

Colloque international

**La complexité en langue
et son acquisition**

Comité scientifique

Marina CHINI, Université de Pavie
Mirella CONNENA, Université de Bari
Michele De GIOIA, Université de Padoue
Colette FEUILLARD, Université Paris Descartes
Danièle FLAMENT-BOISTRANCOURT, Université Paris Ouest la Défense
Marianne GULLBERG, Max Planck Institute for Psycholinguistics, Nijmegen
Henriëtte HENDRIKS, Université de Cambridge
Amr H. IBRAHIM, Université de Franche-Comté & Université Paris-Sorbonne
Harriet JISA, Université Lyon 2
Marie COLLOMBEL, Université Paris Descartes
Aliyah MORGENSTERN, Université Sorbonne Nouvelle
Christophe PARISSÉ, CNRS, Modyco
Clara ROMERO, Université Paris Descartes
Ursula STEPHANY, Université de Cologne
Sara VECCHIATO, Université de Udine
Edy VENEZIANO, Université Paris Descartes

Comité d'organisation

Claire Martinot, MoDyCo - Université Paris Descartes - CNRS - Université Paris Ouest
Nanterre La Défense

Sonia Gerolimich, Université d'Udine, Italie

Urszula Paprocka-Piotrowska, Université Catholique de Lublin Jean Paul II, Pologne

Avec le soutien :

- de l'Université Paris Descartes ;
- du laboratoire MoDyCo, UMR 7114 ;
- de l'Université Catholique de Lublin Jean Paul II, Faculté des Lettres, Institut de Philologie Romane (IFR KUL) ;
- de l'Université d'Udine, Dipartimento di Lingue e Letterature Germaniche e Romanze (DIGR) ;
- de la Cellule de Recherche en Linguistique (CRL).

Colloque international

**La complexité en langue
et son acquisition**

5-6-7 juillet 2010

Université Paris Descartes, Amphithéâtre Durkheim

Textes réunis et préparés par

Urszula Paprocka-Piotrowska (KUL)
Claire Martinot (Paris Descartes, MoDyCo)
Sonia Gerolimich (Università di Udine)

Ouvrage co-financé par Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

© CRL
© IFR KUL
© Wydawnictwo Werset 2010

ISBN 978-83-60133-66-8

Wydawnictwo WERSET
ul. Radziszewskiego 8/216
20-031 Lublin
tel. 48 81 533 53 53
www.werset.pl

SOMMAIRE

PROGRAMME	7
CONFÉRENCES	13
Hanne Leth Andersen , La complexité à l'oral et à l'écrit	15
Naoyo Furukawa , Thème, thématique et prédication seconde : le type <i>Sylvie a les yeux bleus</i> revisité	18
Amr Helmy Ibrahim , Trois mesures de la complexité à l'épreuve de langues différentes	25
Danielle Leeman , Quand la complexité se loge dans de petites structures toutes simples	31
Claude Muller , Quelques procédés grammaticaux de simplification de constructions complexes en français	33
Marc Wilmet , Phrase simple et phrase complexe, phrase unique et phrase multiple : quelles marques de frontières ?	36
SYMPOSIUM	39
Claire Martinot , Symposium. Présentation générale	41
Claire Martinot , Un phénomène complexe d'acquisition en langue maternelle : le cas des relatives en français	45
Claire Martinot & Lilian Chur , Un phénomène complexe d'acquisition en langue maternelle : le cas des relatives en allemand	51
Sonia Gerolimich , Un phénomène complexe d'acquisition en langue maternelle : le cas des relatives en italien	54
Tomislava Bošnjak Botica et Jelena Kuvac Kraljević , Un phénomène complexe d'acquisition en langue maternelle : le cas des relatives en croate	59
Elena Tutunjiu , Un phénomène complexe d'acquisition en langue maternelle : le cas des relatives en roumain	64
Michal Fulmanski , Un phénomène complexe d'acquisition en langue maternelle : le cas des relatives en polonais	68
Nour Al Huda Al Awbali , Un phénomène complexe d'acquisition en langue maternelle : le cas des relatives en arabe yéménite	73
COMMUNICATIONS	81
Sandrine Burgat , L'acquisition du français écrit chez l'enfant sourd locuteur de la LSF : focus sur la problématique de la complexité	83
Cristina Castellani & Isabelle Stabarin , Acquisition de la subordonnée relative par des apprenants italiens	86
Eléna Guéorguieva-Steenhoute , L'anaphore résomptive dans le discours spécialisé, un écueil dans l'apprentissage du français de spécialité	90
Eva Havu, Michel Pierrard , Prédication seconde et subordination : à propos du degré de complexité de la connexion de prédications	93
Martin Howard , La complexification du système morphologique de l'apprenant avancé d'une L2. Une étude longitudinale de la morphologie verbale	96

Marie-Christine Jamet , La complexité linguistique est-elle complexe pour l'apprentissage ? Nature et interprétation des erreurs de syntaxe dans des productions écrites d'apprenants italoalphones du français	99
Agnieszka K. Kaliska , Formes de la polyprédicativité et tendances évolutives des langues naturelles	105
Dominique Klingler , Réflexions sur le marqueur <i>no</i> japonais dans une construction de phrase réputée « complexe ». Quels équivalents en français ?	108
Caroline Lachet, Cécile Mathieu , Regards linguistique et didactique sur <i>la phrase simple</i> et <i>la phrase complexe</i>	112
Anne-Lise Leclercq, Steve Majerus et Christelle Maillart , Impact de la longueur des énoncés et de la fréquence lexicale sur la compréhension d'énoncés chez des enfants	114
Pascale Leclercq , Structuration d'un récit en français et en anglais et détermination nominale : quels itinéraires d'acquisition ?	117
Sandrine Leroy, Mélissa Moulin, Christophe Parisse & Christelle Maillart , Le manque de variabilité des schémas de construction comme facteur explicatif des difficultés morphosyntaxiques des enfants dysphasiques	120
Claire Martinot , Reformulation et acquisition de la complexité	124
Monique Monville-Burston , Difficultés d'appropriation de la relativisation en FLE : apprenants en milieu diglossique	128
Elisabeta Nicolescu , Le prédicat complexe factitif : difficultés d'apprentissage en langue seconde	132
Michel Pierrard & Alex Housen , Complexité linguistique et efficacité d'un enseignement grammatical explicite	137
Laurence Rouanne , La préposition verbale « à » chez les apprenants hispanophones de français langue étrangère : des difficultés méconnues	141
Dorota Sikora , Vous avez dit « préfixe » ? Analyse comparée de la portée de préfixes verbaux en polonais et en français. Exemple d'une classe verbale	145
Alain Thomas , La complexité phonétique en FL2 universitaire avancé	149
Frédéric Torterat , Les emplois des opérateurs hypotaxiques chez des enfants de 35 à 48 mois : complexification, diversification ou les deux simultanément ?	153
Aurélié Welcomme , Connecteurs et complexité syntaxique dans les récits d'apprenants néerlandophones de FLE : premiers résultats	156



Colloque international

La complexité en langue et son acquisition

5-6-7 juillet 2010

Université Paris Descartes, Amphithéâtre Durkheim

17, rue de la Sorbonne

Paris (5^e arr.)

(RER B : Luxembourg ; métro : *Saint-Michel*, ligne 4
ou *Cluny-La Sorbonne*, ligne 10)

PROGRAMME

LUNDI 5 JUILLET 2010

09h 00 ——— Accueil / Inscription des participants

09h 45/10h00 ——— Allocutions d'ouverture :
– Sylvette MAURY, Doyenne de la Faculté des Sciences
Humaines et Sociales, Université Paris Descartes
– Amr Helmy IBRAHIM, Président de la CRL

10h00 / 10h50 ——— **Conférence : Marc WILMET** (Université Libre de Bruxelles)
Phrase simple et phrase complexe, phrase unique et phrase
multiple : quelles marques de frontières ?

10h50 / 11h25 ——— **Monique Monville-Burston** (Université de Chypre)
Difficultés d'appropriation de la relativisation en FLE : Apprenants
en milieu diglossique

11h25 / 12h00 ■ **Cristina Castellani & Isabelle Stabarin** (Université d'Udine)
Acquisition de la subordonnée relative par des apprenants italiens

12h00 / 12h35 ■ **Martin Howard** (University College, Cork)
La complexification du système morphologique de l'apprenant avancé d'une L2. Une étude longitudinale de la morphologie verbale

Pause déjeuner (de 12h35 à 14h30)

14h30 / 15h05 ■ **Michel Pierrard & Alex Housen** (Vrije Universiteit Brussel)
Complexité linguistique et efficacité d'un enseignement grammatical explicite

15h05 / 15h40 ■ **Alain Thomas** (Université de Guelph, Ontario)
La complexité phonétique en FL2 universitaire avancé

15h40 / 16h15 ■ **Elisabeta Nicolescu** (Université Spiru Haret, Bucarest)
Le prédicat complexe factitif : difficultés d'apprentissage en langue seconde

Pause (de 16h15 à 16h45)

16h45 / 17h35 ■ **Conférence : Claude MULLER** (Université de Bordeaux-3)
Quelques procédés grammaticaux de simplification de constructions complexes en français

MARDI 6 JUILLET 2010

9h30 / 10h05 ■ **Aurélié Welcomme** (Vrije Universiteit Brussel)
La complexité syntaxique de récits d'apprenants néerlandophones du français : premiers résultats d'une étude longitudinale

10h05 / 10h40 ■ **Elena Guéorguieva-Steenhoute** (Ecole Polytechnique de Paris)
L'anaphore résomptive dans le discours spécialisé, un écueil dans l'apprentissage du français de spécialité (FLE)

Pause de 10h40 à 11h10

11h10 / 12h00 **Conférence : Hanne Leth ANDERSEN**
(Copenhagen Business School, Frederiksberg)

La complexité à l'oral et à l'écrit

12h00 / 12h35 **Dorota Sikora** (Atilf - CNRS, UMR 7118)

Vous avez dit « préfixe » ? Analyse comparée de la portée de préfixes verbaux en polonais et en français. Exemple d'une classe verbale

Pause déjeuner (de 12h35 à 14h30)

14h 30 / 15h 20 **Conférence : Danielle LEEMAN**
(Université Paris Ouest Nanterre La Défense)

Quand la complexité se loge dans de petites structures toutes simples

15h20 / 15h55 **Anne-Lise Leclercq, Steve Majerus & Christelle Maillart**
(Université de Liège)

Impact de la longueur des énoncés et de la fréquence lexicale sur la compréhension de phrases chez des enfants

15h55 / 16h30 **Frédéric Torterat**
(Université de Nice Sophia Antipolis, IUFM Célestin Freinet)

