir métalinguistique des apprenants, alors qu'en ALS on cherche à savoir ce que les apprenants savent inconsciemment à propos de certaines propriétés grammaticales d'une L2 (Ellis et Barkhuizen 2005). Nous avons essayé de diminuer cet effet en tenant compte des techniques élaborées dans des recherches précédentes en ALS (Tremblay 2005, Schütze 1996). Premièrement, on a demandé aux participants de faire un jugement des phrases sur une échelle de 1 à 5 (1 représente une phrase inacceptable et 5, une phrase bien formée) seulement après avoir reçu une explication détaillée et explicite de l'échelle. Nous avons demandé aux participants d'accomplir la tâche proposée le plus vite possible et nous avons signalé que ce qui nous

¹⁵ Il s'agit d'éviter ce paradoxe à un certain degré, bien sûr, car nous sommes d'avis qu'aucune technique de recherche n'est actuellement capable d'éliminer ce facteur complètement.

intéressait le plus était leur réaction spontanée. Pour que l'ordre des phrases dans le test n'influence pas les réponses des apprenants, nous avons préparé cinq versions des tests présentant les phrases dans un ordre aléatoire. Dans le TJG nous avons inclus les contextes suivants de l'emploi des pronoms clitiques en français (les exemples en (51) sont tirés du TJG) :

(51) Contextes d'emploi des pronoms clitiques en français tirés du TJG :

- a. *Cl + V* Ma chère fille, nous **te** félicitons de ton succès

- b. **V + Cl* *Chaque jour quand je passe devant sa maison il salue **me**.

- c. *Cl + Aux + V* – Qu'est-ce que tu as offert à ton frère?

 – Je **lui** ai offert un iPod Nano.

- d. **Aux + Cl + V* *Luc a vu son professeur hier et il a **lui** rendu la
 dissertation.

- e. *V + Cl + V* Mes parents doivent être inquiets, il faut **leur** écrire.

- f. **V + V + Cl* *Je veux aider **le** tout de suite.

- g. **Cl + Adv + V* *Elle **me** beaucoup manque.¹⁶

¹⁶ Comme nous l'avons mentionné dans le Chapitre 2 sur les analyses des clitiques, les exemples avec un adverbe devant le verbe en français peuvent paraître peu convaincants, car leur agrammaticalité est plutôt due au positionnement de l'adverbe, et non pas au fait que le pronom est séparé du verbe. Or, Miller et Monachesi (2003) remarquent que la phrase où l'adverbe sépare le clitique du verbe est considérée comme étant d'un degré d'inacceptabilité beaucoup plus élevé que celle où l'adverbe apparaît devant le pronom sans le séparer de son hôte (**Jean le souvent dit* vs. ??? *Jean souvent le dit*).

Chaque contexte a été employé au minimum cinq fois pour un total de 35 contextes, à côté des phrases avec les clitiques il a été inclus douze distracteurs différents (voir Annexe 1).

4.3.2 Test de traduction

Le TJG visait l'examen de la capacité des apprenants du français comme L2 de reconnaître les contextes grammaticaux et agrammaticaux de l'emploi des pronoms clitiques objets, mais dans le cadre de cette recherche nous nous intéressons aussi à examiner les connaissances linguistiques des apprenants à travers leur performance, afin de déterminer si les apprenants sont capables de produire des énoncés grammaticaux contenant des pronoms en français. Dans ce but nous avons demandé aux participants de faire une traduction d'un certain nombre de phrases de l'anglais au français. Le test de traduction nous donne la possibilité de cibler encore une fois les contextes précis de l'emploi des pronoms clitiques objets, ce qui nous permet également de comparer les résultats du TJG à ceux du test de traduction et de tester en plus la capacité de reproduire des pronoms clitiques objets dans des contextes structuraux concrets. Le test de traduction est composé de 15 phrases qui représentent les contextes structuraux suivants de l'emploi des pronoms clitiques en français : Cl + V, Cl + Aux + V, V + Cl + V (voir Annexe 2). Nous avons demandé de nouveau aux participants de faire le test le plus rapidement possible et de noter leur première intuition. Afin d'encourager les participants à employer les structures qui nous intéressent, nous leur avons fourni des éléments lexicaux entre parenthèses avec la phrase à traduire:

(52) They do not ask him to come. (*demander / venir*)

4.4 Hypothèses de départ

Étant donné que les propriétés morphosyntaxiques des pronoms personnels en français et en anglais sont différentes, nous supposons que les propriétés des pronoms personnels dans l'interlangue des apprenants seront différentes de celles des locuteurs natifs. Nous présumons aussi que les apprenants de niveaux différents utiliseront et traiteront les pronoms personnels du français différemment : le groupe d'apprenants de niveau débutant analysera les pronoms clitiques objets comme des SN pleins, alors que les étudiants plus avancés auront tendance à les considérer comme des clitiques. Cette différence devrait être évidente dans tous les contextes analysés. On devrait s'attendre à ce que les résultats du TJG suivent le même patron que ceux du test de traduction. Parallèlement, nous supposons que les variables extralinguistiques (telles que les contacts avec les locuteurs natifs, les séjours dans un pays francophone, aussi bien que le nombre de cours suivis à l'université et le type d'école secondaire) influenceront les jugements de grammaticalité et l'emploi grammatical des pronoms clitiques en français.

4.5 Résultats

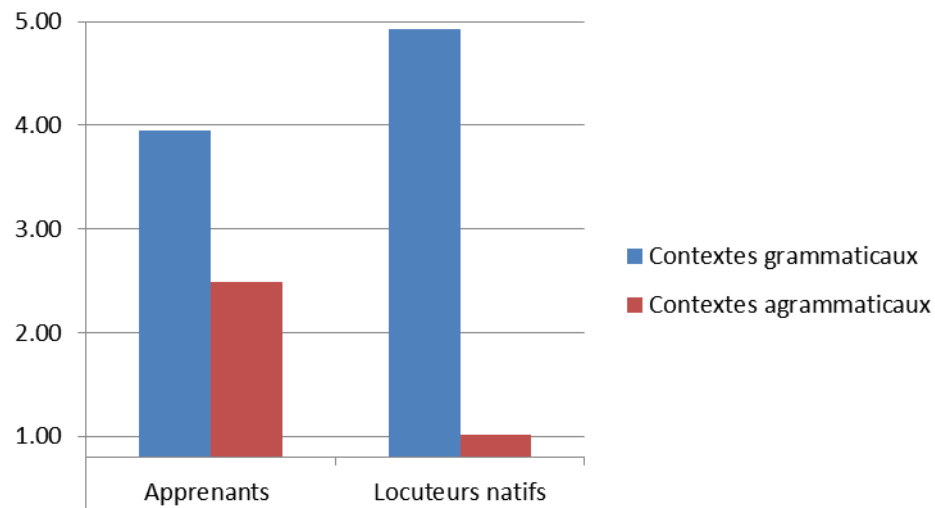
Dans cette section nous examinerons la description des données recueillies à l'aide des tests présentés ci-dessus. Nous avons effectué l'analyse statistique des résultats des tests à l'aide du logiciel SPSS 13. Nous présentons d'abord les résultats du test de jugement de grammaticalité pour passer ensuite à l'examen des données du test de traduction.

4.5.1 Test de jugement de grammaticalité (TJG)

4.5.1.1 Les locuteurs natifs et les apprenants

Dans le TJG nous avons demandé aux étudiants d'indiquer le niveau de grammaticalité de la phrase sur une échelle de 1 à 5 (où 1 représente une phrase inacceptable et 5, une phrase bien formée). La Figure 3 illustre la distribution de la moyenne des réponses des apprenants (APP) et des locuteurs natifs (LN) par rapport aux contextes grammaticaux et agrammaticaux de l'emploi des pronoms clitiques :

Figure 3. Apprenants vs. locuteurs natifs



Nous voyons que tandis que les apprenants et les locuteurs natifs ne diffèrent pas de manière dramatique entre eux dans leurs jugements des contextes grammaticaux de l'emploi de pronoms clitiques (APP $M = 3.95$, LN $M = 4.93$), pour les contextes agrammaticaux la différence est apparente (APP $M = 2.49$, LN $M = 1.01$). Le test t démontre que la différence est significative entre les LN et les APP dans leurs jugements de grammaticalité pour les contextes grammaticaux ($t(66) = -3.06$, $p = 0.012$) et agrammaticaux ($t(66) = 3.6$, $p = 0.001$).

Nous allons maintenant considérer de plus près les contextes précis de l'emploi des pronoms clitiques et voir s'il y a des différences entre les groupes (les apprenants et les locuteurs natifs), et à l'intérieur des groupes (les apprenants avancés et intermédiaires).

Le Tableau 13 représente la distribution de la moyenne du test de jugement de grammaticalité des apprenants et des locuteurs natifs par rapport aux contextes différents du positionnement des pronoms clitiques dans la phrase. Ce Tableau récapitule aussi les résultats de l'analyse de la variance à un facteur (*one way ANOVA*) et les résultats du test post-hoc (l'astérisque à côté de la moyenne indique une différence significative entre le groupe d'apprenants par rapport au groupe témoin (* : $p < 0.05$; ** : $p < 0.005$; *** : $p < 0.0005$):

Tableau 13. Résultats du TJG.

Distribution des moyennes par rapport aux niveaux et aux contextes

Contexte de l'emploi des pronoms clitiques		Apprenants intermédiaires	Apprenants avancés	Locuteurs natifs
contextes grammaticaux	CL V Moyenne (1-5) $F(2.66) = 5.47,$ $p = 0.007$	3.50**	4.01	4.95
	Écart type	1.05	0.81	0.11
	CL AUX V Moyenne (1-5) $F(2.66) = 3.13,$ $p = 0.052$	4.02*	4.25	4.96
	Écart type	0.80	0.73	0.08
	V CL V Moyenne (1-5) $F(2.66) = 9.88,$ $p = 0.000$	3.58**	4.35	4.88
	Écart type	0.73	0.64	0.17
contextes agrammaticaux	*V CL Moyenne (1-5) $F(2.66) = 3.62,$ $p = 0.034$	2.03*	1.66	1.00
Écart type	0.71	0.78	0.00	

Contexte de l'emploi des pronoms clitiques		Apprenants intermédiaires	Apprenants avancés	Locuteurs natifs
*V V CL <i>F(2.66) = 7.93,</i> <i>p = 0.001</i>	Moyenne (1-5)	2.55**	1.67	1.00
	Écart type	1.10	0.79	0.00
*AUX CL V <i>F(2.66) = 7.76,</i> <i>p = 0.001</i>	Moyenne (1-5)	3.20**	2.79**	1.02
	Écart type	1.08	1.11	0.06
*CL ADV V <i>F(2.66)=12.27,</i> <i>p = 0.000</i>	Moyenne (1-5)	3.51***	2.51**	1.00
	Écart type	0.93	1.05	0.00
Distracteurs grammaticaux <i>F(2.66) = 2.09,</i> <i>p = 0.13</i>	Moyenne (1-5)	4.33	4.49	4.87
	Écart type	0.68	0.47	0.12
Distracteurs agrammaticaux <i>F(2.66) = 2.02,</i> <i>p = 0.14</i>	Moyenne (1-5)	1.77	1.59	1.00
	Écart type	0.90	0.71	0.00

En ce qui concerne les distracteurs, il n'y a pas de grande différence entre les moyennes des différents groupes de locuteurs. Nous n'avons pas trouvé de différence significative dans les jugements portés sur les distracteurs grammaticaux ou agrammaticaux. De cette façon, nous pouvons dire que les apprenants reconnaissent les contextes grammaticaux et agrammaticaux de ces phrases sans clitiques de la même façon que les locuteurs natifs du français. Maintenant nous allons voir si les apprenants réagissent de la même manière aux contextes avec les pronoms clitiques.

Une analyse ANOVA à un facteur révèle une différence significative entre les groupes pour les contextes CL+V ($p < 0.05$) et *V+CL ($p < 0.05$). Le test post hoc

dégage une différence significative entre le groupe d'apprenants intermédiaires et les locuteurs natifs pour le clitique antéposé (CL+V : APP INT $M = 3.50$, $p < 0.005$; APP AV $M = 4.01$, $p = 0.059$) et le clitique postposé (*V+CL : APP INT $M = 2.03$, $p < 0.05$; APP AV $M = 1.66$, $p = 0.155$). En examinant les moyennes des participants, nous pouvons observer la tendance des apprenants du niveau intermédiaire à traiter les phrases avec le pronom clitique postposé comme agrammaticales avec une certaine incertitude, alors que les apprenants avancés et les locuteurs natifs sont assez catégoriques dans leurs jugements. Quant aux structures à deux verbes et un pronom (V+CL+V et *V+V+CL), nous pouvons clairement y voir une divergence dans les jugements des différents groupes de locuteurs. Les APP INT diffèrent significativement des LN (V+CL+V : $M = 3.58$, $p < 0.005$; *V+V+CL : $M = 2.55$, $p < 0.005$) et des APP AV (V+CL+V : $M = 4.35$, $p < 0.005$; *V+V+CL : $M = 1.67$, $p < 0.05$) dans leurs jugements de ces deux contextes, ce qui nous indique que ce groupe d'apprenants n'a pas encore acquis le statut particulier du clitique ni la place réservée au clitique dans la structure syntaxique. Pour ce qui est des APP AV, la moyenne de leurs jugements est supérieure à celles des APP INT, en s'approchant ainsi des LN dans leurs jugements des contextes à deux verbes et un pronom (V+CL+V : $M = 4.35$, $p = 0.20$; *V+V+CL : $M = 1.67$, $p = 0.23$). Les APP AV sont vraiment capables de distinguer les contextes grammaticaux et agrammaticaux du placement des pronoms clitiques dans la phrase.

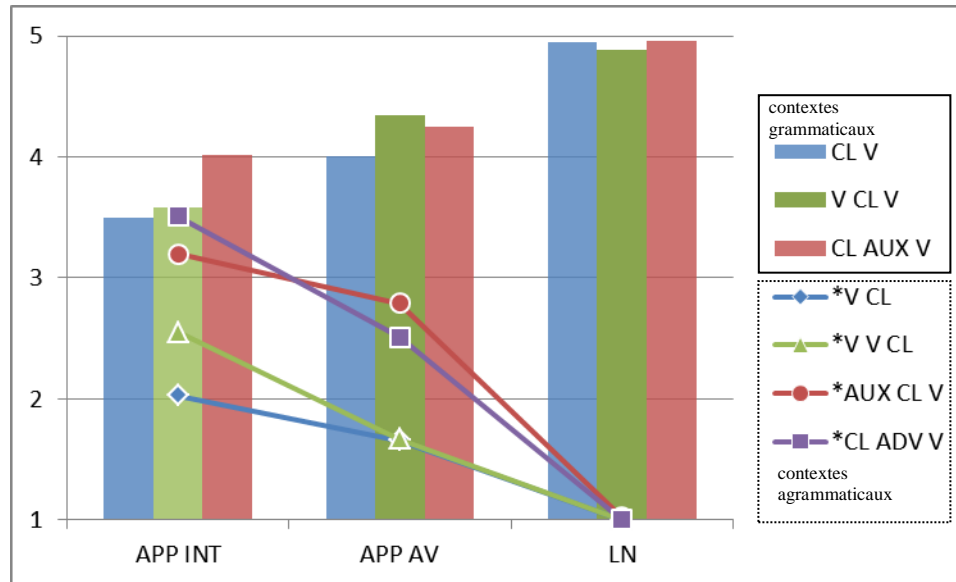
Passons maintenant aux jugements de grammaticalité des pronoms clitiques objets avec les verbes au passé composé. Nous n'observons pas de grande divergence entre les apprenants dans les jugements du contexte grammatical (CL+AUX+V). Dans la plupart des cas, tous les apprenants sont aptes à accepter ce contexte comme étant grammatical

quoique les APP INT soient toujours un peu hésitants et diffèrent toujours significativement du groupe témoin ($M = 4.02, p = 0.041$). Il est à noter que c'est le taux de signification le moins important de tous les autres contextes du positionnement des pronoms clitiques analysés dans le cadre de la présente étude. D'autre part, nous observons une grande différence entre les apprenants et LN dans leurs jugements du contexte agrammatical (*AUX+CL+V). Tous les locuteurs natifs jugent clairement cette construction comme agrammaticale (LN $M = 1.02$). Les apprenants intermédiaires à leur tour tendent à classer cette construction plutôt comme grammaticale et diffèrent significativement des LN ($M = 3.20, p < 0.005$). Les étudiants du niveau plus avancé ont une moyenne d'acceptation moins élevée mais ils sont loin de considérer ces structures comme agrammaticales ($M = 2.79, p < 0.005$).

Le contexte agrammatical suivant comprend un clitique séparé du verbe par un adverbe (*CL+ADV+V). Dans ce contexte nous observons une tendance semblable: les apprenants traitent ce contexte différemment des locuteurs natifs. Si les locuteurs natifs n'hésitent pas dans leur classement de cette série comme étant agrammaticale ($M = 1.00$), les apprenants agissent différemment : les apprenants intermédiaires sont enclins à accepter la séparation du clitique et du verbe par un adverbe ($M = 3.51, p < 0.0005$), les apprenants avancés l'acceptent un peu moins, mais leur moyenne d'acceptation reste nettement plus élevée que celle des locuteurs natifs ($M = 2.51, p < 0.005$).

La Figure 4 démontre la distribution des moyennes des jugements de grammaticalité portés sur tous les contextes (grammaticaux – colonnes et agrammaticaux – lignes) :

Figure 4. Les moyennes des jugements de grammaticalité portés sur tous les contextes.



Nous pouvons constater que les apprenants intermédiaires ont encore des difficultés à distinguer le positionnement préverbal des pronoms clitiques en français comme étant acceptable. Néanmoins, nous voyons que ce groupe d'apprenants privilégie le pronom clitique antéposé par rapport au verbe plutôt qu'une position in situ (voir colonnes vs lignes bleues et vertes), quoique cette distinction reste encore relativement faible et le taux d'acceptation des contextes grammaticaux n'atteigne même pas un niveau plutôt acceptable (4 sur l'échelle du test). Alors que les apprenants avancés font une distinction nette entre le clitique antéposé (colonnes bleues et vertes) et postposé (lignes bleue et verte). Nous notons aussi un degré élevé d'acceptation des contextes agrammaticaux avec un clitique dans une position intermédiaire, donc, une cliticisation au participe passé (*AUX+CL+V – ligne rouge). Cette position intermédiaire des pronoms clitiques révèle que les apprenants commencent à mettre les pronoms dans une position plus haute qu'un VP (place réservée aux SN pleins), mais pas encore dans la position d'une tête

fonctionnelle qui servirait de site pour la cliticisation. Mais déjà au niveau avancé les apprenants commencent à noter que cette position intermédiaire n'est pas acceptable et ils favorisent plus de contextes grammaticaux (CL+AUX+V) en rejetant plus activement les contextes agrammaticaux de la cliticisation au participe passé. Pareillement, le taux élevé d'acceptation du contexte agrammatical du pronom clitique séparé du verbe par un adverbe nous indique que les apprenants intermédiaires sont portés à traiter les pronoms comme des SN pleins plutôt que comme de vrais clitiques qui sont étroitement attachés au verbe et qui ne peuvent pas en être séparés. De même façon que pour tous les contextes décrits précédemment, nous constatons une amélioration notable dans les jugements de ce contexte par les apprenants avancés qui commencent à rejeter les phrases avec un clitique séparé du verbe par un adverbe.

De façon générale, l'analyse des données nous démontre que la cliticisation est sujette au développement graduel et continu et que les apprenants avancés maîtrisent bien le positionnement des pronoms dans la phrase en s'approchant dans la plupart des contextes des LN.

4.5.1.2 Les facteurs extralinguistiques

Nous avons démontré qu'il existe une différence significative entre les apprenants intermédiaires et les LN à travers tous les contextes du positionnement des pronoms clitiques dans la phrase. Nous avons également trouvé que les apprenants avancés ont atteint un niveau de maîtrise des pronoms clitiques semblable à celui des LN. Maintenant nous allons voir s'il existe des corrélations entre les facteurs extralinguistiques des apprenants et leur habileté à reconnaître les contextes grammaticaux et agrammaticaux de

l'emploi des pronoms clitiques objets en français. Il est à noter que l'analyse des données n'a pas relevé de lien entre la plupart des variables extralinguistiques et le positionnement des clitiques dans la phrase. Ainsi, les variables *contacts avec les LN, nombre de cours de français à l'université, séjours dans un pays francophone, la connaissance des langues (L3, L4, etc.)* ne semblent pas avoir une corrélation significative avec l'emploi des pronoms clitiques. Nous allons donc nous arrêter sur une analyse détaillée de la distribution des réponses en fonction des différents programmes de français afin de voir quel facteur a la relation la plus forte avec l'habileté de reconnaître des contextes des pronoms objets. Le Tableau 14 présente la distribution de la moyenne des réponses en fonction du programme de français suivi à l'école secondaire.

Tableau 14. La distribution de la moyenne des réponses en fonction du programme de français suivi à l'école secondaire¹⁷.

Contexte de l'emploi des pronoms clitiques		Pas de français au secondaire	Programme français de base	Écoles d'immersion	Français L1	
contextes grammaticaux	Tous les contextes grammaticaux	Moyenne (1-5)	4.21	4.22	4.34	4.58
		Écart type	0.32	0.56	0.5	0.35
	CL V	Moyenne (1-5)	3.59	3.76	4.29	4.13
		Écart type	1.13	0.85	0.78	0.88
	CL AUX V	Moyenne (1-5)	3.87	4.22	4.25	4.70
		Écart type	0.77	0.81	0.60	0.42
	V CL V	Moyenne (1-5)	4.07	4.09	4.26	4.80
		écart type	0.61	0.84	0.60	0.28
contextes agrammaticaux	Tous les contextes agrammaticaux	Moyenne (1-5)	2.47	2.01	1.67	1.40
		écart type	0.71	0.69	0.53	0.52
	*V CL	Moyenne (1-5)	2.23	1.81	1.38	1.40
		Écart type	0.66	0.86	0.49	0.57
	*V V CL	Moyenne (1-5)	2.43	2.01	1.45	1.10
		Écart type	0.96	1.01	0.62	0.14
	*AUX CL V	Moyenne (1-5)	3.34	3.00	2.69	1.00
		Écart type	0.68	1.16	1.01	00
	*CL ADV V	Moyenne (1-5)	3.78	2.81	2.29	1.00
		Écart type	0.78	1.06	0.88	00

¹⁷ Étant donné le fait que dans notre corpus nous n'avons que deux participants provenant d'une école française, nous ne pouvons pas faire une analyse de variance.

En nous référant uniquement aux moyennes des réponses reçues, nous pouvons remarquer un continuum assez clair entre les différents types de programme de français. Ainsi, les étudiants ayant reçu une formation dans des écoles françaises se rapprochent le plus des locuteurs natifs dans leur reconnaissance des contextes grammaticaux et agrammaticaux des pronoms objets clitiques. Ensuite on retrouve les apprenants originaires des écoles d'immersion et finalement, nous voyons les étudiants qui ont fréquenté le programme français de base (*Core French*) ou ceux qui n'ont pas appris le français à l'école secondaire (donc on peut présumer qu'ils ont commencé leur apprentissage à l'université). Il est à noter que cette différence est observée pour tous les contextes de l'emploi des pronoms clitiques. Nous pouvons voir une opposition apparente du programme de français L1 par rapport aux autres programmes. Cependant, il n'y a pas de distinction nette à travers les contextes pour les autres programmes. Ainsi, dans leurs jugements à propos des phrases avec CL+ADV+V les étudiants des écoles d'immersion diffèrent des étudiants n'ayant pas eu de français à l'école, mais cette distinction est moins prononcée par rapport aux élèves des écoles de français de base, et en même temps ces derniers ne se distinguent pas de ceux et celles qui n'ont pas étudié le français à l'école. Nous pouvons observer la même tendance pour la moyenne générale de tous les contextes agrammaticaux : les élèves des écoles avec le français comme L1 se distinguent de tous les autres, ensuite on retrouve les élèves de l'immersion qui se distinguent des apprenants n'ayant reçu aucune instruction en français au secondaire ; les élèves du français de base ne montrent pas de différence significative dans leurs jugements par rapport aux élèves d'immersion et aux élèves qui n'ont pas étudié le français à l'école. Il est à remarquer que cette différence devient plus prononcée quand il s'agit du groupe des

apprenants intermédiaires, vu le délai assez court entre la fin des études secondaires et le début des études universitaires.

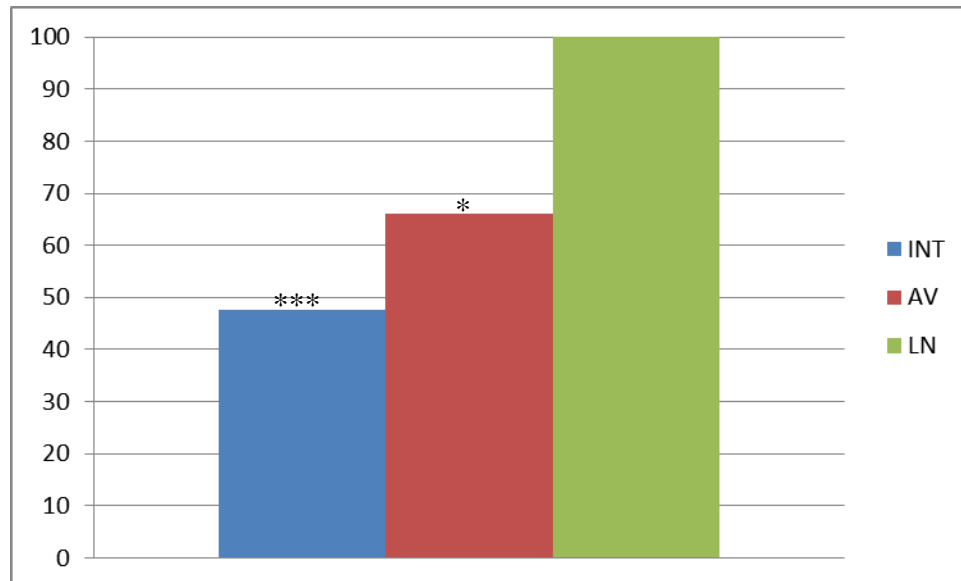
Nous avons démontré que le type de programme d'enseignement secondaire a aussi un certain impact sur le jugement des apprenants. La distinction nette des élèves du programme français L1 par rapport aux autres peut être expliquée par le fait que le niveau d'emploi du français dans ce type d'école est beaucoup moins restreint que dans des écoles d'immersion ou de français cadre. En principe, il est très probable qu'au moins un des parents des élèves des écoles françaises parle le français comme LN, et bien que l'étudiant ait indiqué l'anglais comme étant sa langue maternelle, il aurait pu être exposé au français avant l'âge de puberté, ce qui pourrait aussi influencer son jugement concernant l'emploi des pronoms clitiques (pour une discussion détaillée sur l'influence d'âge sur l'acquisition d'une L2 voir Meisel 2010 ainsi que Johnson et Newport 1989).

Dans la section suivante nous allons décrire les résultats du test de traduction et voir dans quelle mesure il y a une correspondance entre les résultats du test de jugement de grammaticalité que nous venons de décrire et ceux de la tâche de traduction.

4.5.2 Test de traduction

Les résultats du test de traduction ont été codés du point de vue de l'emploi des pronoms clitiques dans des phrases. La fréquence relative des réponses grammaticales des apprenants et des locuteurs natifs est représentée dans la Figure 5 :

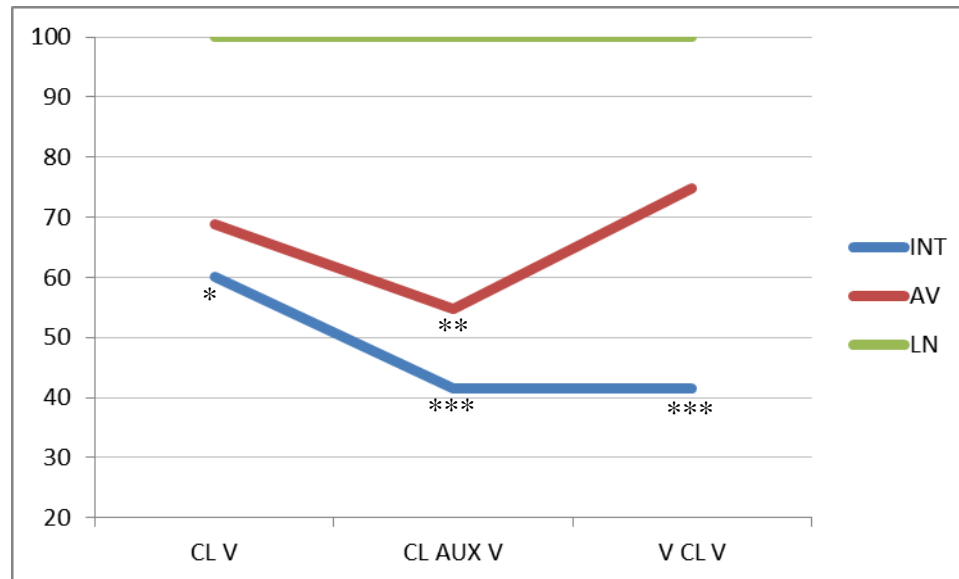
Figure 5. Les phrases grammaticales produites par les apprenants et les LN dans le test de traduction¹⁸.



Un peu moins de la moitié des phrases produites par les apprenants intermédiaires (colonne bleue) étaient grammaticales (48%), les apprenants avancés ont correctement traduit 10 phrases sur 15 proposées (66%), pour ce qui est des LN, ils n'ont eu aucun écart par rapport aux normes du français standard en ce qui concerne l'emploi des clitics. Nous constatons une différence significative entre tous les apprenants et le groupe témoin (APP INT $p < 0.0005$; APP AV $p < 0.05$). D'autre part, les apprenants intermédiaires diffèrent de façon significative des apprenants avancés ($p < 0.05$) dans la production des contextes grammaticaux. En regardant de plus près les contextes testés dans la traduction (CL V, CL AUX V, V CL V) vis-à-vis des groupes de locuteurs (Figure 6), nous notons que les locuteurs natifs ont

¹⁸ Les résultats du test ANOVA à un facteur : $F(2.66) = 10.7, p < 0.000$. L'astérisque au-dessus de la colonne indique une différence significative entre le groupe d'apprenants par rapport au groupe témoin (* - $p < 0.05$; ** - $p < 0.005$; *** - $p < 0.0005$)

Figure 6. La distribution des réponses grammaticales par contexte et les groupes de locuteurs dans le test de traduction¹⁹.



traduit toutes les phrases en respectant les normes de la grammaire du français. Pour ce qui est des apprenants avancés, nous observons dans leurs résultats un certain écart par rapport à la norme grammaticale pour tous les contextes (CL V $M = 3.45$ ²⁰, CL AUX V $M = 2.74$, V CL V $M = 3.74$). Ce groupe a eu le plus de problèmes dans le contexte avec un clitique devant le verbe auxiliaire, c'est uniquement dans ce contexte que nous constatons une différence significative entre les apprenants avancés et les LN (CL AUX V $p = 0.001$). Dans tous les autres contextes les apprenants avancés se rapprochent des LN dans leur production des phrases grammaticales dans le test de traduction (CL V $p =$

¹⁹ Les résultats du test ANOVA à un facteur : CL V $F(2.66) = 3.6, p < 0.05$; CL AUX V $F(2.66) = 10, p < 0.0005$; CL V CL $F(2.66) = 10.9, p < 0.0005$. L'astérisque au-dessous de chaque ligne indique une différence significative entre le groupe d'apprenants par rapport au groupe témoin (* - $p < 0.05$; ** - $p < 0.005$; *** - $p < 0.0005$)

²⁰ La moyenne des réponses grammaticales dans le test de traduction sur cinq (5) phrases de chaque contexte donné.

0.07, V CL V $p = 0.13$). Pour ce qui est des apprenants intermédiaires, ils sont assez similaires à leurs pairs avancés dans leurs productions des phrases avec un clitique préposé au verbe fléchi ayant produit 60% des phrases grammaticales (CL V $M = 3$). Alors que pour les contextes avec un auxiliaire et ceux à deux verbes nous observons des difficultés pour la production de phrases grammaticales, seulement deux phrases sur cinq étaient grammaticales (CL AUX V et V CL V $M = 2.08$). Nous observons une différence significative entre les apprenants intermédiaires et les LN dans tous les trois contextes du test de production. Le test t a également démontré qu'il existe une différence significative entre les étudiants avancés et intermédiaires pour ce qui est de la production générale des phrases grammaticales dans le test de traduction ($t(57) = -0.55, p < 0.05$).

En ce qui concerne les contextes agrammaticaux produits par les apprenants lors du test, nous pouvons y dégager les quatre plus fréquents et les plus typiques pour tout le groupe : le syncrétisme casuel des pronoms clitiques, emploi du pronom tonique au lieu de la forme clitique, le placement du clitique entre l'auxiliaire et le verbe, des phrases avec des pronoms nuls (par exemple, *J'aide ø à écrire cette lettre*²¹). Il faut préciser que pour les apprenants des deux niveaux le syncrétisme casuel est beaucoup plus fréquent que tous les autres contextes agrammaticaux : 89,5% (n = 34) des apprenants avancés et 70% (n = 15) des apprenants intermédiaires ont produit au moins une erreur casuelle dans le test de traduction. Pour ce qui est des verbes avec lesquels les apprenants produisent le plus de contextes avec des formes casuelles syncrétisées, dans toutes les phrases où il y a

²¹ D'après Towell et Hawkins (1994) il ne s'agit pas de l'absence complète du pronom, mais on présuppose la présence d'un *pro* (pronom nul) in situ.

une distinction casuelle (ACC / DAT) les apprenants ont eu des difficultés. En (53) nous illustrons les erreurs produites par les apprenants dans le test de traduction.

(53) Exemples des alternances casuelles dans le test de traduction²²

- a. Nous voulons ***les** raconter cette histoire.

We want to tell them this story. (*vouloir / raconter / cette histoire*)

- b. Je ***l'**ai indiqué le chemin.

I showed her the way. (*indiquer / chemin*)

- c. Il ***l'**a proposé un voyage.

He suggested a trip to her. (*proposer / voyage*)

- d. Nous devons ***leur** remercier.

We should thank them. (*devoir / remercier*)

- e. Marie ***lui** a forcé à rester.

Marie forced him to stay. (*forcer / rester*)

Comme c'est un test qui exige une traduction de l'anglais au français, la première explication possible à ce fait pourrait être trouvée dans l'influence de l'anglais sur les

²² Au-dessous des variantes françaises nous présentons la phrase anglaise à traduire avec des éléments lexicaux entre parenthèses fournis aux étudiants lors de l'administration du test de traduction.

variantes produites par les apprenants. En considérant les exemples en (53) *a-c*, nous pourrions supposer que les apprenants font le transfert en français des caractéristiques sélectionnelles des verbes anglais. Par exemple, *to tell somebody a story* pourrait être transféré erronément au français **raconter quelqu'un une histoire*, alors que BUT est toujours introduit par la préposition *à* en français. Cependant, cette argumentation n'explique pas l'emploi erroné des clitiques, comme en (53) *d-e*. Ici les propriétés sélectionnelles des verbes coïncident en français et en anglais (*to thank somebody – remercier quelqu'un*). Ainsi, d'une manière plus générale nous supposons qu'il s'agit plutôt de l'incapacité des apprenants d'acquérir les propriétés sélectionnelles de certains verbes en français, d'où vient le syncrétisme casuel des pronoms clitiques. Nous allons revenir encore une fois à cette question dans le chapitre suivant où nous allons examiner la capacité des apprenants d'acquérir les propriétés sélectionnelles des verbes français.

Le deuxième type de contextes agrammaticaux produits par les étudiants se caractérise par l'emploi non normatif des formes toniques postposées au lieu du pronom clitique objet préposé (54a, b) ou l'emploi du pronom clitique dans la position de base (54c, d)²³ :

(54) a. Mon ami a pu envoyer *à moi* ce DVD.

My friend was able to send me this DVD. (*devoir / remercier*)

b. Il a téléphone *à moi* hier soir.

²³ Les exemples cités sont tirés des questionnaires et l'orthographe originale est conservée.

He phoned me last night. (*téléphoner / hier / soir*)

c. Jean a conseillé *leur* de se taire.

Jean advised them to be quiet. (*conseiller de se taire*)

d. Marie pouve donne *nous* le livre.

Marie can give us her book. (*pouvoir / donner / son livre*)

Il est à noter que cette stratégie d'employer un pronom tonique s'inscrit aussi dans le discours des locuteurs natifs du français, mais dans ce cas il s'agit plutôt d'un moyen d'éviter la suite de deux pronoms clitiques ou pour le focus, la mise en relief (e.g. 54b). Nous avons considéré ce contexte comme agrammatical car aucun locuteur natif dans notre corpus n'a employé un pronom fort dans les phrases du test de traduction, alors que 39% (n=8) des apprenants intermédiaires et 27% (n=10) des apprenants avancés ont produit au moins un contexte avec un pronom disjoint. L'emploi des formes en cause pourrait être dû, à notre avis, au transfert des propriétés du système pronominal de l'anglais, où tous les pronoms sont toniques, au système du français, ce qui expliquerait le taux élevé d'emploi des pronoms disjoints dans les contextes où le français normatif exige l'emploi des pronoms clitiques. Étant donné qu'en français il est possible d'employer un pronom fort avec certains verbes ainsi que dans certains contextes parlés, il est aussi probable que les apprenants font une généralisation de cette règle en l'adoptant en tant que stratégie pour éviter certains contextes de l'emploi des pronoms clitiques.