Les emplois des opérateurs hypotaxiques chez des enfants de 35 à 48 mois

16h30 / 17h05 **Sandrine Burgat** (Lab. SFL-UMR7023, CNRS/Université Paris 8)

L'acquisition du français écrit chez l'enfant sourd locuteur de la LSF : focus sur la problématique de la complexité

17h05 / 17h40 **Sandrine Leroy, Mélissa Moulin, Christelle Maillart**
(Université de Liège) & **Christophe Parisse**
(CNRS, Modyco/Université Paris Ouest Nanterre La Défense)

Le manque de variabilité des schémas de construction comme facteur explicatif des difficultés morphosyntaxiques des enfants dysphasiques

MERCREDI 7 JUILLET 2010

9h30 / 10h20 ■ **Conférence : Naoyo FURUKAWA** (Université de Tsukuba)
Thème, thématicité et prédication seconde : le type «*Sylvie a les yeux bleus*» revisité

10h20 / 10h55 ■ **Eva Havu** (Université Paris 3, Sorbonne Nouvelle, CIEH)
& **Michel Pierrard** (Vrije Universiteit Brussel)
Prédication seconde et subordination : à propos du degré de complexité de la connexion de prédications

Pause de 10h55 à 11h25

11h25 / 12h00 ■ **Agnieszka K. Kaliska** (Université Adam Mickiewicz Poznań)
Formes de la polyprédicativité et tendances évolutives des langues naturelles

12h00 / 12h35 ■ **Dominique Klingler** (Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle)
Réflexions sur le marqueur *no* japonais dans une construction de phrase réputée « complexe »

Pause déjeuner (de 12h35 à 14h30)

14h30 / 15h20 ■ **Conférence : Amr Helmy IBRAHIM** (Université de Franche-Comté & Université Paris-Sorbonne)
Trois mesures de la complexité à l'épreuve de langues différentes

15h20 / 16h30 ■ **Symposium.** Un phénomène complexe d'acquisition en langue maternelle : le cas des relatives dans une perspective translinguistique - projet international
Acquisition et reformulation.

Claire Martinot (Université Paris Descartes) ; **Sonia Gerolimich** (Université d'Udine), **Urszula Paprocka-Piotrowska** (Université Catholique de Lublin Jean Paul II), **Michał Fulmański** (Université Paris Descartes & Université Catholique de Lublin Jean Paul II), **Elena Tutunjiu** (Université Paris Descartes), **Nour Al Awbali** (Université Paris Descartes), **Tomislava Bosnjak-Botica**, **Jelena Kuvac-Kraljević** (Université de Zagreb)

Pause (de 16h30 à 17h00)

17h00 / 17h35 — **Claire Martinot** (Université Paris Descartes)
Reformulation et acquisition de la complexité

17h35/18h05 — **Synthèse du colloque : Amr Helmy Ibrahim**
(Université de Franche-Comté & Université Paris-Sorbonne)

Communications affichées (Salle des Thèses, 5-6-7 juillet)

Marie-Christine Jamet (Université Ca' Foscari de Venise)

Nature et interprétation des erreurs de morpho-syntaxe dans des productions écrites d'apprenants italophones du français : complexité intrinsèque de la langue cible et/ou écueils d'un parcours d'apprentissage ?

Caroline Lachet (Université d'Artois – Arras)
& **Cécile Mathieu** (Université de Picardie, Jules Verne)

Analyse comparative du métalangage dans les manuels scolaires de français : la phrase simple et la phrase complexe

Pascale Leclercq (Université Paul Valéry, Montpellier)

Structuration d'un récit en français et en anglais et détermination nominale : quels itinéraires d'acquisition ?

Laurence Rouanne (Universidad Complutense de Madrid)

La préposition verbale « à » chez les apprenants hispanophones de français langue étrangère : des difficultés méconnues

Conférences



La complexité à l'oral et à l'écrit

Les dimensions de la complexité

Fondamentalement, l'écriture rend possible la distance en temps et en lieu entre émetteur et récepteur. Les expressions relationnelles et interactionnelles sont donc souvent absentes à l'écrit. En même temps, l'écrit comporte des formes syntaxiques plus adaptées à la lecture, à l'acquisition par la vision, avec une densité de l'énoncé qui consiste en un nombre réduit d'unités, chacune plus complexe. Ceci est particulièrement développé en latin et dans les langues romanes où certaines structures infinies et absolues ne se produisent guère en dialogue ou même dans une présentation orale plus formelle. Dans les langues germaniques, l'intégration se manifeste plus naturellement comme des niveaux de subordination et d'hypotaxe.

La complexité de l'oral et de celle de l'écrit sont essentiellement opposées, du fait des différences structurales, formelles et fonctionnelles, liées aux conditions de production et de décodage extrêmement différentes. Alors que l'oral est en même temps produit et processus, en situation de proximité, l'écrit est normalement produit à distance (cf. Koch & Oesterreicher). Les conséquences en sont une structure « chorégraphique » de l'oral, alors que celle de l'écrit peut être nommée « cristalline » (Halliday). D'autres linguistes ont employé pour décrire l'oral la notion de brouillon (Blanche-Benveniste 1997), avec ses faux départs, ses répétitions et ses pauses dues au processus de production immédiate.

Pour comparer l'écrit et l'oral, il importe de distinguer la complexité de la production et la complexité de l'interprétation (cf. Chafe) :

	Temps de production	Situation de décodage	Type de complexité favorisé
Ecrit	Long ; les unités peuvent être organisées en hiérarchies	Court, rapide, non linéaire	Intégration : hypotaxe, liens syntaxiques et structures intégrées
Oral	Court ; les unités d'information se suivent, dans le rythme de la production	Court, linéaire : assimilation de langage intégré exigeante	Fragmentation : parataxe, liens sémantiques et discursifs

Fig. 1 : Conditions de production et de décodage

Avec le temps de production et l'approche non linéaire de la lecture, la complexité de l'écrit est celle de l'*intégration* (nominalisations, participes, adjectifs épithètes, accumulation de membres/mots à l'intérieur du syntagme, propositions complétives et relatives restrictives). Certains ont parlé de « *fragmentation* » de la langue parlée, mais il s'agit plutôt de liens différents, de l'ordre de la construction sémantique et pragmatique d'unités, soit en narration, soit en dialogue, en collaboration entre les énonciateurs.

Avec le temps de production et l'interprétation simultanée de l'oral, il en résulte souvent des structures paratactiques, avec ou sans connecteurs, liées par des verbes finis ou des prédications sans verbe, caractérisées par des unités d'idées plus courtes. La longueur des énoncés et la relation entre forme et contenu, exprimée par la notion d'unité T (cf. Hunt), permet en effet de montrer ou en quelque sorte de mesurer la complexité linguistique, l'unité T étant une clause dominante avec ses clauses dépendantes (« one main clause with all subordinate clauses attached to it », Hunt 1965 : 20). Les unités T peuvent être utilisées pour analyser et pour comparer justement la *densité* d'information et donc un élément important de la complexité à l'écrit et à l'oral (cf. Halliday, Jansen). A cela on peut ajouter la profondeur de la subordination et la distance entre le noyau et ses membres dépendants, les parenthèses et les incises, complexité à la fois liée à la production et à l'interprétation.

Finalement, quand on compare la complexité de l'écrit avec celle de l'oral, il faut se rendre compte que la notion de complexité dans les deux mediums ne fait pas référence à la même dimension. A l'écrit, il s'agit avant tout d'intégration syntaxique (donc structure avant tout syntaxique en hypotaxe) alors qu'à l'oral la complexité est une complexité linéaire d'une suite d'entités dont les relations sont marquées par des connecteurs, des intonations et par la sémantique des unités telle qu'elle peut être interprétée logiquement par rapport à la situation ou le contexte, par exemple [il est parti/cause ou condition] + [je m'en vais/conséquence]. Il importe aussi de souligner que la complexité à l'oral n'est pas la même chose en présentation qu'en dialogue et interaction. La structure du dialogue est extrêmement complexe comportant des règles de politesse interactionnelle et une grammaire des tours de parole liées à la culture en question.

Dans ma présentation, je vais discuter la notion de complexité à différents niveaux : complexité d'une entité (le monde, une personne, une relation, une interaction, un texte), complexité de la pensée, complexité cognitive et complexité linguistique, afin d'arriver à différencier cette dernière à différents niveaux par rapport à l'écrit et à l'oral de présentation d'interaction : d'abord le niveau de la production par rapport à celui de l'interprétation, ensuite les différents niveaux de la description linguistique dans un système d'analyse complexe : morphologie, syntaxe, sémantique, intonation, mise en page, mimique, voix, densité, mémoire, abstraction, ordre des mots, prise de parole, marques de la relation, contexte, ...

Références et bibliographie sélective

- Andersen, Hanne Leth 2009. Langue et culture – jamais l'une sans l'autre... , *Synergies Pays Scandinaves* 4, 79-88.
- Andersen, Hanne Leth 2008. Mundtlighed og skriftlighed: lyd, tegn og interaktion, *Anglo files, Journal of English Teaching*, 147.
- Andersen, Hanne Leth 2007. Teknologi og mediers betydning for skriftssproget, *Dansk Noter*, 1.
- Andersen, Hanne Leth 2007. Marqueurs discursifs propositionnels, Gaétane Dostie & Claus Pusch (eds) *Langue française, Numéro thématique : Les marqueurs discursifs*, Paris.
- Andersen, Hanne Leth 2004. Comment utiliser les connaissances sur le français parlé dans l'enseignement du français langue étrangère ?, Andersen, H.L & C. Thomsen (eds): *Sept approches à un corpus. Analyses du français parlé*, Genève: Lang, 185-212.
- Andersen, Hanne Leth 1995. Dépendance entre propositions, *La subordination dans les langues romanes, Revue Romane*, Museum Tusculanum Press, Copenhagen, 43-56.
- Biber, D., and C. Vásquez. 2008. Writing and Speaking. C. Bazerman (ed.), *Handbook of research on writing*, New York: Lawrence Erlbaum, 535-548.
- Biber, D. 2007. On the complexity of discourse complexity: A multidimensional analysis. In T.A. van Dijk (ed.), *Discourse Studies* [Vol. 1], 127-157. London: Sage.
- Biber, Douglas 2006. *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam: John Benjamins.
- Blanche-Benveniste, Claire 1997. *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys.
- Dahl, Östen 2004. *The growth and maintenance of linguistic complexity, Studies in language companion series / v. 71*, Philadelphia : John Benjamins.
- Gibson E. 1998. Linguistic complexity : locality of syntactic dependencies, *Cognition* vol. 68, n°1, Elsevier, Amsterdam, 1-76.
- Halliday, M.A.K. 1985: *Spoken and Written Language*, Oxford University Press, Oxford.
- Hunt, Kellogg 1965. *Grammatical structures written at three grade levels*. NCTE Research report No. 3. Champaign, IL, USA: NCTE.
- Jansen, Hanne 2003. "Densità informativa. Tre parametri linguistico-testuali. Uno studio contrastivo inter- ed intralinguistico", *Etudes romanes* 52, Museum Tusculanum Press, Copenhague.
- Koch, Peter & Wulf Oesterreicher 1990. *Gesprochene Sprache in der Romania*, Niemeyer, Tübingen.
- Ong, Walter 1982. *Orality og Literacy. The Technologizing of the Word*. New York: Methuen.