En outre, nous avons trouvé dans le test des contextes où les apprenants ont employé des pronoms nuls avec des verbes transitifs. Ainsi, 16% (n=6) des apprenants avancés et 39% (n=8) des apprenants intermédiaires ont omis le pronom objet dans leur traduction (55) :

(55) a. Jean conseillais \emptyset de se taire.

Jean advised them to be quiet.

b. Nous sommes voulu \emptyset raconte cette histoire.

We want to tell them this story.

Ce pourcentage révèle que l'omission du pronom caractérise l'interlangue des apprenants intermédiaires qui ont aussi une tendance à varier la position des pronoms clitiques dans la phrases : soit ils les mettent après le verbe (31%, n=7), soit ils font monter le clitique pour le placer avant le verbe modal (31%, n=7), soit ils attachent le pronom objet au participe passé du verbe (23%, n=5). Alors que les apprenants avancés ne montrent pas autant de variation dans la position des pronoms clitiques dans leurs réponses. Dans les résultats de la traduction nous avons trouvé que le contexte le plus fréquent de la position irrégulière du pronom clitique est entre l'auxiliaire et le verbe. 18% (n=7) des apprenants avancés ont placé le clitique entre l'auxiliaire et le participe passé du verbe. Les autres irrégularités que nous avons observées dans la position des pronoms clitiques sont peu nombreuses et portent un caractère plutôt individuel. Il est à noter que ces irrégularités du positionnement des pronoms clitiques ont été retrouvées dans des productions de différents apprenants de notre échantillon (employées avec un degré de fréquence différent). D'où nous pouvons constater qu'il ne s'agit pas de la variation personnelle

d'un seul étudiant, mais d'une tendance qui caractérise la production de tous les groupes d'apprenants, avec tous les autres types d'alternances et de variation, comme par exemple : l'usage des formes du pronom sujet ou des formes des pronoms réfléchis dans des contextes où l'emploi du pronom objet est attendu en français, d'alternance de la catégorie morphologique du genre, entre autres, sont plutôt des cas isolés observés chez quelques étudiants qui ne caractérisent pas l'interlangue de l'ensemble des apprenants²⁴.

4.6 Discussion

Dans ce chapitre nous analysons les résultats de la première étude qui vise à rendre plus clair le processus de l'acquisition du positionnement des pronoms clitiques en français L2 par les apprenants anglophones. Nous résumons maintenant ces résultats en mettant à l'épreuve les hypothèses de départ que nous avons émises dans la section 4.4.

Les résultats de cette étude montrent que les étudiants de différents niveaux d'apprentissage du français se distinguent des locuteurs natifs du point de vue de la performance et de la compétence dans l'emploi des pronoms clitiques objets en français. Si les apprenants sont assez similaires aux locuteurs natifs dans la reconnaissance des contextes grammaticaux des pronoms clitiques, ils démontrent un comportement significativement différent dans la production de ces contextes. De l'autre côté il y a un écart considérable entre les apprenants et les locuteurs natifs en ce qui concerne le traitement des contextes agrammaticaux (surtout au niveau intermédiaire). Ainsi, notre

²⁴ Il est à noter que nous avons inclus uniquement des erreurs liées à l'emploi des pronoms clitiques dans le calcul des contextes agrammaticaux du test de traduction, nous n'avons pas compté les autres erreurs syntaxiques (ordre des mots, entre autres), morphologiques (conjugaison des verbes, genre des noms, etc.) ou orthographiques.

hypothèse concernant la différence des deux groupes de locuteurs est confirmée par tous les tests.

Pour ce qui est du statut «clitique » des pronoms objets dans l'interlangue des apprenants, nous ne pouvons pas le déterminer définitivement. Ainsi, les apprenants intermédiaires, en favorisant les contextes avec un clitique séparé du verbe par un adverbe, avec un pronom in situ, ont une certaine tendance à les traiter plutôt comme des SN pleins ou peut-être, une catégorie intermédiaire entre les clitiques et les SN pleins. Pour ce qui est des apprenants avancés, nous pouvons constater qu'ils ont acquis la distinction entre les pronoms forts (ou SN pleins) et les pronoms clitiques. Ils se rapprochent vraiment des locuteurs natifs dans leur traitement des pronoms comme des clitiques attachés au verbe. Ce fait témoigne en faveur de l'idée du continuum structural entre les pronoms forts et les pronoms clitiques (Cardinaletti et Starke, 1999). De façon générale, l'analyse des données a permis de constater que la cliticisation est sujette au développement dans l'interlangue des apprenants d'une L2, ce qui suit l'idée de Granfeldt et Schlyter (2004).

Concernant l'accès à la GU, nous n'avons pas trouvé d'arguments contre cette hypothèse. Les apprenants font preuve d'un développement systématique et par étapes qui devrait être influencé par la GU. D'après l'analyse de Sportiche (1999) que nous adoptons dans ce travail, les pronoms clitiques représentent une tête de leurs propres projections fonctionnelles (AccV" et DatV"). Les apprenants avancés font la distinction entre un SN plein et un clitique rattaché au verbe, ils arrivent à placer correctement les clitiques dans la phrase. On observe ainsi un développement graduel et systématique du

placement des pronoms clitiques ce qui nous fournit une preuve sure que les apprenants ont acquis les projections fonctionnelles associées aux clitiques.

Cette hypothèse est soutenue également par les données des contextes du placement 'intermédiaire' des pronoms objets comme *Aux+CL+V (quelques apprenants avancés et la majorité des apprenants intermédiaires) et l'existence du PRO NUL (surtout chez des apprenants intermédiaires).

Pour ce qui est de l'omission des pronoms (PRO NUL) dans l'interlangue des apprenants intermédiaires, Towell et Hawkins (1994) l'expliquent du point de vue de la réanalyse de la position in situ des pronoms. Étant donné que dans l'input que les apprenants reçoivent, on n'atteste pas la présence des pronoms à droite du verbe, ils associent ce fait avec l'existence du *pro*. Herschensohn (2004) attribue l'absence des pronoms à l'absence de flexion (*Missing Inflection* – Lardiere 2000, Prévost et White 2000), c'est-à-dire, les apprenants à ce niveau-là ne sont pas capables de produire les pronoms de façon systématique et correcte, de même qu'ils produisent des formes verbales non-fléchies dans les contextes des verbes fléchis. D'autre part, Prévost (2006), Grüter et Crago (2012) et Grüter et al. (2012) émettent une hypothèse concernant un problème d'encodage syntaxique (*syntactic processing*) ce qui expliquerait l'omission des pronoms objets en français L2. C'est une observation intéressante étant donné le fait que les erreurs avec une omission de clitiques se retrouvent également chez les enfants qui acquièrent le français comme L1. Le taux d'omission chez les enfants francophones reste relativement élevé jusqu'à l'âge de 4 ans (Pérez-Leroux, Pirvulescu et Roberge, 2008). C'est justement pendant cette période que la mémoire et les capacités d'encodage

se développent chez les enfants et sont encore quantitativement et qualitativement différentes de celles des adultes. En même temps, il est généralement admis que l'encodage est typiquement plus problématique et onéreux en L2 qu'en langue maternelle (Hopp 2010, Scherag et al. 2004, entre autres). De cette façon, cette hypothèse de problèmes d'encodage pourrait également fournir une explication plus naturelle de l'omission des clitiques en L1 et en L2.

La position intermédiaire des pronoms clitiques (*Aux+CL+V) dans l'interlangue démontre que les apprenants commencent à déplacer les pronoms dans une position plus haute qu'une VP, mais pas encore dans la position finale. Schlyter (1997) justifie la cliticisation au participe passé comme une surgénéralisation du placement des clitiques. Le rattachement du pronom au participe passé est similaire au rattachement du clitique à l'infinitif. Par conséquent, les apprenants font une généralisation sur le placement intermédiaire du pronom entre l'auxiliaire ou le verbe fléchi et la forme non-fléchie du verbe (l'infinitif ou le participe passé). Herschensohn (2004) souligne que les apprenants sont capables de cliticiser un pronom au verbe principal, mais non pas à l'auxiliaire. Pour elle, cette position est une preuve de la capacité des apprenants de maîtriser les traits des catégories fonctionnelles et du mouvement qui y est associé.

Néanmoins nous avons pu identifier certains contextes qui causent des problèmes à l'acquisition des pronoms clitiques par les apprenants du français. L'étude a révélé que le contexte agrammatical le plus répandu pour tous les groupes d'apprenants— c'est le syncrétisme casuel entre le datif et l'accusatif et l'accusatif et le datif.

Vu que les pronoms clitiques peuvent être considérés comme des affixes attachés au verbe (Auger 1995, Cummins et Roberge 1994, Miller et Monachesi 2003, entre autres), nous pouvons supposer que ces alternances sont dues à des facteurs qui sont liés à l'épellation morphologique (*morphological spell-out*) qui se passe après les transformations syntaxiques. Même les apprenants du niveau avancé montrent des imperfections dans leur acquisition de la forme morphologique des pronoms clitiques en français, ce qui témoigne de la difficulté de relier l'information morphologique aux traits syntaxiques déjà acquis ou réajustés dans l'interlangue des apprenants. Ainsi, nous supposons que si les apprenants du français ont des problèmes avec l'acquisition des pronoms clitiques, ce fait est plutôt lié au statut particulier du pronom objet en français et non pas à l'absence des catégories fonctionnelles associées à ces derniers. Nous analysons plus en détail les explications possibles des alternances casuelles ainsi que les contextes de l'emploi des formes syncrétisées dans l'interlangue des apprenants dans les chapitres suivants (Chapitres 5 et 6).

Relativement à l'influence des facteurs externes sur l'emploi et le traitement des pronoms clitiques objets, nous n'y avons trouvé que l'influence du niveau des cours universitaires de français et le type de programme d'études secondaires. Aucun autre facteur extralinguistique n'a été identifié comme étant significatif dans l'emploi des pronoms clitiques en français L2. Regan (1995), en parlant de l'influence des séjours/études dans le pays de la langue cible, souligne que les apprenants avancés ne semblent pas faire du progrès significatif au niveau de leur compétence grammaticale, mais ils progressent dans leur acquisition de la compétence sociolinguistique. De cette manière nous pouvons constater que les facteurs externes comme des séjours dans un

pays (ou une région) de la langue cible, les médias francophones ou les contacts avec des locuteurs natifs n'exercent pas d'influence importante sur l'acquisition du positionnement des pronoms clitiques. En revanche, nous avons trouvé que le programme et le type d'enseignement du français (le type d'école secondaire, ainsi que les cours suivis à l'université) exercent un certain effet sur l'acquisition des propriétés structurales de la langue cible, ce qui démontre, à notre avis, l'efficacité de l'enseignement explicite de la composante grammaticale aux apprenants. Signalons que les méthodes utilisées dans l'enseignement de la grammaire à l'université où nous avons mené cette étude comportent un enseignement direct et explicite de la composante grammaticale.

De façon générale, l'analyse des résultats de la présente étude a permis de constater que les apprenants du français montrent un développement systématique et par étapes du placement des pronoms clitiques ce qui nous indique qu'ils sont capables d'acquérir des catégories fonctionnelles qui sont absentes dans leur L1 et de réajuster leurs paramètres par rapport à la langue étudiée. Nos données confirment l'hypothèse du *Transfert complet / Accès complet* de Schwartz et Sprouse (1994) et justifie les études antérieures portant sur le positionnement des clitiques.

Par ailleurs, nous avons pu identifier certains contextes qui causent des problèmes aux apprenants. L'étude a en fait révélé que le contexte agrammatical le plus répandu pour tous les groupes d'apprenants est le syncrétisme casuel entre le datif et l'accusatif et vice versa. D'une manière générale, nous pouvons supposer qu'il s'agit plutôt de la difficulté qu'ont les apprenants à acquérir les propriétés sélectionnelles de certains verbes en français ce qui pourrait être à l'origine du syncrétisme casuel des pronoms clitiques.

Une telle explication possible des formes syncrétisées des pronoms clitiques nous a amenés à examiner davantage l'acquisition des propriétés sélectionnelles des verbes en français. Nous passons ainsi à notre deuxième étude décrite dans le Chapitre 5.

5 Étude 2 : Acquisition des propriétés sélectionnelles du verbe

5.1 Introduction

Nous présentons dans ce chapitre une description de la deuxième étude que nous avons entamée afin d'examiner le taux de réussite de l'acquisition des propriétés sélectionnelles des verbes en français L2 et de le comparer avec celui de l'acquisition de la distinction casuelle des pronoms clitiques objets. Nous cherchons à savoir si les étudiants éprouveront autant de problèmes dans l'acquisition de la structure argumentale du verbe que dans l'assimilation de l'ACC et du DAT.

5.2 Participants

La deuxième étude a eu lieu au printemps 2007. Les participants ont été recrutés dans des cours de langue française dans une université anglophone de l'Ontario. Les quatre cours (FR1910, FR2900, FR3900 et FR4901B) sont principalement centrés sur l'enseignement de la composante grammaticale du français dont le degré de difficulté et d'approfondissement s'accroît progressivement. Le groupe expérimental comprend des étudiants de niveaux intermédiaire (n = 31 / 65%) et avancé (n = 17 / 35%). Nous avons déterminé le niveau de compétence en français des apprenants en nous basant sur le niveau des cours auxquels ils étaient inscrits en ce moment-là (et ceux qu'ils avaient suivis), ainsi que sur les consultations avec leurs professeurs de français. Tous les participants sont anglophones, âgés entre 17 et 29 ans. La plupart des étudiants (n = 43 / 90%) sont des femmes. Les étudiants ont suivi les programmes suivants de français à l'école secondaire : Français de base (*Core French*) (n = 30 / 62.5%), Immersion (n = 13

/ 27%) et École française (n = 5 / 10%). En ce qui concerne les contacts avec des LN du français, neuf répondants (18.8%) ont dit ne pas avoir de contacts, 25 personnes (52%) ont affirmé avoir des contacts rares et irréguliers et 14 participants (29.2%) ont répondu d'avoir souvent ou toujours des contacts avec des locuteurs natifs. Concernant les séjours dans une région francophone, 30 apprenants (62.5%) ont passé moins un mois ou n'ont jamais été dans un pays francophone, dix personnes (20.8%) y ont passé d'un à cinq mois et huit personnes (16.7%) ont vécu dans une région francophone pendant plus de six mois.

Tableau 15. Informations personnelles sur les apprenants.

N = 48			Age moyen ~ 22		
	N	%		N	%
Sexe			Niveau		
Homme	5	10	intermédiaire	31	65
Femme	43	90	avancé	17	35
Français à l'école			Contacts avec les LN		
français de base	30	62.5	jamais	9	18.8
immersion	13	27	parfois	25	52
FL1	5	10	souvent/ toujours	14	29.2
Français à l'université			Séjours dans une région francophone		
2 à 4 cours	23	48	jamais > 1 mois	30	62.5
5 cours et plus	25	52	1 à 5 mois	10	20.8
			6 mois et plus	8	16.7

LN – locuteurs natifs du français, FL1 – français enseigné comme L1

Dans le groupe témoin nous avons administré le test à sept locuteurs natifs dont quatre viennent du Québec (57%) et trois de France (43%). L'âge moyen du groupe témoin est de 33 ans.

5.3 Procédures de recherche

5.3.1 Test de jugement de grammaticalité

Dans la présente étude nous avons utilisé un test de jugement de grammaticalité (TJG) qui vise à examiner la capacité des apprenants du français L2 de reconnaître les contextes grammaticaux des propriétés sélectionnelles du verbe, en ce qui concerne la sélection du THEME et du BUT. Nous y avons inclus 12 phrases grammaticales et 12 phrases agrammaticales que les sujets devaient évaluer sur une échelle de 1 à 4, comme illustré en (56). 1 représente une phrase inacceptable et 4 une phrase bien formée. 2 et 3 seraient attribués en cas de doute avec une tendance vers l'agrammaticalité ou la grammaticalité respectivement.

- (56) a. *Les enfants cherchent leurs jouets.* 1 2 3 4
- b. *Jean souriait à cette belle jeune fille.* 1 2 3 4

Comme nous mentionnons dans le chapitre précédent (Chapitre 4), les apprenants des deux niveaux ont eu du mal à produire correctement les formes casuelles des pronoms objets dans le test de traduction. Nous avons donc décidé d'examiner davantage la capacité des apprenants de reconnaître le datif et l'accusatif en utilisant le même TJG qui comprend 12 phrases avec des contextes grammaticaux et le même nombre de

phrases avec des contextes agrammaticaux (voir les exemples en (57) et l'Annexe 3 pour tous les contextes).

- (57) a. *Cet étudiant a très bien travaillé, je voudrais le remercier.* 1 2 3 4
- b. *Sa copine lui a souri sans rien répondre.* 1 2 3 4
- c. *Vous pouvez lui envoyer un colis.* 1 2 3 4
- d. *Cette jeune fille, nous *lui voyons chaque jour.* 1 2 3 4
- e. *Michel *le ressemble beaucoup.* 1 2 3 4
- f. *Leur professeur *les donne toujours des devoirs difficiles.* 1 2 3 4

Nous avons également demandé aux étudiants participant à l'étude de compléter cette tâche le plus rapidement possible et nous avons signalé l'importance de leur réaction spontanée. Afin d'éviter l'influence de l'ordre des phrases dans le test sur le jugement des apprenants, nous avons préparé cinq versions des tests qui présentaient les phrases dans un ordre aléatoire.

5.4 Hypothèses de départ

Étant donné que notre première étude a montré que l'erreur la plus fréquente dans l'acquisition des pronoms clitiques est l'alternance casuelle entre ACC et DAT, nous présumons que ces divergences viennent surtout du fait que les apprenants ne maîtrisent pas les propriétés sélectionnelles des verbes en français L2. On enseigne toujours l'assignation de différents cas aux pronoms clitiques à travers différentes catégories de verbes, par exemple, les verbes transitifs directs suivis d'un complément d'objet direct

(THEME) doivent s'employer avec les clitiques ACC, alors que les verbes transitifs indirects suivis d'un complément d'objet indirect (BUT) exigent l'emploi du clitique DAT. Nous prévoyons ainsi que les apprenants devraient avoir autant de problèmes avec la reconnaissance des rôles thématiques (THEME et BUT) des verbes français qu'avec la reconnaissance des formes casuelles des pronoms clitiques objets (ACC et DAT).

5.5 Résultats

Cette section traitera de la description des données recueillies à l'aide du TJG présenté ci-dessus. L'analyse statistique des résultats des tests a été effectuée à l'aide du logiciel SPSS 13.

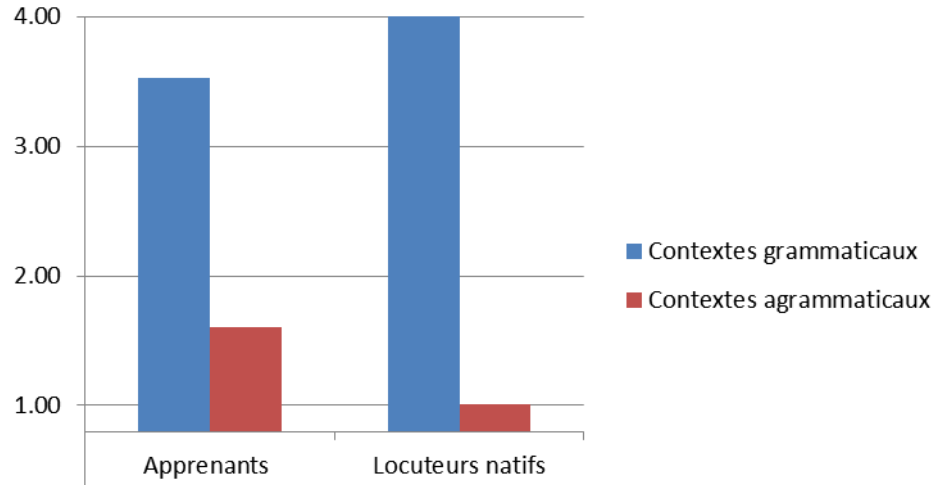
5.5.1 Test de jugement de grammaticalité (TJG)

5.5.1.1 Acquisition des propriétés sélectionnelles du verbe

Comme il a été mentionné dans la section 4.3.1 nous avons demandé aux étudiants de choisir le niveau de grammaticalité d'une phrase donnée sur une échelle de 1 à 4 (1 représente une phrase inacceptable et 4, une phrase bien formée).

La Figure 7 démontre la distribution de la moyenne des réponses des apprenants (APP) et des locuteurs natifs (LN) par rapport aux contextes grammaticaux et agrammaticaux des propriétés sélectionnelles des verbes en français :

Figure 7. Apprenants vs. locuteurs natifs



Nous pouvons voir que les apprenants et les locuteurs natifs ne diffèrent pas considérablement entre eux dans leurs jugements des contextes grammaticaux de la sélection catégorielle (APP $M = 3.53$, LN $M = 4.00$), ni non plus pour les contextes agrammaticaux (APP $M = 1.60$, LN $M = 1.01$). Néanmoins, le test t démontre que la différence est significative entre les LN et les APP dans leurs jugements de grammaticalité pour les contextes grammaticaux ($t(53) = 3.46$, $p = 0.001$) et agrammaticaux ($t(53) = -3.6$, $p = 0.001$).

Nous allons maintenant considérer de plus près les contextes précis de l'emploi de différents compléments et voir s'il y a des différences entre les groupes (les apprenants et les locuteurs natifs), et à l'intérieur des groupes (les apprenants avancés et intermédiaires).

Le Tableau 16 illustre la distribution de la moyenne du test de jugement de grammaticalité des apprenants et des locuteurs natifs par rapport aux contextes de la sélection catégorielle des verbes. Ce Tableau résume également les résultats de l'analyse

de la variance à un facteur (*one way ANOVA*) et les résultats du test post-hoc (l'astérisque à côté de la moyenne indique une différence significative entre les groupes d'apprenants par rapport au groupe témoin (* - $p < 0.05$; ** - $p < 0.005$; *** - $p < 0.0005$):

Tableau 16. Résultats du TJG.

La distribution de la moyenne par rapport au niveau et au contexte (THEME vs. BUT)

Types de sélection thématique du verbe			Apprenants intermédiaires	Apprenants avancés	Locuteurs natifs
contextes grammaticaux	THEME $F(2.52) = 3.19$, $p = 0.049$	Moyenne (1-4) Écart type	3.60* 0.42	3.65 0.38	4.00 0.00
	BUT $F(2.52) = 7.42$, $p = 0.001$	Moyenne (1-4) Écart type	3.28** 0.54	3.57 0.39	4.00 0.00
contextes agrammaticaux	*THEME $F(2.52) = 5.43$, $p = 0.007$	Moyenne (1-4) Écart type	1.69* 0.62	1.41 0.34	1.02 0.06
	BUT $F(2.52) = 5.29$, $p = 0.008$	Moyenne (1-4) Écart type	1.79 0.72	1.51 0.44	1.00 0.00

Pour ce qui est des apprenants du niveau intermédiaire, d'après ce que nous observons, ils sont en mesure de faire la différence entre les contextes grammaticaux et agrammaticaux d'emploi des compléments d'objet direct et indirect. Ils arrivent à classer les contextes grammaticaux comme étant acceptables avec une moyenne au-dessus de 3 sur l'échelle de 1 à 4, de même qu'ils sont capables de distinguer les contextes agrammaticaux en y attribuant un score au-dessous de 2. Les résultats du test t ont révélé une différence significative entre les contextes grammaticaux et agrammaticaux pour ces sujets (THEME $t(30) = 15.7$, $d = 2.81$, $p < 0.0005$; BUT $t(30) = 10.18$, $d = 1.83$, $p < 0.0005$).

D'autre part, nous pouvons également observer que les apprenants intermédiaires ont plus de problèmes avec la reconnaissance de l'objet indirect. La moyenne des contextes grammaticaux pour BUT ($M = 3.28$) est plus basse que celle de THEME ($M = 3.60$). En même temps, cette moyenne est plus élevée pour des contextes agrammaticaux (pour THEME elle est égale à 1.69 et pour BUT, il s'agit d'une moyenne de 1.79). Le test t met en évidence une différence uniquement entre les contextes grammaticaux (THEME vs. BUT : $t(30) = 3.05, d = 0.55, p < 0.05$; *THEME vs. *BUT : $t(30) = -0.99, d = -0.18, p = 0.33$).

Malgré le fait que les apprenants intermédiaires arrivent à faire la distinction entre les contextes grammaticaux et agrammaticaux de la sélection catégorielle des verbes en français, ils restent encore assez loin des locuteurs natifs dans leur degré de maîtrise de la structure argumentative des verbes en français. Les apprenants intermédiaires se distinguent significativement des LN dans tous les contextes étudiés (THEME $M = 3.60, p < 0.05$; BUT $M = 3.28, p < 0.005$; *THEME $M = 1.69, p < 0.05$; *BUT $M = 1.79, p < 0.05$).

En ce qui concerne les apprenants du niveau avancé, ils ont eu moins de difficultés dans l'acceptation des verbes avec différents compléments. Ils sont plus sûrs dans leurs jugements des contextes grammaticaux et agrammaticaux, ils se rapprochent ainsi des LN. Les résultats des tests statistiques dressent un schéma similaire aux résultats des LN; aucun des contextes ne contient de différence significative du groupe témoin (THEME $M = 3.65, p = 0.119$; BUT $M = 3.57, p = 0.103$; *THEME $M = 1.41, p =$

0.218 ; *BUT $M = 1.51$, $p = 0.152$). Nous concluons donc que les apprenants avancés dans notre échantillon maîtrisent bien la sélection thématique du verbe.

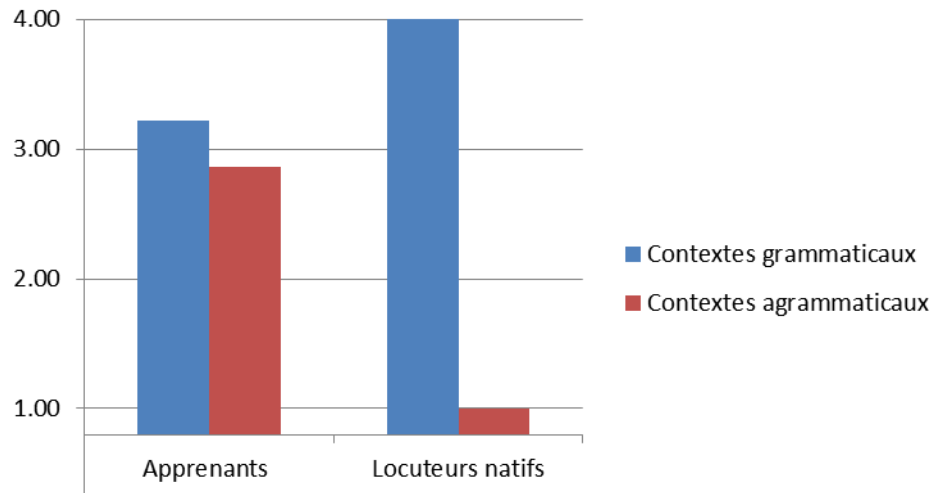
Dans la section suivante, nous allons revoir les résultats des mêmes groupes expérimentaux en ce qui a trait à la distinction casuelle des pronoms clitiques et nous allons comparer ces résultats avec ceux sur l'acquisition des propriétés sélectionnelles.

5.5.1.2 Acquisition du Cas morphologique

Dans la présente section, nous voudrions présenter une image globale de l'acquisition de la distinction casuelle afin de la comparer avec l'acquisition de la sélection catégorielle des verbes. Nous allons analyser beaucoup plus en détail le parcours acquisitionnel des apprenants en ce qui concerne les alternances casuelles dans le chapitre suivant dans lequel nous présenterons un corpus beaucoup plus large avec un plus grand nombre de participants de différents niveaux. Dans la section précédente nous avons démontré que les apprenants avancés de notre échantillon sont capables de reconnaître les compléments d'objet direct et indirect des verbes en français ce qui les rapproche des LN. Nous voudrions maintenant savoir si le même groupe d'apprenants aura le même comportement en ce qui concerne la distinction casuelle des pronoms clitiques.

Considérons tout d'abord l'image générale des résultats du TJG concernant tous les apprenants ensemble et les LN. La Figure 8 présente la répartition de la moyenne des apprenants et des LN :

Figure 8. Les apprenants vs. les locuteurs natifs



D'après ce graphique, nous pouvons voir que les LN du français font une distinction bien nette entre les contextes grammaticaux et agrammaticaux de l'emploi de l'accusatif et du datif avec les pronoms. Ainsi, la moyenne d'acceptation de tous les contextes grammaticaux par les LN est de 4.00. Pour ce qui est des contextes agrammaticaux, les LN y sont très catégoriques dans leurs jugements ($M = 1$). Quant aux apprenants, la différence entre les contextes s'efface. Ils ne font pas de distinction nette entre les contextes grammaticaux et agrammaticaux, avec un taux d'acceptation des contextes agrammaticaux s'élevant à 2.87. D'après les résultats du test t , la différence est significative pour tous les contextes entre le groupe d'apprenants et le groupe témoin (contextes grammaticaux $t(53) = 5.24, p = 0.000$; contextes agrammaticaux $t(53) = -12.28, p = 0.000$).

Nous allons maintenant considérer de plus près les contextes précis de l'emploi des pronoms clitiques accusatif (ACC) et datif (DAT) et voir s'il y a des différences entre

les groupes (les apprenants et les locuteurs natifs), et au sein des groupes (les apprenants avancés et intermédiaires).

Le Tableau 17 décrit la distribution de la moyenne du test de jugement de grammaticalité des apprenants et des locuteurs natifs selon les contextes de l'emploi des pronoms clitiques ACC et DAT. Dans ce Tableau nous récapitulons également les résultats de l'analyse de la variance à un facteur (*one way ANOVA*) et les résultats du test post-hoc (l'astérisque à côté de la moyenne indique une différence significative entre le groupe d'apprenants par rapport au groupe témoin (* - $p < 0.05$; ** - $p < 0.005$; *** - $p < 0.0005$):

Tableau 17. Résultats du TJG.

La distribution de la moyenne par rapport au niveau et le contexte (distinction casuelle)

Cas du pronom clitique		Apprenants intermédiaires	Apprenants avancés	Locuteurs natifs	
contextes grammaticaux	ACC <i>F(2.52) = 9.64, p = 0.000</i>	Moyenne (1-4) Écart type	3.18*** 0.50	3.28** 0.42	4.00 0.00
	DAT <i>F(2.52) = 11.53, p = 0.000</i>	Moyenne (1-4) Écart type	3.14*** 0.49	3.27** 0.39	4.00 0.00
contextes agrammaticaux	*ACC <i>F(2.52) = 62.82, p = 0.000</i>	Moyenne (1-4) Écart type	3.03*** 0.49	2.81*** 0.41	1.00 0.00
	*DAT <i>F(2.52) = 54.15, p = 0.008</i>	Moyenne (1-4) Écart type	2.91*** 0.09	2.71*** 0.10	1.00 0.00

Considérons de plus près les données des différents groupes d'apprenants. Pour les apprenants du niveau intermédiaire, nous constatons une absence de différence nette entre

les contextes grammaticaux et agrammaticaux. Ils ont une moyenne d'acceptation des contextes agrammaticaux très élevée : pour le contexte de l'emploi agrammatical des pronoms à l'accusatif la moyenne est de 3.03 et pour le datif elle est de 2.91. Les apprenants intermédiaires considèrent ces contextes agrammaticaux comme grammaticalement acceptables. Le taux d'acceptation des contextes grammaticaux du datif est pareil à celui de l'accusatif. Nous ne pouvons pas dire que les clitiques datifs causent plus de difficultés aux apprenants que les clitiques accusatifs. Les moyennes des apprenants intermédiaires pour tous les contextes (grammaticaux et agrammaticaux) sont significativement différentes de celles des LN (ACC $M = 3.18$, $p < 0.0005$; DAT $M = 3.14$, $p < 0.0005$; *ACC $M = 3.03$, $p < 0.0005$; *DAT $M = 2.91$, $p < 0.0005$).

Examinons maintenant les résultats des apprenants de niveau avancé. D'une manière très intéressante, et à l'opposé de ce qui a été observé dans la section précédente (5.5.1.1), les apprenants de niveau avancé se rapprochent maintenant plutôt des apprenants intermédiaires que des locuteurs natifs. Les locuteurs avancés n'ont pas de préférence marquée entre le datif et l'accusatif et, de même que les locuteurs intermédiaires, ils ont un niveau assez élevé d'acceptation des contextes agrammaticaux. On voit que la moyenne pour les contextes agrammaticaux avec l'accusatif et le datif monte jusqu'à 2.8 ce qui montre que les apprenants avancés considèrent ces contextes agrammaticaux plutôt comme acceptables. Comme les apprenants intermédiaires, les apprenants avancés ont une différence significative par rapport aux locuteurs natifs et ce, pour tous les contextes de l'emploi des deux formes casuelles (ACC $M = 3.28$, $p = 0.002$; DAT $M = 3.27$, $p = 0.001$; *ACC $M = 2.81$, $p = 0.000$; *DAT $M = 2.71$, $p = 0.000$). Contrairement aux résultats ayant trait au placement des clitiques et aux propriétés

sélectionnelles des verbes en français, les apprenants des deux niveaux ont des difficultés avec la reconnaissance des formes casuelles des pronoms clitiques en français.

5.6 Discussion

Dans notre hypothèse de départ nous avons présumé que les alternances casuelles entre ACC et DAT en français L2 viennent surtout du fait que les apprenants ne maîtrisent pas assez bien les propriétés sélectionnelles des verbes en français L2, autrement dit la « rection des verbes » selon la tradition des grammaires pédagogiques. Nous avons supposé alors que les apprenants devraient avoir autant de difficultés avec la reconnaissance des rôles thématiques (THEME et BUT) des verbes français qu'avec la reconnaissance des formes casuelles des pronoms clitiques objets (ACC et DAT). De façon intéressante, les résultats de l'étude 2 présentée dans ce chapitre infirment notre hypothèse. Les apprenants sont assez à l'aise avec la structure argumentale des verbes en français. Même les étudiants de niveau intermédiaire ont démontré une maîtrise satisfaisante de la distinction des contextes grammaticaux et agrammaticaux des propriétés sélectionnelles des verbes. Pour ce qui est des étudiants avancés, ils font clairement la distinction entre les verbes qui exigent un complément d'objet direct ou indirect, ils sont catégoriques dans leurs jugements de tous les contextes (grammaticaux et agrammaticaux) et ne diffèrent dans aucun des contextes du groupe témoin. Nous pouvons constater que pareillement à l'acquisition du positionnement des pronoms clitiques en français, les apprenants sont capables d'acquérir la structure argumentale des verbes en français.

Par contre, l'erreur la plus fréquente dans l'acquisition des pronoms clitiques que nous avons relevée dans notre première étude, celle de l'alternance casuelle entre ACC et DAT, reste toujours un défi pour tous les groupes d'apprenants. Nous avons trouvé que les apprenants reconnaissent facilement les rôles thématiques des verbes en français, pourtant ils ont de grandes lacunes dans la maîtrise de la distinction casuelle des pronoms clitiques. Les apprenants de tous les niveaux ne font pas de distinction nette entre les formes grammaticales et agrammaticales de l'ACC et du DAT des pronoms clitiques.

De façon générale, l'hypothèse de *Transfert complet / Accès complet* de Schwartz et Sprouse (1994) rend compte de l'acquisition du positionnement des clitiques (Chapitre 4) et des propriétés sélectionnelles des verbes (Chapitre 5 section 5.5.1.1), tandis qu'elle ne peut pas expliquer l'imperfection casuelle dans l'interlangue des apprenants (section 5.5.1.2). D'après cette hypothèse, tous les traits associés à une projection fonctionnelle devraient être mis à la disposition de l'apprenant; donc une fois que le placement des clitiques est acquis, les apprenants devraient pouvoir reconnaître automatiquement une forme casuelle inexistante dans leur langue maternelle, ce qui n'est pas le cas selon notre étude.

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, les difficultés avec la reconnaissance des formes casuelles pourraient être attribuées aux difficultés plus générales d'associer l'information morphologique aux nœuds terminaux en syntaxe. Ainsi, Lardiere (2000) et Prévost et White (2000) suggèrent que les problèmes avec l'accord verbal, par exemple, sont attribués aux difficultés d'association des formes morphologiques aux traits syntaxiques, une approche connue comme *Hypothèse de la*

flexion absente. D'après ce point de vue, les erreurs morphologiques ne présupposent pas de déficience syntaxique, puisque la morphologie est une composante autonome qui reprend la dérivation syntaxique et détermine les modifications nécessaires aux lexèmes. Les chercheurs constatent que les processus d'association morphologique sont beaucoup plus vulnérables à la variation dans l'interlangue que tous les autres mécanismes langagiers.

Les données obtenues nous amènent ainsi à conclure que les apprenants anglophones connaissent les différences conceptuelles entre le datif et l'accusatif étant donné le fait qu'ils sont en mesure de maîtriser les propriétés sélectionnelles des verbes, mais ces différences ne sont pas encodées morphologiquement dans leur grammaire jusqu'à un certain niveau de maîtrise du français L2. Ce niveau ainsi que les facteurs qui contribuent à l'acquisition des formes casuelles font partie de notre recherche présentée dans le Chapitre 6.

6 Étude 3 : Acquisition de la distinction casuelle

6.1 Introduction

Dans ce chapitre nous présentons la troisième étude que nous avons menée auprès d'étudiants universitaires dans le but d'examiner plus en détail, et en nous basant sur un corpus plus large, l'acquisition de la distinction casuelle des pronoms clitiques en français L2.

6.2 Participants

Le groupe expérimental de la présente étude comprend des étudiants qui suivent les cours de français dans une université anglophone de l'Ontario. Nous avons recruté les étudiants pendant les trimestres d'automne 2007, d'hiver et d'été 2008 dans les cours de français de différents niveaux. Tous les étudiants ont l'anglais en tant que L1, l'âge variant entre 18 et 41 ans. Un grand nombre d'étudiants ($n = 52 / 64.2\%$) ont suivi le programme du français de base (*Core French*), 23 sujets (28%) ont suivi le programme d'immersion à l'école, quatre personnes (5%) ont reçu l'enseignement du français en tant que langue maternelle et 2.4% n'ont suivi aucun programme de français à l'école. La majorité des étudiants (75%) ont suivi entre un et quatre cours de français à l'université, 25% en ont suivi cinq ou plus. En ce qui concerne les contacts avec des locuteurs natifs du français, 27 répondants (34%) affirment ne pas avoir de contacts avec les francophones, 40 personnes (49%) ont des contacts rares et irréguliers et 14 participants (16%) ont souvent ou toujours des contacts avec des locuteurs natifs. Un autre facteur qui nous intéresse fait référence à des séjours dans une région francophone. Dans notre échantillon, 51 personnes (62%) n'ont jamais été dans un pays francophone, 24 personnes

(30%) y ont passé un ou cinq mois, six étudiants (8%) ont vécu dans un pays francophone pendant plus de cinq mois.

Tableau 18. Informations personnelles sur les apprenants.

N = 81			Age moyen ~ 21				
	N	%		N	%		
Sexe	Homme		Niveau	intermédiaire1	24	30	
	Femme	15		19	intermédiaire2	22	27
		66		81	avancé1	23	28
				avancé2	12	15	
Français à l'école programme de base immersion			Contacts avec les LN	jamais	27	34	
		52		64.2	parfois	40	49
		23		28.4	souvent/ toujours	14	17
FL1	4	5					
aucun	2	2.4					
Français à l'université			Séjours dans une région francophone	jamais	51	62	
	1 à 4 cours	61		75	1 à 5 mois	24	30
	5 cours et plus	20		25	6 mois et plus	6	8

LN – locuteurs natifs du français; FL1 – français enseigné comme L1

La question de la répartition en fonction du niveau de maîtrise du français mérite plus d'attention de notre part étant donné que cette variable joue un rôle primordial dans notre travail. Premièrement, nous avons voulu élargir le nombre de participants par rapport aux deux études précédentes (Chapitres 4 et 5) afin de rendre l'échantillonnage plus représentatif et d'avoir plus de données à notre disposition. Ainsi, nous avons retenu les données de 81 étudiants. La plupart des participants font leurs études au niveau du premier cycle, mais nous avons également administré les tests aux étudiants des deuxième et troisième cycles d'un département d'études françaises dans une université anglophone de l'Ontario. Il était très important pour nous d'établir correctement le niveau

des participants, car notre travail est centré sur une comparaison de différents groupes d'apprenants dont la distinction est basée sur l'évaluation globale de leurs compétences grammaticales en français. Si dans les deux études précédentes nous avons utilisé le niveau des cours auxquels les étudiants étaient inscrits, ainsi que les consultations avec leurs professeurs de français pour déterminer le niveau de compétence en français des participants, dans la présente étude nous ajoutons un critère supplémentaire: les résultats d'un questionnaire détaillé qui vise à déterminer le niveau de maîtrise de français de tous les sujets. Nous avons élaboré ce test à partir du modèle adopté par l'université Western Ontario qui a déjà démontré sa fiabilité au cours de plusieurs années d'utilisation au sein du Département d'études françaises (voir l'Annexe 6). D'après les résultats de ce test de placement, les participants ont été regroupés en quatre groupes en fonction de leur compétence langagière²⁵ : les étudiants du niveau intermédiaire 1 (n = 24 / 30%), du niveau intermédiaire 2 (n = 22 / 27%), du niveau avancé 1 (n = 23 / 28%) et niveau avancé 2 (n = 12 / 15%). Les participants du niveau intermédiaire 1 ont atteint un score entre 56 et 65 sur 100 points possibles du test de placement. Principalement, ce groupe comprend les étudiants qui suivent les cours de langue du niveau intermédiaire de première année dont le but est de préparer les étudiants au niveau B1 (niveau seuil) selon le Cadre européen commun de référence (CECR) (Conseil de l'Europe 2001). Nous tenons à souligner que le niveau B1 est un but à atteindre pour les étudiants qui suivent les cours de première année, ainsi ces étudiants représentent principalement les

²⁵ Nous voudrions souligner le fait que dans le test de placement nous avons utilisé trois questions sur les pronoms personnels ce qui représente seulement 6% de toutes les questions du test de placement. De cette façon, nous croyons avoir évité la question de circularité dans la détermination du niveau de compétence des apprenants.

apprenants du niveau A2 (niveau intermédiaire). Pour ce qui est des participants du niveau intermédiaire 2, la plupart d'entre eux suivent des cours de français de deuxième année de l'université dont le but principal est de développer les compétences d'un usager autonome (avancé) du niveau B2. Les sujets de ce niveau ont atteint un score entre 66 et 75 dans le test de placement. Le groupe suivant, avancé 1, comprend essentiellement des étudiants de troisième année qui ont pour objectif de développer les compétences du niveau indépendant C1 (d'après CECR). Les représentants de ce groupe ont obtenu entre 76 et 85 points dans le test de placement. Finalement, nous arrivons au dernier groupe d'étudiants, niveau avancé 2, qui comprend les apprenants dont le niveau de maîtrise de français s'approche de celui des locuteurs natifs (*near native speakers*). Les sujets appartenant à ce groupe ont obtenu plus de 86 points dans le score de placement et la plupart d'entre eux (n = 8) sont des étudiants de deuxième et troisième cycles ainsi que quelques étudiants de troisième année du premier cycle (n = 4).

Il est important de préciser ici que la répartition en niveaux d'après le test de placement coïncide dans la majorité des cas avec le niveau de cours que les étudiants suivent. Cependant, nous avons rencontré quelques cas où les participants étaient classés aux niveaux inférieurs ou supérieurs selon le score du test de placement. Dans les deux études précédentes nous avons effectué des consultations avec les professeurs qui enseignaient les cours en question pour éviter ces cas de disparité. Cette fois nous avons pu encore mieux contrôler la répartition en niveaux grâce au test de placement et aux consultations avec les professeurs pour pouvoir confirmer les résultats du test.

Le groupe témoin est représenté par des locuteurs natifs du français du Québec (n = 8 / 57%) et de France (n = 6 / 43%). L'âge moyen des sujets du groupe témoin est de 26 ans.

6.3 Procédures de recherche

6.3.1 Test de jugement de grammaticalité (TJG)

Dans la présente étude nous avons utilisé un test de jugement de grammaticalité (TJG) afin de cibler un plus grand nombre de contextes de pronoms clitiques accusatifs et datifs. Nous avons discuté en détail de la pertinence du choix de cette procédure dans le contexte de notre recherche (voir la section 4.3). Le TJG utilisé dans cette étude vise à évaluer la capacité des apprenants du français L2 de reconnaître les contextes grammaticaux de l'emploi du datif et de l'accusatif avec différents types de verbes. Nous en avons déterminé cinq grands groupes qui pourraient avoir de l'influence sur l'utilisation de telle ou telle forme casuelle du pronom clitique: les verbes transitifs directs (58) et les verbes psychologiques avec un expérienceur accusatif (59) qui n'acceptent jamais le cas datif et pour lesquels le cas accusatif est obligatoire; les verbes transitifs indirects (60) et les verbes psychologiques avec un expérienceur datif (61) dont la combinaison avec un complément accusatif est agrammaticale; et finalement les verbes ditransitifs (62) qui acceptent les deux compléments accusatif et datif et pour lesquels la présence d'un objet direct est obligatoire.

(58) Transitif direct

- a) Luc **la** remercie de tout son cœur.
- b) *Elle ne **lui** invite jamais à ses fêtes.

(59) Psychologique expérienceur ACC

- a) Cette nouvelle **l'**a étonné.
- b) *La musique classique **leur** fascine énormément.

(60) Transitif indirect

- a) Nous **leur** avons menti.
- b) *Cette énorme maison **l'**appartient toute entière.

(61) Psychologique expérienceur DAT

- a) La fumée ne **lui** nuit point.
- b) *Cette musique ne **les** plaît pas du tout.

(62) Ditransitifs

- a) Je viens de **lui** envoyer un SMS.
- b) *Jean **les** apporte un bouquet de roses.
- c) Nous **le** donnons à nos amis.
- d) *Cet étudiant **lui** explique à son professeur.

Nous avons décidé de faire la distinction entre les verbes transitifs proprement dits et les verbes psychologiques, en nous basant sur la distinction décrite par Roberge et Troberg (2007). Le complément des verbes psychologiques a un comportement qui diffère d'un argument du verbe transitif, on a tendance à le considérer plutôt comme un événement décrit par le verbe. Les compléments indirects des verbes psychologiques sont analogues aux datifs d'intérêt exprimant le bénéfacteur ou le malefacteur de l'événement. (Roberge et Troberg, 2007: 317).

Dans le TJG nous avons inclus 30 contextes grammaticaux de l'emploi du pronom clitique (15 pour le cas accusatif et 15 pour le datif) et le même nombre de phrases avec un emploi agrammatical des formes étudiées (15 pour l'accusatif et 15 pour le datif). Le test comprend également des distracteurs grammaticaux et agrammaticaux (voir l'Annexe 4).

6.3.2 Test de production à partir des images (TPI)

Le TJG nous permet de voir si les apprenants sont capables de déterminer les contextes grammaticaux et agrammaticaux de l'emploi des formes casuelles des pronoms clitiques en français. Nous cherchons également à examiner la capacité des apprenants du français L2 de produire les formes casuelles des pronoms clitiques dans des contextes différents. Pour ce faire, nous avons élaboré un test de production dans lequel nous demandons aux étudiants de réagir aux contextes donnés en décrivant les images. De cette façon, nous pouvons cibler les contextes précis de l'emploi de l'accusatif et du datif avec les différents types de verbes employés dans le TJG. Cette manière de procéder nous ouvre la possibilité de comparer les résultats du TJG à ceux du test de production et d'examiner de plus près la production des pronoms clitiques datifs et accusatifs par les apprenants. Le test de production comprend 20 contextes d'emploi de l'accusatif et du datif avec les verbes transitifs directs, indirects, et les verbes ditransitifs. Nous avons demandé aux participants de faire le test le plus rapidement possible et de noter leur première intuition, puisque c'est leur première réaction qui nous intéresse. Nous avons également demandé aux étudiants d'utiliser les contextes fournis et de ne pas répéter le mot souligné afin d'encourager l'emploi des pronoms dans des contextes qui nous intéressent (voir l'Annexe 5):

(63)



David adore danser avec Danielle.

Il

(inviter à chaque danse)

6.3.3 Test de connaissance des verbes

Dans la présente étude nous avons décidé d'inclure un autre test qui porte sur la connaissance des verbes utilisés dans les deux tests décrits ci-dessus afin de nous assurer que les participants comprennent le sens de ces verbes. Ce test suit le format du test de placement et il est administré avec ce dernier (64):

(64) sourire a) to mouse b) to frown c) to smile

Cette procédure nous permet d'exclure les phrases avec les verbes dont l'apprenant ne connaît pas l'interprétation. Il est à noter que nous avons choisi des verbes qui sont assez fréquents en français en nous basant sur l'indice de fréquence du dictionnaire Antidote (Druide informatique inc., 2006). L'indice de fréquence représente un nombre entre 0 (rare) et 100 (fréquent), calculé algorithmiquement, indiquant la fréquence relative des verbes dans le corpus de 500 millions de mots utilisé pour constituer le dictionnaire des

cooccurrences d'Antidote. Nous avons inclus les verbes qui ont un indice de fréquence de plus de 50 ce qui nous permet d'éviter les verbes rares que les apprenants pourraient ne pas connaître.

Le test de connaissance des verbes ainsi que le choix des verbes fréquents pour la présente étude nous permettent d'assurer la fiabilité des données recueillies en éliminant la possibilité d'un jugement inexact dû à l'incompréhension d'un tel ou tel verbe (voir l'Annexe 6).

6.4 Hypothèses de départ

En nous basant sur les résultats des deux études précédentes ainsi que sur les travaux antérieurs sur l'acquisition des pronoms clitiques par les apprenants, nous avançons les hypothèses de travail suivantes :

1. Étant donné que les propriétés morphosyntaxiques des pronoms personnels en français et en anglais sont différentes, nous supposons qu'il y aura des différences entre l'emploi des pronoms clitiques par les apprenants et leur emploi par les locuteurs natifs.
2. Les apprenants de tous les niveaux auront des difficultés avec l'assignation du cas aux pronoms clitiques objets. En nous basant sur les résultats des deux études antérieures, nous supposons que l'alternance casuelle sera une des erreurs les plus répandues dans l'interlangue des apprenants du français L2. Dans le corpus de deux études préliminaires nous n'avons pas trouvé de différences significatives entre les groupes d'apprenants (intermédiaires et avancés) en ce qui concerne les

alternances casuelles. Premièrement, nous cherchons à voir si nous obtenons les mêmes résultats dans un corpus plus étendu et que cette dissociation dans l'acquisition casuelle n'est pas due à un manque de connaissance des verbes testés. Deuxièmement, nous voulons vérifier si cette tendance se manifestera de la même façon dans le langage des apprenants d'un niveau similaire à celui des locuteurs natifs (*near native like*).

3. Le développement des cas objets (datif et accusatif) suivra des étapes différentes. D'un côté, étant donné la présence du trait [+spécifique] sur les clitiques accusatifs, nous pourrions supposer que les clitiques datifs nécessiteraient un calcul syntaxique moins complexe que les clitiques accusatifs. D'autre part, dans cette analyse, il faut prendre en considération l'absence de différences morphologiques entre le datif et l'accusatif en anglais (un aspect du phénomène connu comme *Dative shift*). En plus, nous devrions penser à la rareté relative des clitiques datifs dans l'input. On devrait donc s'attendre à ce que la performance avec les clitiques datifs soit moins bonne qu'avec les clitiques accusatifs. Ces faits nous permettent de prévoir des différences dans les itinéraires acquisitionnels des apprenants anglophones dans leur apprentissage de la distinction casuelle des pronoms clitiques en français. Nous cherchons ici à savoir quelle forme casuelle sera plus difficile à acquérir pour les apprenants anglophones du français L2.
4. Étant donné le lien étroit entre le verbe et le pronom clitique, nous supposons que différents types de verbes influenceront différemment le développement du cas des clitiques dans l'interlangue des apprenants. Nous étudions cinq groupes de

verbes : les verbes transitifs directs, les verbes psychologiques avec un expérienceur accusatif, les verbes transitifs indirects, les verbes psychologiques avec un expérienceur datif et les verbes ditransitifs. Nous présumons que c'est avec les verbes ditransitifs que les apprenants auront le plus de problèmes dans l'acquisition du marquage casuel des pronoms puisque ces verbes ont une structure syntaxique plus complexe et ont la possibilité d'assigner l'accusatif et le datif aux compléments en même temps.

5. Les facteurs extralinguistiques auront un impact sur l'emploi correct des pronoms clitiques en français L2. Les linguistes appliqués travaillant dans le domaine de l'ALS (Regan 1995, 2003, Long 1996, entre autres) soulignent l'importance des séjours dans le pays de la langue cible et des contacts avec les locuteurs natifs pour l'acquisition de la compétence sociolinguistique. Quant à la compétence grammaticale, il n'est pas clair si ces facteurs y exercent une influence. Ainsi, nous allons tester l'influence des facteurs externes sur l'acquisition de la compétence grammaticale telle qu'elle se manifeste dans les pronoms clitiques.
6. Le type d'école secondaire fréquentée sera en corrélation avec l'emploi correct des pronoms clitiques par les apprenants. Les données de notre première étude ont nettement démontré la différence entre les apprenants du programme de français L1, du programme d'immersion et celui de français de base en ce qui concerne leur capacité de reconnaître les contextes agrammaticaux du placement des pronoms clitiques. Nous avons l'intention de déterminer si cette corrélation persistera dans les données sur le marquage casuel.

6.5 Résultats

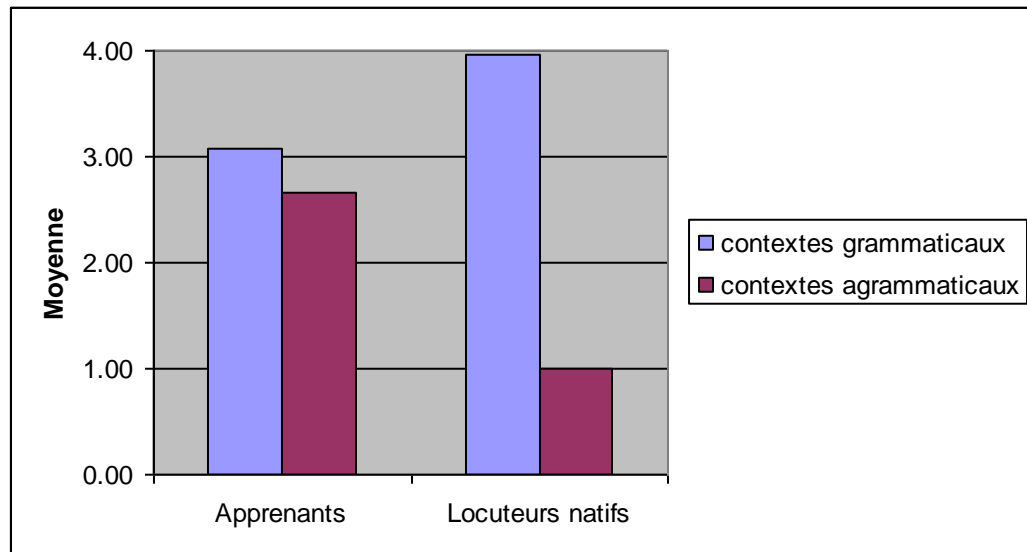
Dans cette section nous allons présenter les données recueillies au moyen des tests présentés dans la section 6.3. Nous avons effectué l'analyse statistique des résultats des tests à l'aide du logiciel SPSS 16. Nous présentons d'abord les résultats du test de jugement de grammaticalité et ensuite nous nous penchons sur l'analyse des données du test de production.

6.5.1 Test de jugement de grammaticalité

6.5.1.1 Les apprenants et les locuteurs natifs

Le test de jugement de grammaticalité nous permet d'examiner la capacité des apprenants du français L2 de reconnaître les contextes grammaticaux de l'emploi du datif et de l'accusatif avec différents types de verbes. Nous avons demandé aux participants de faire le jugement des phrases sur une échelle de 1 à 4 dans laquelle 1 représente une phrase inacceptable et 4 désigne une phrase bien formée. Dans la Figure 9 nous présentons la distribution de la moyenne des réponses des apprenants de tous les niveaux (APP) et des locuteurs natifs (LN) par rapport aux contextes grammaticaux et agrammaticaux apparus dans le TJG:

Figure 9. Les apprenants vs. les locuteurs natifs



Nous pouvons voir que les LN du français font une distinction bien nette entre les contextes grammaticaux et agrammaticaux de l'emploi de l'accusatif et du datif avec les pronoms. Ainsi, la moyenne d'acceptation de tous les contextes grammaticaux par les LN est de 3.96. Pour ce qui est des contextes agrammaticaux, les LN y sont très catégoriques dans leurs jugements ($M = 1$). Quant aux apprenants, la différence entre les contextes s'estompe, ils ont tendance à traiter tous les contextes comme grammaticalement acceptables avec un taux d'acceptation des contextes agrammaticaux s'élevant à 2.66. Le test t démontre que la différence entre les LN et les APP dans leurs jugements pour tous les contextes est significative (contextes grammaticaux $t(93) = -8,54, p = 0.000$; contextes agrammaticaux $t(93) = 11.12, p = 0.000$).

Nous passons maintenant à l'analyse détaillée des contextes précis de l'emploi des pronoms clitiques accusatifs et datifs avec de différents types des verbes. Nous cherchons

à déterminer s'il y a des différences dans les jugements des apprenants de différents groupes et les locuteurs natifs.

Le Tableau 19 résume la distribution de la moyenne par rapport au niveau des apprenants (intermédiaire 1 (INT1) et intermédiaire 2 (INT2), avancé 1 (AV1) et avancé 2 (AV2)) et aux contextes de l'emploi des pronoms accusatifs et datifs avec différentes classes de verbes. Ce Tableau résume également les résultats de l'analyse de la variance à un facteur (*one way ANOVA*) et les résultats du test post-hoc (l'astérisque à côté de la moyenne indique une différence significative entre le groupe d'apprenants par rapport au groupe témoin (* - $p < 0.05$; ** - $p < 0.005$; *** - $p < 0.0005$) :

Tableau 19. Résultats du TJG. Distribution de la moyenne par rapport au niveau et le contexte

	Types de verbe	INT1	INT2	AV1	AV2	LN
contextes grammaticaux	Transitif direct ACC <i>F(4,90) = 8.24, p = 0.000</i>					
	Moyenne (1-4)	3.20***	3.19***	3.21***	3.36*	3.97
	écart type	0.45	0.47	0.5	0.37	0.07
	Psychologique expérimenteur ACC <i>F(4,90)=11.49, p = 0.000</i>					
	Moyenne (1-4)	2.84***	2.84***	2.95***	2.94***	3.95
	écart type	0.5	0.61	0.56	0.73	0.11
	Transitif indirect DAT <i>F(4,90)=10.64, p = 0.000</i>					
	Moyenne (1-4)	3.10***	3.07***	2.95***	3.07***	3.98
écart type	0.46	0.55	0.65	0.55	0.06	
Psychologique expérimenteur DAT <i>F(4,90)=13.97, p = 0.000</i>						
Moyenne (1-4)	2.68***	2.73***	2.66***	3.46	3.90	
écart type	0.65	0.62	0.62	0.61	0.16	

	Types de verbe	INT1	INT2	AV1	AV2	LN
contextes agrammaticaux	Ditransitif avec ACC <i>F(4,90)=6.64, p = 0.000</i>	Moyenne (1-4) 3.07^{***}	3.05^{***}	3.05^{***}	3.33	3.98
	écart type	0.63	0.65	0.78	0.44	0.07
	Ditransitif avec DAT <i>F(4,90)=7.21, p = 0.000</i>	Moyenne (1-4) 3.07^{***}	3.26^{***}	3.42[*]	3.68	3.97
	écart type	0.55	0.58	0.68	0.48	0.07
	Transitif direct ACC <i>F(4,90)=48.22, p = 0.000</i>	Moyenne (1-4) 3.14^{***}	3.31^{***}	3.06^{***}	2.05^{***}	1.00
	écart type	0.42	0.54	0.77	0.71	0.00
	Psychologique expérimenteur ACC <i>F(4,90)=28.28, p = 0.000</i>	Moyenne (1-4) 2.83^{***}	2.80^{***}	3.03^{***}	1.79[*]	1.00
	écart type	0.67	0.82	0.60	0.74	0.00
	Transitif indirect DAT <i>F(4,90)=39.36, p = 0.000</i>	Moyenne (1-4) 2.97^{***}	2.81^{***}	2.79^{***}	2.03^{***}	1.00
	écart type	0.55	0.64	0.52	0.56	0.00
	Psychologique expérimenteur DAT <i>F(4,90)=32.45, p = 0.000</i>	Moyenne (1-4) 3.26^{***}	3.12^{***}	3.09^{***}	2.15^{***}	1.00
	écart type	0.64	0.69	0.67	1.03	0.00
Ditransitif avec ACC <i>F(4,90)=14.28, p = 0.000</i>	Moyenne (1-4) 2.72^{***}	2.75^{***}	2.65^{***}	1.68[*]	1.00	
écart type	0.60	0.66	0.58	0.84	0.00	
Ditransitif avec DAT <i>F(4,90)=27.13, p = 0.000</i>	Moyenne (1-4) 2.14^{***}	2.33^{***}	1.72[*]	1.25	1.00	
écart type	0.67	0.78	0.66	0.37	0.00	

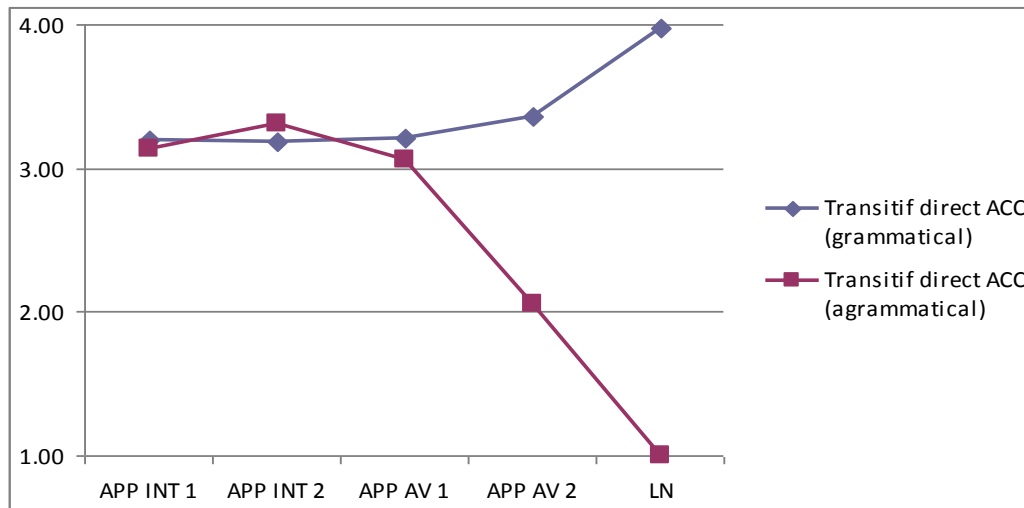
Nous considérons maintenant chaque contexte d'emploi du datif et de l'accusatif avec différents groupes de verbes afin de voir la capacité des apprenants de différents niveaux de reconnaître la grammaticalité de ces contextes.

6.5.1.1.1 Verbes transitifs

Le premier groupe comprend les verbes transitifs directs qui exigent l'emploi de l'accusatif. Nous remarquons tout de suite que les apprenants de tous les niveaux diffèrent significativement des locuteurs natifs. Les moyennes des apprenants intermédiaires et des apprenants avancés 1 ont un taux de signification plus important que les apprenants s'approchant des locuteurs natifs (INT1 $M = 3.20$, $p < 0.000$; INT2 $M = 3.19$, $p < 0.000$; AV1 $M = 3.21$, $p < 0.000$; AV2 $M = 3.36$, $p = 0.01$). Malgré cette différence dans la signification, le test post-hoc ne dégage pas de différence significative entre les groupes d'apprenants. Ceci étant dit, les apprenants de tous les niveaux traitent le contexte de l'emploi du pronom accusatif avec un verbe transitif direct de la même façon qui est significativement différente des locuteurs natifs du français.

En considérant le contexte agrammatical, c'est-à-dire, l'emploi du datif au lieu de l'accusatif avec les verbes transitifs directs, nous apercevons également une différence significative entre tous les apprenants et les locuteurs natifs. Ce qui est intéressant ici est que les apprenants intermédiaires et les apprenants avancés 1 considèrent ce contexte comme grammaticalement correct. Ils ne font pas de différence entre l'emploi de l'accusatif (grammatical) ou l'emploi du datif (agrammatical) avec les verbes transitifs directs. Nous pouvons clairement voir cette distribution dans la Figure 10 :

Figure 10. Les moyennes de l'emploi des verbes transitifs directs (contexte grammatical (avec un ACC) vs. contexte agrammatical (avec un DAT)).



Nous ne trouvons pas de différences entre les apprenants intermédiaires et avancés 1 dans leurs jugements des contextes agrammaticaux avec un verbe transitif direct (INT1 $M = 3.14$; INT2 $M = 3.31$; AV1 $M = 3.06$). Il est important de souligner que les résultats du test t n'ont pas dégagé de différence significative entre les contextes grammaticaux et agrammaticaux pour ces sujets (INT1 $t(23) = 0.652$, $d = 0.12$, $p = 0.521$; INT2 $t(21) = -0.831$, $d = -0.17$, $p = 0.416$; AV1 $t(22) = 0.676$, $d = 0.14$, $p = 0.506$). Il en découle que les apprenants intermédiaires et les apprenants avancés 1 ne font pas de distinction entre les contextes grammaticaux et agrammaticaux de l'emploi de l'accusatif avec un verbe transitif direct. Pour eux, l'emploi du datif avec un verbe transitif direct est tout à fait acceptable. Pour ce qui est des apprenants s'approchant des locuteurs natifs (AV2), ils traitent les contextes agrammaticaux comme inacceptables, mais le degré d'acceptation de ces contextes est plus élevé que celui des locuteurs natifs. D'autre part, les participants de ce niveau forment un groupe à part qui se distingue significativement des autres apprenants ($p < 0.0005$) et des locuteurs natifs ($p < 0.0005$). C'est un fait intéressant qui

nous indique que les AV2 ont atteint un niveau de reconnaissance des contextes agrammaticaux avec un verbe transitif direct qui est supérieur à celui des apprenants des autres niveaux, mais en même temps, ils montrent de la variation dans leurs jugements par rapport aux LN.

Le contexte suivant comprend également les verbes transitifs directs: il s'agit des verbes psychologiques qui s'emploient avec un expérienceur accusatif (Tableau 19 : verbes psychologique expérienceur ACC). Pareillement au contexte précédent, les apprenants de tous les niveaux (y compris les AV2) se distinguent significativement des LN (INT1 $M = 2.84$, $p < 0.0005$; INT2 $M = 2.84$, $p < 0.0005$; AV1 $M = 2.95$, $p < 0.0005$; AV2 $M = 2.94$, $p < 0.0005$). Le niveau d'acceptation des verbes psychologiques avec un clitique accusatif est un peu plus bas que celui des verbes transitifs directs. En effet, le test t dégage une différence significative des moyennes de ces deux contextes pour les apprenants intermédiaires (INT1 $t(23) = 3.900$, $d = 0.8$, $p = 0.001$; INT2 $t(21) = 2.089$, $d = 0.45$, $p = 0.49$) et pour les AV1 ($t(22) = 2.191$, $d = 0.5$, $p = 0.039$), pour ce qui est des AV2, nous n'avons pas trouvé de différence significative entre l'utilisation de l'accusatif avec un verbe transitif direct et un verbe psychologique (AV2 $t(11) = 1.9$, $d = .55$, $p = 0.85$). Nous pouvons supposer que cette différence entre deux types de verbes et le choix de l'accusatif pour les INT1, 2 et AV1 puisse être attribuée au fait que l'accusatif des verbes psychologiques est représenté toujours par une personne, alors que pour les verbes transitifs directs le complément direct peut être interprété soit comme une chose (inanimée) soit comme une personne (animée). Par exemple, le clitique accusatif en (65a) peut être interprété comme un complément inanimé (par exemple, les = les tableaux) ou bien comme un complément animé (les = les enfants), tandis que l'accusatif avec un

verbe psychologique (65b) n'a qu'une seule interprétation possible, celle d'un complément animé.

- (65) a. Jean les a cherchés toute la journée.
b. Ce jeu les amuse comme des enfants.

Il est intéressant de voir maintenant les résultats de la tâche de reconnaissance du contexte agrammatical avec un verbe psychologique dans lequel nous avons mis des clitiques datifs au lieu de clitiques accusatifs. Étant donné le fait que les clitiques datifs font toujours référence à un complément animé, nous pouvons nous attendre à un niveau d'acceptation plus élevé de ces contextes agrammaticaux. Mais ce n'est pas le cas. Nous constatons que les apprenants de tous les niveaux ne font pas de distinctions nettes entre les contextes grammaticaux et agrammaticaux (INT1 $M = 2.83$; INT2 $M = 2.80$; AV1 $M = 3.03$; AV2 $M = 1.79$). Nous ne pouvons pas dire que les apprenants privilégient le contexte agrammatical plutôt que grammatical ou vice versa, en fait, le test t ne dégage pas de différence significative entre ces deux contextes pour tous les apprenants sauf les avancés s'approchant des locuteurs natifs (INT1 $t(23) = 0.69$, $d = 0.01$, $p = 0.946$; INT2 $t(21) = 0.256$, $d = 0.05$, $p = 0.8$; AV1 $t(22) = -0.469$, $d = 1.02$, $p = 0.644$; AV2 $t(11) = 3.120$, $d = 0.9$, $p = 0.01$). Seuls les AV2 ont atteint un niveau significatif de différenciation des contextes grammaticaux et agrammaticaux des verbes psychologiques avec ACC. Comme c'était le cas des contextes agrammaticaux avec un verbe transitif direct, ici de même nous constatons une différence significative pour tous les apprenants par rapport au groupe témoin (INT1 $p < 0.0005$; INT2 $p < 0.0005$; AV1 $p < 0.0005$; AV2 $M = 3.36$, $p = 0.01$). Les apprenants intermédiaires et les apprenants avancés 1 dans leurs

interprétations des contextes agrammaticaux de ce type de verbes se distinguent significativement des AV2 ($p < 0.0005$) et des LN ($p < 0.0005$). Les AV2 forment un groupe distinct. Ils interprètent ces contextes différemment des autres. Ils ont atteint un niveau élevé d'intuition linguistique qui leur permet de faire catégoriquement la distinction entre les contextes grammaticaux et agrammaticaux, mais d'autre part, ils hésitent à juger un contexte agrammatical comme complètement inacceptable, la moyenne de leurs jugements étant de 1.79, ce qui est significativement différent du score des LN.

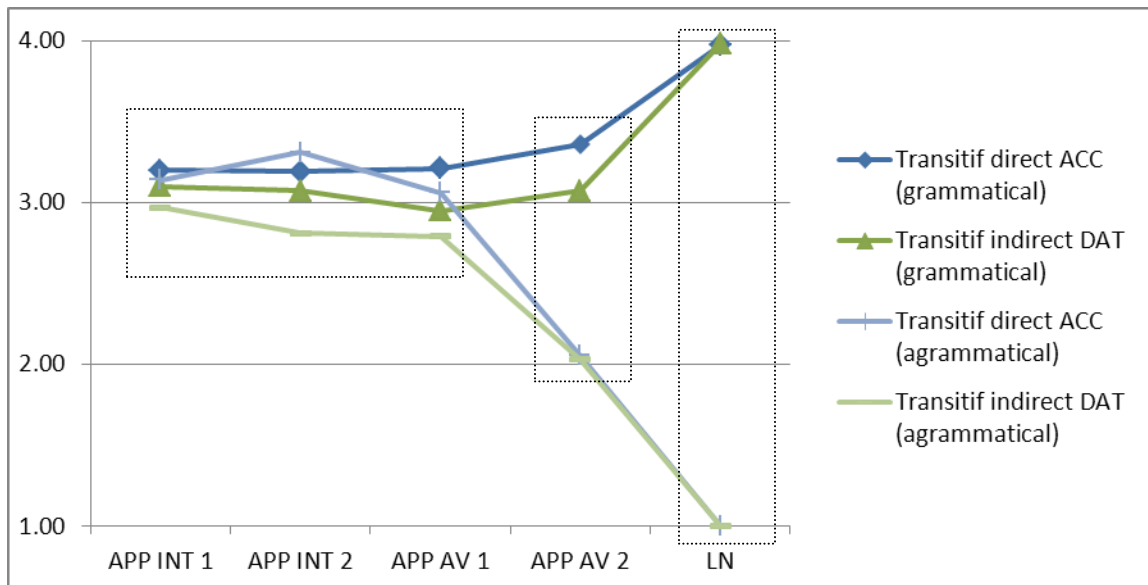
Pour résumer, l'emploi de l'accusatif comme le seul complément avec les verbes transitifs directs et les verbes psychologiques reste assez problématique pour les apprenants du français L2. Nous pouvons dire que les apprenants de tous les niveaux n'ont pas atteint le niveau de jugement des LN. Ils ont de la difficulté à reconnaître que l'emploi du datif avec ces verbes est agrammatical. Tout au contraire, ils le considèrent comme tout à fait acceptable. Le groupe d'apprenants s'approchant des locuteurs natifs ne se distingue des autres apprenants qu'en termes de leurs jugements des contextes agrammaticaux.

Le contexte suivant que nous examinons comprend des verbes transitifs indirects qui exigent l'emploi du datif. Considérons tout d'abord le contexte grammatical. Nous observons une tendance semblable à celle observée pour les contextes précédents, c'est-à-dire que tous les apprenants diffèrent significativement du groupe témoin (INT1 $M = 3.10$, $p < 0.0005$; INT2 $M = 3.07$, $p < 0.0005$; AV1 $M = 2.95$, $p < 0.0005$; AV2 $M = 3.07$, $p < 0.0005$). Nous n'avons pas trouvé non plus de différence entre les groupes

d'apprenants, ainsi, les apprenants de tous les niveaux ont pratiquement le même niveau de maîtrise de l'emploi des pronoms datifs avec un verbe transitif indirect qui est significativement différent des résultats des LN. Le taux d'acceptation des contextes grammaticaux du datif est pareil à celui de l'accusatif. Nous ne pouvons pas dire que les clitiques datifs causent plus de difficultés aux apprenants que les clitiques accusatifs avec un verbe transitif. Dans les deux cas les apprenants considèrent l'emploi du clitique comme plutôt grammatical, mais leurs moyennes pour les deux contextes grammaticaux (ACC et DAT) sont significativement inférieures à celles des LN. Même les apprenants s'approchant des locuteurs natifs (AV2) se classent davantage du côté des autres apprenants que des locuteurs natifs.