Thème, thémativité et prédication seconde : le type *Sylvie a les yeux bleus* revisité

Je me propose de reprendre le sujet que j'ai traité dans mon article intitulé « *Sylvie a les yeux bleus* : construction à double thème » (*Linguisticae Investigationes*, XI, 2, (1987), et de réfléchir à nouveau sur ce sujet de prédication seconde. Le choix de cette construction grammaticale dans le cadre du colloque se justifiera dans la mesure où elle s'écarte syntaxiquement et sémantiquement des phrases ordinaires, et où elle présente une structure « marquée » et donc plus ou moins complexe.

L'analyse traditionnelle de ce type de construction consiste à dire que le verbe *avoir* est une copule qui relie le complément d'objet direct *les yeux* à son attribut *bleus*. Ainsi, R. Le Bidois (1971) écrit explicitement : « dans le tour "Il a l'œil mauvais", le verbe *avoir* joue bien le rôle de verbe prédicatif et relie le complément nominal *l'œil* à l'adjectif *mauvais* qui est attribut ». L'essentiel de l'analyse que j'ai donnée de la phrase *Sylvie a les yeux bleus* consiste à avancer, au contraire, que le verbe *avoir* n'intervient nullement dans la mise en rapport du c.o.d. *les yeux* et de son attribut *bleus*, et que, par conséquent, la suite *les yeux bleus* constitue une proposition « sans copule ».

L'hypothèse que *les yeux bleus* constitue, sans intervention du verbe *avoir*, une proposition sans copule m'amène à formuler une hypothèse corollaire, celle de la structure bi-propositionnelle de la phrase en question, structure que l'on peut représenter par le schéma suivant :

(1) [_{p₁} *Sylvie a* (_{p₂} *les yeux*) *bleus*)

Dans mon article de 1987 (repris et intégré dans *Grammaire de la prédication seconde*, 1996, Duculot), j'ai caractérisé la proposition P₁ *Sylvie a les yeux* comme étant en quelque sorte un appareil présentateur de double thème. Dans ma conférence, j'ajouterai à cette caractérisation celle en termes de « dédoublement thématique ». Les deux caractérisations ne sont pas incompatibles mais complémentaires. On peut en effet analyser les deux thèmes *Sylvie* et *les yeux* comme le résultat du dédoublement thématique du sujet *Sylvie*. Cela peut être représenté par le schéma (2) :

(2) *Sylvie* (sujet) —> *Sylvie* (thème₁)/*les yeux* (thème₂)

Il s'agit d'une division plutôt que d'une addition, dans la mesure où le thème₂ *les yeux* appartient intrinsèquement et potentiellement au sujet *Sylvie*.

La caractérisation en termes de double thème a en effet l'inconvénient de faire penser à l'existence de phrases monothématiques correspondantes ou même de phrases

multithématiques. En fait, une phrase qui satisfait à la forme (3) représentant la construction à double thème :

(3) [sujet + avoir + (art. déf. + nom) + adj. attribut]

n'a pas toujours sa version monothématique comme *elle a des yeux bleus*.

La nouvelle caractérisation en termes de dédoublement thématique s'applique particulièrement bien à des exemples comme :

(4) Marie a les yeux bleus, les cheveux très noirs, les lèvres rouges, la peau très douce. (J. d'Ormesson, *La douane de mer*, Frantext)

La caractérisation en termes de double thème pourrait nous inciter à penser que l'exemple (4) serait une phrase multithématique. Pourtant, parler de phrase multithématique n'a pas beaucoup de sens. Il faut plutôt dire que l'on a affaire ici au « dédoublement thématique réitéré ».

Un nouveau point que je mettrai en avant dans ma conférence est que la proposition P_2 *les yeux bleus* dans le schéma (1) constitue syntaxiquement un syntagme nominal, ce que je montrerai en rapprochant la phrase en question d'une phrase comme (5), dans laquelle la suite *les yeux qui brillent* est syntaxiquement un syntagme nominal :

(5) *Maman a donc les yeux qui brillent*, le regard qui étincelle, elle est animée d'une attention sourde et pugnace, (...). (L. Lang, *Les Indiens*, Frantext)

Il est à remarquer qu'il ne s'agit pas ici d'une relative restrictive mais plutôt d'une relative prédicative, et qu'autrement dit, l'identification référentielle de *les yeux* s'accomplit sans avoir recours au contenu de la relative.

Enfin, je mentionnerai l'existence en japonais d'une construction qu'on appelle « construction à double sujet » mais qu'il convient de qualifier, à mon avis, de « construction à double thème ». La phrase japonaise (6) est à comparer avec la phrase française (7) :

(6) Zoo-wa hana-ga nagai. (*zoo-wa* = thème, *hana-ga* = sujet, "L'éléphant, son nez est long")

(7) L'éléphant a la trompe longue.

Ce qui rapproche les phrases (6) et (7), c'est qu'elles représentent chacune à sa manière la construction à double thème. Cependant, en (6) la contrainte sémantique est, sinon inexistante, du moins beaucoup moins stricte qu'en (7). Car on dit en japonais :

(8) Hiroshima-wa kaki-ga oisii ("Hiroshima, ses huîtres sont délicieuses")

alors qu'il est difficile de dire en français comme (9) :

(9) *Arcachon a les huîtres délicieuses.

La phrase japonaise (6) est composée de deux niveaux de structures. D'abord, elle s'analyse, au niveau global « thème/propos », comme (10a) :

(10a) Zoo-wa (thème) / hana-ga nagai (propos)

et, ensuite, au niveau du propos, la suite *hana-ga nagai* s'analyse comme (10b) :

(10b) hana-ga (sujet) / nagai (prédicat).

Le propos *hana-ga nagai* est une proposition toute banale, constituée du sujet *hana-ga* et du prédicat *nagai*, c'est-à-dire qu'il est sémantiquement et syntaxiquement propositionnel, il n'y a donc pas de décalage entre le sens et la forme, ce qui s'explique par l'absence de contrainte sémantique particulière. En revanche, on peut considérer

que *la trompe longue* dans la phrase française (7) s'analyse comme étant sémantiquement propositionnelle mais syntaxiquement nominale, et qu'il s'agit donc d'un cas de prédication seconde.

La construction à double thème en français représente l'exploitation sémantique d'une structure offerte par la langue qu'est le français.

Exemplier

1. La notion de thème (ou de thématité)

- (1) Le père Noël, il n'existe pas.
- (2) sujet > objet direct > objet indirect > objet prépositionnel > SN possessif > objet de comparaison (E. Keenan & B. Comrie, 1972, 1977)

2. « Sylvie a les yeux bleus ou la construction à double thème » (ch. 6, Furukawa 1996)

2.1. les yeux bleus constitue une proposition « sans copule »

- (3a) Elle a les cheveux longs.
- (3b) Elle porte les cheveux longs.

2.2. Le verbe avoir n'est pas un verbe à attribut du c. o. d.

- (4) ?Elle n'a les yeux que bleus.
- (5) Elle ne rendra son mari que malheureux.
- (6) Je ne trouve Marie que belle.
- (7a) Elle a les cheveux longs.
- (7b) Elle porte les cheveux longs.
- (8a) ?Elle n'a les cheveux que longs.
- (8b) Elle ne porte les cheveux que longs.

2.3. Le sens de l'application du test ne... que

- (9) (_{p1} S₁... V₁...) (_{p2} S₂... V₂...)
- (10a) Je n'ai acheté *que* des gâteaux qui contiennent du rhum.
- (10b) *Je n'ai acheté des gâteaux qui contiennent *que* du rhum.
- (11a) Il n'y a *que* lui qui connaisse le russe.
- (11b) *Il n'y a lui qui connaisse *que* le russe.
- (12) [_{p1} Elle a (_{p2} les cheveux) longs)

2.4. Le mécanisme de l'appareil présentateur de double thème

- (13) Elle a les yeux bleus.
- (13') [_{p1} Elle a (_{p2} les yeux) bleus)
- (13'') [_{p1} Elle a les yeux]
- (14) sujet + avoir + art. déf. + nom + adj. attribut
- (15) Elle a des yeux bleus.

3. L'inconvénient (apparent) de l'analyse de Furukawa (1996)

- (16a) Il n'a pas l'air d'un docteur du tout, *il a les cheveux longs et des blousons militaires.* (P. Cauvin, *Monsieur Papa*, Frantext)

(16b) L'ainé, nommé Louis-Gaston, avait les cheveux noirs et un regard plein de hardiesse. (H. de Balzac, *La grenadière*, Frantext)

(16c) Il faisait chaud, elle pouvait avoir vingt ans, et elle n'était pas belle, mais elle avait un air canaille et les jambes longues. (L. Aragon, *Les beaux quartiers*, Frantext)

(16d) Il a les cheveux longs.

(16e) Il a des blousons militaires.