Quant aux contextes agrammaticaux de l'emploi du clitique avec un verbe transitif indirect (ACC au lieu de DAT), les apprenants de tous les niveaux ont un taux d'acceptation des contextes agrammaticaux considérablement plus élevé que celui des LN (INT1 $M = 2.97$, $p < 0.0005$; INT2 $M = 2.81$, $p < 0.0005$; AV1 $M = 2.79$, $p < 0.0005$; AV2 $M = 2.03$, $p < 0.0005$). Les apprenants intermédiaires et avancés 1 forment un groupe homogène en traitant l'emploi de l'accusatif comme tout à fait acceptable avec un verbe transitif indirect ; ils ne font pas de différence entre les contextes grammaticaux et agrammaticaux. Les AV2 forment un groupe à part, ils sont capables de reconnaître les contextes agrammaticaux ($M = 2.03$) ce qui les distingue des autres apprenants, mais ils ne sont pas aussi catégoriques dans leurs jugements que les LN. Nous observons ici la même tendance que nous venons de décrire pour l'emploi de l'accusatif.

Figure 11. Les moyennes pour les verbes transitifs directs et indirects.



Les apprenants n'éprouvent pas plus de difficultés avec un clitique accusatif qu'avec un datif dans le contexte de l'emploi avec un verbe transitif. Leur niveau de reconnaissance de ces clitiques est semblable dans tous les contextes. Nous observons les mêmes tendances à travers les contextes grammaticaux et agrammaticaux de l'emploi du clitique avec un verbe transitif direct ou indirect. Nous tenons à souligner le fait que seuls les AV2 font une distinction entre les contextes grammaticaux et agrammaticaux, ce qui les approche plus des LN. Néanmoins ils sont loin encore des LN.

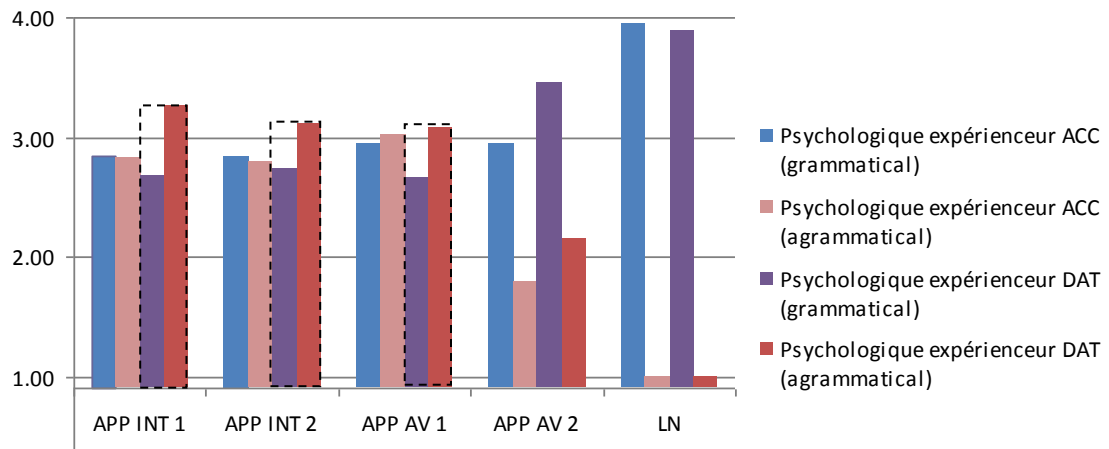
Le contexte suivant que nous allons considérer est un verbe psychologique avec un expérienceur datif. D'une part, ce contexte cause plus de difficultés aux apprenants intermédiaires et avancés 1 que l'emploi du datif avec un verbe transitif indirect. D'autre part, c'est le premier contexte dans lequel les apprenants AV2 ne diffèrent pas significativement des LN.

Considérons tout d'abord les apprenants de trois premiers groupes (INT1, INT2 et AV1) qui ne diffèrent presque pas entre eux en formant ainsi un bloc homogène dans leurs jugements des contextes avec un expérienceur datif. Nous constatons une différence significative entre ces apprenants et les LN pour les contextes grammaticaux (INT1 $M = 2.68$, $p < 0.0005$; INT2 $M = 2.73$, $p < 0.0005$; AV1 $M = 2.66$, $p < 0.0005$) et agrammaticaux (INT1 $M = 3.26$, $p < 0.0005$; INT2 $M = 3.12$, $p < 0.0005$; AV1 $M = 3.09$, $p < 0.0005$). Nous observons ici une tendance intéressante, ces apprenants préfèrent les contextes agrammaticaux (66b) aux contextes grammaticaux (66a) :

- (66) a. Cette chanson ne **leur** plaît pas du tout.
 b. * Cette musique ne **les** plaît pas du tout.

Les apprenants privilégient clairement les clitics accusatifs bien qu'ils soient agrammaticaux dans ce contexte. Rappelons que les verbes psychologiques avec un accusatif représentent aussi des difficultés pour les apprenants de ces groupes, mais ils traitent les contextes grammaticaux et agrammaticaux pratiquement de la même façon en y attribuant des jugements semblables. Pour ce qui est des verbes psychologiques avec un expérienceur datif, les jugements des apprenants y diffèrent significativement (Figure 12).

Figure 12. Les moyennes pour les verbes psychologiques avec un expérienceur accusatif et datif.



D'ailleurs, les apprenants ont un taux d'acceptation de l'accusatif dans le contexte du datif (contexte agrammatical) plus élevé que de l'accusatif dans le contexte grammatical avec un verbe psychologique. En général, même si nous n'avons pas trouvé de différence entre l'accusatif et le datif pour les verbes transitifs directs et indirects, nous pouvons dire que pour les verbes psychologiques, les apprenants intermédiaires et avancés 1 sont plus à l'aise avec l'accusatif qu'avec le datif. Dans presque tous les cas ces apprenants privilégient l'accusatif au datif que ce soit le contexte grammatical ou agrammatical.

En ce qui concerne le groupe d'apprenants AV2, ils sont catégoriques dans leurs jugements du contexte grammatical des verbes psychologiques avec un expérienceur accusatif. Nous n'avons pas trouvé de différence significative entre ce groupe d'apprenants et les LN ($M = 3.46, p = 0.32$). En effet, c'est le premier contexte dans lequel les AV2 atteignent le même niveau de maîtrise des pronoms clitiques que le groupe témoin. De l'autre côté, ils diffèrent toujours des LN dans leur taux d'acceptation des phrases agrammaticales avec une moyenne s'élevant à 2.15 ($p < 0.0005$). D'ailleurs, c'est la

moyenne la plus élevée pour ce groupe d'apprenants pour tous les contextes agrammaticaux.

Nous tenons à souligner le fait que l'emploi du datif avec un verbe psychologique pose des difficultés pour les apprenants intermédiaires et avancés 1 : ils ne sont pas en mesure de distinguer les contextes grammaticaux en privilégiant clairement l'accusatif avec ces verbes quoiqu'il soit agrammatical. Ce comportement spécifique peut être expliqué par la nature de ces verbes. Les verbes psychologiques avec un expérienceur datif n'ont pas de restriction sur l'emploi de l'objet, nous pouvons l'omettre sans affecter la grammaticalité de la phrase :

(67) La robe bleue (lui) plaît toujours.

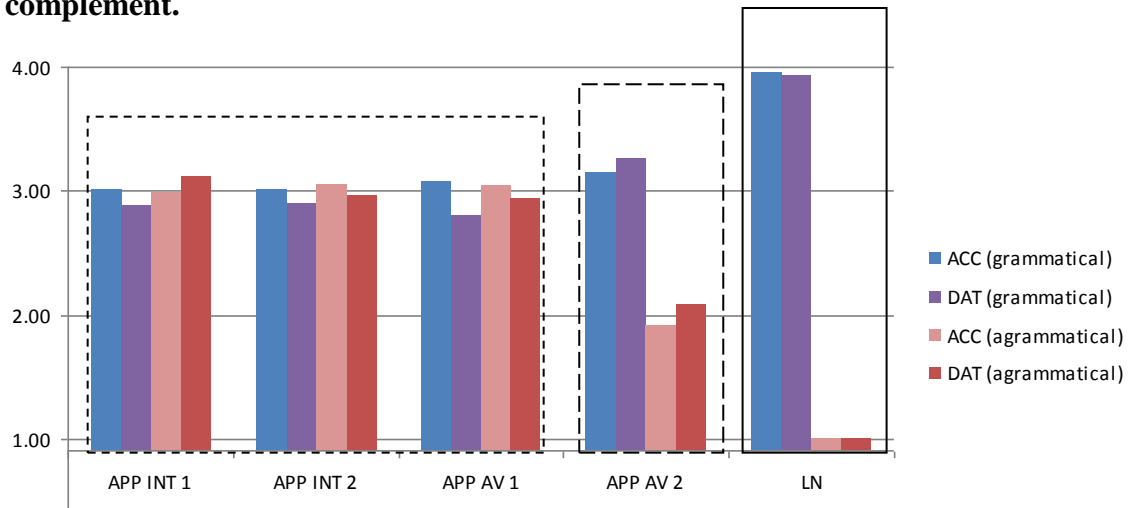
(Roberge et Troberg 2007: 317)

Ainsi, les étudiants n'ont pas encore développé de contraintes précises sur l'emploi du datif ou de l'accusatif avec ce type de verbes, et d'après ce scénario l'accusatif semble jouer le rôle du cas par défaut. C'est uniquement au niveau AV2 que les apprenants commencent à maîtriser la distinction casuelle pour ce type de verbes. Cependant, même à ce niveau-ci, les apprenants ont le taux d'acceptation de l'accusatif (contexte agrammatical) le plus élevé, ce qui démontre que l'emploi du pronom clitique avec des verbes psychologiques à un expérienceur datif est un des contextes les plus difficiles dans leur parcours d'acquisition du cas.

Pour avoir une image plus complète de l'emploi de l'accusatif et du datif, considérons tous ces contextes ensemble. La Figure 13 illustre la distribution de la

moyenne des réponses pour tous les contextes avec un verbe à un seul complément
(accusatif ou datif):

Figure 13. Les moyennes pour tous les verbes qui s'emploient avec un seul complément.



Nous pouvons caractériser trois groupes distincts : les apprenants intermédiaires et avancés 1 qui ne font pas de distinction nette entre les contextes grammaticaux et agrammaticaux, les apprenants s'approchant des LN (AV2) qui ont acquis la distinction entre les deux cas, mais qui sont encore assez réservés dans leurs jugements ; et les LN qui font une distinction nette entre les contextes grammaticaux et agrammaticaux. Ce classement en groupes nous permet de constater que les apprenants ont vraiment besoin de plusieurs années d'exposition à la langue cible afin d'atteindre un niveau de maîtrise comparable à celui des LN, et même au niveau très avancé (AV2) leurs jugements sont différents de ceux du groupe témoin. La différenciation plus ou moins nette entre les clitiques accusatifs et datifs n'arrive que très tard dans le processus d'apprentissage du français L2.

Nous pouvons également voir que les apprenants du premier groupe sont plus à l'aise avec les contextes grammaticaux avec un clitique accusatif qu'avec un clitique datif (barres en bleu et violet). Ils préfèrent l'emploi de l'accusatif dans le contexte du datif (barres en violet et rouge foncé). En plus, nous constatons que les apprenants AV2 ont plus d'hésitation quant aux jugements des contextes de l'emploi de l'accusatif au lieu du datif (contexte agrammatical, barre rouge foncé). Compte tenu de ces observations, nous pouvons présumer que l'accusatif cause moins de problèmes aux apprenants que le datif.

6.5.1.1.2 Verbes ditransitifs

Nous allons maintenant analyser les contextes suivants qui représentent l'emploi des pronoms clitiques avec des verbes ditransitifs. Ce contexte est différent des autres cas d'emploi des clitiques du point de vue de la présence de deux compléments verbaux : accusatif et datif. Nous avons inclus uniquement les contextes avec un seul pronom clitique (cinq cas du datif et cinq contextes de l'accusatif) :

- (68)
- | | |
|--|--------------------|
| a. Je viens de lui envoyer un SMS. | (DAT grammatical) |
| b. *Jean les apporte un bouquet de roses. | (DAT agrammatical) |
| c. Nous le donnons à nos amis. | (ACC grammatical) |
| d. *Cet étudiant lui explique à son professeur. | (ACC agrammatical) |

Afin d'éviter toute confusion dans l'appellation des contextes, en (68) nous illustrons quelques exemples des phrases du TJG. (68a) représente l'emploi grammatical du clitique datif avec un verbe ditransitif *envoyer* qui comprend en plus un complément direct *un*

SMS. (68b) illustre l'emploi agrammatical de l'emploi du clitique accusatif dans le contexte du datif. Nous les considérons comme un contexte datif agrammatical. (68c) est un exemple de l'emploi grammatical du clitique accusatif avec un verbe ditransitif *donner*, et (68d) représente un contexte accusatif agrammatical dans lequel nous utilisons le clitique datif au lieu de l'accusatif avec un verbe *expliquer*. Ainsi, chaque contexte (grammatical ou agrammatical) comprend toujours un pronom clitique (ACC ou DAT) et un complément (direct ou indirect) du verbe exprimé par un syntagme nominal plein.

Le premier contexte que nous allons analyser est l'emploi d'un clitique accusatif avec un verbe ditransitif (comme en 68c). Nous remarquons tout de suite que les apprenants intermédiaires et avancés 1 forment de nouveau un groupe homogène. Ils se distinguent significativement du groupe témoin (INT1 $M = 3.07$, $p < 0.0005$; INT2 $M = 3.05$, $p < 0.0005$; AV1 $M = 3.05$, $p < 0.0005$) dans leurs jugements des clitiques ACC avec un verbe ditransitif, et pareillement aux contextes précédents (avec les verbes transitifs), nous n'avons pas trouvé de différence entre les étudiants de ces niveaux. Nous pouvons voir que le taux d'acceptation des contextes grammaticaux est pratiquement le même ($M = 3.06$). Ceci étant dit, les apprenants reconnaissent les contextes grammaticaux de l'emploi du clitique ACC avec un verbe ditransitif, mais nous n'observons pas de progression d'un niveau à l'autre. Leur taux d'acceptation est significativement inférieur à celui des LN, et c'est uniquement au niveau AV2 que les apprenants commencent à traiter les clitiques ACC de la même façon que les LN (AV2 $M = 3.33$, $p < 0.067$). Il est à souligner que l'emploi de l'ACC avec un verbe ditransitif n'est que le deuxième contexte dans lequel les apprenants AV2 se rapprochent des LN dans le taux d'acceptation des contextes grammaticaux.

Pour ce qui est des contextes agrammaticaux, c'est-à-dire, l'emploi du DAT dans le contexte de l'ACC avec un verbe ditransitif (68d), les apprenants intermédiaires et avancés 1 ont tendance à traiter ces contextes comme grammaticaux (INT1 $M = 2.72$, $p < 0.0005$; INT2 $M = 2.75$, $p < 0.0005$; AV1 $M = 2.65$, $p < 0.0005$). Néanmoins, nous devons souligner le fait que le taux d'acceptation des contextes agrammaticaux ACC pour les verbes ditransitifs est inférieur aux autres contextes considérés ultérieurement (verbes transitifs). Rappelons que dans tous les contextes précédents nous n'avons pas trouvé de différence significative entre les emplois grammaticaux et agrammaticaux des pronoms clitiques, alors que dans le contexte des verbes ditransitifs avec un clitique ACC, les résultats du test t dégagent une différence significative entre les contextes grammaticaux et agrammaticaux pour ces sujets (INT1 $t(23) = 2.40$, $d = 0.49$, $p = 0.025$; INT2 $t(21) = 1.90$, $d = 0.46$, $p = 0.05$; AV1 $t(22) = 2.42$, $d = 0.51$, $p = 0.024$). Ainsi, nous pouvons conclure que les apprenants intermédiaires et avancés 1 sont capables de faire la distinction entre les contextes grammaticaux et agrammaticaux de l'emploi de l'accusatif avec les verbes ditransitifs, mais il existe pourtant une différence considérable entre ces apprenants et les LN ainsi que les apprenants avancés 2. D'ailleurs, les moyennes de ces derniers se distinguent également des réponses des LN, mais avec un taux de signification moins élevé qu'ont les apprenants des niveaux inférieurs (AV2 $M = 1.68$, $p = 0.40$).

En résumant, nous pouvons constater que d'après les résultats du TJG, les apprenants de tous les niveaux paraissent être plus à l'aise avec un clitique accusatif employé avec un verbe ditransitif qu'avec un clitique accusatif dans le contexte d'un verbe transitif (transitif direct ou verbe psychologique). Le fait que les verbes ditransitifs ont toujours deux compléments exprimés, facilite l'acquisition des clitics accusatifs

dans ce contexte. Considérons maintenant les clitiques datifs, pour voir si cette affirmation peut s'appliquer également aux contextes de l'emploi du datif avec un verbe ditransitif.

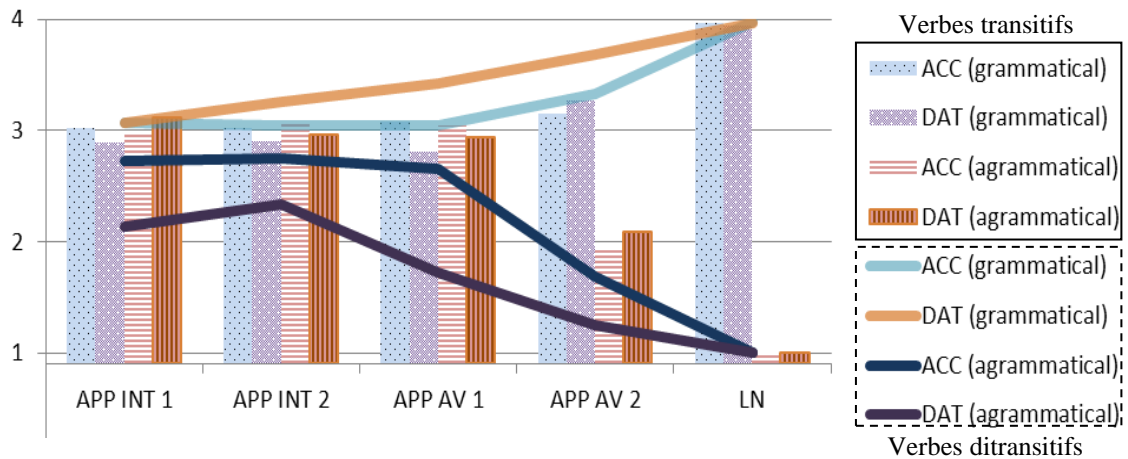
Le dernier contexte dans le TJG inclut des verbes ditransitifs avec un clitique datif et le complément direct réalisé en tant que syntagme nominal plein (68a illustre une phrase grammaticale et 68b – une phrase agrammaticale). Nous remarquons tout de suite que les apprenants maîtrisent ce contexte grammatical de l'emploi du DAT mieux que tous les autres contextes (ACC ou DAT, avec un verbe transitif ou ditransitif). Nous tenons à souligner que même si l'on observe une différence significative pour tous les apprenants intermédiaires par rapport au groupe témoin (INT1 $M = 3.07$, $p < 0.0005$; INT2 $M = 3.26$, $p < 0.0005$), cette différence devient moins prononcée pour les apprenants avancés 1 (AV1 $M = 3.42$, $p = 0.03$). C'est pour la première fois dans ce TJG que nous trouvons un contexte dans lequel les apprenants avancés 1 diffèrent des autres apprenants en s'approchant des apprenants avancés 2 et des locuteurs natifs plutôt que des apprenants intermédiaires. De façon générale, nous constatons une tendance positive dans les jugements des contextes grammaticaux du DAT avec un verbe ditransitif, c'est-à-dire, nous observons une augmentation graduelle du taux d'acceptation du DAT d'un niveau à l'autre, en arrivant ainsi aux apprenants du niveau avancé2 qui ne diffèrent plus des locuteurs natifs (AV2 $M = 3.68$, $p = 0.67$). Pour ce qui est des contextes agrammaticaux, nous remarquons exactement la même distribution des moyennes des réponses. Notamment, tous les apprenants intermédiaires restent encore loin des LN (INT1 $M = 2.14$, $p < 0.0005$; INT2 $M = 2.33$, $p < 0.0005$), mais il faut noter qu'ils ont le taux d'acceptation dans ce cas le moins élevé de tous les autres contextes agrammaticaux.

Nous observons également une diminution de la signification de la différence entre les jugements des apprenants avancés 1 et des LN (AV1 $M = 1.72$, $p = 0.008$), et finalement, cette différence s'estompe au niveau des apprenants avancés 2 (AV2 $M = 1.25$, $p = 0.84$). Nous pouvons sûrement présumer que les apprenants maîtrisent la différence entre les contextes grammaticaux et agrammaticaux de l'emploi du DAT avec un verbe ditransitif, comme les résultats du test t nous l'indiquent (INT1 $t(23) = 5.1$, $d = 1.04$, $p < 0.0005$; INT2 $t(21) = 4.69$, $d = 1$, $p < 0.0005$; AV1 $t(22) = 8.76$, $d = 1.83$, $p < 0.0005$; AV2 $t(11) = 12.01$, $d = 3.47$, $p < 0.0005$).

Nous voyons que l'emploi du DAT avec un verbe ditransitif est le contexte le moins difficile pour les apprenants. Ils sont capables de faire la distinction entre l'emploi grammatical du DAT et les phrases agrammaticales avec ce type de verbes. Les résultats pour ce contexte sont nettement meilleurs pour tous les apprenants par rapport aux autres contextes. C'est uniquement dans ce contexte que la différence entre les apprenants avancés 1 et les locuteurs natifs s'affaiblit et que les apprenants avancés 2 atteignent vraiment le niveau des LN.

La Figure14 démontre la distribution des moyennes pour l'emploi des ACC et DAT avec tous les verbes transitifs (y compris les verbes transitifs directs et indirects, ainsi que les verbes psychologiques) et les verbes ditransitifs :

Figure 14. La comparaison des moyennes pour tous les verbes transitifs et les verbes ditransitifs.



Premièrement, nous voyons que dans le contexte des verbes ditransitifs, l'ACC est plus difficile à maîtriser que le DAT (les lignes bleue (ACC) vs. orange (DAT) – contexte grammatical, les lignes bleu foncé (ACC) vs. violet foncé (DAT) – contexte agrammatical). Le test t confirme la différence significative pour les apprenants avancés 1 et 2 dans leurs jugements des contextes grammaticaux (INT1 $t(23) = -0.29, d = -0.006, p = 0.98$; INT2 $t(21) = -1.54, d = -0.33, p = 0.14$; AV1 $t(22) = -2.39, d = -0.5, p = 0.026$; AV2 $t(11) = -2.38, d = -0.67, p = 0.04$). C'est-à-dire que les apprenants avancés 1 et 2 maîtrisent beaucoup mieux les contextes de l'emploi du DAT avec un verbe ditransitif que celui de l'ACC. Nous observons aussi une légère différence pour les apprenants intermédiaires 2, mais elle n'est pas encore très nette, ce qui nous démontre un développement graduel de la distinction casuelle avec les verbes ditransitifs. Les apprenants intermédiaires ne font pas de différence entre les deux cas avec les verbes ditransitifs, alors que les apprenants plus avancés (AV1 et AV2) préfèrent clairement les clitiques DAT avec ce type de verbe. La différence entre les deux cas est particulièrement prononcée dans les jugements des phrases agrammaticales où nous observons une

différence significative pour les apprenants intermédiaires et avancés 1 (INT1 $t(23) = 3.68$, $d = 0.75$, $p = 0.001$; INT2 $t(21) = 2.52$, $d = 0.54$, $p = 0.02$; AV1 $t(22) = 7.54$, $d = 0.16$, $p < 0.0005$; AV2 $t(11) = 2.12$, $d = 0.61$, $p = 0.58$). En effet, il s'agit d'une observation fort intéressante qui remet en question l'influence de l'anglais sur les structures données. Notamment, les apprenants anglophones du français ont un système linguistique dans lequel la distinction des cas objets n'a pas de représentation morphologique. En anglais on observe le phénomène de *Dative Shift* quand les datifs peuvent être convertis en objet direct (recevoir le cas accusatif) et participer également à des transformations passives. Mais il est évident que ce phénomène n'influence pas l'acquisition de la distinction casuelle aux niveaux intermédiaires et avancés. Par exemple, le contexte avec deux compléments accusatifs (l'un exprimé par un clitique et l'autre par un SN plein), donc, le contexte agrammatical (Figure 14, ligne violet foncé) cause le moins de problèmes aux apprenants de tous les niveaux. Il est clair que ces apprenants ont acquis une restriction de l'emploi de deux objets directs avec un verbe ditransitif en français.

Deuxièmement, si l'on considère ensemble tous les contextes de l'emploi des verbes transitifs (représentés dans la Figure 14, par les colonnes) et ditransitifs (les lignes), nous apercevons que les apprenants de tous les niveaux sont plus à l'aise avec la reconnaissance des cas des clitiques employés avec les verbes ditransitifs. Cet écart est surtout visible pour les clitiques DAT employés avec les verbes ditransitifs, mais les clitiques ACC restent aussi plus faciles à reconnaître avec ces verbes. Cette observation remet en question notre hypothèse de départ qui présumait que c'est avec les verbes ditransitifs que les apprenants auraient plus de difficultés avec l'acquisition du marquage casuel des pronoms puisque ces verbes ont une structure syntaxique plus complexe et ont

la possibilité d'assigner l'accusatif et le datif aux compléments en même temps. Au contraire, nous observons que la complexité de la structure verbale rend explicite l'acquisition du marquage casuel des clitiques. Nous pouvons maintenant constater que la présence d'un SN plein avec les verbes ditransitifs représente en quelque sorte un élément déclencheur qui facilite l'assimilation de la distinction casuelle pour les apprenants. Alors que pour les verbes transitifs les apprenants n'ont pas d'indice formel et explicite qui les aide à assigner un cas au clitique ce qui rend plus problématique l'acquisition du marquage casuel avec ces verbes.

6.5.1.2 Les facteurs extralinguistiques

Dans cette section nous aimerions analyser les données que nous avons pu recueillir à l'aide du questionnaire personnel que les apprenants ont rempli après les tests. Nous voudrions savoir s'il existe un lien entre les résultats du TJG et les facteurs extralinguistiques (le sexe, l'âge, le contact avec des locuteurs natifs, les séjours dans une région francophone). En général, les sociolinguistes travaillant dans le domaine de l'ALS soulignent l'importance des séjours dans le pays de la langue cible et des contacts avec les locuteurs natifs pour l'acquisition de la compétence sociolinguistique. Quant à la compétence grammaticale, il n'est pas clair si ces facteurs y exercent une influence. Ainsi, nous allons évaluer le rôle des facteurs externes dans l'acquisition de la compétence grammaticale sur l'exemple des pronoms clitiques. Dans les hypothèses de départ nous avons stipulé que le type d'école secondaire serait en corrélation avec l'emploi correct des pronoms clitiques par les apprenants. Les données de notre première étude (Chapitre 4) démontrent une nette différence entre les apprenants du programme de français L1, du programme d'immersion et de français de base en ce qui concerne leur

capacité de reconnaître les contextes agrammaticaux du placement des pronoms clitiques. Dans la présente étude nous n'avons trouvé aucun lien entre le type d'école et l'emploi du cas avec des pronoms clitiques. Nous n'avons pas trouvé de contextes qui seraient mieux maîtrisés par les étudiants ayant suivi plus de cours de français à l'université. Ainsi, la section suivante présente l'analyse des facteurs extralinguistiques qui ont un impact sur l'acquisition du marquage casuel par les apprenants du français L2.

6.5.1.2.1 **Contacts avec des LN et séjours dans un pays francophone**

Nous allons commencer par l'analyse de deux variables extralinguistiques qui ont beaucoup de traits en commun : les contacts des apprenants avec des LN du français et les séjours des apprenants dans une région francophone. La principale caractéristique de ces deux variables consiste à exposer les apprenants au français dans des situations de communication naturelles hors la salle de classe. Nous insistons sur ce point puisque, dans cette étude, les variables comme le type d'école secondaire ou le nombre de cours universitaires qui représentent une exposition formelle au français, n'ont pas montré de corrélation significative avec la distinction casuelle des pronoms clitiques en L2. Le Tableau 20 résume la distribution de la moyenne par rapport aux contacts des apprenants avec les LN et le contexte :

Tableau 20. Résultats du TJG. Les contacts avec les LN et le contexte:

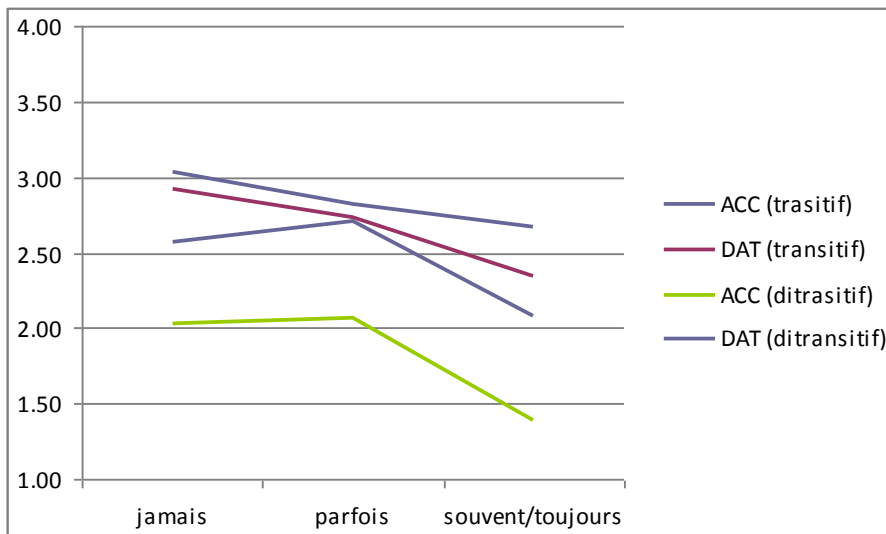
	Types de verbe	jamais	parfois	souvent/ toujours	LN
contextes grammaticaux	Transitif direct ACC	3.35 ^{***}	3.12 ^{***}	3.28 ^{**}	3.97
	Psychologique expérienceur ACC	2.96 ^{***}	2.86 ^{***}	2.81 ^{***}	3.95
	Transitif indirect DAT	3.09 ^{***}	2.95 ^{***}	3.06 ^{***}	3.98
	Psychologique expérienceur DAT	2.73 ^{***}	2.79 ^{***}	3.29 [*]	3.90
	Ditransitif avec ACC	2.88 ^{***}	3.20 ^{***}	3.25 [*]	3.98
	Ditransitif avec DAT	3.31 ^{**}	3.26 ^{**}	3.47	3.97
contextes agrammaticaux	Transitif direct ACC	3.15 ^{***}	2.96 ^{***}	2.86 ^{***}	1.00
	Psychologique expérienceur ACC	2.92 ^{***}	2.68 ^{***}	2.47 ^{***}	1.00
	Transitif indirect DAT	2.92 ^{***}	2.79 ^{***}	2.22 ^{***}	1.00
	Psychologique expérienceur DAT	3.20 ^{***}	3.07 ^{***}	2.45 ^{***}	1.00
	Ditransitif avec ACC	2.03 ^{***}	2.07 ^{***}	1.39	1.00
	Ditransitif avec DAT	2.57 ^{***}	2.71 ^{***}	2.08 ^{***}	1.00

Les astérisques à côté des moyennes indiquent le niveau de signification de la différence par rapport aux LN (* - $p < 0.05$; ** - $p < 0.005$; *** - $p < 0.0005$), les zones grises du tableau indiquent une différence significative par rapport au groupe d'apprenants qui a souvent des contacts avec des LN.

Nous pouvons tout de suite remarquer en analysant le Tableau 20 que d'une part la distinction casuelle reste une des composantes les plus difficiles à acquérir, les apprenants qui n'ont jamais de contacts ou qui ont des contacts occasionnels se distinguent significativement des LN dans tous les contextes étudiés (dans pratiquement tous les cas le niveau de signification est inférieur à 0.0005). Nous n'avons pas trouvé non plus de différence entre ces deux groupes d'apprenants ce qui nous indique que les contacts occasionnels n'ont pas une influence notable sur la distinction casuelle des

clitiques en français. D'autre part, le groupe d'apprenants ayant souvent des contacts avec des francophones diffère tout de même des LN dans beaucoup de contextes, mais nous pouvons voir que pour ce groupe d'apprenants le niveau de signification est moins important et que pour certains contextes ces apprenants ont vraiment atteint un niveau de reconnaissance des contextes égal à celui des LN (le contexte grammatical du DAT avec un verbe ditransitif: $M = 3.47$ $p = 0.10$; et le contexte agrammatical ACC avec un verbe ditransitif: $M = 1.39$, $p = 0.42$). La différence entre les apprenants ayant des contacts occasionnels et ceux qui ont des contacts fréquents avec les LN devient surtout apparente dans les jugements des contextes agrammaticaux. On voit clairement que les apprenants du troisième groupe sont beaucoup plus certains en ce qui concerne la distinction des contextes grammaticaux et agrammaticaux de l'emploi de différentes formes casuelles en français.

Figure 15. Les contextes agrammaticaux et la fréquence des contacts avec des LN.



La Figure 15 illustre bien une performance différente dans les jugements des contextes agrammaticaux des apprenants ayant différentes fréquences de contacts avec des LN. Les contextes des verbes transitifs avec des clitiques ACC et DAT sont encore acceptables pour les apprenants qui n'ont jamais de contacts avec des LN (ACC $M = 3.04$; DAT $M = 2.92$) ou plus ou moins acceptables pour les apprenants avec des contacts occasionnels (ACC $M = 2.82$; DAT $M = 2.72$), ces emplois restent beaucoup moins acceptables pour les apprenants qui ont des rapports plus systématiques avec des LN (ACC $M = 2.67$; DAT $M = 2.35$). L'écart entre les apprenants ayant des contacts occasionnels et des apprenants avec des contacts fréquents devient plus apparent dans les contextes agrammaticaux des verbes ditransitifs. Les apprenants du troisième groupe sont beaucoup plus à l'aise dans leurs jugements de l'agrammaticalité de ces contextes, en s'approchant ainsi des locuteurs natifs. Ainsi, nous pouvons dire que les contacts fréquents avec des locuteurs natifs de la langue ont une corrélation positive avec l'acquisition de la distinction casuelle en français L2.

Nous pouvons évidemment nous poser la question s'il existe derrière cette tendance un effet du niveau des apprenants. Autrement dit, est-ce vraiment la fréquence des contacts avec les LN qui contribuerait à l'amélioration des jugements ou peut-être s'agit-il d'une influence de niveau des apprenants sur une telle distribution des réponses? Pour répondre à cette question nous proposons d'examiner le Tableau 21 qui présente la

distribution des moyennes des réponses des apprenants selon les contacts avec les LN, le niveau et le contexte (ACC et DAT)²⁶:

Tableau 21. Résultats du TJG. Les contacts avec les LN, le niveau et le contexte:

	jamais				parfois				souvent/ toujours			
	INT1	INT2	AV1	AV2	INT1	INT2	AV1	AV2	INT1	INT2	AV1	AV2
ACC	3.03	3.09	3.09		3.08	2.92	3.06	3.27	3.03	3.26	3.01	3.15
DAT	2.97	3.19	2.99		2.99	2.94	2.93	3.26	2.25	3.34	3.06	3.55
*ACC	2.69	3.01	2.99		3.05	2.85	2.81	2.07	3.28	3.17	2.87	1.61
*DAT	2.78	2.74	2.60		2.85	2.77	2.56	2.16	2.14	2.72	2.32	1.45

Les zones vertes du tableau présentent une amélioration dans les jugements des apprenants du même niveau par rapport à la fréquence des contacts avec les LN (jamais < parfois < souvent/toujours), tandis que les cases rouges présentent une dégradation dans les jugements (jamais > parfois > souvent/toujours), les cellules blanches indiquent les cas où les jugements restent sans changement (jamais = parfois = souvent/toujours).

Comme nous l'avons constaté plus haut, nous n'observons pas de différence notable entre les deux premiers groupes d'apprenants (ceux qui n'ont pas de contacts avec les LN ou ceux qui ont des contacts occasionnels), alors que les apprenants de tous les niveaux ayant des contacts réguliers avec les francophones ont eu de meilleurs résultats que leurs pairs avec des contacts irréguliers. Nous constatons une meilleure performance dans plus de la moitié des contextes pour le troisième groupe d'apprenants. Soulignons le fait que

²⁶ Afin de rendre la lisibilité du tableau plus claire et compréhensible, nous avons décidé d'inclure uniquement les contextes ACC et DAT sans présenter la distribution des moyennes par types de verbes.

les apprenants s'approchant des LN ont eu de meilleurs résultats dans trois contextes sur quatre par rapport aux apprenants de même niveau avec des contacts irréguliers.

Maintenant nous allons voir si nous avons le même effet du facteur extralinguistique suivant – les séjours dans une région francophone. Le Tableau 22 résume la distribution de la moyenne des résultats du TJG par rapport aux contextes de l'emploi des pronoms clitiques et les séjours dans une région francophone.