(16d') [_{p1} Il a (_{p2} les cheveux) longs)

(16e') [Il a (_{SN} des blousons militaires)]

(16f) avoir [_{SN} (_{SN} les cheveux longs) et (_{SN} des blousons militaires)]

(17a) Car nous sommes d'une race bien étrange, où la folie et la mélancolie alternent de siècle en siècle, comme les yeux noirs et les yeux bleus. Daniel et moi, nous avons les yeux bleus. (M. Yourcenar, *Alexis ou traître du vain combat*, Frantext)

(17b) Mon mari et moi avons les yeux marron et mon fils les yeux bleus ! Il les a hérités de ses grands-parents. (Google)

(17c) Je ne sais pas d'où lui viennent ses yeux bleus, son papa a les yeux marron et moi les yeux verts. (Google)

4. les yeux bleus constitue syntaxiquement un syntagme nominal : un cas de décalage entre le sens et la forme

(18) [_{p1} Sylvie a (_{p2} les yeux) bleus)

(19) Madame Rosa avait les yeux qui grossissaient et ils devenaient de plus en plus comme chez les chiens qui vous regardent quand on leur donne des coups sans savoir pourquoi. (E. Ajar, *La vie devant soi*, Frantext)

(20a) Maman a donc les yeux qui brillent, le regard qui étincelle, elle est animée d'une attention sourde et pugnace, (...). (L. Lang, *Les Indiens*, Frantext)

(20b) Je vois à la montre de son poignet qu'il est minuit et quart. Il a les yeux qui retombent. (P. Cauvin, *Monsieur Papa*, Frantext)

(20c) Yves se retient. Il attend. Puis elle le douche. Elle le rince. Il a les yeux qui piquent. Il a l'impression d'y voir mieux. (Y. Navarre, *Biographie*, Frantext)

(21a) Marie regardait Gaspard toujours avec le même sourire. Les yeux lui brillaient comme au retour d'une fête. (H. Pourrat, *Les Vaillances*, ..., Frantext)

(21b) Sa veste était en loques ; un peu de sang lui coulait d'un bras. — Allons, ça va, une latte et descendons tous ! Les yeux lui flambaient. Ramassant un sabre il passa dans l'escalier et les cosaques le suivirent. (H. Pourrat, *Les Vaillances*, ..., Frantext)

(21c) Qu'attends-tu donc, Lionore? demanda Rousille. — Rien, répondit maussagement l'ainée : j'ai chaud, les yeux me piquent. (R. Bazin, *La Terre qui meurt*, Frantext)

(21d) Je suis excédée du bal, leur dit-elle ; les yeux me tombent. Vous êtes de cruels gens, de venir au moment que j'allais me mettre au lit : mais vous avez tous deux un air singulier. (D. Diderot, *Les Bijoux indiscrets*, Frantext)

5. Le type Elle a les yeux rouges : état « événementiel »

(22) Elle a les yeux rouges.

(23) ? Elle a des yeux rouges. (elle ≠ lapin)

- (24) sujet + avoir + art. déf. + nom + adj. attribut
- (25a) [_{p1} Elle a (_{p2} les yeux) rouges]
- (25b) [_p Elle a (_p les yeux rouges)]
- (26) Maman s'est mis une main sur la bouche et tout de suite elle a eu les yeux rouges. (G. Duhamel, *Les maîtres*, Frantext)
- (26') [_p Elle a eu (_p les yeux rouges)]
- (27a) (...); à chaque instant on apprenait que tel curé constitutionnel venait d'avoir sa maison brûlée, ses arbres fruitiers coupés, ou d'être assommé lui-même. (Erckmann-Chatrian, *Histoire d'un paysan*, Frantext)
- (27b) Le lieutenant Rochas eut son képi enlevé par un éclat. (E. Zola, *La débacle*, Frantext)
- (27c) Mon maître eut le nez emporté d'un coup de sabre et je ramenai son ami dans la voiture avec une balle dans l'aine. (B. Cendrars, *Bourlinguer*, Frantext)
- (27d) Il aura la tête tranchée, mais le duc veut seulement lui donner une bonne leçon : on lui bandera les yeux et, au lieu de lui couper la tête, on lui fera couler de l'eau froide sur le cou. (J. Green, *Journal*, Frantext)
- (28) (Marc) mais, enfin, qu'est-ce qu'il a ? ... (Rose) il a que c'était au-dessus de ses forces de renoncer à son Arlésienne. Il a que cette lutte l'épuise... que cet amour le tue. (A. Dauzat, *L'Arlésienne*, Frantext)
- (29a) A la fin de la soirée tout à coup, j'ai eu les yeux qui piquaient, le nez qui coulait, bref, tous les signes d'une allergie... (Google)
- (29b) 15 jours après sa naissance, mon bébé a eu les yeux qui coulaient... Au début, je lui nettoyait avec du serum physiologique, ça n'a pas passé. (Google)
- (29c) Ségolène a eu les yeux qui se sont mis à enfler. Mais tout va bien maintenant. (Google)

6. Le dédoublement thématique : un autre aspect de la construction à double thème

- (30) [sujet + avoir + (art. déf. + nom) + adj. attribut]
- (31) Sylvie (sujet) —> Sylvie (thème₁) / les yeux (thème₂)
- (32a) Marie a les yeux bleus, les cheveux très noirs, les lèvres rouges, la peau très douce. (J. d'Ormesson, *La douane de mer*, Frantext)
- (32b) Il avait les yeux bleus, la peau rose, le poil blond. (L. Delattre, *Carnets d'un méd. de village*, Frantext)

7. Le second thème exprime une faculté de l'esprit, une inclination mentale, etc.

- (33a) Tu as la résignation grave et je l'ai gaie ; voilà tout (J. Richepin, *Braves gens*, cité dans C. M. Robert, 1917)
- (33b) Il avait l'intelligence lente, la mémoire rebelle et son ingénuité laissait voir toutes grandes les disgrâces de son esprit. (A. France, *La vie en fleur*, Frantext)
- (34) Dans ce morceau j'exprime comment Mahomet a la volonté, comment sa femme a l'intelligence. (H. de Balzac, *Gambara*, Frantext)
- (35a) (...), il s'absorba dans une méditation profonde. Ça ne venait pas. Flick, à vrai dire, n'avait pas la phrase facile. (G. Courteline, *Le train de 8 h 47*, Frantext)

(35b) Ils n'ont pas *la pitié facile*. (J. Romains, *Verdun*, Frantext)

(35c) Paul et Georgette avaient *la larme facile*. (Ph. Charles-Louis, *Le Père Perdrix*, Frantext)

(35d) Monsieur a *l'oubli facile* ! (M. Provins, *Les Conjugaux*, cité dans C. M. Robert (1917))

(35e) Mais je supporte mal certains contacts, certaines corvées. Je n'ai pas *la poignée de main facile*. (J. Romains, *Journée dans la montagne*, cité dans R. Le Bidois (1971))

(35f) Parisienne, elle avait *le porte-monnaie facile* et prodiguait les libéralités. (M. Genevoix, *Au cadran de mon clocher*, cité dans R. Le Bidois (1971))

(36a) Et moi, j'ai *le vin gai*. (A. Vergne, *L'innocence du boucher*, Frantext)

(36b) Henri alla aux toilettes. Les incontinenances survenaient donc avant la soixantaine ? Il avait *le vin triste*. (B. Poirot-Delpech, *L'été 36*, Frantext)

(37a) Trouche riait. Il avait *l'ivresse gaie*. Il était tombé dans un fauteuil, épanoui, ravi. (E. Zola, *La conquête de Plassans*, Frantext)

(37b) Le premier avait *l'ivresse mauvaise, batailleuse*, tandis que l'autre, (...). (E. Zola, *La terre*, Frantext)

(38) Mieux vaut s'enivrer quand on est heureux ; la tristesse déteint partout et décolore tout. *Le vin triste* est une malédiction. L'ivresse permanente aussi, je le soutiens contre Baudelaire et son comminatoire : « Il faut être toujours ivre. Tout est là : c'est l'unique question ». (G. Picard, *Du bon usage de l'ivresse*, ex. tiré de Google)

8. La construction à double thème en japonais : *Zoo-wa hana-ga nagai*

(39) Zoo-wa hana-ga nagai.

(39') L'éléphant, son nez est long.

(40) L'éléphant a la trompe longue. (Culioli, 1990, p. 118)

(41) Hiroshima-wa kaki-ga oïsi ("Hiroshima, ses huitres sont délicieuses")

(42) *Arcachon a les huitres délicieuses.

(43a) Zoo-wa (thème) / hana-ga nagai (propos)

(43b) hana-ga (sujet) / nagai (prédicat)

(44) [_{p1} Sylvie a (_{p2} les yeux] bleus)

9. En guise de conclusion

(45) [sujet + avoir + (art. déf. + nom] + adj. attribut)

(46a) Il aime les yeux bleus. Sylvie a bien les yeux bleus.

(46b) Il aime les yeux bleus. ?Sylvie a bien des yeux bleus.

(47) Elle a les yeux rouges.

(48) Elle a eu les yeux rouges.

(49) [sujet + avoir + (art. déf. + nom + adj. attribut)]

Références :

- Brunot, F. (1965) : *La pensée et la langue*, 3^{ème} éd. revue, Paris, Masson et Cie.
- Culioli, A. (1990) : *Pour une linguistique de l'énonciation*, tome 1. Paris, Ophrys.
- Furukawa, N. (1987) : « *Sylvie a les yeux bleus* : construction à double thème », *Linguisticae Investigatio-nes*, XI, 2, 283-302, repris avec quelques modifications dans Furukawa (1996).
- Furukawa, N. (1996) : *Grammaire de la prédication seconde*, Louvain-la-Neuve, Duculot.
- Furukawa, N. (2005) : *Pour une sémantique des constructions grammaticales*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- Keenan, E. & B. Comrie (1972) : « Noun phrase accessibility and universal grammar », article repris en 1977 dans *Linguistic Inquiry*, 8, 1, 63-99.
- Kuno, S. (1976) : « Subject, theme, and the speaker's empathy — a reexamination of relativization phenomena », Ch. N. Li (ed), *Subject and topic*, New York, Academic Press, 417-444.
- Le Bidois, R. (1971) : « Un curieux gallicisme », *Le Monde*, sélection hebdomadaire, 22-28 avril.
- Le Bidois, R. (1971) : « Autour d'un curieux gallicisme », *Le Monde*, sélection hebdomadaire, 13-19 mai.
- Leeman, D. (1993) : « Eléments pour une description linguistique de la personne physique », *LINX*, 28, 107-133.
- Moignet, G. (1975) : « Incidence et attribut du complément d'objet », *Travaux de linguistique et de littérature*, XIII, 1, 253-270.
- Riegel, M. (1974) : « L'adjectif attribut du complément d'objet direct, définition formelle et analyse sémantique », *Travaux de linguistique et de littérature*, XII, 1, 229-248.
- Robert, C.M. (1917) : *Etudes d'idiome et de syntaxe*, Groningue, P. Noordhoff.

Trois mesures de la complexité à l'épreuve de langues différentes

Pour l'appréciation de la complexité aussi, les langues diffèrent du reste. Une langue que nous ne connaissons pas ou que nous maîtrisons mal nous paraîtra toujours plus complexe et même beaucoup plus complexe qu'une langue que nous connaissons ou dont nous sommes familiers. Ce phénomène est tellement flagrant qu'il peut passer pour un truisme. Or il n'y a là rien d'évident puisqu'il existe dans la plupart des domaines de la connaissance, hormis peut-être ceux des relations affectives et ceux qui jouent sciemment d'une mise en scène trompeuse de l'objet, des mesures plus ou moins objectives de la complexité c'est-à-dire où la complexité de l'objet ne dépend pas du degré de connaissance ou d'ignorance qu'en a celui qui l'observe.