Tableau 22. Résultats du TJG. Les séjours dans une région francophone et le contexte:

	Types de verbe	jamais	1 à 5 mois	6 mois et plus	LN
contextes grammaticaux	Transitif direct ACC	3.16 ^{***}	3.33 ^{***}	3.37 ^{***}	3.97
	Psychologique expérenceur ACC	2.83 ^{***}	2.75 ^{***}	3.05 ^{***}	3.95
	Transitif indirect DAT	3.01 ^{***}	3.01 ^{***}	3.02 ^{**}	3.98
	Psychologique expérenceur DAT	2.73 ^{***}	2.96 ^{***}	3.50	3.90
	Ditransitif avec ACC	3.00 ^{***}	3.17 ^{**}	3.30 [*]	3.98
	Ditransitif avec DAT	3.21 ^{***}	3.44 [*]	3.67	3.97
contextes agrammaticaux	Transitif direct ACC	3.02 ^{***}	3.08 ^{***}	2.53 ^{***}	1.00
	Psychologique expérenceur ACC	2.78 ^{***}	2.81 ^{***}	1.87	1.00
	Transitif indirect DAT	2.78 ^{***}	2.83 ^{***}	1.95 ^{**}	1.00
	Psychologique expérenceur DAT	3.11 ^{***}	3.02 ^{***}	2.12 ^{**}	1.00
	Ditransitif avec ACC	2.61 ^{***}	2.67 ^{**}	1.60	1.00
	Ditransitif avec DAT	2.10 ^{***}	1.78 ^{***}	1.19	1.00

Les astérisques à côté des moyennes indiquent le niveau de signification de la différence par rapport aux LN (* - $p < 0.05$; ** - $p < 0.005$; *** - $p < 0.0005$), les zones grises du tableau indiquent une différence significative par rapport au groupe d'apprenants qui ont eu des séjours prolongés dans une région francophone (six mois et plus).

En fait, nous pouvons observer une tendance pareille à celle concernant les contacts avec des LN, c'est-à-dire que les apprenants qui ont séjourné six mois et plus dans une région francophone ont acquis une meilleure reconnaissance des contextes grammaticaux et agrammaticaux que les apprenants ayant fait des séjours de moins de six mois. Nous tenons à souligner qu'un séjour court de moins de six mois n'affecte pas la reconnaissance des variables étudiées. Nous n'avons pas trouvé de différence entre les apprenants qui n'ont jamais séjourné dans un pays francophone et ceux qui y ont vécu moins de six mois. D'autre part, les apprenants ayant séjourné dans une région francophone six mois et plus maîtrisent beaucoup mieux l'emploi des pronoms clitiques dans différents contextes. Dans la moitié des contextes ces apprenants réagissent pareillement aux LN dans leurs jugements des contextes grammaticaux et agrammaticaux. Ainsi, dans cinq contextes sur douze nous n'avons pas trouvé de différence entre ce groupe d'apprenants et les LN (psychologique expérienceur DAT $M = 3.50$, $p = 0.54$; ditransitifs avec DAT $M = 3.67$, $p = 0.68$; *psychologique expérienceur ACC $M = 1.87$, $p = 0.07$; *ditransitif avec ACC $M = 1.60$, $p = 0.23$; *ditransitif avec DAT $M = 1.19$, $p = 0.93$) et dans un contexte cette différence est minime (ditransitif avec ACC $M = 3.17$, $p = 0.04$). La différence entre les deux groupes d'apprenants devient encore plus notable dans leurs jugements des contextes agrammaticaux, pratiquement dans tous les contextes les apprenants avec un séjour prolongé diffèrent significativement des apprenants avec des séjours plus courts ou aucun séjour.

Examinons maintenant la distribution des réponses par rapport au contexte, le niveau de maîtrise de français et les séjours dans une région francophone, pour pouvoir

écarter la possibilité que le niveau de compétence soit responsable des corrélations relevées plus haut:

Tableau 23. Résultats du TJG. Les séjours dans une région francophone, le niveau de compétence et le contexte:

	jamais				1 à 5 mois				6 mois et plus			
	INT1	INT2	AV1	AV2	INT1	INT2	AV1	AV2	INT1	INT2	AV1	AV2
ACC	3.04	2.93	2.85		3.13	3.18	3.28	3.19		3.07	3.21	3.24
DAT	2.93	2.98	3.01		3.15	3.16	3.00	3.51		3.87	3.05	3.54
*ACC	2.91	2.89	2.90		2.78	3.07	2.95	1.82		2.88	2.64	1.62
*DAT	2.79	2.74	2.55		2.74	2.77	2.58	1.70		2.72	1.75	1.52

De même que pour le Tableau 22, les cellules vertes du Tableau 23 présentent une amélioration dans les jugements des apprenants du même niveau par rapport au séjour en milieu francophone (jamais < 1 à 5 mois < 6 mois et plus), tandis que les cases rouges présentent une dégradation dans les jugements (jamais > 1 à 5 mois > 6 mois et plus), les zones blanches indiquent que les jugements ne sont pas influencés par la variable en question (jamais = 1 à 5 mois = 6 mois et plus). Nous voyons que les données de ce tableau confirment les résultats décrits plus haut, plus précisément, que plus le séjour dans une région francophone est prolongé, plus d'étudiants ont une meilleure reconnaissance de différents types de pronoms clitiques. Les étudiants de tous les niveaux de maîtrise de français²⁷ qui sont restés dans un pays francophones plus de six mois ont de meilleurs résultats du TJG que leurs pairs ayant séjourné moins de six mois. Ainsi, les

²⁷ À l'exception des apprenants du niveau intermédiaire 1, parmi lesquels nous n'avons trouvé personne qui ait fait un séjour prolongé dans un pays francophone. Nous admettons alors qu'il y a de l'interaction possible entre les variables « niveau de compétence » et « séjour en milieu francophone ».

étudiants ayant fait des séjours prolongés dans un pays francophone ont une amélioration dans la plupart des contextes de l'emploi des clitiques, les apprenants avancés 2 avec des séjours prolongés ont de meilleurs résultats dans trois contextes sur quatre par rapport à leurs pairs qui ont moins voyagé dans des pays francophones, ce qui reflète d'ailleurs les résultats de la variable étudiée préalablement (contacts avec les LN).

Pour la variable « séjours dans une région francophone » nous observons la même tendance que pour les contacts avec des LN où les apprenants ayant plus de contacts ont moins de problèmes avec des contextes agrammaticaux. Ainsi, nous pouvons dire que les contacts fréquents avec des LN et les séjours prolongés dans une région francophone semblent avoir un effet positif sur l'acquisition de la distinction casuelle. Nous observons en quelque sorte un effet cumulatif du contact avec les locuteurs natifs et des séjours dans une région francophone, et de cette façon nous ne pouvons pas nier le rôle et la quantité de l'input positif dans l'acquisition de la distinction casuelle des pronoms clitiques. Il est important de souligner également le fait que la formation formelle dans une salle de classe (les variables « type d'école secondaire » ou « le nombre de cours de français à l'université ») ne démontre pas d'impact sur la maîtrise des pronoms clitiques datifs ou accusatifs. C'est un résultat intéressant car l'instruction formelle (surtout au niveau universitaire) en principe devrait influencer la maîtrise de la compétence grammaticale des apprenants dont la distinction casuelle des pronoms fait partie. Or, nous n'avons pas trouvé d'effet de la formation sur les variables en question. Par contre, nous observons une amélioration notable des compétences avec le degré d'exposition des apprenants au français dans des situations de communication naturelles, les séjours dans un pays francophone et les contacts fréquents avec des LN jouent un rôle important dans

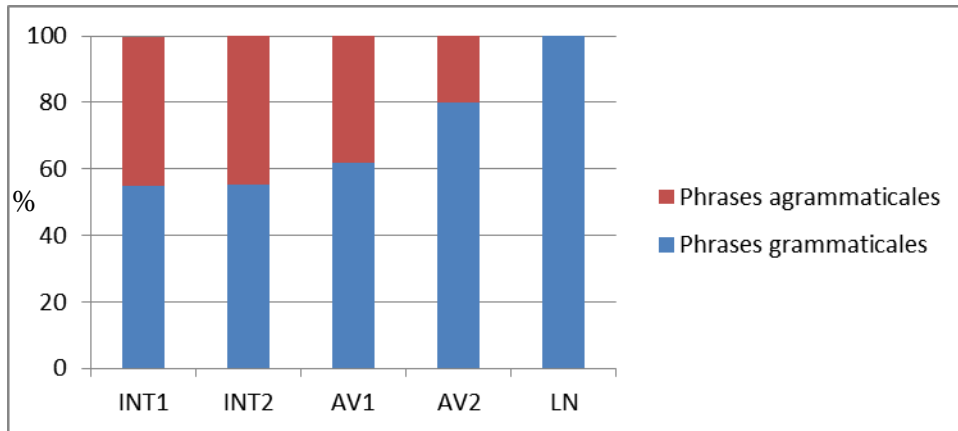
l'acquisition des traits casuels des pronoms clitiques en français L2. Il serait intéressant d'explorer cette influence davantage dans nos études futures, en analysant plus en détail le type des contacts avec les LN, la possibilité de simuler ces contacts dans la situation d'apprentissage formel, ainsi que d'avoir une image plus complète sur les séjours des étudiants dans des pays francophones, comme par exemple, le type de séjours (voyage touristique, de travail, éducatif, avec famille ou avec des amis, etc.), le degré d'engagement avec les LN, etc.

6.5.2 Test de production à partir d'images (TPI)

Dans la section précédente nous avons décrit les résultats du test de jugement de grammaticalité (TJG) qui nous ont permis d'examiner la capacité des apprenants du français L2 de reconnaître les contextes grammaticaux et agrammaticaux de l'emploi du datif et de l'accusatif avec différents types de verbes. Le deuxième test, celui de production à partir des images, que nous avons administré à nos sujets en même temps que TJG, vise à observer l'habileté des apprenants de produire les formes casuelles étudiées dans des contextes précis.

Les résultats du TPI ont été codés en fonction de l'emploi des pronoms clitiques dans des phrases. Tout d'abord, nous aimerions passer en revue la distribution de toutes les réponses grammaticales et agrammaticales des apprenants et des LN. La Figure 16 en fait une représentation graphique :

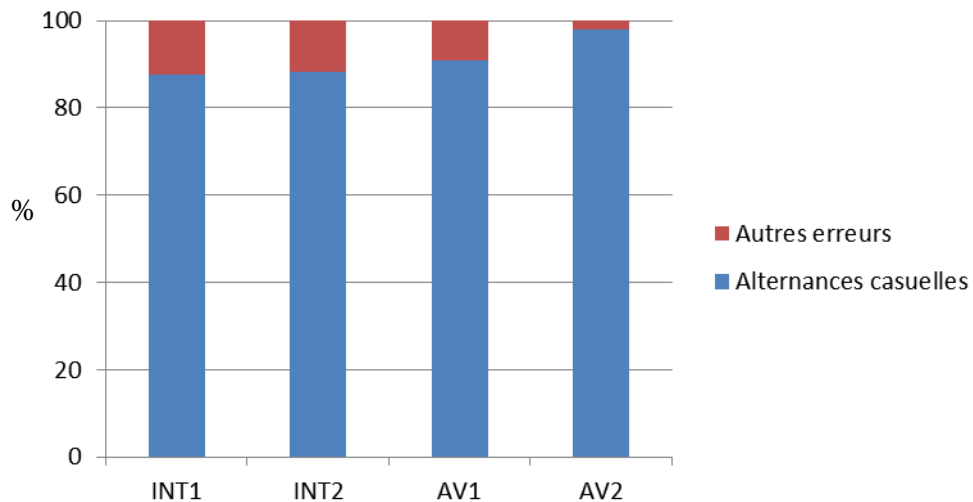
Figure 16. Répartition des réponses dans le test d'images.



Les apprenants intermédiaires (INT1 et INT2) ont presque le même taux de production de phrases grammaticales (55%) et de phrases agrammaticales (45%). Les apprenants avancés1 (AV1) ont un pourcentage un peu plus élevé de phrases grammaticales (62%). Pour ce qui est des apprenants s'approchant des locuteurs natifs (AV2), ils ont correctement produit 192 phrases sur le total de 240, ce qui représente 80% de contextes grammaticaux. Les locuteurs natifs (LN) ont rédigé toutes les phrases en respectant les normes du français. De même, nous n'observons pas de différence notable entre les trois premiers groupes d'apprenants. Nous remarquons également qu'il existe un écart notable entre les apprenants intermédiaires, avancés1 et les apprenants avancés 2 ($p < 0.0005$). Ces derniers, à leur tour, diffèrent significativement des LN ($p = 0.001$). Ces résultats sont pareils à la distribution des réponses au TJG dans lequel nous avons trouvé la même répartition en groupes. C'est-à-dire, les apprenants intermédiaires (INT1 et INT2) et les apprenants avancés1 (AV1) forment un groupe homogène. Les AV2 ont une performance supérieure aux autres apprenants, mais ils restent encore assez loin des LN.

Considérons maintenant la répartition des contextes agrammaticaux dans les réponses du TPI. La Figure 17 illustre le pourcentage des alternances casuelles et des autres erreurs produites par les apprenants²⁸ :

Figure 17. Les alternances casuelles versus les autres erreurs.



Nous remarquons tout de suite une différence saillante dans la répartition des erreurs des apprenants, notamment, les alternances casuelles représentent la majorité absolue parmi les contextes agrammaticaux en ce qui a trait aux pronoms clitiques. Les apprenants intermédiaires (INT1 et INT2) ont assigné un cas agrammatical au pronom dans 88% des contextes agrammaticaux, les AV1 ont eu un taux plus élevé de syncrétismes casuels (91%) par rapport aux autres erreurs, et pratiquement toutes les erreurs commises par les AV2 se rapportent aux alternances casuelles (98%). Il est important de mentionner que dans la catégorie « Autres erreurs » nous avons inclus tous les écarts par rapport à la

²⁸ Les LN n'ont produit aucune phrase agrammaticale. Ainsi, leurs résultats ne figurent pas sur ce graphique.

norme grammaticale pour les contextes des pronoms clitiques. Par exemple, nous n'avons pas considéré la conjugaison erronée des verbes comme « Autres erreurs ». D'autre part, nous tenons à souligner que vu la nature du TPI, nous n'avons pas trouvé un grand nombre d'irrégularités dans le VP sauf celles reliées aux pronoms clitiques. Ainsi, la catégorie « Autres erreurs » comprend des contextes suivants (du plus fréquent au moins fréquent):

(69)	Contexte	Type d'écart - Total ²⁹
a.	Aujourd'hui c'est l'anniversaire de <u>Julie</u> .	
	Ses amis lui offre des cadeaux *à elle .	(pronom disjoint - 22)
b.	<u>M. Ducharme</u> ne trouve pas son hôtel.	
	Le policier lui /* y montre la direction.	(pronom adverbial y/en - 17)
c.	David adore danser avec <u>Danielle</u> .	
	Il l'invite * Ø à chaque danse.	(pronom nul – un <i>pro</i> - 13)
d.	René est amoureux de <u>Chantal</u> .	
	Il la /* se présente à ses parents.	(pronom réfléchi - 6)
e.	<u>Mme Labelle</u> a très bien chanté à son concert.	

²⁹ Le chiffre à côté du contexte montre le nombre total d'occurrences de ce contexte pour tous les groupes d'apprenants.

Tout le public ***le/la** félicite chaleureusement. (masculin vs féminin - 2)

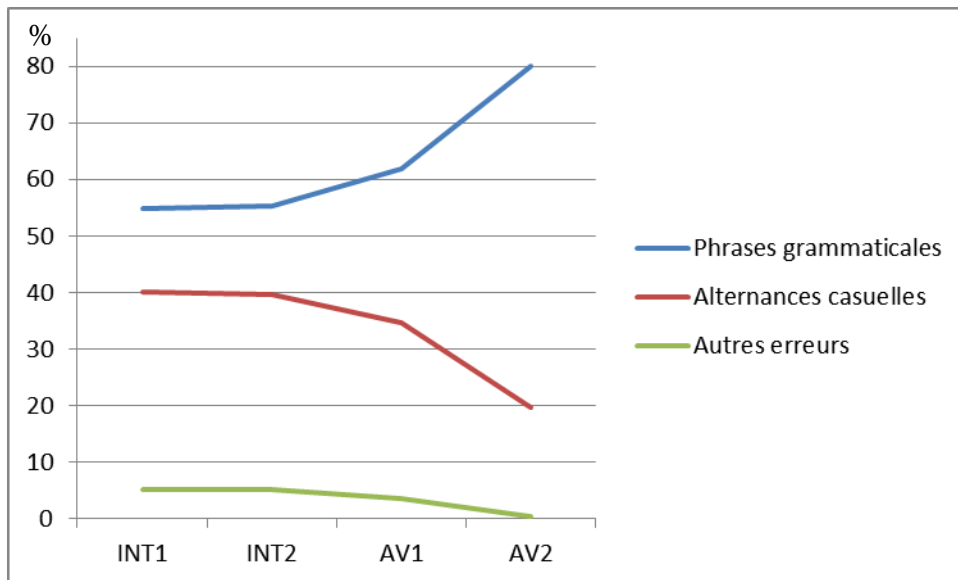
f. Le capitaine a finalement pu acheter son propre bateau.

Maintenant ce bateau **lui/*il** appartient. (pronom sujet - 1)

Nous voyons que le nombre d'autres erreurs est vraiment minime dans le TPI, sur 638 des phrases agrammaticales produites par tous les groupes d'apprenants seulement 65 contiennent ces irrégularités, ce qui représente seulement 10%, les 90% restants comprennent des alternances casuelles. Nous voulons souligner le fait que parmi les erreurs nous n'avons trouvé aucun contexte de placement irrégulier du clitique. Pour ce qui est des autres contextes, nous avons trouvé les mêmes irrégularités que dans notre étude préliminaire (voir section 4.6 pour la discussion et l'explication possible de ces cas).

Si nous considérons le pourcentage de phrases grammaticales et des erreurs des apprenants par rapport à toutes les phrases du TPI, nous obtenons la répartition suivante (Figure 18) :

Figure 18. Pourcentage de phrases grammaticales, d'alternances casuelles et d'autres erreurs.



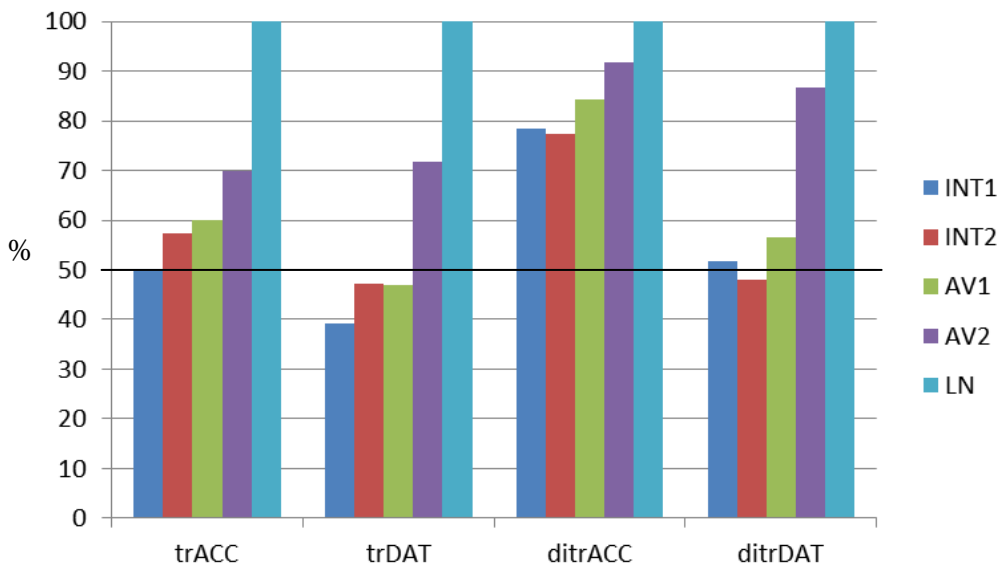
Nous pouvons voir une légère différence de 7% entre les apprenants avancés1 et ceux du niveau intermédiaire en ce qui concerne le nombre de phrases grammaticales, de 5% pour ce qui est des alternances casuelles, et de 1.7% pour les autres erreurs. 80% des phrases produites par les AV2 sont grammaticales, 19.6% de formes syncrétisées de pronoms clitiques, et seulement un seul participant (~0.4%) de ce groupe a utilisé un pronom démonstratif *ça*. Bien qu'il y ait une progression d'un groupe d'apprenants à l'autre, nous constatons quand même une différence significative entre tous les apprenants et le groupe témoin en ce qui concerne les phrases grammaticales (INT1, INT2, AV1 $p < 0.0005$, AV2 $p = 0.001$), et les alternances casuelles (INT1, INT2, AV1, AV2 $p < 0.0005$).

Il est à noter que le TPI ne contient que des clitiques de la troisième personne qui marquent une distinction de cas en français, mais nous n'avons pas trouvé beaucoup d'autres irrégularités possibles dans l'emploi des pronoms clitiques. Ainsi, nous pouvons

constater avec certitude que l'emploi de l'accusatif ou du datif avec un pronom clitique demeure le contexte le plus problématique pour tous les groupes d'apprenants.

Nous analysons maintenant plus en détail tous les contextes du TPI en rapport avec l'emploi de l'accusatif et du datif avec les pronoms clitiques. Examinons tout d'abord les réponses grammaticales des apprenants avec les quatre types de verbes que nous avons inclus dans le TPI : les verbes transitifs directs qui exigent l'emploi de l'ACC (trACC), les verbes transitifs indirects qui assignent le cas DAT à leur complément (trDAT) et les verbes ditransitifs qui peuvent s'employer avec les deux cas ACC et DAT. Parmi ces verbes nous distinguons deux contextes : le premier avec un clitique ACC et un syntagme prépositionnel plein (ditrACC), et le deuxième avec un clitique DAT et un syntagme nominal plein (ditrDAT). La Figure 19 représente la répartition des réponses correctes par niveau et type de verbes :

Figure 19. Répartition des réponses correctes par niveau et type de verbe.



De façon générale, nous remarquons que les apprenants montrent une légère différence d'un niveau à l'autre. Cela veut dire que le TPI, étant un test de production, reflète bien la répartition des sujets selon leur niveau. Considérons en premier lieu l'emploi des clitiques ACC et DAT avec les verbes transitifs directs (groupes trACC et trDAT). Nous constatons une différence mineure entre ces deux groupes de verbes pour tous les niveaux, le taux de variation d'un groupe d'apprenants à l'autre fluctue entre 10 et 13%. À première vue, nous pouvons dire que les verbes avec un clitique ACC ont causé moins de problèmes aux apprenants que ceux avec un clitique DAT. Néanmoins, le test *t* ne dégage pas de différence significative entre ces deux contextes : INT1 $t(23) = 1.3, d = 0.26, p = 0.207$; INT2 $t(21) = 0.79, d = 0.17, p = 0.441$; AV1 $t(22) = 1.5, d = 0.31, p = 0.151$; AV2 $t(11) = -0.18, d = -0.05, p = 0.862$. Quoique cette différence ne soit pas significative sur le plan statistique, elle reflète en partie les réponses des apprenants au TJG dans lequel nous avons également constaté une préférence des apprenants intermédiaires et avancés¹ pour ACC par rapport à DAT. Dans ce groupe nous remarquons aussi un développement graduel des clitiques ACC alors que DAT stagne à ces niveaux-là pour lesquels le taux de réponses grammaticales reste au-dessous de 50% (INT1 39%, INT2 47%, AV1 47%). C'est uniquement au niveau des étudiants s'approchant des LN (AV2) que cette distinction s'efface atteignant ainsi le taux de contextes grammaticaux de 70% pour ACC et de 72% pour DAT.

Nous voudrions nous pencher maintenant sur la question de l'influence du verbe anglais sur la forme casuelle du clitique, ce qui pourrait expliquer cette différence entre ACC et DAT pour les apprenants intermédiaires et avancés¹. Le Tableau 24 représente la distribution des réponses correctes des apprenants par rapport aux verbes français avec ou

sans différence dans l'assignation des rôles thématiques avec leurs équivalents anglais. Ainsi, dans le TPI nous avons trois verbes transitifs ACC sans différence thématique par rapport à l'anglais: empêcher qn. (*to prevent sb.*), féliciter qn. (*to congratulate sb.*), inviter qn. (*to invite sb.*); et deux verbes transitifs DAT sans différence : appartenir à qn. (*to belong to sb.*), sourire à qn. (*to smile at sb.*). En ce qui concerne les verbes avec une différence dans l'assignation des rôles thématiques, nous avons la répartition suivante, pour ACC nous en avons deux : écouter qn. (*to listen to sb.*) et chercher qn. (*to look for sb.*); pour DAT nous en dégageons trois : interdire à qn. (*to forbid sb.*), obéir à qn. (*to obey sb.*) et ressembler à qn. (*to resemble sb.*).

Tableau 24. Les verbes français du TPI avec ou sans différence avec leurs équivalents anglais, contextes grammaticaux.

	ACC (sans différence)		DAT (sans différence)		ACC (avec différence)		DAT (avec différence)	
	empêcher / féliciter / inviter		appartenir / sourire		écouter / chercher		interdire / obéir / ressembler	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
INT 1	38	52.8	19	39.6	48	45.8	28	38.9
INT 2	39	59.1	22	50.0	44	54.5	30	45.5
AV 1	47	68.1	29	63.0	46	47.8	25	36.2
AV 2	23	63.9	21	87.5	24	79.2	22	61.1

Si le verbe anglais influençait la différence entre ACC et DAT que nous avons constatée dans la Figure 19, on pourrait s'attendre à ce que nous ayons une différence significative entre les deux derniers groupes de verbes du Tableau 4 (deux colonnes à droite), c'est-à-dire, entre les verbes ACC et DAT qui sont différents de leurs équivalents anglais dans l'assignation des rôles thématiques. Pourtant le test t ne dégage pas de différence significative entre ces deux groupes de verbes pour tous les apprenants (INT1 $t(23) = -$

0.97, $d = -0.2$, $p = 0.341$; INT2 $t(21) = -0.8$, $d = -0.17$, $p = 0.435$; AV1 $t(22) = -0.57$, $d = -0.12$, $p = 0.575$; AV2 $t(11) = -0.82$, $d = -0.24$, $p = 0.429$).

De façon intéressante, nous avons trouvé une différence statistiquement significative à l'intérieur des verbes transitifs ACC, plus précisément entre les verbes transitifs ACC sans différence avec les équivalents anglais (première colonne) et ceux avec différence (troisième colonne). Voici les résultats du test t : INT1 $t(23) = 2.56$, $d = 0.52$, $p = 0.017$; INT2 $t(21) = 2.73$, $d = 0.58$, $p = 0.012$; AV1 $t(22) = 4.33$, $d = 0.9$, $p = 0.000$; AV2 $t(11) = 1.48$, $d = 0.43$, $p = 0.166$. Nous voyons que l'influence de l'anglais se ressent chez les apprenants intermédiaires et avancés¹ quand il s'agit de l'assignation du cas ACC aux clitiques par des verbes transitifs directs. Donc, les problèmes que les apprenants ont avec les clitiques ACC pourraient être attribués aux différences des verbes anglais et français. Mais ce n'est pas le facteur majeur dans la distinction casuelle des pronoms clitiques en français, car nous avons constaté que les clitiques ACC sont plus faciles à maîtriser pour les apprenants que leurs équivalents DAT. Rappelons que ACC se développe de façon progressive et uniforme et que l'influence de l'anglais s'efface complètement pour les apprenants s'approchant des LN (AV2). D'autre part, nous n'avons pas trouvé d'influence du verbe anglais pour DAT avec les verbes transitifs indirects, c'est-à-dire que le test t ne dégage pas de différence significative entre les verbes transitifs DAT sans différence avec les équivalents anglais (deuxième colonne) et ceux avec différence (quatrième colonne) : INT1 $t(23) = -1.68$, $d = -0.34$, $p = 0.107$; INT2 $t(21) = -1.63$, $d = -0.34$, $p = 0.119$; AV1 $t(22) = 0.78$, $d = 0.16$, $p = 0.445$; AV2 $t(11) = -0.27$, $d = -0.08$, $p = 0.795$. De cette façon, les problèmes que les étudiants

éprouvent avec les clitiques DAT ne peuvent pas être attribués uniquement à la différence des verbes anglais et français.

Nous analysons maintenant l'emploi des pronoms clitiques par les apprenants avec les verbes ditransitifs dans le TPI (Figure 19). À la différence des verbes transitifs qui s'emploient uniquement avec un seul complément (un clitique ACC ou DAT dans le contexte de ce test), les verbes ditransitifs ont toujours deux compléments, l'un ACC et l'autre DAT. Nous avons distingué deux contextes parmi ces verbes : le premier groupe comprend un verbe avec un clitique ACC et un complément exprimé par un syntagme prépositionnel plein (ditrACC); le second groupe comporte un verbe avec un clitique DAT et un complément d'objet direct réalisé par un syntagme nominal plein (ditrDAT).

Comme nous pouvons remarquer, ditrACC est le contexte le moins problématique pour les apprenants de tous les niveaux. Les apprenants ont atteint le taux le plus élevé de réponses grammaticales en formant des phrases avec un clitique ACC et un SP plein (INT1 78%, INT2 77%, AV1 84%, AV2 92%). Il est intéressant de voir si l'emploi du clitique ACC dans le contexte ditrACC diffère significativement de l'emploi du même clitique avec un verbe transitif direct (trACC). Le test *t* a en effet mis en évidence cette différence : INT1 $t(23) = -5.15$, $d = -1.05$, $p = 0.000$; INT2 $t(21) = -2.57$, $d = -0.55$, $p = 0.018$; AV1 $t(22) = -3.96$, $d = -0.82$, $p = 0.001$; AV2 $t(11) = -2.72$, $d = -0.79$, $p = 0.02$. Nous pouvons conclure que les apprenants de tous les niveaux (y compris AV2) valorisent le contexte de l'emploi du clitique ACC avec un verbe ditransitif. Bien que la structure syntaxique du SV soit plus complexe pour les verbes ditransitifs que pour les verbes transitifs, les apprenants sont plus à l'aise avec les clitiques ACC quand le verbe

s'emploie avec un deuxième complément exprimé par un syntagme plein. Cette observation reflète une fois de plus les résultats du TJG dans lequel nous avons constaté les mêmes préférences des apprenants (section 6.5.1.1.2).

Considérons maintenant le contexte suivant qui comprend les verbes ditransitifs avec un clitique DAT et un SN plein (ditrDAT). Comme nous pouvons voir dans la Figure 11, ditrDAT pose plus de difficultés aux apprenants que le contexte précédent. Nous observons une grande divergence (plus de 30%) entre les réponses grammaticales des apprenants intermédiaires, avancés1 (INT1 52%, INT2 48%, AV1 57%) et des apprenants AV2 (87%) et LN (100%). D'une part, nous constatons encore une fois que le clitique DAT pose plus de difficultés pour les apprenants que le clitique ACC. Le développement du clitique DAT nécessite plus de temps pour les apprenants et reste pendant une longue période stagnant. En effet, le test *t* révèle une différence significative entre l'emploi du clitique DAT avec ditrDAT et du clitique ACC avec ditrACC pour les apprenants intermédiaires et avancés1 (INT1 $t(23) = 4.46, d = 0.91, p = 0.000$; INT2 $t(21) = 3.72, d = 0.79, p = 0.001$; AV1 $t(22) = 3.76, d = 0.78, p = 0.001$), seulement les apprenants s'approchant des LN ont la même performance dans ces deux contextes (AV2 $t(11) = 0.82, d = 0.24, p = 0.429$).

D'autre part, pareillement à ce que nous avons constaté pour les contextes ditrACC et trACC, nous trouvons une différence pour le ditrDAT et trDAT. En effet, l'emploi du clitique DAT avec un verbe ditransitif est légèrement supérieur par rapport aux contextes avec un verbe transitif indirect. Il est à noter que cette différence est beaucoup moins prononcée (en moyenne de 10%) que celle trouvée avec un clitique ACC

(en moyenne de 23%), mais elle reste toutefois significativement valide (INT1 $t(23) = -2.46$, $d = -0.5$, $p = 0.022$; INT2 $t(21) = -0.14$, $d = -0.05$, $p = 0.282$; AV1 $t(22) = -2.12$, $d = -0.44$, $p = 0.045$; AV2 $t(11) = -2.28$, $d = -0.66$, $p = 0.043$). Notons que les apprenants INT2 n'ont qu'un seul pourcent de différence d'un contexte à l'autre (trDAT 47% vs ditrDAT 48%). Évidemment, cette différence n'est pas statistiquement significative. Il est à noter aussi que la valeur de p s'approche pour plusieurs groupes de 0.05, ce qui veut dire que cette différence n'est pas très importante.

Dans le TPI nous voyons une forte préférence des apprenants pour les clitiques ACC qui devient vraiment plus explicite dans le contexte des verbes ditransitifs. Nous tenons à souligner le fait que les résultats du TJG nous révèlent une tendance inverse, c'est-à-dire que les apprenants reconnaissent plus facilement les contextes avec un clitique DAT dans les constructions ditransitives. Cela nous permet de constater qu'au niveau de la production des pronoms clitiques les apprenants éprouvent des difficultés avec DAT et que leur langue maternelle (l'anglais) influence considérablement l'emploi des clitiques DAT avec un verbe ditransitif. Ceci étant dit, la possibilité d'avoir deux objets directs en anglais (le phénomène *Dative shift*) entre en ligne de compte pour les apprenants intermédiaires et avancés 1 quand il s'agit de produire un contexte avec un clitique DAT et un complément direct. Ils sont enclins à syncrétiser le pronom clitique DAT avec le pronom ACC de la même façon qu'ils le font en anglais. Notons que cette influence de l'anglais ne ressort qu'au niveau de la production quand les apprenants doivent analyser un contexte et utiliser une forme de pronom clitique qui y convient. Ce processus demande plus d'efforts cognitifs de la part des apprenants ce qui peut expliquer une nécessité de leur part de se baser un peu plus sur une structure de l'anglais que dans

le TJG. D'un côté, au niveau de la reconnaissance des contextes de l'emploi des clitiques ACC et DAT avec un verbe ditransitif (TJG), tous les apprenants font une distinction très nette entre les contextes grammaticaux et agrammaticaux ce qui nous a permis de conclure qu'ils ont acquis la restriction de l'emploi de deux objets directs avec un verbe ditransitif en français. Mais d'autre part, les apprenants intermédiaires et avancés 1 éprouvent encore des difficultés à surmonter cette restriction au niveau de la production. Ce processus demande plusieurs années d'exposition à la langue cible et c'est au niveau s'approchant des LN (AV2) que les apprenants sont capables de maîtriser les clitiques DAT avec les verbes ditransitifs en évitant la production de deux objets directs avec ce type de verbe.

Nous venons de revoir une facette du TPI qui est différente du TJG, à savoir, la préférence des apprenants pour l'emploi des clitiques ACC dans le contexte des verbes ditransitifs. Nous allons maintenant nous pencher sur les similarités des résultats des deux tests. Les apprenants de tous les niveaux dans le TJG ont démontré de meilleurs résultats dans la reconnaissance des cas des clitiques employés avec les verbes ditransitifs qu'avec les verbes demandant un seul complément (verbes transitifs directs et indirects). Nous pouvons faire le même constat pour le TPI dans lequel tous les apprenants ont produit plus de contextes grammaticaux avec des verbes ditransitifs. Ainsi, au niveau de la reconnaissance et au niveau de la production les apprenants sont enclins à mieux traiter les distinctions casuelles des pronoms clitiques avec les verbes à deux compléments. La structure syntaxique plus complexe des verbes ditransitifs stimule en quelque sorte l'acquisition du marquage casuel des clitiques. Comme nous venons de le constater, la présence d'un syntagme plein après le verbe sert d'élément catalyseur qui facilite

l'assimilation de la distinction casuelle du clitique, tandis que les verbes transitifs n'apportent aucun repère explicite aux apprenants qui les aiderait à assigner un cas au clitique en rendant ainsi plus problématique l'acquisition du marquage casuel avec ces verbes.

6.6 Discussion

Dans ce chapitre nous avons analysé les résultats de la troisième étude qui vise à rendre plus clair le processus de l'acquisition des clitiques ACC et DAT en français L2 par les apprenants anglophones. Nous allons maintenant récapituler ces résultats en mettant à l'épreuve les hypothèses de départ que nous avons émises dans la section 6.4.

Nous avons démontré que les apprenants de différents niveaux d'apprentissage s'éloignent considérablement des LN du point de vue de la reconnaissance et de la production des contextes avec des clitiques ACC et DAT en français. Rappelons que dans la première étude (Chapitre 4) sur le placement des pronoms clitiques, nous n'avons pas trouvé de différence significative dans le traitement des contextes grammaticaux pour tous les niveaux (INT et AV1), alors que la distinction casuelle reste problématique pour tous les apprenants tout au long de leur parcours acquisitionnel. Ils éprouvent des difficultés avec la reconnaissance des contextes grammaticaux comme agrammaticaux, de même qu'avec la production des formes casuelles appropriées avec différents types de verbes. Ainsi, nous pouvons confirmer notre première hypothèse qui prévoit une différence entre les apprenants et les LN du français.