Ainsi, même si en privé ou dans un contexte où l'auto-régulation du discours n'est pas guidée par la recherche de la vérité, des personnes informées et cultivées n'hésiteront pas à qualifier une langue de plus *difficile*, plus *complexe* voire plus *compliquée* qu'une autre, les mêmes personnes n'oseront jamais, dans un contexte académique, affirmer qu'une langue puisse être plus complexe qu'une autre. Et de fait, la comparaison du degré de complexité des langues n'est à l'ordre du jour d'aucune typologie. Et pourtant, les descriptions particulières des langues montrent des différences notables de complexité entre les langues, non pas au sens où une langue, prise dans sa totalité, serait plus ou moins complexe qu'une autre mais au sens où le parcours d'une langue pour rendre compte d'un ancrage de ce qui est dit dans, par exemple, un moment particulier d'une représentation particulière du cours du temps, serait plus ou moins complexe que le parcours d'une autre langue pour parvenir au même résultat. Autrement dit si les langues prises une à une et dans la totalité de leurs possibilités expressives sont également complexes du fait d'une sorte de péréquation ou de compensation entre leurs parcours plus complexes et leurs parcours moins complexes, elles peuvent présenter sur l'expression d'un point particulier envisagé à partir d'un point de vue particulier des degrés différents de complexité. Ainsi, si, à titre d'exemple, on compare les outils d'ancrage temporel du point de vue de l'ordre de la succession des moments d'un processus dans une langue comme le français aux outils qui visent à atteindre

les mêmes objectifs dans une langue comme l'arabe ou le polonais, on constatera la disponibilité en français d'une profusion de formes susceptibles de s'opposer et de se combiner sur des axes qui privilégient, pour exprimer toutes sortes de valeurs temporelles mais aussi aspectuelles, énonciatives ou modales, la représentation d'un ancrage dans des moments et dans la succession de ces moments. Parallèlement, on constatera une pauvreté, relative en polonais, flagrante en arabe, de ces outils, c'est-à-dire des formes dédiées à signaler comment des moments donnés s'ancrent et se succèdent dans le temps. Avec pour corollaire une différence non seulement de complexité mais aussi de type de complexité. L'usage du français exigera de choisir le bon outil parmi de nombreux candidats possibles.

La difficulté en français sera de savoir faire le tri entre toutes les formes potentiellement susceptibles d'exprimer ce que l'on veut dire puis, face à une combinatoire a priori ouverte et presque infinie, à trouver la combinaison pertinente pour la cohérence du discours que l'on tient et la perspective dans laquelle on le tient.

En polonais, la difficulté sera d'un tout autre type. Les outils dédiés spécifiquement à l'expression de l'ancrage temporel et à la succession des moments dans le temps sont moins nombreux et moins performants mais leur action peut être complétée avec les nombreux outils dédiés à l'expression de l'aspect et du mode d'action (Aktionsart). Il faut donc savoir faire le tri entre un grand nombre d'outils à finalité hétérogène et dont les règles de combinaison sont, elles aussi, hétérogènes.

En arabe il n'existe tout simplement pas d'outils dédiés spécifiquement à l'expression de l'ancrage temporel et à la succession des moments dans le temps! Il faudra donc, par une procédure qui n'est pas sans rappeler l'exaptation postulée par Stephen Gould et pour expliquer l'évolution des espèces, détourner les outils qui sont dédiés en arabe à l'expression de l'aspect et du mode d'action pour exprimer l'ancrage temporel et la succession des moments dans le temps. Ces outils étant d'autre part peu nombreux, la procédure sera à la fois adaptative et combinatoire.

Il y a donc différents *types* de complexité. Mais peut-on parler d'une *gradation* dans la complexité?

Tout dépend de la représentation que l'on se donne - et qu'on suppose être celle des locuteurs - de la complexité. Nous poserons qu'en langue et dans quelques autres domaines il existe deux sources de complexité et que les deux sont liées à l'acte de choisir. La première est qu'au moment du choix il y ait un trop grand nombre de paramètres à prendre en considération pour faire son choix. La seconde est qu'il y ait plus d'un choix à faire, que la succession des choix obéisse à un ordre et que la violation de cet ordre invalide l'ensemble des choix. On peut donc établir en fonction du nombre de paramètres à prendre en considération et du nombre de choix à faire une *gradation* objective dans la mesure de la complexité. A titre d'exemple on pourra dire, à partir de cette représentation de la complexité, que le système de la détermination

en français - dont fait notamment partie le système des relatives - est, objectivement, tant au regard de la linguistique générale que de la typologie des langues, un système hautement complexe qui additionne les deux sources susmentionnées: partie d'un choix initial entre de nombreux paramètres, la détermination en français se construit et se parachève par un enchaînement très serré de choix successifs.

Si maintenant, pour illustrer le fonctionnement de cette complexité, on recense sommairement, en partant de nos prémisses, dans le fonctionnement des relatives de cinq langues ou variétés de langue (français, polonais, anglais, arabe moderne et arabe égyptien) les facteurs de complexité, en gardant à l'esprit que l'on a dans ces cinq langues ou variétés de langue 18 cas de figure possibles (3 fonctions principales pour le relatif [sujet, complément direct, complément indirect] x 3 cas de nombre [singulier, duel, pluriel] x 2 cas de genre [féminin, masculin] = 18) on constate que les choix des locuteurs s'exercent dans 4 champs:

■ (1) - La forme du pronom relatif

/1a/ Le choix de la forme du pronom relatif;

/1b/ S'il y a plus d'une forme disponible, le nombre de formes parmi lesquelles il faut choisir et le rapport des paramètres du choix à la forme choisie. Ainsi une relation bijective qui impliquerait qu'à chaque combinaison de paramètres (fonction, nombre, genre) correspondrait une forme distincte, multiplierait les formes et la charge mémorielle qu'entraînerait cette multiplication mais réduirait à zéro l'effort impliqué par le choix. La question est ouverte de savoir si, par rapport aux processus cognitifs cérébraux, l'effort de reconnaissance de la bonne forme parmi un grand nombre de formes monosémiques mémorisées est plus important ou moins important que l'effort de sélection de la bonne relation parmi un petit nombre de formes polysémiques dont les potentialités combinatoires sont plus ou moins grandes. Elle est par contre, de notre point de vue comme du point de vue de la grande majorité des linguistes, réglée au regard du fonctionnement des langues où les relations strictement bijectives constituent plutôt l'exception que la règle, notamment dans des phénomènes à la fois combinatoires et récursifs comme la construction d'une proposition relative. Si on considère, comme nous l'avons suggéré, que l'effort mémoriel brut, c'est-à-dire le simple fait de retrouver dans un stock d'expressions, l'expression qui correspond à la relation bijective recherchée, quelle que soit son intensité du fait de la taille du stock, ne relève pas de la complexité et que la complexité est proportionnelle à la charge du nombre de paramètres à intégrer dans un choix et au nombre de choix à faire, la situation sera d'autant plus complexe que le nombre de formes disponibles sera, à condition d'être supérieur à un, faible, induisant donc nécessairement un nombre plus grand de combinaisons, c'est-à-dire de choix possibles. Mais l'appréciation de ce rapport dans la perspective d'une comparaison des langues n'est pas automatique du fait que le nombre de combinaisons possibles n'est pas le même dans toutes les langues. Ainsi, en arabe les combinaisons possibles impliquant le

nombre sont plus importantes du fait de l'existence d'un duel; en allemand, les combinaisons impliquant le genre sont plus importantes du fait de l'existence du neutre, en français, mais pas en anglais ou en polonais, les formes associant une préposition au pronom relatif sont plus nombreuses du fait qu'elles sont systématiquement dédoublées par référence au paramètre du genre (*auquel* vs *à laquelle*, *duquel* vs *de laquelle*, etc.); en polonais et en arabe classique ou moderne, l'obligation de marquer la fonction (terminaison casuelle) augmente certes les combinaisons possibles mais du fait qu'elle est en phase avec une contrainte grammaticale générale pour tous les constituants (langues casuelles), ne présente pas, comme c'est le cas en français (formes suivant la fonction de *qui*, *que*, *dont*, *où*), et dans une moindre mesure en anglais (notamment *who* vs *whom*) un marquage exceptionnel. Si l'on considère qu'un choix qui ne suit pas une pratique générale est plus complexe qu'un choix qui la suit alors le choix du pronom relatif approprié en français présente sur ce point un degré de complexité plus grand que le choix du pronom en polonais bien que l'éventail des formes possibles soit plus grand en polonais.

- (2) L'existence ou non d'une proposition relative sans la présence d'un pronom relatif
 - /2a/ La possibilité d'effacer, ou de réduire, le pronom relatif. Présente en anglais et dans les deux variétés d'arabe que nous avons observées, cette possibilité révèle quelles que soient les conséquences de sa réalisation un niveau de complexité dans la mesure où le choix ne peut pas être esquivé. Même si, comme c'est le cas en anglais, il peut s'agir d'une variante libre.
 - /2b/ L'obligation d'effacer, ou de réduire, le pronom relatif. Présente dans les deux variétés d'arabe, elle constitue un niveau élevé de complexité dans la mesure où ce *choix contraint* est indissolublement lié au système de la détermination.

- (3) La reprise ou non de l'antécédent à l'intérieur de la proposition relative (en plus du pronom relatif) ; ce phénomène est propre à l'arabe et s'inscrit dans une opposition typologique plus vaste des systèmes de pronominalisation très redondants des langues sémitiques - ou afro-asiatiques - par rapport aux langues indo-européennes et d'autres groupes de langues. On a là clairement un niveau de complexité pour le locuteur extérieur à la langue mais on ne peut pas, tout aussi clairement, postuler un niveau de complexité pour le locuteur natif dans la mesure où il n'a pas de choix supplémentaire à faire du fait qu'il construit une relative.

- (4) La présence et la position d'une préposition liée à la fonction casuelle indirecte de l'antécédent
 - /4a/ L'association d'une préposition au relatif lorsque le relatif a une fonction casuelle indirecte; là aussi cette possibilité oppose les deux variétés de l'arabe aux trois langues indo-européennes observées.
 - /4b/ La possibilité ou l'obligation de faire apparaître à l'intérieur de la proposition

relative la préposition liée à la fonction casuelle indirecte du relatif; ici c'est clairement l'anglais qui par les choix qu'il autorise introduit un niveau indiscutable de complexité.