Nous pouvons également affirmer que les propriétés morphosyntaxiques des pronoms clitiques en ce qui a trait à l'assignation du cas, restent les plus problématiques

pour les apprenants. Nous l'avons déjà constaté dans les résultats des deux études précédentes. Maintenant après avoir analysé les données d'un corpus plus étendu nous pouvons le constater avec certitude : la distinction casuelle reste le plus grand problème pour les apprenants de tous les niveaux. En administrant le test de connaissance des verbes à tous les sujets, nous avons également éliminé la possibilité que cette dissociation dans l'acquisition casuelle soit due à la non-connaissance des verbes testés.

De façon générale, nous pouvons discerner deux groupes distincts d'apprenants selon les résultats de tous les tests.

Premièrement, les apprenants intermédiaires et avancés 1 ne font pas de distinction entre les formes du clitique ACC ou DAT. Nous ne trouvons pas de différence entre ces groupes dans leurs jugements des contextes grammaticaux ou agrammaticaux dans le TJG. Nous constatons le même comportement dans la production des contextes avec un clitique dans le TPI dans lequel la majorité absolue des erreurs commises par ce groupe d'apprenants est attribuable aux alternances casuelles. Sans aucun doute, la réalisation morphologique de la distinction casuelle pour les apprenants intermédiaires et avancés 1 reste un vrai défi à surmonter dans l'acquisition du français L2.

Deuxièmement, nous mettons à part le groupe des apprenants AV2. Dans le cadre de cette troisième étude, nous avons administré les tests aux apprenants du niveau similaire à celui des locuteurs natifs – *near native like* (AV2). De façon intéressante, nous constatons que ce groupe d'apprenants a également des problèmes avec l'assignation des cas aux clitiques. Les seuls contextes agrammaticaux que les AV2 produisent dans le cadre du TPI sont ceux avec une alternance casuelle, c'est-à-dire, le seul problème que

les apprenants éprouvent à ce niveau avec les pronoms clitiques est vraiment dû à la distinction casuelle des clitiques. Pareillement dans le TJG, les AV2 sont assez réservés dans leurs jugements des contextes grammaticaux et agrammaticaux par rapport aux LN. D'autre part, nous observons que ces apprenants ont acquis la distinction entre les deux cas. Ils arrivent à différencier les contextes grammaticaux et agrammaticaux dans le TJG et ils produisent 80% de formes correctes des clitiques ACC et DAT dans le TPI. Les AV2 ont une performance nettement supérieure à celle des autres apprenants, mais ils restent encore loin des LN.

Cette disparité entre les apprenants (les apprenants intermédiaires et avancés 1 et les apprenants s'approchant des LN) et d'autre part, entre tous les apprenants et les LN nous montre que les apprenants ont besoin de plusieurs années d'exposition à la langue cible afin de commencer à maîtriser la distinction casuelle des pronoms clitiques en français. La distinction relativement explicite entre ACC et DAT n'apparaît que très tard dans le processus d'apprentissage d'une L2, et même les apprenants AV2 sont plutôt réservés dans leurs jugements et se distinguent encore considérablement du groupe témoin.

Nous attribuons ce retard dans l'acquisition des pronoms clitiques en général et de la distinction casuelle en particulier, à la nature morphosyntaxique complexe des clitiques. Nous tenons à souligner le fait qu'il s'agit des problèmes liés aux caractéristiques morphologiques des pronoms clitiques et non pas aux problèmes liés à l'acquisition des projections fonctionnelles associées aux clitiques (Voix Clitiques). D'après Sportiche (1999), les pronoms clitiques représentent une tête de leurs propres

projections fonctionnelles (AccV" et DatV"). Par exemple, les clitiques ACC ont une signification interprétative et les arguments qui y sont associés doivent être spécifiques, ils doivent être légitimés par un élément (petit *pro*) qui possède tous les traits morphologiques nécessaires. Cet élément établit à distance des relations d'accord avec la tête de la projection clitique grâce à l'*Accord*. C'est ici que les traits morphologiques (personne, nombre, genre et cas) sont légitimés dans une relation de validation réciproque. L'accord entre le clitique et *pro* se passe dans la FL où *pro* fonctionne comme un opérateur qui légitime la propriété de spécificité du clitique. D'après cette analyse, les propriétés morphologiques et référentielles sont vérifiées dans la position de spécifieur de la projection fonctionnelle au moment de Spell-Out. Tout comme nous avons constaté dans notre première étude, les apprenants font la distinction entre un SN plein et un clitique rattaché au verbe, ils arrivent à placer correctement les clitiques dans la phrase, on observe ainsi un développement graduel et systématique du placement des pronoms clitiques, ce qui nous fournit une preuve certaine que les apprenants ont acquis les projections fonctionnelles associées aux clitiques, alors que nous n'avons pas observé de telle tendance graduelle dans le développement de la distinction casuelle. Les alternances casuelles se manifestent tout au long du processus d'apprentissage d'une L2. Les problèmes que nous constatons avec l'assignation du cas se passent vraiment au moment de l'insertion de vocabulaire dans la composante morphologique. Les alternances casuelles sont dues aux facteurs qui sont liés à l'épellation morphologique (*morphological spell-out*) qui se passe après les transformations syntaxiques. Les apprenants n'arrivent pas à associer l'ensemble des traits qui sont déjà vérifiés dans les relations d'Accord dans le processus de l'insertion de vocabulaire où chaque ensemble de

traits est combiné avec une réalisation phonologique (voir section 1.2.3.1). Herschensohn (2004) constate que les caractéristiques morphologiques et lexicales sont beaucoup plus difficiles à maîtriser que les différences syntaxiques. Même les apprenants du niveau avancé 2 montrent des imperfections dans leur acquisition de la forme morphologique des pronoms clitiques en français, ce qui témoigne de la difficulté de relier l'information morphologique aux traits syntaxiques déjà acquis ou réajustés dans l'interlangue des apprenants. Ainsi, nous constatons que si les apprenants du français ont des problèmes avec l'acquisition des pronoms clitiques, ce fait est plutôt lié au statut particulier du pronom objet en français et non pas à l'absence des catégories fonctionnelles associées à ces derniers.

Nous allons nous pencher maintenant sur la question concernant l'acquisition de la distinction casuelle des pronoms clitiques en français, plus précisément sur les étapes du développement des cas objets des clitiques. Pouvons-nous dire qu'un clitique ACC est plus facile à acquérir que son équivalent DAT ou observe-t-on plutôt une tendance inverse?

Le Tableau 25 résume la répartition de préférence des apprenants pour l'emploi du clitique ACC ou DAT avec différents types de verbes dans les deux tests (TJG et TPI). Les zones grises des cases du tableau indiquent une différence notable (statistiquement significative) entre les deux cas.

Tableau 25. La répartition de préférence des apprenants pour l'ACC ou le DAT selon le type de verbe et le test.

Test	Verbe	ACC	DAT
TJG	transitif	+	

	ditransitif		+
TPI	transitif	+	
	ditransitif	+	

À la première vue, nous pouvons observer une prédominance des clitiques ACC. Nous trouvons que les apprenants préfèrent toujours un clitique ACC par rapport au clitique DAT avec les verbes transitifs. Il est à noter que cette préférence est assez légère et n'est pas statistiquement significative. Nous n'avons pas trouvé de différence entre l'ACC et le DAT pour les verbes transitifs directs et indirects dans le TJG. Pour ce qui est des résultats du TPI, nous observons une légère prédominance des clitiques ACC. Rappelons que cette faible différence entre l'ACC et le DAT ne peut pas être attribuée à l'influence du verbe anglais qui assigne des rôles thématiques différents. Nous n'avons pas trouvé de différence entre les verbes transitifs directs et indirects qui sont distincts de leurs équivalents anglais dans l'assignation des rôles thématiques. Ainsi, nous constatons une faible différence entre ACC et DAT avec les verbes transitifs qui n'est pas attribuable à l'influence de la L1 des apprenants.

Le seul contexte dans lequel les apprenants ont clairement une préférence pour l'ACC est celui des verbes psychologiques (TJG). Il est assez répandu de croire que les apprenants font une généralisation de l'emploi des clitiques DAT sur tous les compléments animés. Par exemple, Andersen (1986) conclut que le trait sémantique [+/-animé] est décisif dans le choix des pronoms pour les apprenants du français L2. Néanmoins, nous ne pouvons pas faire le même constat à partir de notre corpus. Si le trait sémantique [+/-animé] jouait un rôle prédominant dans le choix entre les clitiques ACC

et DAT, on pourrait s'attendre à ce que le DAT soit le cas par défaut pour tous les verbes psychologiques étant donné le fait que ces verbes ne s'emploient qu'avec un complément animé. Les résultats du TJG nous prouvent le contraire : l'emploi du clitique DAT avec un verbe psychologique pose beaucoup plus de difficultés pour les apprenants que du clitique ACC. Les apprenants intermédiaires et avancés 1 ne sont pas en mesure de distinguer les contextes grammaticaux en privilégiant clairement l'ACC avec ces verbes qu'il soit grammatical ou agrammatical. D'une part, nous pouvons attribuer le fait que les apprenants éprouvent plus de problèmes avec le DAT employé avec les verbes à l'expérienceur objet à l'influence de l'anglais (L1 des apprenants). En anglais nous trouvons les verbes à l'expérienceur nominatif ou accusatif seulement, alors qu'en français les apprenants doivent aussi prendre en considération l'existence des verbes à l'expérienceur datif. D'autre part, nous pouvons également expliquer ce comportement spécifique des apprenants par la nature des verbes psychologiques. Comme nous l'avons déjà mentionné dans la section 6.5.1.1.1, les verbes psychologiques avec un expérienceur datif n'ont pas de restriction sur l'emploi de l'objet, nous pouvons l'omettre sans affecter la grammaticalité de la phrase (Roberge et Torberg 2007). De cette façon, les étudiants n'ont pas encore appris de contraintes syntaxiques ni sémantiques qui régissent l'emploi du datif ou de l'accusatif avec ce type de verbes, et on voit que le cas ACC joue le rôle du cas par défaut dans l'interlangue des apprenants.

Pour résumer, nous pouvons conclure que l'ACC cause moins de problèmes aux apprenants que le DAT dans le contexte des verbes transitifs. Ce constat est reflété dans les deux tests (TJG et TPI) de la présente étude. Par ailleurs, nous observons un développement graduel et uniforme des clitics ACC chez les apprenants intermédiaires

et avancés 1 dans le TPI, c'est-à-dire que les réponses des apprenants changent progressivement d'un niveau à l'autre. Nous ne pouvons pas en dire de même du développement des clitiques DAT avec lesquels le taux de réponses grammaticales reste inférieur à 50% pour ces groupes d'apprenants.

Nous allons considérer maintenant l'emploi des clitiques ACC et DAT avec les verbes ditransitifs avec lesquels l'image d'ensemble n'est pas aussi uniforme que c'était dans le cas des verbes transitifs. Nous remarquons une disparité notable dans l'emploi des clitiques ACC et DAT au niveau de la reconnaissance (TJG) et au niveau de la performance (TPI).

Dans le TJG nous constatons une tendance positive dans les jugements des contextes grammaticaux et agrammaticaux du DAT avec un verbe ditransitif, c'est-à-dire nous découvrons une augmentation graduelle du taux d'acceptation du DAT d'un niveau à l'autre. C'est uniquement dans les jugements des clitiques DAT employés avec les verbes ditransitifs que la différence entre les apprenants avancés 1 et les LN s'affaiblit et que les apprenants avancés 2 quant à eux, atteignent vraiment le niveau des LN. Les apprenants arrivent à faire la distinction entre l'emploi grammatical du DAT et les phrases agrammaticales avec ce type de verbes. Les résultats pour ce contexte sont nettement meilleurs pour tous les apprenants par rapport aux autres contextes. Il est clair que les apprenants éprouvent plus de difficultés dans la reconnaissance de l'ACC que du DAT dans le contexte des verbes ditransitifs.

Pour ce qui est du TPI, nous apercevons une tendance inverse, c'est-à-dire que les apprenants de tous les niveaux ont une forte préférence pour l'ACC avec les verbes

ditransitifs. Ainsi, nous pouvons dire qu'au niveau de la production, les apprenants éprouvent des difficultés avec DAT et que leur L1 influence l'emploi des clitiques avec ce type de verbes. Notamment, les apprenants anglophones ont un système linguistique dans lequel la distinction des cas objets (ACC vs. DAT) n'a pas de représentation morphologique. De cette façon, on observe en anglais le phénomène de *Dative Shift* quand les compléments DAT peuvent recevoir le cas ACC en permettant ainsi une construction à deux objets directs (*Double-Object Construction*). Ce phénomène influencerait l'emploi du DAT dans les constructions ditransitives des apprenants en rendant possible la conversion du clitique DAT en ACC en français L2 de même façon qu'ils le font en anglais (L1). Nous tenons à souligner le fait que cette tendance n'apparaît qu'au niveau de la production quand les apprenants doivent analyser un contexte donné et utiliser ensuite une forme de clitique qui y convient. Ce processus demande plus d'efforts cognitifs de la part des apprenants ce qui pourrait expliquer leur besoin de s'appuyer sur le système linguistique de l'anglais (leur L1). N'oublions pas que l'utilisation des clitiques est déterminée par une étroite interaction des processus morphosyntaxiques (présence des projections fonctionnelles Voix Clitiques, vérifications des traits dans les relations d'Accord) et des opérations sémantico-pragmatiques (établissement de liens avec le contexte discursif antérieur). Autrement dit, la cliticisation en français est régie par l'interaction de deux modules linguistiques : la morphosyntaxe et la pragmatique. Une composante est étroitement liée à l'autre, et c'est pour cette raison que l'acquisition complète de la cliticisation et de toutes les contraintes sémantico-pragmatiques qui y sont associées n'arrive que très tard dans le processus d'apprentissage quand les deux modules seraient en place. Ainsi, les apprenants anglophones éprouvent

des difficultés à réconcilier ces deux composantes linguistiques de la cliticisation en français et à surmonter la restriction de l'emploi de deux objets ACC avec le même verbe et cela est surtout évident au niveau de la production. Ce processus de réconciliation demande plusieurs années d'exposition à langue cible et c'est au niveau s'approchant des LN (AV2) que les apprenants sont capables de maîtriser les clitiques DAT avec les verbes ditransitifs en évitant la production de deux objets directs avec les verbes ditransitifs.

De façon générale, nous constatons une différence dans le développement des cas objets (ACC et DAT) chez les apprenants du français L2. Cette tendance est compatible avec l'analyse de Sportiche (1996) que nous adoptons pour ce travail d'après laquelle les pronoms clitiques en français occupent des positions argumentales différentes et se rapportent ainsi à des catégories fonctionnelles différentes et on pourrait ainsi s'attendre à observer une divergence dans l'ordre de l'acquisition des pronoms clitiques objets. Nous observons une prédominance des clitiques ACC qui causent moins de problèmes aux apprenants anglophones que les clitiques DAT. Le fait que le DAT est plus difficile à acquérir pour les apprenants du français L2 que l'ACC, pourrait être expliqué d'une part par l'influence de l'anglais (L1) qui n'a pas de réalisation morphologique pour le DAT, alors que les deux langues assignent le cas ACC à leurs pronoms. Ainsi, les apprenants généralisent l'emploi des clitiques ACC à tous les clitiques en français, en admettant les structures possibles en leur L1 (constructions à double objet – *Dative Shift*), mais qui sont agrammaticales en français. En quelque sorte, tout au long de l'acquisition de la cliticisation en français L2, l'ACC reste un cas-objet par défaut. Les apprenants anglophones doivent reconstruire leur grammaire L2 afin de se rendre compte de

l'existence du DAT en français aussi bien que de toutes ses contraintes syntaxiques, morphologiques et sémantiques en arrivant ainsi à la réalisation appropriée du cas DAT.

Nous tenons à souligner que le transfert des propriétés d'une L1 dans la grammaire de l'interlangue est tout à fait normal dans le processus de l'acquisition d'une L2. Selon l'hypothèse du transfert complet et accès complet à la GU (*Full Transfer/ Full Access* – Schwartz et Sprouse, 1994, 1996), l'apprenant d'une L2 commence avec un ensemble de propriétés syntaxiques de la L1, ensuite il vérifie si la disposition des paramètres de la L1 coïncide avec L2, sinon il acquiert la projection fonctionnelle absente ou bien il réajuste les paramètres de la catégorie déjà présente dans sa L1. Ce processus est basé sur l'input et est guidé par la GU. En principe, cette approche prévoit la capacité des apprenants d'atteindre un niveau similaire aux locuteurs natifs car le processus de l'acquisition est guidé par la GU. Cependant, les chercheurs soulignent le fait que l'acquisition complète n'est pas garantie puisque les apprenants peuvent cesser le développement à tout niveau.

Les éléments de preuve en faveur de cette approche viennent premièrement des données où on observe que les apprenants commencent l'acquisition d'une L2 en analysant la langue cible à travers le prisme de leur L1. Ainsi, on retrouve des propriétés d'une L1 dans l'interlangue des apprenants. Deuxièmement, les apprenants ne restent pas fixes sur les propriétés de leur L1, mais avec le temps ils montrent une restructuration de leur grammaire tout en s'avancant dans la langue cible. Les données de la présente étude nous montrent également que les apprenants ne restent pas figés sur les propriétés morphosyntaxiques des pronoms de leur L1, nous constatons un développement graduel

de l'ACC et du DAT. Quoique l'ACC soit plus facile pour les apprenants, nous avons démontré qu'au niveau de la reconnaissance les apprenants montrent également une maîtrise du DAT (avec les verbes ditransitifs) ce qui suggère qu'ils arrivent à réajuster leur grammaire en s'approchant petit-à-petit du niveau des LN.

Rappelons que dans l'acquisition des pronoms objets par les enfants nous avons pareillement trouvé une dissociation remarquable à l'intérieur du groupe des pronoms objets (voir section 2.3). Nous observons une différence nette dans le temps d'apparition et dans la fréquence des clitiques ACC et DAT chez les enfants. Les pronoms ACC apparaissent relativement tôt (vers 2;3 ans), et ils sont assez fréquents dans le corpus. Nous observons une augmentation considérable du nombre des clitiques ACC vers la fin des enregistrements (4 ans). Pour ce qui est des pronoms DAT, ils ne sont pas du tout fréquents. Ils ne deviennent vraiment productifs que vers 3;06 ans quand les enfants emploient un clitique DAT sur sept clitiques ACC tout en s'approchant du niveau des adultes (un clitique DAT sur six ACC). Le fait que nous constatons une prédominance des clitiques ACC dans l'interlangue des apprenants n'est pas du tout surprenant ou hors du commun. Les apprenants anglophones du français L2 suivent le même itinéraire de développement de la cliticisation en français que les enfants francophones qui apprennent le français comme L1. Ainsi, une prédominance de l'ACC par rapport au DAT ne peut pas être attribuée à la déficience de la structure syntaxique et l'absence des projections fonctionnelles associées aux clitiques dans l'interlangue des apprenants du français L2, mais plutôt au mode du développement propre à la cliticisation (en L1 et L2) qui prévoit une divergence dans l'ordre de l'acquisition des pronoms clitiques en français : d'abord on doit acquérir les clitiques nominatifs ensuite les clitiques accusatifs, et finalement on

arrive à la maîtrise des clitiques datifs. Cette dissociation à l'intérieur du groupe des pronoms clitiques objets pourrait s'expliquer par la généralisation proposée par Roberge et Troberg (2007) concernant la dépendance d'un objet indirect par rapport à l'objet direct dans un VP. Ces auteurs proposent qu'un objet indirect est toujours en relation avec un objet direct et celui-ci d'après leur analyse est un constituant obligatoire de tout VP. En fait, le rapport entre un complément direct et un verbe est un rapport privilégié dans un VP. Ainsi, les apprenants doivent d'abord acquérir les accusatifs, qui sont des éléments obligatoires d'un VP, et seulement après ils passent aux datifs étant donné leur dépendance étroite des objets directs.

Nous allons maintenant discuter de l'influence de différents types de verbes sur l'emploi des clitiques ACC et DAT par les apprenants. Dans la présente étude nous avons analysé l'emploi du pronom clitique ACC et DAT avec les types suivants de verbes :

1. les verbes transitifs (avec un seul complément) :

- a. les verbes transitifs directs,
- b. les verbes psychologiques avec un expérienceur accusatif,
- c. les verbes transitifs indirects,
- d. les verbes psychologiques avec un expérienceur datif;

2. les verbes ditransitifs (avec deux compléments) :

- a. les verbes ditransitifs avec un clitique ACC et un complément indirect,

b. les verbes ditransitifs avec un clitique DAT et un complément direct.

Nous constatons que les verbes avec un seul objet n'exercent pas de grande influence sur l'emploi de telle ou telle forme de pronom clitique. Nous n'avons pas trouvé de différence entre les verbes transitifs directs et indirects. Les apprenants éprouvent les mêmes difficultés dans l'assignation des cas aux pronoms clitics avec les deux types de verbes. D'autre part, nous constatons que les verbes psychologiques causent plus de problèmes aux apprenants que les autres verbes transitifs. Nous expliquons ces difficultés avec les verbes psychologiques avec un objet expérienteur par leur nature sémantico-syntaxique complexe. Du point de vue sémantique, les verbes psychologiques assignent le rôle d'expérienteur à l'objet, alors que le sujet joue le rôle d'un thème³⁰. Cela contredit directement l'idée qu'à chaque argument syntaxique est assigné un seul rôle sémantique :

- | | | | |
|------|----------------|--------------|--------------|
| (70) | a. Jean | craint | ta décision. |
| | | Expérienteur | Thème |
| | b. Ta décision | étonne | Jean. |
| | | Thème | Expérienteur |

Van Peteghem (2006) suggère que le sujet des verbes psychologiques en français devrait avoir une interprétation comme s'il était dérivé de l'objet sous-jacent. De cette façon, si

³⁰ On peut également revoir l'analyse des verbes psychologiques à travers le prisme de l'interprétation des arguments du verbe (concret vs abstrait) ce qui permettrait d'éviter l'approche basée sur l'idée que les rôles thématiques sont différents ou spéciaux pour les verbes psychologiques ce qui pourrait s'avérer problématique pour les emplois de verbes qui sont à la fois psychologiques et non psychologiques : Marie a frappé Jean avec un marteau. vs. Marie a frappé Jean avec son intelligence (voir Bouchard 1996 pour une discussion approfondie).

nous supposons que le sujet occupe initialement une position du complément du verbe, nous devons alors trouver une place dans la structure pour le deuxième participant – l'expérienceur objet. Roberge et Troberg (2007) proposent que cet objet s'applique plus haut dans la structure à la position à l'extérieur du prédicat, comme une projection applicative supérieure. Par ailleurs, White et al. (1998) démontrent que les verbes psychologiques à expérienceur objet représentent un vrai défi d'apprentissage pour les apprenants à cause du fait que, contrairement à ce qui arrive avec plusieurs autres verbes, l'association des rôles thématiques aux positions syntaxiques n'est pas transparente. La structure de surface de ces verbes ne reflète pas directement leur structure profonde comme c'est le cas des verbes agentifs typiques. Nous voyons que la structure syntaxique de ces verbes ne suit pas les mêmes transformations syntaxiques que les autres verbes transitifs, d'où viennent les difficultés des apprenants à traiter correctement les compléments de ces verbes, d'autant plus que l'objet expérienceur est remplacé par un pronom clitique, ce qui apporte encore plus de contraintes syntaxiques et pragmatiques. Ainsi, à l'intérieur des verbes transitifs nous observons que les verbes psychologiques sont plus problématiques pour les apprenants que les autres verbes transitifs, ce qui est dû à leur nature plus complexe du point de vue sémantique et syntaxique.

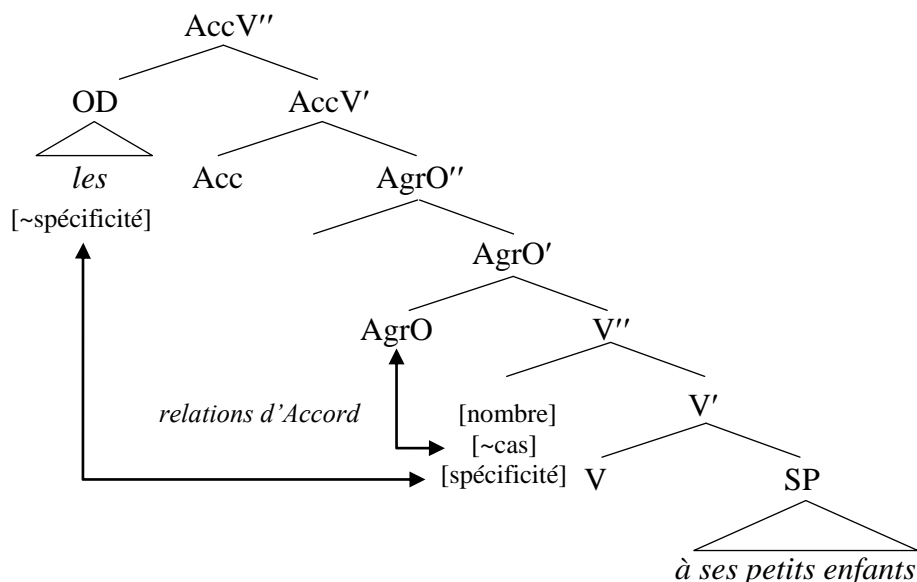
Passons maintenant aux verbes ditransitifs qui ont deux compléments : l'un exprimé par un clitique et l'autre par un syntagme plein. Dans notre hypothèse de départ nous avons présumé que les apprenants auraient le plus de problèmes dans le marquage casuel avec les verbes ditransitifs à cause du fait que ces verbes ont une structure syntaxique plus complexe et ont la possibilité d'assigner l'ACC et le DAT en même temps. Cependant, les données de la présente étude révèlent une tendance inverse, c'est-

à-dire que tous les apprenants éprouvent beaucoup moins de difficultés dans l'assignation du cas aux clitiques avec les verbes ditransitifs qu'avec les verbes transitifs et cette tendance est maintenue à travers tous les tests : au niveau de la reconnaissance des contextes (TJG) de même qu'au niveau de la production (TPI). Il s'agit d'un résultat fort intéressant, la structure plus complexe d'un syntagme verbal des verbes ditransitifs rend l'acquisition du marquage casuel plus transparente pour les apprenants.

Considérons une dérivation syntaxique (72) d'une construction ditransitive (71) avec un clitique ACC (les) et un syntagme prépositionnel (à ses petits-enfants), un exemple tiré du test.

- (71) a. Il les enseigne à ses petits-enfants.

(72)



En suivant l'analyse que nous avons adoptée dans le Chapitre 1, le SN plein 'ses petits-enfants' reçoit un cas DAT dans les relations d'Accord dans le SP avec une préposition 'à' qui est considérée souvent comme un marqueur de cas DAT en français dans ce genre de contextes ditransitifs (pour une discussion détaillée voir Fournier 2008). Comme nous l'avons proposé auparavant, une fois vérifié, le trait de cas est éliminé du SN lexical, alors qu'un *pro* doit garder ce trait de cas car il a besoin d'être associé à un élément réalisé ouvertement. De cette façon, le clitique ACC doit vérifier son trait [ACC] dans les relations d'Accord avec AgrO. Une fois le trait de cas est vérifié l'objet direct a besoin de vérifier encore un trait de spécificité, ce qu'il fait après émergence dans la structure de la projection *AccV''* avec ce trait non-spécifié (72). Les autres traits qui sont présents sur l'objet direct doivent aussi être partagés, de cette façon les traits de genre, de nombre et de cas (déjà vérifiés) sont copiés dans la projection clitique. Ainsi, en sortant de la syntaxe nous avons pour une tête clitique ACC les traits de spécificité, de cas, de

nombre et de genre, pour ce qui est du SN lexical, il a déjà vérifié les traits de cas DAT, donc, il n'en a plus.

Ainsi, les étudiants utilisent le syntagme lexical du verbe ditransitif comme un indice dans l'assignation du cas au clitique. Par exemple, la présence d'un syntagme prépositionnel (DAT) après un verbe ditransitif signale aux apprenants que le pronom clitique doit recevoir un cas ACC, et vice versa, l'apparition d'un syntagme nominal plein (ACC) après un verbe déclenche l'assignation du DAT au pronom clitique. Il est vrai qu'avec les verbes transitifs (c'est-à-dire, les verbes avec un seul complément) les apprenants n'ont pas ce genre de support formel et explicite dans un SV, et dans ces conditions ils doivent vraiment se baser sur les contraintes pragmatiques et syntaxiques afin d'assigner un cas au pronom, ce qui rend l'acquisition du marquage casuel plus difficile et aléatoire avec ces verbes. Nous voyons que la complexité de la structure argumentale du verbe français rend explicite et facilite l'acquisition du marquage casuel des pronoms clitics.

Nous allons maintenant discuter de l'influence des facteurs extralinguistiques (le sexe, l'âge, le type d'école, le contact avec les LN et les séjours dans une région francophone, etc.) sur l'acquisition du marquage casuel des clitics en français L2. Dans les hypothèses de départ nous avons supposé que le type d'école secondaire fréquentée par les apprenants aurait une influence sur l'acquisition des variables en question. Rappelons que dans notre première étude (Chapitre 4) sur l'acquisition du positionnement des pronoms clitics dans la phrase, nous avons constaté une différence entre les apprenants qui ont fréquenté l'école française, l'école d'immersion et l'école

secondaire avec un programme de français de base. Dans la présente étude, les apprenants venant de différentes écoles secondaires ne se distinguent pas dans leur apprentissage du marquage casuel des clitiques. Par contre, nous remarquons une différence entre les apprenants ayant des séjours prolongés dans une région francophone ainsi que des contacts fréquents avec les LN. Nous pouvons dire que ces deux variables influencent positivement l'acquisition de la distinction casuelle en français L2. Il est à noter que ni les variables comme le nombre de cours de français suivis à l'université ni le type d'école secondaire ne révèlent une influence sur l'acquisition du marquage casuel. En principe, il s'agit de variables qui reflètent une instruction formelle de la composante grammaticale. On aurait pu alors s'attendre à ce qu'elles aient de l'influence sur l'apprentissage de la distinction casuelle, mais ce n'est pas le cas.

En revanche, nous constatons une amélioration de la compétence en question avec l'augmentation du degré d'exposition des apprenants au français dans des situations de communication naturelle (informelle), comme les séjours prolongés dans une région francophone ou les contacts fréquents avec les LN. D'une part, nous pouvons attribuer cette dissociation au fait que dans l'instruction formelle (en salle de classe) on n'attire pas beaucoup d'attention à l'apprentissage de la distinction casuelle, on met plutôt l'accent sur la place des pronoms dans la phrase et la distinction des propriétés sélectionnelles des verbes (les propriétés que les apprenants maîtrisent bien au niveau avancé, voir Chapitres 4 et 5). Ainsi, les apprenants anglophones apprennent les différences conceptuelles entre l'anglais et le français en ce qui a trait au positionnement des clitiques et aux propriétés sélectionnelles des verbes en français. Ils connaissent les différences conceptuelles entre le DAT et l'ACC, mais ces différences ne sont pas encodées morphologiquement dans

leur grammaire. Nous avons déjà constaté que dans le cas de la cliticisation en français L2 la composante morphologique est plus susceptible à la fossilisation que la composante syntaxique. Alors nous supposons que les apprenants ont besoin de plus de présentation explicite et des preuves négatives en ce qui concerne l'apprentissage des formes morphologiques des pronoms clitiques. En outre, il serait intéressant d'explorer davantage le rôle des facteurs extralinguistiques sur l'apprentissage du marquage casuel en français. Dans nos études futures, nous prévoyons d'analyser plus en détail le type de contacts avec les LN, la possibilité de simuler ces contacts dans des situations d'apprentissage formel (en salle de classe), ainsi que d'avoir une image plus complète sur les séjours des apprenants dans des pays francophones, comme par exemple, le type de séjours (voyage éducatif, touristique ou d'affaires); le fait d'être logé chez une famille d'accueil ou dans une résidence; le degré d'exposition à la langue cible lors de ces voyages, etc.

7 Conclusions

La présente thèse avait pour but initial d'étudier en profondeur l'acquisition des pronoms clitiques objets en français L2 par les apprenants anglophones adultes. Nous avons notamment centré notre travail sur l'étude des caractéristiques du positionnement et de l'assignation du cas des clitiques objets en vue de mieux comprendre les parcours acquisitionnels des apprenants du français L2 de différents niveaux.

Le Chapitre 1 a été consacré à la présentation des concepts théoriques essentiels à notre travail. Dans la première section, nous avons présenté les caractéristiques essentielles des pronoms personnels en français et en anglais. Dans la deuxième section, nous avons passé en revue différentes approches à l'analyse des pronoms clitiques en français. Notre analyse de traitements des éléments clitiques nous a permis de conclure que parmi toutes les approches, qu'elles se basent sur les analyses de mouvement ou sur la génération à la base, la proposition de Sportiche (1999) est celle qui semble fournir des outils théoriques intéressants pour l'étude des pronoms clitiques objets parce qu'elle offre une combinaison de l'approche de la génération à la base avec celle de mouvement tout en réservant la possibilité d'un traitement différentiel des clitiques ACC et DAT. En outre, l'adaptation minimaliste de l'approche de Sportiche nous fournit la possibilité de voir comment le module syntaxique interagit avec la composante morphologique et quels sont les traits nécessaires pour une maîtrise parfaite des pronoms clitiques en français. Cette vision incorporant deux composantes de la grammaire nous permet de mieux comprendre les données obtenues auprès des apprenants du français L2.

Dans le Chapitre 2 nous nous sommes essentiellement préoccupés de l'analyse des données de l'acquisition des pronoms clitiques par des enfants francophones. La revue de travaux récents ayant pour objectif l'analyse des particularités de l'acquisition des clitiques sujets et objets, nous a permis de constater que les jeunes enfants acquièrent relativement tôt la distinction entre un syntagme plein et un clitique. Les enfants dont le français est L1 ne font pratiquement pas d'erreurs en ce qui concerne le placement des pronoms clitiques (Hamman et al. 1996, entre autres). Nous avons également remarqué que plusieurs chercheurs constatent une asymétrie apparente entre les pronoms clitiques nominatifs et objets. Afin d'avoir une image complète de l'acquisition des pronoms clitiques objets par les enfants, nous avons entrepris une étude visant à déterminer si tous les clitiques (accusatifs et datifs) apparaissent dans leur usage en même temps ou s'il y a une divergence temporelle à l'intérieur de ce groupe. En nous basant sur les résultats obtenus dans l'étude présentée dans la section 2.2, nous pouvons constater qu'il existe une dissociation notable à l'intérieur du groupe des pronoms objets : les clitiques accusatifs apparaissent plus tôt et sont plus fréquents que les clitiques datifs. Ainsi, nous observons non seulement un écart entre les pronoms clitiques sujets et pronoms objets en général (section 2.1), mais, en ce qui concerne ces derniers, on remarque également une différence nette dans le temps d'apparition et dans la fréquence d'emploi des clitiques accusatifs et datifs.

Dans le Chapitre 3, nous avons fait une revue critique et exhaustive des recherches antérieures sur l'acquisition des clitiques en français L2, en regroupant les études d'après différentes propriétés morphosyntaxiques des pronoms clitiques et leur rôle dans l'acquisition du système pronominal du français. Dans la section 3.2 nous avons

démontré que les chercheurs prêtent beaucoup d'attention au positionnement des pronoms dans la phrase. De façon générale, les chercheurs sont d'accord que les apprenants passent par des étapes bien déterminées dans l'acquisition de la syntaxe des clitiques et qu'ils sont capables d'acquérir un ordre particulier des pronoms dans la phrase. Les clitiques n'apparaissent pas dans toutes les structures en même temps, mais ils peuvent se manifester dans une structure plus tôt que dans une autre. Plus spécifiquement, les clitiques apparaissent plus tôt dans des constructions avec un verbe fini que dans des constructions causatives ou infinitives.

Toutefois, la position des clitiques n'est pas la seule particularité des pronoms clitiques dans les langues romanes qui est à acquérir afin de maîtriser le système pronominal. Les apprenants doivent également maîtriser les traits *phi* et la distinction casuelle des clitiques ce dont nous avons discuté dans la section 3.3. En principe, la revue de la littérature dans cette section nous a permis de constater que le genre, le nombre et la personne ne représentent pas de grandes difficultés pour l'acquisition des pronoms clitiques. En ce qui concerne l'acquisition de la distinction casuelle, nous n'avons pu trouver qu'une seule étude qui examine cette particularité des pronoms clitiques en italien (Santoro, 2007). Nous avons vu qu'il existe une grande divergence entre l'acquisition du positionnement des pronoms clitiques et de leur forme casuelle. Étant le premier à se pencher sur la question d'acquisition de la distinction casuelle des clitiques, Santoro n'a pas pourtant proposé de réponses à toutes les questions. Notamment, il n'est pas toujours clair ce qui détermine cette divergence dans l'acquisition et quelles sont les étapes par lesquelles les apprenants doivent passer pour arriver à une maîtrise complète du système pronominal. Il reste également une question concernant la possibilité de l'acquisition de

la structure argumentative des verbes d'où pourraient venir ces imperfections dans le système casuel des pronoms. Nous avons observé qu'il existe des études (Montrul 1997, 1999, 2000) qui démontrent la possibilité de l'acquisition des propriétés sélectionnelles des verbes en espagnol, et que les apprenants avancés sont capables de distinguer les différents types d'arguments en espagnol L2.

Pour pouvoir éclairer certains aspects peu étudiés dans l'acquisition de la distinction casuelle des pronoms clitiques du français L2, nous avons entrepris trois études empiriques que nous présentons dans les Chapitres 4, 5 et 6.

Le Chapitre 4 décrit la première étude que nous avons menée afin de déterminer le degré de succès de l'acquisition des pronoms clitiques objets par des apprenants du français L2 de niveaux différents. Cette étude avait comme objectif d'évaluer le développement de la cliticisation et, en particulier, elle examine les étapes du positionnement des pronoms clitiques en français L2.

Nous avons démontré que les étudiants de différents niveaux d'apprentissage du français diffèrent des locuteurs natifs du point de vue de la performance et de la compétence de l'emploi des pronoms clitiques objets en français. Les apprenants de niveau intermédiaire favorisent les contextes avec un clitique séparé du verbe par un adverbe, avec un pronom in situ, de cette façon ils ont tendance à traiter les pronoms objets plutôt comme des SN pleins ou une catégorie intermédiaire entre les clitiques et les SN pleins. En ce qui concerne les apprenants avancés, nous avons constaté qu'ils avaient acquis la distinction entre les pronoms forts (ou SN pleins) et les pronoms clitiques. Ils se rapprochent des locuteurs natifs dans leur traitement des pronoms comme des clitiques

attachés au verbe. Ce fait témoigne en faveur de l'idée du continuum structural entre les pronoms forts et les pronoms clitiques (Cardinaletti et Starke, 1999). De façon générale, l'analyse des données nous a permis de constater que la cliticisation est sujette au développement systématique et par étapes dans l'interlangue des apprenants d'une L2, ce qui est conforme à l'idée de Granfeldt et Schlyter (2004). Selon l'analyse de Sportiche (1999) que nous adoptons dans notre travail, les pronoms clitiques représentent une tête de leurs propres projections fonctionnelles (AccV" et DatV"). Les apprenants avancés font la distinction entre un SN plein et un clitique rattaché au verbe, ils placent correctement les clitiques dans la phrase. On observe ainsi un développement graduel et systématique du placement des pronoms clitiques, ce qui nous prouve que ces apprenants ont acquis les projections fonctionnelles associées aux clitiques. De cette façon, l'analyse des résultats de cette première étude a permis de constater que les apprenants du français font preuve d'un développement systématique et par étapes du placement des pronoms clitiques ce qui nous indique qu'ils sont capables d'acquérir des catégories fonctionnelles qui ne sont pas présentes dans leur L1 et de réajuster leurs paramètres par rapport à la langue étudiée. Nos données confirment l'hypothèse du *Transfert complet / Accès complet* de Schwartz et Sprouse (1994) et justifient les études antérieures portant sur le positionnement des clitiques.

Cependant, nous avons pu identifier certains contextes qui posent des difficultés aux apprenants. L'étude a en fait révélé que le contexte agrammatical le plus répandu pour tous les groupes d'apprenants est le syncrétisme casuel entre le datif et l'accusatif et vice versa. D'une manière générale, nous supposons qu'il s'agit plutôt du fait que les apprenants ont des difficultés à acquérir les propriétés sélectionnelles de certains verbes

en français d'où pourrait venir le syncrétisme casuel des pronoms clitiques. Une telle explication possible des formes syncrétisées des pronoms clitiques nous a poussés à examiner davantage l'acquisition des propriétés sélectionnelles des verbes en français.

Dans le Chapitre 5 nous avons présenté les résultats de la deuxième étude que nous avons entamée afin d'examiner le taux de réussite de l'acquisition des propriétés sélectionnelles des verbes en français L2 et de le comparer ensuite avec celui de l'acquisition de la distinction casuelle des pronoms clitiques objets. Au départ, nous avons supposé que les apprenants devraient avoir autant de difficultés avec la reconnaissance des rôles thématiques (THEME et BUT) des verbes français qu'avec la reconnaissance des formes casuelles des pronoms clitiques objets (ACC et DAT). De façon intéressante, les résultats de cette deuxième étude présentée dans le Chapitre 5 réfutent notre hypothèse de départ. Les apprenants sont à l'aise avec la structure argumentale des verbes en français. Nous avons noté que pareillement à l'acquisition du positionnement des pronoms clitiques en français, les apprenants sont capables d'acquérir la structure argumentale des verbes en français. Par contre, l'erreur la plus fréquente dans l'acquisition des pronoms clitiques que nous avons observée dans notre première étude, celle de l'alternance casuelle entre ACC et DAT, reste toujours un point faible pour tous les groupes d'apprenants. Nous avons trouvé que tout en reconnaissant facilement les rôles thématiques des verbes en français, les apprenants ont de grandes lacunes dans la maîtrise de la distinction casuelle des pronoms clitiques. Les apprenants de tous les niveaux ne font pas une distinction bien nette entre les formes grammaticales et agrammaticales de l'ACC et du DAT des pronoms clitiques.

Le Chapitre 6 de notre travail a été consacré à la présentation des données obtenues lors de la troisième étude empirique qui avait pour but d'examiner plus en détail, tout en se basant sur un corpus plus large, l'acquisition de la distinction casuelle des pronoms clitiques en français L2.

Nous avons démontré que les apprenants de différents niveaux d'apprentissage s'éloignent considérablement des LN du point de vue de la reconnaissance et de la production des contextes avec des clitiques ACC et DAT en français. Rappelons que dans le cadre de la première étude (Chapitre 4) sur le placement des pronoms clitiques, nous n'avons pas trouvé de différence significative dans le traitement des contextes grammaticaux pour tous les niveaux d'apprenants (INT et AV1), alors que la distinction casuelle reste problématique pour tous les apprenants tout au long de leur parcours acquisitionnel (même au niveau s'approchant des LN). Ils éprouvent des difficultés avec la reconnaissance des contextes grammaticaux comme agrammaticaux, de même qu'avec la production des formes casuelles appropriées avec différents types de verbes. Nous avons constaté que les propriétés morphosyntaxiques des pronoms clitiques en ce qui a trait à l'assignation du cas, restent les plus difficiles à acquérir pour les apprenants. Nous l'avons déjà constaté dans les résultats des deux études précédentes, maintenant après avoir analysé les données d'un corpus plus large nous pouvons le confirmer avec certitude : la distinction casuelle reste le plus grand problème pour les apprenants de tous les niveaux. Les apprenants ont besoin de plusieurs années d'exposition à la langue cible afin de commencer à maîtriser la distinction casuelle des pronoms clitiques en français. La distinction relativement explicite entre ACC et DAT n'apparaît que très tard dans le

processus d'apprentissage d'une L2, et même les apprenants AV2 hésitent sur leurs jugements et se diffèrent encore considérablement du groupe témoin.

En revenant aux hypothèses concernant l'accès à la GU par rapport aux explications possibles de la variabilité dans l'interlangue (section 3.2), nous allons maintenant considérer laquelle nous donnerait la meilleure interprétation des faits concernant l'acquisition des pronoms clitiques en français L2 décrits.

D'une part, le fait que les apprenants n'arrivent pas à acquérir la distinction casuelle entre ACC et DAT pourrait être attribué au manque d'accès à la GU (*Hypothèse de la représentation dysfonctionnelle* – Meisel 1997, Neeleman et Weerman 1997). Selon cette position, l'apprenant se concentre plutôt sur les propriétés superficielles de la L2 et les apprend une par une. De cette façon, l'interlangue doit ressembler à l'input ou bien à la L1, puisqu'il n'y a aucune source naturelle et innée qui pourrait guider leur acquisition. Néanmoins, cette hypothèse ne peut pas rendre compte du fait que les apprenants arrivent à bien positionner les pronoms clitiques dans la phrase et à maîtriser la distinction des propriétés sélectionnelles des verbes en français. En outre, ce point de vue ne peut pas non plus expliquer l'existence des stades intermédiaires du placement des pronoms (comme la cliticisation au participe passé, par exemple), car on ne retrouve pas cette position dans l'input que reçoivent les apprenants du français L2.

Tout comme nous avons constaté dans notre première étude, les apprenants font la distinction entre un SN plein et un clitique rattaché au verbe, ils placent correctement les clitiques dans la phrase, on observe ainsi un développement graduel et systématique du placement des pronoms clitiques ce qui nous fournit une preuve que les apprenants ont

acquis les projections fonctionnelles associées aux clitiques, alors que nous n'avons pas observé de telle tendance graduelle dans le développement de la distinction casuelle. Les alternances casuelles ont lieu tout au long du processus d'apprentissage d'une L2.

D'autre part, cette variabilité dans l'interlangue des apprenants, c'est-à-dire, l'impossibilité de faire la distinction entre DAT et ACC pourrait être expliquée par un déficit syntaxique. D'après l'*Hypothèse des traits fonctionnels en faillite (Failed Functional Features Hypothesis* – Hawkins et Chan 1997, Smith et Tsimpli 1995), il existe un lien entre la réalisation morphologique et la spécification des traits ininterprétables des catégories fonctionnelles. Ainsi, comme en anglais il n'existe pas de distinction morphologique entre DAT et ACC, les apprenants sont incapables d'acquérir un trait fonctionnel du cas objet. Cependant, encore une fois cette hypothèse ne nous permet pas d'expliquer le positionnement correct des pronoms clitiques dans la phrase, notons que les apprenants anglophones doivent acquérir une nouvelle projection fonctionnelle (AccV ou DatV) pour pouvoir placer correctement les pronoms dans la phrase ce qui n'est pas possible d'après cette approche. En plus, ce point de vue stipule que les apprenants devraient avoir des problèmes avec la sous-spécification d'un trait du cas [ACC] ou [DAT] au niveau de la computation syntaxique. Si c'était le cas, on devrait donc s'attendre à trouver des problèmes avec l'assignation du cas ACC aux SN pleins, car, d'après l'analyse de Sportiche (1996) l'assignation du cas ACC pour un pronom clitique et pour un SN plein se passe dans la même projection fonctionnelle (AgrO). Mais nous avons vu que les apprenants maîtrisent bien la structure argumentale des verbes et ils sont capables d'assigner le cas ACC aux SN pleins. Finalement, si l'on accepte le fait de l'inaccessibilité de nouveaux traits paramétriques en L2, on pourrait également

s'attendre à trouver plusieurs problèmes avec l'assignation du genre aux pronoms clitiques. Rappelons que dans toutes les trois études nous n'avons trouvé aucune erreur d'accord (ni en genre, ni en nombre). À notre avis, l'hypothèse de *Transfert complet / Accès complet* de Schwartz et Sprouse (1994) possède beaucoup plus de pouvoir explicatif. Notamment, cette approche nous permet de rendre compte de l'acquisition du positionnement des clitiques et des propriétés sélectionnelles des verbes, tandis qu'elle ne peut pas expliquer l'imperfection casuelle dans l'interlangue des apprenants. D'après cette hypothèse, tous les traits associés à une projection fonctionnelle devraient être mis à la disposition de l'apprenant; donc une fois le placement des clitiques est acquis, les apprenants devraient pouvoir reconnaître automatiquement une forme casuelle qui n'existe pas dans leur langue première, ce qui n'est pas le cas selon nos données. Les problèmes que nous constatons avec l'assignation du cas ont lieu vraiment au moment de l'insertion du vocabulaire dans la composante morphologique. Les alternances casuelles sont dues aux facteurs qui sont liés à l'épellation morphologique qui a lieu après les transformations syntaxiques. Les apprenants n'arrivent pas à associer l'ensemble des traits qui sont déjà vérifiés dans les relations d'Accord au processus de l'insertion du vocabulaire où chaque ensemble de traits est combiné avec une réalisation phonologique (voir section 1.2.3.1). D'après Herschensohn (2004), les caractéristiques morphologiques et lexicales sont beaucoup plus difficiles à maîtriser que les différences syntaxiques. Même les apprenants du niveau avancé 2 montrent des imperfections dans leur acquisition de la forme morphologique des pronoms clitiques en français, ce qui témoigne de la difficulté de relier l'information morphologique aux traits syntaxiques déjà acquis ou réajustés dans l'interlangue des apprenants. Nous proposons ainsi

d'attribuer les alternances casuelles aux difficultés plus générales d'associer l'information morphologique aux nœuds terminaux en syntaxe. Lardiere (2000) et Prévost et White (2000) suggèrent que les problèmes avec l'accord verbal, par exemple, sont attribués aux difficultés d'association des formes morphologiques aux traits syntaxiques, cette approche est connue comme « *Hypothèse de la flexion absente* ». D'après ce point de vue, les erreurs morphologiques ne présupposent pas de déficience syntaxique, puisque la morphologie est une composante autonome qui reprend la dérivation syntaxique et détermine les modifications nécessaires aux lexèmes. Les chercheurs constatent que les processus d'association morphologique sont beaucoup plus vulnérables à la variation dans l'interlangue que tous les autres mécanismes langagiers. De cette façon, nous concluons que les apprenants anglophones connaissent les différences conceptuelles entre le datif et l'accusatif étant donné le fait qu'ils sont en mesure de maîtriser les propriétés sélectionnelles des verbes, mais ces différences ne sont pas encodées morphologiquement dans leur grammaire jusqu'au niveau très avancé de maîtrise du français L2. Ainsi, nous nous rendons à l'évidence que si les apprenants du français ont des problèmes avec l'acquisition des pronoms clitiques, ce fait est plutôt lié au statut particulier des pronoms objets en français et non pas à l'absence des catégories fonctionnelles associées à ces derniers.

Une autre question sur laquelle nous nous sommes penchés dans le Chapitre 6 est de savoir s'il existe une prédominance de l'ACC sur le DAT ou vice versa dans l'acquisition des pronoms clitiques. En somme, nous constatons une différence dans le développement des cas objets (ACC et DAT) chez les apprenants du français L2. Cette tendance confirme l'analyse de Sportiche (1996) d'après laquelle les pronoms clitiques

en français occupent des positions argumentales différentes et se rapportent ainsi à des catégories fonctionnelles différentes et on pourrait de ce fait s'attendre à la divergence dans l'ordre de l'acquisition des pronoms clitiques objets. Nous observons une prédominance des clitiques ACC qui causent moins de problèmes aux apprenants anglophones que les clitiques DAT. Nous expliquons le fait que le DAT est plus difficile à acquérir pour les apprenants du français L2 que l'ACC, par l'influence de l'anglais (L1) qui n'a pas de réalisation morphologique pour le DAT, alors que les deux langues assignent le cas ACC à leurs pronoms. Ainsi, les apprenants généralisent l'emploi des clitiques ACC à tous les clitiques en français, en admettant les structures possibles en leur L1 (constructions à double objet – *Dative Shift*), qui sont pourtant agrammaticales en français. Nous constatons que tout au long de l'acquisition de la cliticisation en français L2, l'ACC reste un cas-objet par défaut. Les apprenants anglophones doivent reconstruire leur grammaire L2 afin de se rendre compte de l'existence du DAT en français aussi bien que de toutes ses contraintes syntaxiques, morphologiques et sémantiques en arrivant ainsi à la réalisation appropriée du cas DAT.

Nous tenons à souligner que le transfert des propriétés d'une L1 dans la grammaire de l'interlangue est tout à fait conforme au processus de l'acquisition d'une L2.

D'après l'hypothèse du transfert complet et accès complet à la GU (*Full Transfer/ Full Access* – Schwartz & Sprouse, 1994, 1996), l'apprenant d'une L2 commence avec un ensemble de propriétés syntaxiques de la L1, ensuite il vérifie si la disposition des paramètres de la L1 coïncide avec L2, sinon il acquiert la projection fonctionnelle absente

ou bien il réajuste les paramètres de la catégorie déjà présente dans sa L1. Ce processus est basé sur l'input et est guidé par la GU. En principe, cette approche prévoit la capacité des apprenants d'atteindre un niveau similaire aux locuteurs natifs car le processus de l'acquisition est guidé par la GU. Cependant, les chercheurs soulignent le fait que l'acquisition complète d'une langue cible n'est pas garantie car les apprenants peuvent interrompre le développement à tout niveau. Les éléments de preuve en faveur de cette approche viennent premièrement des données où l'on observe que les apprenants commencent l'acquisition d'une L2 en analysant la langue cible à travers le prisme de leur L1. Ainsi, on retrouve des propriétés d'une L1 dans l'interlangue des apprenants. Deuxièmement, les apprenants ne restent pas figés sur les propriétés de leur L1, mais avec le temps ils montrent une restructuration de leur grammaire tout en s'avancant dans la langue cible. Les données des trois études présentées dans cette thèse nous montrent également que les apprenants ne restent pas figés sur les propriétés morphosyntaxiques des pronoms de leur L1, nous constatons un développement graduel du positionnement des pronoms clitiques ainsi que de l'ACC et du DAT. Quoique l'ACC soit plus facile à acquérir pour les apprenants, nous avons trouvé qu'au niveau de la reconnaissance les apprenants montrent également une maîtrise du DAT (avec les verbes ditransitifs) ce qui suggère qu'ils parviennent à réajuster leur grammaire en s'approchant peu à peu du niveau des LN.

Nous tenons à souligner le fait que dans l'acquisition des pronoms objets par les enfants nous avons trouvé pareillement une dissociation remarquable à l'intérieur du groupe des pronoms objets: les clitiques accusatifs apparaissent plus tôt et sont plus fréquents que les clitiques datifs. Le fait que nous observons une prédominance des

clitiques ACC dans l'interlangue des apprenants n'est pas du tout surprenant. Les apprenants anglophones du français L2 suivent le même itinéraire de développement de la cliticisation en français que les enfants francophones qui apprennent le français comme L1. Ainsi, une prédominance de l'ACC par rapport au DAT ne peut pas être attribuée à la déficience de la structure syntaxique et l'absence des projections fonctionnelles associées aux clitiques dans l'interlangue des apprenants du français L2, mais plutôt au mode du développement propre à la cliticisation (en L1 et L2) qui prévoit une divergence dans l'ordre de l'acquisition des pronoms clitiques en français : d'abord on acquiert les clitiques nominatifs ensuite les clitiques accusatifs, et finalement on arrive à la maîtrise des clitiques datifs. Nous expliquons cette dissociation à l'intérieur du groupe des pronoms clitiques objets pourrait par la généralisation proposée par Roberge et Troberg (2007) concernant la dépendance d'un objet indirect par rapport à l'objet direct dans un VP. Ces auteurs proposent qu'un objet indirect entre en relation avec un objet direct et celui-ci d'après leur analyse est un constituant obligatoire de tout VP. En fait, le rapport entre un complément direct et un verbe est un rapport privilégié dans un VP. Ainsi, les apprenants doivent d'abord acquérir les accusatifs, qui sont des éléments obligatoires d'un VP, et seulement après ils passent aux datifs étant donné leur dépendance étroite des objets directs.

Nous avons également constaté que différents types de verbes influencent différemment l'emploi des clitiques ACC et DAT par les apprenants. D'un côté, nous remarquons que les verbes avec un seul objet n'exercent pas de grande influence sur l'emploi de telle ou telle forme de pronom clitique. Nous n'avons pas trouvé de différence entre les verbes transitifs directs et indirects: les apprenants éprouvent les

mêmes difficultés dans l'assignation des cas aux pronoms clitiques avec les deux types de verbes. D'autre part, les apprenants ont beaucoup moins de difficultés dans l'assignation du cas aux clitiques avec les verbes ditransitifs qu'avec les verbes transitifs et cette tendance se maintient à travers tous les tests. Nous avons vu que les étudiants utilisent le syntagme lexical du verbe ditransitif comme un indice dans l'assignation du cas au clitique. Par exemple, la présence d'un syntagme prépositionnel (DAT) après un verbe ditransitif signale aux apprenants que le pronom clitique doit recevoir un cas ACC, et vice versa. L'apparition d'un syntagme nominal plein (ACC) après un verbe déclenche l'assignation du DAT au pronom clitique. Il est vrai qu'avec les verbes transitifs (c'est-à-dire, les verbes avec un seul complément) les apprenants n'ont pas ce genre de support formel dans un SV, et dans ces conditions ils doivent se baser sur les contraintes pragmatiques et syntaxiques afin d'assigner un cas au pronom, ce qui rend l'acquisition du marquage casuel plus difficile avec ces verbes. Nous voyons que la complexité de la structure argumentale du verbe français rend explicite et facilite l'acquisition du marquage casuel des pronoms clitiques.

Dans la présente thèse nous nous sommes penchés également sur l'étude de l'influence des variables extralinguistiques sur l'acquisition des pronoms clitiques. D'une part, nous avons constaté une différence entre les apprenants qui ont fréquenté l'école française, l'école d'immersion et l'école secondaire avec un programme de français de base en ce qui a trait à l'acquisition du positionnement des pronoms clitiques dans la phrase. D'autre part, les apprenants venant de différentes écoles secondaires ne se distinguent pas dans leur apprentissage du marquage casuel des clitiques. Par contre, nous remarquons une différence entre les apprenants ayant fait des séjours prolongés dans une

région francophone ainsi que des contacts fréquents avec les LN. Nous pouvons dire que ces deux variables influencent positivement l'acquisition de la distinction casuelle en français L2. Il est à noter que ni les variables comme le nombre de cours de français suivis à l'université, ni le type d'école secondaire ne révèlent une influence sur l'acquisition du marquage casuel dans notre corpus. En principe, il s'agit de variables qui reflètent une instruction formelle de la composante grammaticale. En revanche, nous constatons une amélioration de la compétence en question avec l'augmentation du degré d'exposition des apprenants au français dans des situations de communication naturelle (informelle), comme les séjours prolongés dans une région francophone ou les contacts fréquents avec les LN. Nous attribuons cette dissociation au fait que dans l'instruction formelle (en salle de classe) on n'attire pas beaucoup d'attention à l'apprentissage de la distinction casuelle. L'accent est plutôt mis sur la place des pronoms dans la phrase et la distinction des propriétés sélectionnelles des verbes (les propriétés que les apprenants maîtrisent bien au niveau avancé, voir Chapitres 4 et 5). Nous avons déjà constaté que dans le cas de la cliticisation en français L2 la composante morphologique est plus susceptible à la fossilisation que la composante syntaxique. Alors nous concluons que les apprenants ont besoin de plus de présentation explicite et des preuves négatives en ce qui concerne l'apprentissage des formes morphologiques des pronoms clitiques.

La présente thèse avait pour but d'analyser l'acquisition des pronoms clitiques en français L2 par les apprenants anglophones. Afin d'avoir une image plus complète et plus diversifiée de l'acquisition du marquage casuel en français L2 et dans d'autres langues romanes, nous considérons important d'entreprendre plus d'études centrées sur ce phénomène avec des apprenants dont la L1 a un marquage casuel dans le système

pronominal (comme par exemple, l'espagnol, l'italien ou le russe). Cette division des apprenants avec des L1 différentes permettrait de voir si la morphologie casuelle représente un défi global dans l'acquisition d'une L2 ou si elle reste plutôt un problème limité à l'acquisition de la cliticisation.

En outre, il serait intéressant d'explorer davantage le rôle des facteurs extralinguistiques sur l'apprentissage du marquage casuel en français. Dans nos études ultérieures, nous prévoyons d'analyser plus en détail le type de contacts avec les LN, la possibilité de simuler ces contacts dans des situations d'apprentissage formel (en salle de classe), ainsi que d'avoir une image plus complète sur les séjours des apprenants dans des pays francophones, comme par exemple, le type de séjours (voyage éducatif, touristique ou d'affaires); le fait d'être logé chez une famille d'accueil ou dans une résidence; le degré d'exposition à la langue cible lors de ces voyages, etc.

Références

- Anderson, H. 1986. Acquisition et l'emploi des pronoms français par des apprenants danois. In *Acquisition d'une langue étrangère : Perspectives et recherches – Actes du 5^e colloque international*, sous la dir. de D. Véronique et A. Giacomi, 25-45. Aix-en-Provence : Université de Provence.
- Antidote. 2006. Dictionnaire électronique. Druide informatique inc.
- Auger, J. 1995. Les clitiques pronominaux en français parlé informel : une approche morphologique. In *Revue québécoise de linguistique* 24(1) : 21-60.
- Bautier-Gastaing, E. 1977. Acquisition comparée de la syntaxe du français par des enfants francophones et non-francophones. *Études de linguistique appliquée* 27, 19-41.
- Belletti, A. et Hamann, C. 2004. On the L2/bilingual acquisition of two young children with different source languages. In *The acquisition of French in different contexts: Focus on functional categories*, sous la dir. de P.Prévost et J. Paradis, 147-174. Amsterdam : Benjamins.
- Borer, H. 1984. *Parametric Syntax*, Dordrecht : Foris.
- Bruhn-Garavito, J. et S. Montrul. 1996. Verb Movement and Clitic Placement in French and Spanish as a Second Language. In *Proceedings of the 20th Annual Boston University Conference on Language Development 1*, sous la dir. de A.

Stringfellow, D. Cahana-Amitay, E. Hughes et A. Zukowski, 111-122.
Somerville, MA: Cascadilla Press.

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

Cardinaletti, A. 1994. On the internal structure of pronominal DPs. *The Linguistic Review*
11:195-219.

Cardinaletti, A et M. Starke. 1999. The typology of structural deficiency: a case study of
the three classes of pronouns. In *Clitics in the languages of Europe*, sous la dir. de
Henk van Riemsdijk, 145-233. Berlin: Mouton de Gruyter.

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

Chomsky, N. 1986. *Knowledge of language*. New-York : Praeger.

Chomsky, N. 1991. Some Notes on the Economy of Derivation and Representation. In
Principles and Parameters in Comparative Grammar, sous la dir. de Robert
Freidin, 417-454. Cambridge: MIT Press.

Chomsky, N. 1995. *The Minimalist Program*, Cambridge: MIT Press.

Cummins, S. et Y. Roberge. 1994. A morphosyntactic analysis of Romance clitic
constructions. In *Issues and Theory in Romance Linguistics*, sous la dir. de M.
Mazzola, 237-255. Washington : Georgetown University Press.

- Dobrovie-Sorin, C. 1990. Clitic doubling, Wh-movement, and quantification in Romanian. *Linguistic Inquiry* 21(3) : 351-397.
- Duffield, N., White, L., DeGaravito, J., Montrul, S. et P. Prevost. 2002. Clitic placement in L2 French: evidence from sentence matching. *Linguistics* 38: 487-525.
- Ellis, R. et G. Barkhuizen. 2005. *Analyzing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Fillmore, C. 1967. The syntax of preverbs. *Glossa* 1:91-125.
- Fodor, J. et I. Sag. 1982. Referential and quantificational indefinites. *Linguistics and Philosophy* 5:345-398.
- Fournier, D. 2008. L'universalité et l'autonomie de la construction à double objet. In *In Actes du congrès annuel de l'Association canadienne de linguistique 2008*, sous la dir. de Susie Jones, 15 pages.
- Gaëlle, R. 1996. Une double analyse de la particule ne en français. *Langages* 30 (122), 62-78.
- Granfeldt, J. et S. Schlyter. 2004. Cliticisation in the acquisition of French as L1 and L2. In *The acquisition of French in different contexts: Focus on functional categories*, sous la dir. de P.Prévost et J. Paradis, 333-370. Amsterdam: Benjamins.
- Grevisse, M. 2007. *Le Bon Usage*, quatorzième édition éditée par André Goosse. Bruxelles: de Boeck Duculot.

- Grüter, T. et M. Crago. 2012. Object clitics and their omission in child L2 French: The contributions of processing limitations and L1 transfer. *Bilingualism: Language and Cognition* 15(3) : 531-549.
- Grüter, T., N. Hurtado et A. Fernald. 2012. Interpreting object clitics in real-time: eye-tracking evidence from 4-year-old and adult speakers of Spanish. In *Proceedings of the 36th Annual Boston University Conference on Language Development* sous la dir. de Alia K. Biller, Esther Y. Chung, and Amelia E. Kimball, 213-225. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Grüter, T. 2006. *Object clitics and null objects in the acquisition of French*. Ph.D. dissertation, McGill University.
- Gundel, J., Stenson. N. et E. Tarone. 1984. Acquiring pronouns in a second language. *Studies in Second Language Acquisition* 6: 215-225.
- Hamann, C., L. Rizzi et U. Frauenfelder. 1996. On the acquisition of the pronominal system in French. In *Generative Perspectives on Language Acquisition*, sous la dir. de H. Clahsen, 91-103. Amsterdam: John Benjamins.
- Halle, M., et A. Marantz. 1993. Distributed morphology and the pieces of inflection. In *The view from building 20: Linguistic essays in honor of Sylvain Bromberger*, sous la dir. de K. Hale et S. J. Keyser, 111-176. Cambridge: MIT Press.
- Halle, M., et A. Marantz. 1994. Some key features of distributed morphology. *MIT working papers in linguistics*, 21 : 275-288.

- Harley, B. 1986. *Age in second language acquisition*. San Diego, California: College-Hill Press.
- Hawkins, R. et F. Franceschina. 2004. Explaining the acquisition and non-acquisition of determiner-noun gender concord in French and Spanish. In *The acquisition of French in different contexts: Focus on functional categories*, sous la dir. de P. Prévost et J. Paradis, 175-206. Amsterdam: Benjamins.
- Hawkins, R. et al. 2008. The Semantic Effects of Verb Raising and Its Consequences in Second Language Grammars. . In *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*, sous la dir. de J. Liceras, H. Zobl et H. Goodluck, 328-351. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heap, D. et Y. Roberge. 2001. Cliticisation et théorie syntaxique, 1971-2001. In *Revue québécoise de linguistique* 30(1) : 63-90.
- Herschensohn, J. 2004. Functional categories and the acquisition of object clitics in L2 French. In *The acquisition of French in different contexts: Focus on functional categories*, sous la dir. de P. Prévost et J. Paradis. 207-242. Amsterdam: Benjamins.
- Hopp, H. 2010. Ultimate attainment in L2 inflection: Performance similarities between non-native and native speakers. *Lingua* 120 : 901–931.
- Jaeggli, O. 1982. *Topics in Romance Syntax*, Dordrecht : Foris.

- Jakubowicz, C., Müller, N., Kang, O.-K., Riemer, B. et C. Rigaut. 1996. On the acquisition of the pronominal system in French and German. In *Proceedings of the 20th Annual Boston University Conference on Language Development*, sous la dir. de A. Stringfellow et al., 374-385. Sommerville, MA: Cascadilla Press.
- Jakubowicz, C. et Nash, L. 2001. Functional categories and syntactic operations in (ab)normal language acquisition. *Brain and Language*, 77(3): 321-339.
- Jakubowicz, C. et C. Rigaut. 2000. L'acquisition des clitiques nominatifs et des clitiques objets en français. In *Revue canadienne de linguistique* 45(1/2): 119-157.
- Johnson, J.S. et E. Newport. 1989. Critical Period in Second Language Learning : The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language. *Cognitive Psychology* 21 : 60-99.
- Kayne, R. 1975. *French Syntax : The Transformational Cycle*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Kayne, R. 1989. Facets of Romance Past Participle Agreement. In *Dialect Variation and the Theory of Grammar*, sous la dir. de P. Beninca, 85-104. Foris Publications : Dordrecht.
- Kayne, R. 1991. Romance Clitics, Verb Movement and PRO. *Linguistic Inquiry*, 22 : 647-687.
- Kayne, R. 1994. *The Antisymmetry of Syntax*. Cambridge: MIT Press.

- Kenemer, V. 1982. *Le français populaire and French as a second language: A comparative study of language simplification*. Québec: International center for research on bilingualism.
- Lardiere, D. 2000. Mapping features to forms in second language acquisition. In *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*, sous la dir. de Archibald, 102-29. Oxford: Blackwell.
- Lardiere, D. 2008. Feature assembly in second language acquisition. In *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*, sous la dir. de J. Liceras, H. Zobl et H. Goodluck, 106-140. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lardiere, D. (2009). Some thoughts on the contrastive analysis of features in second language acquisition. *Second Language Research*, 25(2), 173-227.
- Léon, M. 1972. *L'accentuation des pronoms personnels en français standard*. Montréal : Didier.
- Leonetti, M. 2004. Specificity and Differential Object Marking in Spanish Specificity and Differential Object Marking in Spanish. *Catalan Journal of Linguistics* 3:75-114.
- Leonetti, M. 2006. Clitics do not encode specificity. Présenté à Nereus III: Definiteness, Specificity and Animacy in Ibero-Romance languages, Universidad de Alcalá (Madrid).

- Long, M.H. 1996. The role of the linguistic environment in SLA. In *Handbook of SLA*, sous la dir. de Ritchies, W.R. et T. Bhatia, 413-468. San Diego: Academic Press.
- Mackey, A. et S. M. Gass. 2005. *Second Language Research : Methodology and Design*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum.
- MacWhinney, B. 2000. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah : Lawrence Erlbaum.
- Meisel, J. 1997. The acquisition of the syntax of negation in French and German: Contrasting first and second language. *Second Language Research* 13 : 227-63.
- Meisel, J. 2010. Age of onset in successive acquisition of bilingualism. In *Language Acquisition across Linguistic and Cognitive Systems* sous la dir. de Kail, Michèle et Maya Hickmann, 225-247. Amsterdam: John Benjamins.
- Miller, P. H. et P. Monachesi. 2003. Les pronoms clitiques dans les langues romanes. In *Langues Romanes, problèmes de la phrase simple*, sous la dir. de D. Godard, 67-123. Paris : CNRS Editions.
- Montrul, S. 1997. On the parallels between diachronic change and interlanguage grammars: The L2 acquisition of the Spanish dative case system. *Spanish Applied Linguistics* 1:87-113.
- Montrul, S. 1999. Activating AgrIOP in Second Language Acquisition. In *The Development of Second Language Grammars. A Generative Approach*, sous la dir. de E. Klein et G. Martohardjono, 85-111. Philadelphia: John Benjamins.

- Montrul, S. 2000. Transitivity alternation in second language acquisition: Toward a modular view of transfer. *Studies in Second Language Acquisition* 22(2): 229-274.
- Neeleman, A. et F. Weerman. 1997. L1 and L2 word order acquisition. *Language Acquisition* 6 : 125-70.
- Panagiotidis P. 2002. *Pronouns, Clitics and Empty Nouns: Pronominality and Licensing in Syntax*. Philadelphia : John Benjamin.
- Paradis, J. 2004. The relevance of specific language impairment in understanding the role of transfer in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 24 : 67-82.
- Pérez-Leroux, A. T., Pirvulescu, M., et Roberge, Y. 2009. Bilingualism as a window into the language faculty: The acquisition of objects in French-speaking children in bilingual and monolingual contexts. *Bilingualism: Language and Cognition* 12(1) : 97–112.
- Pierce, A. 1992. *Language acquisition and syntactic theory: Comparative analysis of French and English Child Grammars*. Dordrecht: Kluwert.
- Pollock, J-Y. 1989. Verb Movement, Universal Grammar, and the Structure of IP. *Linguistic Inquiry* 20:365-424.
- Postal, P. 1989. *Masked Inversion in French*. Chicago, Il: The University of Chicago Press.

- Prévost, P et L. White. 2000. Missing Surface Inflection or Impairment in Second Language Acquisition? Evidence from Tense and Agreement. *Second Language Research*, 16:103-133.
- Prévost, P. 2006. The phenomenon of object omission in child L2 French. *Bilingualism: Language and Cognition* 9 : 263–280.
- Prévost, P. 2008. Knowledge of Morphology and Syntax in Early Adult L2 French: Evidence for the Missing Surface Inflection Hypothesis. In *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*, sous la dir. de J. Liceras, H. Zobl et H. Goodluck, 352-377. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Regan, V. 1995. The acquisition of sociolinguistic native speech norms: effects of a year abroad. In *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, sous la dir. de B.F. Freed, 245-267. Amsterdam: Benjamins.
- Regan, V. 2003. L'acquisition de la variation native par les apprenants L2 pendant un séjour dans la communauté linguistique et dans la salle de classe: le cas des apprenants irlandais du français L2. *Revue de la pensée éducative*, 37(3): 283-301.
- Rizzi, L. 1986. Null Objects in Italian and the Theory of pro. *Linguistic Inquiry* 17(3): 501-557.
- Roberge, Y. et M. Troberg. 2007. Thematic indirect objects in French. *Journal of French Language Studies* 17 : 297-322.

- Santoro, M. 2007. Second language acquisition of Italian accusative and dative clitics. *Second Language Research* 23(1) : 37-50.
- Scherag, A., Demuth, L., Rösler, F., Neville, H., et B. Röder. 2004. The effects of late acquisition of L2 and the consequences of immigration on L1 for semantic and morpho-syntactic language aspects. *Cognition* 93 : B97–B108.
- Schlyter, S. 1997. Formes verbales et pronoms objets chez des apprenants adultes de français en milieu naturel. In *Actes du colloque international sur l'acquisition de la syntaxe en langue maternelle et en langue étrangère*, sous la dir. de C. Martinot, 273-295. Paris: Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté.
- Schütze, C.T. 1996. *The empirical base of linguistics: Grammaticality judgments and linguistic methodology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schwartz, B.D. et R.A. Sprouse. 1994. Word order and Nominative Case in nonnative language acquisition: A longitudinal study of (L1 Turkish) German Interlanguage. In *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*, sous la dir. de T. Hoekstra et B.D. Schwartz, 317-68. Amsterdam: John Benjamins.
- Schwartz, B. et R. Sprouse. 1996. L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research*, 12(1): 40-72.
- Selinker, L., Swain, M. et G. Dumas. 1975. The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning* 25 :139-152.