Ce qui donne le tableau suivant :

	Fr	Po	An	AM	AE
I-Variation de forme du pronom	+	+	+	+	-
II- Nombre de variations	4/18⁺	10/15⁺	4/9⁺	6	0
III- Réduction choisie - Variante libre	-	-	+	-	-
IV- Réduction obligatoire et conditionnée du pronom	-	-	-	+	+
V- Reprise de l'antécédent par un pronom dans la relative	-	-	-	+	+
VI- Association d'une préposition au pronom relatif	+	+	+	-	-
VII -Apparition possible d'une préposition dans la relative	-	-	+	+	+

Fr = français Po = polonais An = anglais AM = arabe moderne AE = arabe égyptien

La barre oblique sépare les formes simples du pronom relatif (à gauche) des formes associées à des prépositions élémentaires. Le + en exposant indique que l'association peut se faire avec d'autres prépositions ou locutions prépositives.

Il faut entendre par «relative» : «proposition relative», par «pronom» : «pronom relatif».

En termes de nombre de choix, et compte tenu de ce que nous avons avancé plus haut, on voit que le système du relatif est, dans sa spécificité, le moins complexe en AE (2 choix : IV & VII) et le plus complexe en An (6 choix : I, II (2), III, VI & VII). Le français est moins complexe que l'anglais (4 choix : I, II, III, VI) mais plus complexe que le polonais (3 choix : I, II, VI) ou l'arabe moderne ou classique (3 choix : I, II, IV).

En termes de nature du choix, c'est-à-dire de sa difficulté intrinsèque résultant du rapport entre le nombre de paramètres à intégrer et le nombre de formes disponibles, la réponse dépend directement de la théorie de la grammaire (au sens d'un ensemble réglé de relations) que l'on se donne. Celle-ci se doit, sauf à penser que les locuteurs des différentes langues appartiennent à des espèces humaines différentes, d'être universelle et de s'appuyer pour l'analyse de chaque phénomène observé, quelle que soit sa complexité, sur des mécanismes au départ au moins aussi simples que ceux que l'on peut rencontrer pour exprimer ce phénomène dans n'importe laquelle des sept mille langues du monde.

Ces mécanismes simples, pour être d'un usage universel, doivent être envisagés à la fois comme stables et polyvalents. Ils ne sont pas propres à une langue ou à un moment de l'évolution des langues mais à l'ensemble des langues du monde et au mouvement permanent qui, depuis toujours, construit les langues et les fait évoluer. Ils doivent de ce fait être exprimables dans n'importe quelle langue et rendre compte du degré de complexité au regard des relations grammaticales de n'importe quelle langue. Ils sont donc à la fois des facteurs de description, d'explication et d'évolution.

Nous posons donc l'hypothèse suivante: les langues ne peuvent pas construire, moduler et faire évoluer le sens uniquement ni même essentiellement par des associations bijectives entre une forme et un contenu du fait que nous sommes soumis à des impératifs de capacité mémorielle, d'économie et de changement. Elles ne peuvent pas non plus confier la construction du sens à une combinatoire ouverte de composants élémentaires dont l'explosion combinatoire deviendrait vite ingérable. Elles doivent donc construire des grammaires, c'est-à-dire des systèmes de relations différenciées, autorégulées et finies sans être figées. Les parcours d'élaboration de ces grammaires comportent des constantes mais sont de fait très différents, notamment dans la manière avec laquelle ils se soumettent aux impératifs d'économie et accèdent à une forme ou une autre d'efficacité expressive. Dans la manière aussi avec laquelle ils préservent les possibilités créatives et combinatoires des constituants qu'ils ont utilisés. Enfin, ces parcours ne sont pas forcément visibles lorsque la construction de la grammaire est suffisamment achevée pour être opératoire. Ils ne sont visibles que par une déconstruction de ces grammaires. Cette déconstruction, pour être *traçable* donc reproductible - doit utiliser le matériau avec lequel s'est construite la grammaire. Les mots et les relations utilisés pour construire le sens doivent se retrouver dans sa déconstruction et sa reconstruction. Les relations grammaticales peuvent avoir été choisies ou construites arbitrairement - d'où les différences grammaticales entre les langues - mais elles sont toujours un abrègement particulier d'un discours *sensé* exprimable dans n'importe quelle langue. Ce discours est la matrice analytique définitoire de toutes les langues. La complexité d'un énoncé observable dans une langue particulière se mesure au nombre d'étapes et d'opérations nécessaires pour le passage de cette matrice à l'énoncé observé. C'est-à-dire :

- (1) Au *nombre de strates* par lesquelles il faut passer pour réduire la matrice à l'énoncé observé.
- (2) Au nombre de paramètres pertinents pour effectuer les *translations* indispensables entre les constituants élémentaires de la matrice et les constituants de l'énoncé observé.
- (3) Au degré de *grammaticalisation* des constituants qui assurent l'actualisation du foyer prédicatif d'un énoncé.

Chacune de ces trois mesures s'exprime avec les mots issus de la matrice. Ces derniers sont des descripteurs des relations grammaticales à l'œuvre dans l'énoncé en même temps qu'ils constituent une formulation simplifiée et étendue de ce que signifie l'énoncé observé. L'outil de mesure change de forme et de niveau mais il ne cesse jamais de faire partie de l'objet mesuré. La complexité ressort donc de la manière avec laquelle la langue décrit l'usage qui est fait d'elle et sa plus ou moins grande complexité. Les parcours de description du passage de la matrice à l'énoncé observé sont donc à la fois les termes de la comparaison des langues et le pivot qui explique qu'elles se traduisent.

Quand la complexité se loge dans de petites structures toutes simples

Explicitation de l'intitulé de l'exposé

L'idée de recherches à mener en matière linguistique émerge souvent de menues observations, ou questions d'étrangers, ou paroles d'enfant. Ainsi en va-t-il en l'occurrence de la réflexion de Balthazar, 4 ans, à qui l'on vient d'expliquer que son grand-père est malade, et qui conclut : *On devient vieux, on devient malade, et puis on devient mort*. Autant la formulation *devenir vieux* n'appelle-t-elle aucun commentaire, autant le linguiste fronce-t-il le sourcil en entendant *on devient malade* : est-ce que ça se dit ? (Au moins un point d'interrogation – à vérifier sur des corpus !) Et *a fortiori* lorsqu'il entend *on devient mort*, qui lui paraît carrément mériter l'astérisque. Mais que répondre à Balthazar, qui ne manquera pas d'en demander la justification (*Pourquoi ?*) si on le reprend sur le mode : *On ne dit pas On devient mort*. C'est un menu fait, en ceci qu'il ne s'agit *a priori* que d'une contrainte de sélection – or il y a longtemps que l'analyse distributionnelle ne fait plus partie des références « scientifiques » des linguistes, le vrai, le fin de la science se trouvant dans les modèles qui, précisément en tant que tels, ne peuvent saisir ce genre de phénomène, attribué au « lexical ».

Il en va de même de cette soudaine prise de conscience, on ne sait pourquoi, qu'un refrain d'une chanson de Serge Lama peut s'avérer cacher un observable... J'ai entendu pendant des années et moi-même repris en chœur (dans la solitude de la conduite automobile) *Je suis malade, complètement malade* sans m'apercevoir qu'entre *Je suis malade* et *complètement malade* s'opère une étrange différenciation dans l'interprétation, l'adjectif ne s'interprétant plus comme une atteinte somatique mais comme une perturbation psychologique... Très étrange, pourtant, que cet effet de l'adverbe sur l'adjectif, que l'on n'observe pas dans *C'est vide, complètement vide* ni dans *Il est aveugle, complètement aveugle*. D'autant que si l'on teste d'autres adverbes d'intensité, il apparaît que dans *Je suis malade, très malade* ou *Je suis malade, extrêmement malade* les adverbes modificateurs contribuent aussi à sélectionner une interprétation de l'adjectif – mais différente de celle qu'impose *complètement*... Si futile qu'apparaisse l'observation, on a l'impression malgré tout qu'elle pointe sur un problème à résoudre dans la distribution des adverbes : pourquoi par exemple peut-on être *tout chose* et non *très chose, assez chose, complètement chose*, ni même peut-être seulement *chose* ?

Comment, de même, expliquer à un étranger qui vous répond au téléphone *Oui, un moment*. qu'il devrait plutôt vous gratifier d'un *Oui, un instant*. lorsqu'il cherche à vous faire patienter ? Ou que, si vous lui dites *J'ai cette allergie depuis que je suis toute petite*, ce n'est pas pour autant que vous êtes (encore) toute petite, même si, dans la situation où *Il pleut depuis que suis là*, le sens est bien que vous êtes toujours là au moment où vous parlez ?

Trois références

- Leeman, D. (2005) « *Mon pauvre chéri* comme formule d'auto-apitoiement », *Modèles linguistiques* XXVI:2, vol. 52 : 23-32.
- Leeman, D. (2009) « La maladie, le coup de folie et l'émotion... *malade! Complètement malade!* » in Novakova, I. & Tutin, A. (dir.) *Le Lexique des émotions*, Grenoble, Ellug: 127-135.
- Leeman, D. & Vaguer, C. (2010) « L'expression de la « totalité » par *complètement* : à propos de *complètement malade* », in Leeman, D. (dir.) *Des topoï à la théorie des stéréotypes en passant par la polyphonie et l'argumentation dans la langue*, Université de Savoie: 363-376.

Quelques procédés grammaticaux de simplification de constructions complexes en français

1. Qu'est-ce qu'une construction complexe ?

On ne peut guère donner d'évaluation objective à la complexité d'une construction grammaticale. On peut simplement remarquer que certaines constructions posent des problèmes de réalisation pour les locuteurs. Dans les cas de concurrence entre deux solutions, on peut sans doute dire dans chaque cas laquelle des deux est la plus complexe, soit parce qu'elle mobilise plus de morphèmes, soit parce qu'elle utilise un procédé plus marginal dans la langue. La complexité est alors relative. C'est sans doute la seule vraiment accessible.

Ce qui va nous intéresser ici, sont les situations de concurrence entre une forme plus complexe et une forme moins complexe, donc des situations dans lesquelles deux solutions coexistent, avec des évaluations normatives diverses, qui diront que l'une est peut-être à rejeter, ou est plus familière, ou parfois que les deux sont utilisables. Il n'est d'ailleurs pas sûr que ce soit la solution la plus complexe qui soit jugée la meilleure par la norme en vigueur.

2. On illustrera notre propos par quelques situations où on a clairement deux solutions concurrentes. On essaiera d'évaluer la complexité relative, et on verra si l'une des deux peut se substituer à l'autre.