- Smith, N. et I. Tsimpli. 1995. *The mind of a savant: Language learning and modularity*.
Oxford: Blackwell.
- Sportiche, D. 1996. Clitic constructions. In *Phrase Structure and the Lexicon*, sous la dir.
de J. Rooryck et L. Zaring, 213-276. Dordrecht: Kluwer.
- Sportiche, D. 1998. *Partitions and atoms of clause structure*. London: Routledge.
- Sportiche, D. 1999. Pronominal clitic dependencies. In *Clitics in the languages of
Europe*, sous la dir. de H. Van Riemsdijk, 679-708. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Suñer, M. 1988. The Role of Agreement in Clitic-doubled Constructions. *Natural
Language and Linguistic Theory* 6:391-434.
- Suñer, M. 1992. Two Properties of Clitics in Clitic Doubled Constructions. In *Logical
Structure and Linguistic Structure: Cross Linguistic Perspectives*, sous la dir. de
J. Huang et R. May, 233-252. Dordrecht : Kluwer.
- Tremblay, A. 2005. Theoretical and methodological perspectives on the use of
grammaticality judgment tasks in Linguistic Theory. *Second Language Studies*,
24(1):129-167.
- Towell, R. et Hawkins, R. 1994. *Approaches to Second Language Acquisition*.
Philadelphia: Multilingual Matters.
- Tsedryk, K. et I. Punko. 2008. Pronoms clitiques accusatifs et datifs chez les enfants
francophones. In *Actes du Congrès annuel de l'Association canadienne de*

linguistique (ACL) 2008, sous la dir. de Susie Jones, 10 pages.

http://www.chass.utoronto.ca/~cla-acl/actes2008/CLA2008_Tsedryk_Punko.pdf

Uriagereka, J. 1995. Aspects of the syntax of clitic placement in western Romance.

Linguistic Inquiry 26:79-124.

Van Peteghem, M. (2006). Le Datif en français: Un cas structural. *Journal of French*

Language Studies, 16: 93–110.

von Heusinger, K. 2002. Specificity and Definiteness in Sentence and Discourse

Structure. *Journal of Semantics* 19: 245-274.

White, L. 1996. Clitics in L2. In *Generative Perspectives on Language Acquisition*, sous

la dir. de H. Clahsen, 335-368. Amsterdam: Benjamins.

White, L., Montrul, S., Hirakawa, M., Chen, D., Bruhn-Garavito, J. et C. Brown. 1998.

L2 psych verbs and the T/SM restriction: the status of a zero causative morpheme.

In *Morphology and its interfaces in second language knowledge*, sous la dir. de

M.L. Beck, 257–282. Amsterdam: John Benjamins.

White, L., Valenzuela, E., Kozłowska-Macgregor, M., Leung, I. and Ayed Koslow, H.B.

2001. The status of abstract features in interlanguage: Gender and number in L2

Spanish. In *Proceedings of the 25th Boston University Conference on Language*

Development, sous la dir. de A. H-J. Do, L. Dominguez, et A. Johansen, 792–802.

Somerville, MA: Cascadilla Press.

White, L. 2003. *Second language acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: CUP.

White, L. 2008. Some Puzzling Features of L2 Features. In *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*, sous la dir. de J. Liceras, H. Zobl et H.

Goodluck, 300-327. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Zwicky, A. 1977. *On Clitics*. Bloomington : Indiana University Linguistics Club.

Annexes

Annexe 1. Les phrases du test de jugement de grammaticalité (Étude 1, Chapitre 4)

CI + V

1. – Voient-elles leurs amis le dimanche?

– Elles les voient le dimanche.
2. Ma chère fille, nous te félicitons de ton succès.
3. Ses parents lui défendent de sortir ce soir.
4. On m'a dit que vous étiez un bon acteur, voilà le moment de le montrer.
5. Il me donne son livre, parce que j'oublie toujours mon manuel à la maison.

*V + CI

1. Chaque jour quand je passe devant sa maison il salue me.
2. Les amis de Chris n'invitent le jamais.
3. – Qu'est-ce que Jean est en train de faire ?

– Il lit me une histoire amusante.
4. Madame, je demande vous d'excuser le retard de ma fille.
5. Patrick raconte leur plusieurs blagues.

CI + Aux + V

1. Qu'est-ce que tu as offert à ton frère?
– Je lui ai offert un iPod Nano.
2. Marie et Julie m'ont beaucoup aidé à faire cette présentation.
3. Le professeur l'avait toujours encouragé à participer dans les discussions.
4. Vous vous rappelez encore ce délicieux dîner au restaurant parisien où vous m'avez invité ?
5. Jeanne a cherché son chien toute la journée, mais elle ne l'a pas trouvé.

***Aux + CI + V**

1. Luc a vu son professeur hier et il a lui rendu la dissertation.
2. Son frère a lui envoyé une carte postale hier soir.
3. Ses parents ont le toujours encouragé à lire des livres.
4. N'as-tu jamais lu ce livre ? Tous les étudiants ont le beaucoup aimé.
5. Pierre a l'aidé à finir ce devoir.

V + CI + V

1. Mes parents doivent être inquiets, il faut leur écrire.
2. Notre maman veut nous montrer les animaux exotiques.

3. As-tu vu les livres de la bibliothèque, je dois les rendre tout de suite.
4. Le professeur va nous expliquer nos fautes.
5. – Est-ce que je peux amener mon amie Sylvie à votre soirée?

– Oui bien sûr, tu peux l'amener.

***V + V + CI**

1. Je veux aider le tout de suite.
2. – Pourrais-tu amener ton frère à notre fête ?

– Oui bien sûr, je peux amener le.
3. Nous allons chez nos amis en France, mais notre vol est annulé, nous devons alors prévenir les.
4. Nous ne pouvons pas accompagner vous à Montréal.
5. Mon frère, je vais voir le ce soir.

***CI + Adv + V**

1. Elle me beaucoup manque.
2. Laurent cherche ses amis et il les vite trouve.
3. – Voici mon ami Jacques.

– Je le déjà connais.

4. Tous les matins, quand nous passons devant son magasin,
il nous toujours salue.
5. Il ne leur jamais donne de réponses.

Distracteurs grammaticaux

1. Pierre arrive toujours en retard.
2. J'ai payé une fortune pour ce tableau ancien.
3. Jean adore le printemps et le beau temps.
4. Mon frère ne veut pas continuer ses études à l'université.
5. Mes amis connaissent un bon café près de la salle de concert.
6. Nous mourons de soif. Nous allons prendre une limonade.

*Distracteurs agrammaticaux

1. Nous ai téléphoné à Marc hier.
2. L'année prochaine, je vais envoyé un cadeau à ma sœur.
3. J'achète ses manuels scolaires à la librairie universitaire.
4. Paul arrivé ce soir de Montréal.
5. Elle ne pas a pris ses vitamines.
6. Vous avez parti sans dire au revoir.

Annexe 2. Les phrases du test de traduction (Étude 1, Chapitre 4)

CI + V

1. He tells her a lot of funny stories. (*raconter / histoires / amusantes*)
2. I help her to write this letter. (*aider / écrire / lettre*)
3. They do not ask him to come. (*demander / venir*)
4. We see her every day. (*voir / chaque jour*)
5. Marie knows us. (*connaître*)

CI + Aux + V

1. Jean advised them to be quiet (*conseiller de se taire*)
2. He phoned me last night. (*téléphoner / hier / soir*)
3. I showed her the way. (*indiquer / chemin*)
4. He suggested a trip to her. (*proposer / voyage*)
5. Marie forced him to stay. (*forcer / rester*)

V + CI + V

1. We want to tell them this story. (*vouloir / raconter / cette histoire*)

2. My friend was able to send me this DVD. (*pouvoir / envoyer*)
3. We should thank them. (*devoir / remercier*)
4. I could not say it before. (*pouvoir / dire / avant*)
5. Marie can give us her book. (*pouvoir / donner / son livre*)

Annexe 3. Les phrases du test de jugement de grammaticalité (Étude 2, Chapitre 5)

THEME (contextes grammaticaux)

1. Les enfants cherchent leurs jouets.
2. Nous comprenons l'importance de ce fait.
3. Mon frère ne veut pas continuer ses études à l'université.
4. Jean a vu son médecin hier matin.
5. Cette grève a forcé le directeur à augmenter le salaire.
6. J'aimerais remercier mes amis et mes parents pour leur soutien

***THEME (contextes agrammaticaux)**

1. Elle voit à ses amis chaque jour.
2. Il force à ses amis à aller au cinéma.
3. Elle ne peut pas écouter à cette musique.
4. Nous pouvons inviter à nos parents à dîner ensemble ce dimanche.
5. Tu comprends à l'importance de cette affaire.
6. Je vais vite chercher au médecin.

BUT (contextes grammaticaux)

1. Le docteur conseille à ses clients de pratiquer plus d'activités physiques.
2. Maintenant il ressemble à un tigre prêt à sauter sur sa proie.
3. Jean souriait à cette belle jeune fille.
4. Nous avons raconté nos aventures à tous les habitants de cette ville.
5. Tout d'abord nous avons téléphoné à la police.
6. La concierge a montré aux invités notre appartement.

***BUT (contextes grammaticaux)**

1. Ma tante adore raconter les enfants des histoires amusantes.
2. J'écris mon ami français une lettre.
3. Elle pose le professeur des questions intéressantes.
4. Elle a téléphoné ses clients tout de suite.
5. Est-ce que tu as parlé ton professeur ?
6. Marie sourit tout le monde.

ACC (contextes grammaticaux)

1. Cet étudiant a très bien travaillé, je voudrais le remercier.
2. Le directeur s'est rencontré avec les employés, et il les a encouragés à participer dans la vie de l'entreprise.
3. Bertrand a perdu ses lunettes et il les cherche partout.
4. Est-ce que vous avez vu Marie? Nous voulons l'inviter à dîner avec nous.
5. Quand il ne veut pas faire des efforts, je ne peux pas le forcer à travailler.
6. J'ai un voisin gentil, je le vois chaque jour.

***ACC (contextes agrammaticaux)**

1. Les parents adorent leur petite fille et ils lui félicitent d'avoir gagné ce concours.
2. Les amis de Chris ne lui invitent jamais à sortir.
3. Dr. Leclerc leur avait toujours encouragé à participer dans les discussions.
4. Nous devons leur remercier.
5. Cette jeune fille charmante, nous lui voyons chaque jour.
6. Jeanne a cherché ses amis toute la journée, mais elle ne leur a pas trouvé.

DAT (contextes grammaticaux)

1. Mes amis sont déjà au courant, car je viens de leur téléphoner.

2. Sa copine lui a souri sans rien répondre.
3. Cet homme est trop impoli, nous lui avons demandé de partir.
4. Ma femme est partie chez ses parents, vous pouvez lui envoyer un colis.
5. La tante Marie aime bien ses nièces et elle leur raconte des histoires amusantes.
6. Ses amis lui conseillent de rester à la maison.

***DAT (contextes grammaticaux)**

1. Quand tu vas parler à ma mère, n'oublie pas de la sourire.
2. Un cadeau à ton frère ? Tu peux l'offrir un iPod Nano.
3. Nous les conseillons de tout faire avant l'arrivée du directeur.
4. Est-ce que tu as vu mon voisin? Michel le ressemble beaucoup.
5. Les parents de Michel l'interdisent de sortir ce soir.
6. Peux-tu la demander de venir le plutôt possible ?

Distracteurs grammaticaux

1. Nous voulons absolument partir en vacances au mois de mai.
2. J'achète mes manuels scolaires à la librairie universitaire.
3. Isabelle va au jardin public avec sa petite cousine.

4. Elle s'arrête toujours au centre-ville.
5. Marie a trente-trois ans.
6. Il étudie la littérature et le théâtre à l'Université de Nice.

*Distracteurs agrammaticaux

1. Voici la voiture que je t'ai parlé de.
2. René a buvait tout son café.
3. Elle déjà a acheté un cadeau de Noël.
4. Nous ai vu Marc hier, mais il n'a rien dit.
5. Paul arrivé ce soir de Montréal.
6. Je ne sait pas parler français.

Annexe 4. Les phrases du test de jugement de grammaticalité (Étude 3, Chapitre 6)

Transitif direct (ACC)

a) contextes grammaticaux

1. Luc la remercie de tout son cœur.
2. Elle les aime trop.
3. Je ne sais pas comment le féliciter.
4. Nous voulons les inviter à dîner.
5. Notre professeur parle très vite et nous ne le comprenons pas.

b) contextes agrammaticaux

1. Elle ne lui invite jamais à ses fêtes.
2. Nous devons leur empêcher de partir.
3. Marie lui cherche partout.
4. Ses parents lui félicitent d'avoir gagné ce concours.
5. Je lui vois chaque jour.

Transitif indirect (DAT)

a) contextes grammaticaux

1. Martin ne trouve pas de poste qui lui correspond.
2. Est-ce que tu trouves qu'elle lui ressemble vraiment ?
3. Nous leur avons menti.
4. Les enfants ne leur obéissent jamais.
5. Marie lui a souri.

b) contextes agrammaticaux

1. Cette énorme maison l'appartient toute entière.
2. Est-ce que tu as vu mon voisin? Michel le ressemble beaucoup.
3. Son chien l'obéit toujours.
4. C'est un homme très honnête, il ne peut pas les mentir.
5. Paul l'a souri avec douceur.

Verbes psychologiques avec un expérienceur ACC

a) contextes grammaticaux

1. Cette nouvelle l'a étonné.
2. Nos tableaux les fascinent toujours.
3. Cette femme l'irritait dans tout.

4. Ce jeu les amuse comme des enfants.
5. Cette réponse sincère ne l'a pas embarrassé.

b) contextes agrammaticaux

1. Ce petit chien lui amuse toujours.
2. La musique classique leur fascine énormément.
3. Notre arrivée inattendue lui a étonné.
4. Il a tout fait pour leur embarrasser.
5. Son refus de se marier lui avait vraiment irrité.

Verbes psychologiques avec un expérienceur DAT

a) contextes grammaticaux

1. La fumée ne lui nuit point.
2. Cette chanson ne leur plaît pas du tout.
3. Voilà une idée qui lui déplaît.
4. C'est le temps qui leur manque.
5. Ces recherches leur ont beaucoup profité.

b) contextes agrammaticaux

1. Cette musique ne les plaît pas du tout.
2. Je ne le déplais plus.
3. Votre discours ne les nuira pas.
4. Les forces l'ont manqué.
5. Vos recommandations l'ont bien profité.

Verbes ditransitifs (ACC)

a) contextes grammaticaux

1. Nous le donnons à nos amis.
2. Tu dois les rendre à ton directeur.
3. Ils l'interdisent aux étudiants.
4. Ce jeune homme l'a crié à tout le monde.
5. Jean-Paul le demande à un policier à proximité.

b) contextes agrammaticaux

1. Cet étudiant lui explique à son professeur.
2. Un ami français leur apprend à Michel.
3. Les enfants lui chantent aux parents.

4. Il lui murmure à son amour.
5. Le médecin leur a conseillé à son patient.

Verbes ditransitifs (DAT)

a) contextes grammaticaux

1. Je viens de lui envoyer un SMS.
2. Tu peux leur offrir ton livre.
3. Il lui a cédé sa place.
4. Je leur apprend le français.
5. Bob lui a emprunté sa cravate.

b) contextes agrammaticaux

1. Leur tante les raconte toujours des histoires amusantes.
2. Jean les apporte un bouquet de roses.
3. Luc l'a jeté la première pierre.
4. Elle doit les écrire une lettre.
5. Marie l'a crié son nom.

Distracteurs grammaticaux


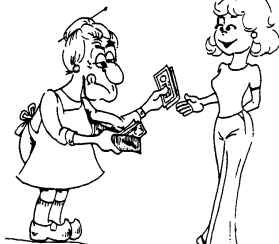



1. Jean adore le printemps et le beau temps.

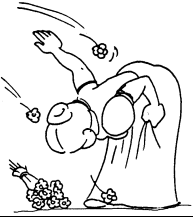
2. Nous voulons absolument partir en vacances au mois de mai.
3. J'ai acheté mes manuels à la librairie universitaire.
4. Nous mourons de soif. Nous allons prendre une limonade.
5. Joseph a dix-huit ans.
6. Marie va au jardin public avec sa petite cousine.
7. Elle s'est arrêtée au bord de la route.
8. Il fait très chaud ce soir.
9. Marc arrive toujours en retard.
10. Mes amis connaissent un bon café près de la salle de concert.

*Distracteurs agrammaticaux

1. Voici la fille que je t'ai parlé de.
2. Jean vendu sa voiture.
3. Vous ai téléphoné à Tom hier.
4. Tu ne sait pas parler espagnol.
5. Elle maintenant achète une petite voiture usagée.
6. Tu as mangeais les légumes chaque soir.
7. Elle ne pas a pris ses vitamines.
8. Jean faut beaucoup de pratique.
9. Cet homme été le plus intelligent.
10. Elle a partie sans rien dire.

Annexe 5. Les phrases du test de production à partir d'images (Étude 3, Chapitre 6)

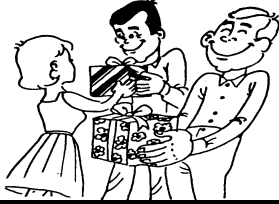
	<p>Le grand-père connaît tous <u>les jeux amusants</u>.</p> <p>Il</p> <p>(apprendre à ses petits-enfants)</p>
	<p><u>Catherine n'a pas d'argent</u>.</p> <p>Mme Gentile</p> <p>(prêter de l'argent)</p>
	<p><u>Le père de Jaques ne supporte pas la musique rock</u>.</p> <p>Et en plus cette musique.....</p> <p>(empêcher de lire)</p>
	<p>Le petit Jacques sait que <u>sa maman</u> aime recevoir des lettres.</p> <p>Il</p> <p>(écrire des lettres chaque jour)</p>
	<p><u>Les petits-enfants</u> de M. Leduc adorent la crème à la glace.</p> <p>Le grand-père</p> <p>(apporter de la crème à la glace)</p>



Mme Labelle a très bien chanté à son concert.

Tout le public

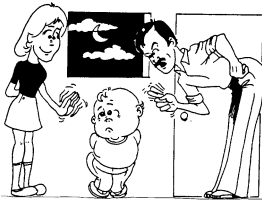
(féliciter chaleureusement)



Aujourd'hui c'est l'anniversaire de Julie.

Ses amis

(offrir des cadeaux)



Hier le petit Luc a été puni pour ne pas écouter ses parents.

Maintenant il

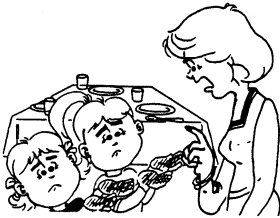
(obéir sans objections)



M. Ducharme ne trouve pas son hôtel.

Le policier

(montrer la direction)



Nadine et Nina ont les mains sales.

Maman

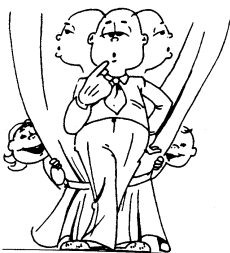
(interdire de se mettre à table)



Le père de Jean donne trop de conseils à son fils.

Jean

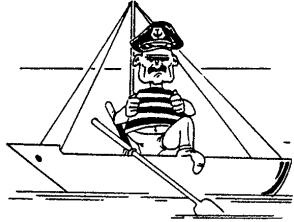
(ne plus écouter)



Les enfants adorent jouer à cache-cache avec leur oncle Jules.

Il

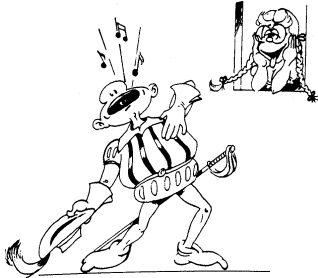
(chercher partout)



Le capitaine a finalement pu acheter son propre bateau.

Maintenant ce bateau

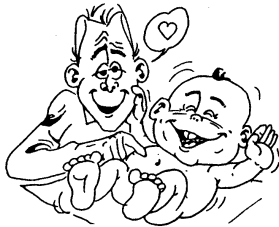
(appartenir)



Roméo vient de composer une nouvelle chanson d'amour.

Il

(chanter à Juliette)



Le papa joue avec son petit fils adoré.

Son petit enfant

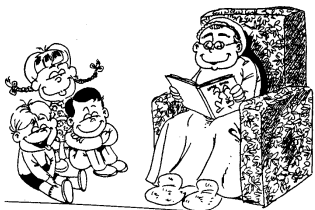
(sourire)



René est amoureux de Chantal.

Il

(présenter à ses parents)



La tante Emma a écrit un nouveau conte de fées.

Elle

(lire aux enfants)



David adore danser avec Danielle.

Il

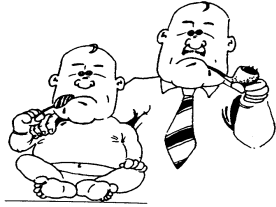
(inviter à chaque danse)



Jean a appris un grand secret.

Il

(murmurer à sa copine)



Le petit Antoine n'a pas encore de moustache comme son papa.

Mais déjà, il

(ressembler énormément)

Annexe 6. Tests de placement et de connaissance des verbes (Étude 3, Chapitre 6)

1. Voici ... serviette.	a) la	b) une	c) de la	d) ---
2. Donnez-moi ... huile.	a) de l'	b) d'	c) une	d) l'
3. Elle manque ... attention.	a) une	b) ---	c) d'	d) de l'
4. ... écoles sont des établissements d'enseignement secondaire.	a) Des	b) Les	c) ---	d) D'
5. Je vous invite à visiter mon appartement.	a) beau	b) belle	c) bel	d) bell
6. L'agent nous a révélé des informations	a) secrètes	b) secrettes	c) secrets	d) secréts
7. Ce sont des problèmes	a) banaus	b) banals	c) banales	d) banalles
8. J'ai passé mon enfance sur les ... de mon grand-père.	a) genous	b) genou	c) genoux	d) genouz
9. Les visiteurs ont oublié leurs	a) chapeaux	b) chapeaus	c) chapeau	d) chapaux
<i>Choisissez le ou les pronom(s) qui remplace(nt) les mots soulignés</i>				
10. Avez-vous raconté <u>cette histoire à votre sœur</u> ?	a) la lui	b) l'y	c) lui la	d) lui en
11. Elle donne <u>du lait au chat</u> .	a) lui le	b) y en	c) lui en	d) le lui
12. Il a pensé <u>à ces filles</u> toute la soirée.	a) à elles	b) y	c) leur	d) les
13. Je sais ce ... va se passer ensuite.	a) que	b) quoi	c) dont	d) qui
14. Il m'a donné un dictionnaire ... il ne se servait pas.	a) de qu'	b) de qui	c) dont	d) de quoi
15. Il vient de sortir ... ce bâtiment.	a) de	b) dans	c) à	d) chez
16. Ne faites pas attention ... cette remarque.	a) de	b) à	c) sur	d) ---

17. Il tenait sa femme ... la main.	a) à	b) par	c) sur	d) de
18. Tu ne l'as pas fait, mais ...	a) tu as dû le faire.	b) tu aurais dû le faire.	c) tu avais dû le faire.	d) tu devais le faire.
19. Les filles ... en courant.	a) sont arrivées	b) sont arrivés	c) ont arrivées	d) ont arrivé
20. Elle ... une belle voiture.	a) s'est achetée	b) s'est acheté	c) s'est acheter	d) s'es achetée
21. Ces filles, il les ... partir.	a) a faits	b) ont faites	c) ont fait	d) a fait
22. Le chien a ... l'auto jusqu'au bout de la rue.	a) chassé	b) poursuivi	c) traqué	d) couru
23. Il parle en	a) souriant	b) sourient	c) sourire	d) sourit
24. S'il faisait beau, elles	a) voyageaient	b) voyageront	c) voyageraient	d) voyagerait
25. Quand vous étiez petits, vous souvent de faire vos devoirs.	a) oubliez	b) avez oublié	c) oublieriez	d) oubliiez
26. J'exige que vous le ... le plus vite possible !	a) faites	b) fassiez	c) fesez	d) ferez
27. Quand je viendrai chez lui, je lui ... ce CD.	a) offrirai	b) offrirais	c) aurais offert	d) offrirai
28. - c'est s'appuyer sur le coude.	a) s'accouder	b) coudre	c) couder	d) accouder
29. - c'est perdre du sang.	a) saigner	b) songer	c) soigner	d) singer
30. Quand il n'y a pas de guerre, c'est la ...	a) prix	b) paix	c) pays	d) patrie
31. Il est très patient. Il l'attend	a) patiemment	b) patientement	c) patientment	d) patientment
32. Ce geste est propre au théâtre. C'est un geste ...	a) théâtrique	b) théâtral	c) théâtrable	d) théâtré
33. Les ... habitent le Liban.	a) Libanais	b) Libanois	c) Libaniens	d) Libans

34. Les ... habitent Bruxelles.	a) Bruxellois	b) Bruxelliens	c) Bruxellais	d) Bruxelistes
<i>Choisissez le mot dont le sens se rapproche le plus à celui du mot donné</i>				
35. Forêt _	a) arbre	b) jardin	c) bois	d) buisson
36. Fixer –	a) réparer	b) attacher	c) préparer	d) dissoudre
37. Fainéant –	a) gentil	b) paresseux	c) assidu	d) facile
38. remercier	a) to return	b) to thank	c) to put	
39. empêcher	a) to sin	b) to prevent	c) to take	
40. fasciner	a) to face	b) to fascinate	c) to lie	
41. étonner	a) to hassle	b) to bother	c) to surprise	
42. correspondre	a) to correct	b) to correspond	c) to write	
43. mentir	a) to place	b) to maintain	c) to lie	
44. irriter	a) to fail	b) to inherit	c) to irritate	
45. céder	a) to give up	b) to center	c) to resist	
46. emprunter	a) to borrow	b) to take away	c) to print	
47. murmurer	a) to build	b) to cry	c) to murmur	
48. nuire	a) to drown	b) to harm	c) to benefit	
49. plaire	a) to please	b) to plead	c) to plan	
50. manquer	a) to fake	b) to mock	c) to miss	
51. ressembler	a) to assemble	b) to disappear	c) to resemble	

52. obéir	a) to teach	b) to obey	c) to shade
53. sourire	a) to mouse	b) to frown	c) to smile
54. offrir	a) to offer	b) to stand up	c) to take
55. enseigner	a) to teach	b) to tame	c) to understand
56. rendre	a) to undertake	b) to receive	c) to give back
57. déplaire	a) to depend	b) to displease	c) to desire
58. interdire	a) to forbid	b) to say	c) to intervene
59. féliciter	a) to congratulate	b) to facilitate	c) to fail
60. appartenir	a) to belong	b) to carry	c) to bring

Annexe 7. Lettres d'approbation de Comité d'éthique de la recherche



Faculty of Arts and Humanities

The University of Western Ontario
 Room 112 University College,
 London, ON, Canada N6A 3K7
 Telephone: (519) 661-3043 Fax: (519) 661-3640

Use of Human Subjects - Ethics Approval Notice

Review Number	2006-005	Approval Date	May 16, 2006
Principal Investigator	David Heap	End Date	August 1, 2006
Protocol Title	Acquisition of French morpho-syntactic structure: a preliminary study		
Sponsor			

This is to notify you that The University of Western Ontario Faculty of Arts and Humanities Research Ethics Board (AHREB) has granted expedited ethics approval to the above named research study on the date noted above.

The AHREB is a sub-REB of The University of Western Ontario's Research Ethics Board for Non-Medical Research Involving Human Subjects (NMREB) which is organized and operates according to the Tri-Council Policy Statement and the applicable laws and regulations of Ontario. (See Office of Research Ethics web site: <http://www.uwo.ca/research/ethics/>)

This approval shall remain valid until end date noted above assuming timely and acceptable responses to the University's periodic requests for surveillance and monitoring information.

During the course of the research, no deviations from, or changes to, the protocol or consent form may be initiated without prior written approval from the AHREB except when necessary to eliminate immediate hazards to the subject or when the change(s) involve only logistical or administrative aspects of the study (e.g. change of research assistant, telephone number etc). Subjects must receive a copy of the information/consent documentation.

Investigators must promptly report to the AHREB:

- a) changes increasing the risk to the participant(s) and/or affecting significantly the conduct of the study;
- b) all adverse and unexpected experiences or events that are both serious and unexpected;
- c) new information that may adversely affect the safety of the subjects or the conduct of the study.

If these changes/adverse events require a change to the information/consent documentation, and/or recruitment advertisement, the newly revised information/consent documentation, and/or advertisement, must be submitted to the AHREB for approval.

Members of the AHREB who are named as investigators in research studies, or declare a conflict of interest, do not participate in discussion related to, nor vote on, such studies when they are presented to the AHREB.

Ileana Paul
Chair, Faculty of Arts and Humanities Expedited Research Ethics Board (AHREB)



Faculty of Arts and Humanities

The University of Western Ontario
Room 112 University College,
London, ON, Canada N6A 3K7
Telephone: (519) 661-3043 Fax: (519) 661-3640

Use of Human Subjects - Revised Ethics Approval Notice

Review Number	2006-005	Approval Date	April 3, 2007
Principal Investigator	David Heap	End Date	June 30, 2007
Protocol Title	Acquisition of French morpho-syntactic structure: a preliminary study		
Sponsor			

This is to notify you that The University of Western Ontario Faculty of Arts and Humanities Research Ethics Board (AHREB) has granted expedited ethics approval to the above named research study on the date noted above.

The AHREB is a sub-REB of The University of Western Ontario's Research Ethics Board for Non-Medical Research Involving Human Subjects (NMREB) which is organized and operates according to the Tri-Council Policy Statement and the applicable laws and regulations of Ontario. (See Office of Research Ethics web site: <http://www.uwo.ca/research/ethics/>)

This approval shall remain valid until end date noted above assuming timely and acceptable responses to the University's periodic requests for surveillance and monitoring information.

During the course of the research, no deviations from, or changes to, the protocol or consent form may be initiated without prior written approval from the AHREB except when necessary to eliminate immediate hazards to the subject or when the change(s) involve only logistical or administrative aspects of the study (e.g. change of research assistant, telephone number etc). Subjects must receive a copy of the information/consent documentation.

Investigators must promptly report to the AHREB:

- changes increasing the risk to the participant(s) and/or affecting significantly the conduct of the study;
- all adverse and unexpected experiences or events that are both serious and unexpected;
- new information that may adversely affect the safety of the subjects or the conduct of the study.

If these changes/adverse events require a change to the information/consent documentation, and/or

recruitment advertisement, the newly revised information/consent documentation, and/or advertisement, must be submitted to the AHREB for approval.

Members of the AHREB who are named as investigators in research studies, or declare a conflict of interest, do not participate in discussion related to, nor vote on, such studies when they are presented to the AHREB.

Ileana Paul
Chair, Faculty of Arts and Humanities Expedited Research Ethics Board (AHREB)



Faculty of Arts and Humanities

The University of Western Ontario
Room 112 University College,
London, ON, Canada N6A 3K7
Telephone: (519) 661-3043 Fax: (519) 661-3640

Use of Human Subjects - Revised Ethics Approval Notice

Review Number	2006-005	Approval Date	December 12, 2007
Principal Investigator	David Heap	End Date	July 31, 2008
Protocol Title	Acquisition of French morpho-syntactic structure: a preliminary study		
Sponsor			

This is to notify you that The University of Western Ontario Faculty of Arts and Humanities Research Ethics Board (AHREB) has granted expedited ethics approval to the above named research study on the date noted above.

The AHREB is a sub-REB of The University of Western Ontario's Research Ethics Board for Non-Medical Research Involving Human Subjects (NMREB) which is organized and operates according to the Tri-Council Policy Statement and the applicable laws and regulations of Ontario. (See Office of Research Ethics web site: <http://www.uwo.ca/research/ethics/>)

This approval shall remain valid until end date noted above assuming timely and acceptable responses to the University's periodic requests for surveillance and monitoring information.

During the course of the research, no deviations from, or changes to, the protocol or consent form may be initiated without prior written approval from the AHREB except when necessary to eliminate immediate hazards to the subject or when the change(s) involve only logistical or administrative aspects of the study (e.g. change of research assistant, telephone number etc). Subjects must receive a copy of the information/consent documentation.

Investigators must promptly report to the AHREB:

- a) changes increasing the risk to the participant(s) and/or affecting significantly the conduct of the study;
- b) all adverse and unexpected experiences or events that are both serious and unexpected;
- c) new information that may adversely affect the safety of the subjects or the conduct of the study.

If these changes/adverse events require a change to the information/consent documentation, and/or recruitment advertisement, the newly revised information/consent documentation, and/or advertisement, must be submitted to the AHREB for approval.

Members of the AHREB who are named as investigators in research studies, or declare a conflict of interest, do not participate in discussion related to, nor vote on, such studies when they are presented to the AHREB.

Ileana Paul
 Chair, Faculty of Arts and Humanities Expedited Research Ethics Board (AHREB)



Faculty of Arts and Humanities

The University of Western Ontario
 Room 112 University College,
 London, ON, Canada N6A 3K7
 Telephone: (519) 661-3043 Fax: (519) 661-3640

Use of Human Subjects - Revised Ethics Approval Notice

Review Number	2006-005	Approval Date	January 17, 2008
Principal Investigator	David Heap	End Date	July 31, 2008
Protocol Title	Acquisition of French morpho-syntactic structure: a preliminary study		
Sponsor			

This is to notify you that The University of Western Ontario Faculty of Arts and Humanities Research Ethics Board (AHREB) has granted expedited ethics approval to the above named research study on the date noted above.

The AHREB is a sub-REB of The University of Western Ontario's Research Ethics Board for Non-Medical Research Involving Human Subjects (NMREB) which is organized and operates according to the Tri-Council Policy Statement and the applicable laws and regulations of Ontario. (See Office of Research Ethics web site: <http://www.uwo.ca/research/ethics/>)

This approval shall remain valid until end date noted above assuming timely and acceptable responses to the University's periodic requests for surveillance and monitoring information.

During the course of the research, no deviations from, or changes to, the protocol or consent form may be initiated without prior written approval from the AHREB except when necessary to eliminate immediate

hazards to the subject or when the change(s) involve only logistical or administrative aspects of the study (e.g. change of research assistant, telephone number etc). Subjects must receive a copy of the information/consent documentation.

Investigators must promptly report to the AHREB:

- a) changes increasing the risk to the participant(s) and/or affecting significantly the conduct of the study;
- b) all adverse and unexpected experiences or events that are both serious and unexpected;
- c) new information that may adversely affect the safety of the subjects or the conduct of the study.

If these changes/adverse events require a change to the information/consent documentation, and/or recruitment advertisement, the newly revised information/consent documentation, and/or advertisement, must be submitted to the AHREB for approval.

Members of the AHREB who are named as investigators in research studies, or declare a conflict of interest, do not participate in discussion related to, nor vote on, such studies when they are presented to the AHREB.

Ileana Paul
Chair, Faculty of Arts and Humanities Expedited Research Ethics Board (AHREB)

Annexe 8. Lettre d'information et formulaire de consentement.

LETTER OF INFORMATION

Acquisition of French Morpho-Syntactic Structure.

I am a Ph.D. student in the Department of French Studies at The University of Western Ontario and the information I am collecting will be used in my thesis.

You are being invited to participate in a research study looking at the acquisition of French as a second language by Anglophone university students.

If you agree to take part in this study, I would like to ask you to complete three tasks: a questionnaire where we are interested in your judgments about whether particular sentences are acceptable for you in French, a sentence completion task, and, finally, a multiple choice test. It will take no more than 30 minutes of your time and will take place in a private office or other quiet room at Western.

There are no known risks to your participation in this study.

Participation in this study is voluntary. You may refuse to participate, refuse to answer any questions or withdraw from the study at any time with no effect on your academic status.

You will not get a personal benefit from participating in this study but your participation may help us get new knowledge that may benefit future students studying French as second language at university. Also, if interested, you will be provided with detailed results of your questionnaire and explanation of correct use of certain structures of French that will help you to improve your knowledge of this language.

Your research records will be stored in the following manner: locked in a cabinet in a secure office; only research team will have access to the data and records will be destroyed after 2 years.

If the results of the study are published, your name will not be used and no information that discloses your identity will be released or published.

The Research Ethics Board at The University of Western Ontario may contact you directly to ask about your participation in the study.

If you have any questions about the study, you may contact me, Kanstantsin Tsedryk, at [\[email\]](#) or Dr. David Heap [\[email\]](#)

If you have questions about your rights as a research subject you may contact the Director of the Office of Research Ethics, The University of Western Ontario at 519-661-3036 or ethics@uwo.ca.

CONSENT FORM

Acquisition of French Morpho-Syntactic Structure.

I have read the Letter of Information, have had the nature of the study explained to me and I agree to participate. All questions have been answered to my satisfaction.

Date:

Signature of Research Participant:

Name of Participant (Printed):

Signature of Person Obtaining Consent:

Name of Person Obtaining Consent (Printed): *Kanstantsin Tsedryk*

Curriculum Vitae

Nom: Kanstantsin Tsedryk

Éducation postsecondaire : Université Western Ontario
London, Ontario, Canada
2004-2014 Ph.D.

Université Western Ontario
London, Ontario, Canada
2003-2004 M.A.

Université Linguistique d'État de Minsk
Minsk, Bélarus
1998-2003 B.A.

Bourses : Faculty of Arts and Humanities Alumni Graduate Award,
2008
Western Graduate Research Scholarship, 2005-2007
Special University Scholarship, 2003-2005

Emplois : Chargé de cours (« Lecturer »)
Université de Waterloo, 2008-2014

Auxiliaire d'enseignement et de recherche
Université Western Ontario, 2003-2008