2.1. Premier exemple : la syntaxe des clitiques pronominaux est assez compliquée en soi, et surtout présente des variations dans des contextes où les emplois sont sans doute moins fréquents, comme l'impératif affirmatif. Certaines combinaisons sont interdites et obligent à utiliser des formes non clitiques. Enfin, les simplifications « familières » existent bien, comme la coalescence de deux formes en une (type *lui* pour *le lui*), qui est très ancienne en français. A l'impératif, la norme est aux prises avec diverses formes concurrentes, qui ne sont pas forcément plus simples en soi. On se trouve dans une situation où coexistent une norme, des variantes régionales ou familières, enfin des combinaisons inusitées. La simplification, ici, est sans doute dans le recours aux formes moins simples mais de syntaxe connue, les non-clitiques.

2.2. Second exemple : les constructions causatives avec infinitif. On s'intéressera à la concurrence possible pour *laisser* et les verbes de perception, entre une construction dans laquelle le sujet prédicatif est recyclé en objet direct du verbe auxiliaire, l'infinitif gardant ses compléments, et une construction dans laquelle les fonctions sont à distribution unique pour les deux verbes, le sujet prédicatif étant recasé selon les disponibilités, en dernier lieu, et selon une hiérarchie fonctionnelle générale.

On a laissé Paul terminer le travail

On a laissé terminer le travail à Paul

Laquelle est la plus simple ? La seconde se comporte comme une structure simple pour l'attribution des fonctions, mais elle est certainement plus complexe à mettre en œuvre car elle demande au locuteur une sorte de calcul sur la disponibilité des fonctions. La préférence des locuteurs va statistiquement à la première solution. En outre, pour *faire*, normalement vouée à la seconde solution ci-dessus, la solution « la plus simple » fonctionne à la manière d'un plan B, même pour la norme, dans des conditions délicates bloquant la construction usuelle (constructions réfléchies, mise en œuvre de clitiques de 1ère /2e personne).

2.3. Troisième cas : la complémentation des complétives après préposition. Le français a perdu en *que*, contrairement à l'espagnol par exemple, les propriétés pronominales qui devraient permettre la complémentation directe des prépositions. La langue a développé une forme de substitution calquée sur les structures à antécédent, *ce que*, avec dissociation entre les propriétés fonctionnelles pronominales de *ce* et celles de recteur de subordination de *que*. Les deux constructions sont parfois simultanément acceptées, avec des jugements d'acceptabilité différents :

Veillez à ce que votre ceinture soit attachée

Veillez que votre ceinture soit attachée

ou parfois une seule des deux est admise. La complexité structurale est évidemment du côté des formes en *ce que*, mais les formes directes perdent l'analogie de rection des complétives avec les noms. Dans l'histoire du français, diverses solutions concurrentes pour simplifier ce conflit sont apparues : la coexistence de *ce que* avec *que*, même sans préposition, ou encore le renforcement de *que* en *quoi* entre les 15e et 17e siècles, ont finalement laissé place à un partage des rôles entre *que* et *ce que*, dans un équilibre qui semble bien instable : l'histoire de cette évolution n'est sans doute pas terminée.

2.4. Quatrième cas : Les différentes formes de clivées. Le français a développé à peu près simultanément, dès les origines, un système de mise en valeur par focalisation qui présente trois variantes, visibles dans les constructions à préposition :

C'est lui de qui je parle

C'est de lui de qui je parle / dont je parle

C'est de lui que je parle.

Ici aussi, il n'est pas facile de dire laquelle des constructions est la plus complexe : peut-être celle qui marque deux fois la fonction (la seconde phrase ci-dessus) ? La

première et la troisième sont morphologiquement plus simples. Cependant, la première ne permet pas de différencier une relative de même forme :

C'est le texte imprimé dont je me sers

C'est le texte imprimé dont je me sers, non la version audio.

La troisième simplifie la construction des subordonnées, réduites à l'alternance *qui / que* : la subordonnée a alors la forme d'une relative non-standard (type *la personne que je parle*. On notera que la construction pour un focus sujet n'est pas particulièrement simple, avec des phénomènes d'accord liant l'antécédent au verbe :

C'est moi qui suis Guillot, berger de ce troupeau (La Fontaine, III,3)

Les trois constructions ont été utilisées de façon variable selon les époques, et sont encore aujourd'hui en concurrence dans certains contextes. La simplification obtenue dans la troisième phrase, consistant à ne marquer la fonction que dans l'antécédent, sous la réserve du respect de la contrainte spécifique au sujet, se heurte à des emplois différenciés selon les contextes des autres structures. Ainsi, la construction redondante est actuellement très en faveur à l'oral, même surveillé, avec *dont* :

Hier compte tenu des circonstances c'est de terrorisme dont il s'agissait...

(Télévision : FR2, 4/10/01, 13h05)

3. Les quelques situations de concurrence de constructions examinées ci-dessus, ne laissent pas toujours décider clairement laquelle des constructions est la plus simple. C'est que la complexité relative doit s'apprécier aussi, non seulement sur des facteurs de complexité morphologique, mais sur des facteurs d'analogie avec d'autres constructions (comme la complémentation nominale comparée aux complétives, ou les constructions des relatives comparées aux clivées). Un troisième facteur joue un rôle important : la différenciation selon des lignes de force sémantiques (par exemple les interprétations « psychologiques » des complétives réduites) ou morphologiques (la tendance à garder *dont* dans les clivées, pour des raisons non élucidées).

Références

- Muller C. 2002 : « Clivées, coréférence et relativation », in : Georges Kleiber et Nicole Le Querler (éds) : *Traits d'union*, Presses Universitaires de Caen, p.17-32.
- Muller C. 2003 : « Naissance et évolution des constructions clivées en 'c'est... que...' : de la focalisation sur l'objet concret à la focalisation fonctionnelle », in : Peter Blumenthal & Jean-Emmanuel Tyvaert (éds) : *La cognition dans le temps*, Linguistische Arbeiten 476, Niemeyer p. 101-120.
- Muller C. 2004 : « A propos de [pc z.] », in : Christian Leclère, Eric Laporte, Mireille Piot, Max Silberstein (éds) : *Lexique, Syntaxe et Lexique-Grammaire, Papers in honour of Maurice Gross*, p. 439-453.
- Muller C. 2008 : *Les bases de la syntaxe*, Presses Universitaires de Bordeaux (2e édition).

Phrase simple et phrase complexe, phrase unique et phrase multiple : quelles marques de frontières ?

Sources personnelles

- *Grammaire rénovée du français* (Bruxelles, De Boeck, 2007).
- *Grammaire critique du français* (Bruxelles, De Boeck, 5^e éd. entièrement refon-
due, à paraître 2010).

Définitions

ÉNONCIATION : ancrage d'un énoncé dans une situation de communication au triple point de vue de la personne, du temps et de la modalité (assertive, interrogative ou injonctive).

ÉNONCÉ : séquence de mots effectuant une *prédication* par la mise en rapport d'un *thème* (le support de la prédication) et d'un *rhème* (l'apport de la prédication) au moyen d'une *copule*.

PHRASE : première séquence quelconque de mots née de la réunion d'une énonciation et d'un énoncé qui ne laisse en dehors d'elle que le vide ou les mots d'un autre énoncé.

Proposition d'analyse

OPPOSITION NUMÉRO 1 : phrase unique vs phrase multiple (associant des phrases simples ou complexes par emboîtement, coordination ou juxtaposition).

OPPOSITION NUMÉRO 2 : phrase simple vs phrase complexe (insérant une sous-phrase dans une phrase matrice par enchâssement ou par incision).

Problèmes de frontières

(1) PHRASE SIMPLE OU PHRASE COMPLEXE :

- les « subordonnées infinitives » (p. ex. *On entend pleurer un enfant dans la chambre voisine*) et les « subordonnées participes » (p. ex. *Le chat parti, les souris dansent*) ;
- les « comparatives elliptiques » (p. ex. *Pierre aime Marie comme un fou* ou *Pierre aime Marie plus que Paul*).

(2) PHRASE COMPLEXE OU PHRASE MULTIPLE :

- le « discours direct » (p. ex. *Pierre a dit à Marie : « Je t'aime »*) vis-à-vis du « discours indirect » (p. ex. *Pierre a dit à Marie qu'il l'aimait*), du « discours narrativisé »

(p. ex. *Pierre a dit son amour à Marie*) et du « discours absorbé » (p. ex. « Dis-lui je t'aime, reviens veux-tu, ton absence a brisé ma vie » [Fallet]) ;

- les incises *dit-il, répondit-elle...* vs les incidentes ;

- les asyndètes *Si riche soit-il, Pierre n'a pas tous les droits. Je serais vous, j'hésiterais.*

Qui de six ôte cinq, reste un..., dont la « subordination inverse » (p. ex. « La foudre serait tombée dans le salon qu'elle n'aurait pas produit plus de surprise » [Stendhal] vs *La foudre serait tombée dans le salon, elle n'aurait pas produit plus de surprise*).

(3) PHRASE SIMPLE OU PHRASE MULTIPLE :

Les coordinations abrégées *Marie vend des fleurs et Pierre des fruits. Pierre achète et Marie vend des fleurs. Pierre aime Marie et pas Sidonie. Encore un mot et je m'en vais.*

La « complexité » illustrée

[1] *Il pleut, je ne sors pas.*

[2] *La guerre est une maladie. Comme le typhus* (Saint-Exupéry).

[3] *Georges donc la taquinait très fort, disant qu'il ne savait pas qui choisir d'elle ou de sa fille, que ah ! ah ! Diane n'était pas mal, mais Christiane a plus de chien* (Aragon).

Symposium



Symposium Présentation générale

Un phénomène complexe d'acquisition en langue maternelle : le cas des relatives dans une perspective translinguistique

Les quatre communications de ce symposium présenteront, dans une perspective translinguistique, l'acquisition des relatives dans 7 langues maternelles :

- la première communication comparera l'acquisition des relatives en français, et en allemand ;
- la deuxième comparera l'acquisition des relatives en italien et croate ;
- la troisième comparera l'acquisition des relatives en polonais et roumain ;
- et la quatrième portera sur l'acquisition des relatives en arabe yéménite, seule langue non indo-européenne. Cette quatrième communication viendra confirmer ou infirmer les résultats obtenus dans les 6 autres langues.

Les résultats présentés oralement proviennent d'une analyse préalablement menée dans chaque langue particulière dont la synthèse se trouve dans les pages qui suivent.

L'analyse des relatives présentée dans ce symposium est l'un des aspects d'une recherche beaucoup plus générale sur les acquisitions tardives, recherche qui est menée dans le cadre du Projet International *Acquisition et Reformulation*, coordonné par Claire Martinot.

Ce projet a pour objectif de répondre à une question centrale en linguistique de l'acquisition et de vérifier une nouvelle hypothèse acquisitionnelle à partir de différentes langues maternelles.

La question centrale est de savoir comment les enfants passent des énoncés qu'ils entendent dans leur langue maternelle, langue cible pour eux, aux énoncés qu'ils produisent eux-mêmes. Autrement dit, comment ils transforment les énoncés de la langue cible, énoncés qu'on définira comme des séquences prédicatives minimales et complètes, pour produire leurs propres énoncés. L'hypothèse acquisitionnelle que nous voulons démontrer dans ce projet est que l'enfant acquiert sa langue en cherchant à construire un sens avec les formes linguistiques dont il dispose : il doit

construire des prédications et pour cela il ne dispose que des prédications qui lui sont fournies par la langue cible (Martinot *et al*, 2009 : 51). Comme l'a écrit Ibrahim (2009 : 12), la perception de ce qu'est une prédication est probablement une spécificité humaine et elle semble être présente dès les premières réactions de l'enfant aux manifestations langagières de son entourage. La production de sens qui, *in fine* est le moteur de l'acquisition en langue maternelle, résulte dans l'immense majorité des cas non pas de l'imitation, de la répétition, de l'entraînement – certes indispensables à tout apprentissage mais sans valeur explicative pour ce qui est de l'acquisition de la langue – mais de l'aptitude à produire un différentiel par rapport à un énoncé antérieur qui acquiert le statut d'énoncé source. Cependant, le sens ne se construit pas non plus dans l'altérité absolue, il se construit au cours d'une sorte de négociation entre une partie invariante que l'enfant reprend à l'énoncé source et une partie inédite, qu'il introduit dans son énoncé reformulé. C'est ce double mouvement de maintien d'un invariant qui s'articule à une partie nouvelle (par rapport à l'énoncé source) qui définit le principe de la Reformulation (Martinot, 1994), principe susceptible d'expliquer comment l'enfant s'approprie ou s'est approprié les énoncés de la langue cible au moment où il produit ses propres énoncés. Au cours de la reformulation d'un énoncé source, l'enfant a le choix entre trois postures très différentes du point de vue linguistique mais aussi acquisitionnel : 1. Il peut répéter l'énoncé source à l'identique ou presque ; 2. Il peut modifier l'énoncé source en donnant un autre sens à l'énoncé reformulé ; 3. Il peut modifier l'énoncé source tout en conservant le sens de celui-ci. Cette dernière posture qui produit une équivalence sémantique entre l'énoncé source et l'énoncé reformulé se réalise selon différentes formes paraphrastiques (paraphrases sémantique, formelle, fonctionnelle, descriptive) (Ibrahim, 2007, Martinot, soumis). Du point de vue acquisitionnel, la posture de répétition est beaucoup plus fréquente qu'une autre posture chez les enfants les plus jeunes (il s'agit des enfants de 4 ans dans notre projet mais cette posture apparaît bien avant) ; en revanche, la posture produisant une équivalence est de plus en plus fréquente, diversifiée et complexe en fonction de l'âge croissant des enfants. Ces deux grandes tendances ne sont qu'indicatives et doivent bien entendu être modulées en fonction de la « complexité » de l'énoncé source, éventuellement en fonction de chaque langue, et aussi en fonction de la plasticité paraphrastique qu'offre chacune d'elle (Martinot & Gerolimich, sous presse, Martinot, soumis).

Pour pouvoir observer systématiquement et à partir d'un même texte source, les reformulations des enfants de 4, 6, 8 et 10 ans (15 enfants par tranche d'âge), nous utilisons un protocole semi-expérimental qui consiste à lire à chaque enfant l'histoire de *Tom et Julie* (voir les différentes traductions plus loin) et à lui demander de raconter à son tour l'histoire « avec ses mots à lui, sans rien oublier ». Chaque histoire ainsi restituée fournit l'ensemble des énoncés reformulés que nous pouvons alors comparer avec les énoncés sources correspondant (l'analyse du différentiel entre chaque paire constituée d'un énoncé source et d'un énoncé reformulé requiert un découpage rigoureux en prédications élémentaires, seules unités en langue qui permettent de distinguer une répétition plus ou moins stricte, d'une paraphrase sémantique, fonctionnelle ou d'un changement de sens). Par ailleurs, on peut considérer que la

restitution d'un texte, est un condensé temporel et linguistique de la situation naturelle d'acquisition.

Notre hypothèse d'une acquisition par reformulation sera validée si on peut établir que les procédures de reformulations utilisées par les enfants sont différentes d'un âge à l'autre, correspondent de plus en plus aux reformulations paraphrastiques, sont de plus en plus nombreuses et de plus en plus « complexes ».

Nous avons sélectionné ici les relatives du texte source, 7 en arabe, 5 en polonais et 6 dans les autres langues. En dehors du fait que ce phénomène linguistique est présent dans nos 7 langues et donc susceptible d'être comparé, on admettra provisoirement que l'enchaînement entre un antécédent et une relative est syntaxiquement complexe :

- du fait que la relative contrairement aux subordinées (dont l'enchaînement est aussi étiqueté traditionnellement comme complexe) est rattachée non pas au verbe principal mais au nom antécédent,
- du fait que le pronom relatif a une triple fonction : (1) sujet ou complément du verbe de la relative, (2) connecteur entre la principale et la relative, (3) pronom anaphorique du nom antécédent,
- du fait que la relation sémantique entre l'antécédent et la relative n'est pas la même selon que l'on a affaire à une relative explicative ou à une relative déterminative.

Mais il est évident que la « complexité » attachée aux relatives ne se réduit pas aux phénomènes ci-dessus : une relative peut être particulièrement complexe à reformuler par un enfant si, par exemple, elle contient une métaphore (*lumière qui inondait l'intérieur de l'arbre*), si elle contient un verbe opérateur dont le sens n'est pas accessible aux jeunes enfants et que ce verbe s'applique à une prédication complexe (*où les fleurs semblaient se parler en chantant*).

Nous tenterons donc de cerner au plus près comment se manifeste cette complexité dans différentes langues maternelles et comment les enfants, en fonction de leur âge, gèrent cette complexité.

Autrement dit, décrire l'acquisition des relatives d'un point de vue linguistique ne peut se réduire à faire l'inventaire des phrases introduites par un pronom relatif. L'analyse des procédures de reformulations appliquée aux relatives du texte source nous permet justement de montrer que le processus d'acquisition de ce type d'enchaînement connaît plusieurs étapes successives, y compris l'absence de toute forme de reformulation mais aussi la reformulation de la relative par une autre réalisation linguistique sémantiquement équivalente, un adjectif par exemple. La description de ces étapes doit prendre en compte, dans certaines langues, le niveau morphologique et dans toutes les langues, les niveaux lexical, syntaxique et sémantique. C'est à cette condition qu'une comparaison interlangue prend tout son sens.

Références

- Harris, Zellig.S.1988. *Language and Information*. New York : Columbia University Press.
- Diessel, Holger. 2004. *The acquisition of complex sentences*. Cambridge University Press.
- Ibrahim, Amr H. 2007. Introduction. *La langue et l'information*. Trad. française de *Language and Information*, Harris Z.S, 1988. Paris : Cellule de Recherche en Linguistique, 3-26.
- Ibrahim, Amr H. 2009. Les conditions de la prédication dans les langues. In Amr H. Ibrahim (éd.) *Prédicats, prédication et structures prédicatives*. Paris : Cellule de Recherche en Linguistique, 12-49.
- Martinot Claire. 1994. *La reformulation dans des productions orales de définitions et explications. (Enfants de maternelle)*. Thèse de Doctorat, Dir. Blanche-Noëlle Grunig, Université Paris VIII.
- Martinot Claire. Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français langue maternelle. *Cahiers de praxématique* n° 52 (soumis)
- Martinot, Claire, Kuvac-Kraljevic, Jelena, Bosnjak-Botica, Tomislava, Chur Lilian. 2009. Prédication principale vs seconde à l'épreuve des faits d'acquisition. In Amr H.Ibrahim (éd.) *Prédicats, prédication et structures prédicatives*. Paris : Cellule de Recherche en Linguistique, 50-81.
- Martinot Claire, Gerolimich Sonia. Acquisition de la compétence paraphrastique par des enfants francophones et italoophones de 4 à 10 ans. In *la Synonymie au-delà du lexique*, éd. Forum, Université de Udine (sous presse).

Un phénomène complexe d'acquisition en français langue maternelle : le cas des relatives

Comme nous l'avons dit dans le texte de présentation, la production des relatives chez des enfants francophones de 4 à 10 ans sera analysée à travers les procédures de reformulation qu'ils appliquent aux 6 relatives du texte source (*Tom et Julie* en annexe, et ci-dessous). Les procédures utilisées par les enfants pour restituer un type d'énoncé, ici les relatives, nous fournissent 3 sortes d'information :

(1) sur les moyens linguistiques dont les enfants disposent pour intervenir sur un énoncé source, par exemple : la répétition, la paraphrase fonctionnelle, le changement de sens ..., ces « transformations » sont plus ou moins difficiles à réaliser : la répétition ne requiert que la mémoire mais indique tout de même avec une forte probabilité que l'enfant a compris l'énoncé source qu'il répète, les paraphrases fonctionnelles et certaines restructurations ne sont attestées que chez les enfants plus âgés, et sont donc probablement plus difficiles à réaliser ;

(2) sur le degré de complexité de l'énoncé source tel que l'enfant le perçoit : les relatives des séquences 11 et 12 sont sans aucun doute beaucoup plus « complexes » que les relatives des séquences 4 et 6 ;

(3) sur la plasticité paraphrastique des énoncés (les paraphrases formelles, sémantiques et descriptives sont inscrites dans la langue) : la relative de la séquence 1 se prête davantage à la paraphrase que la prédication complexe *se parler en chantant* de la séquence 12.

Séq. 1 Elle tenait par la main une petite fille *que personne n'avait encore jamais vue*.

Séq. 4 (...) et lui a tendu la boîte *qu'il avait fabriquée pour elle, la veille*.

Séq. 6 (...) et découvrit un morceau de papier *sur lequel Julie avait écrit (...)*

Séq. 11 les enfants furent éblouis par la lumière *qui inondait l'intérieur de l'arbre*.

Séq. 12 Tom et Julie se trouvaient dans un jardin merveilleux *où les fleurs semblaient se parler en chantant*.

Séq. 13 Je veux apprendre à parler avec les oiseaux *qui savent tout ce qui se passe dans le ciel*, (avec les poissons *qui savent tout ce qui se passe dans l'eau* et avec les fourmis *qui savent tout ce qui se passe sur la terre*).

Tableau quantitatif des reformulations dans les 6 séquences analysées

	Séq.1 [que]	Séq. 4 [que]	Séq. 6 [sur lequel]	Séq.11 [qui]	Séq. 12 [où]	Séq. 13 [qui]
Nb de reformulations de toute la séquence	15-15-14-15*	12-14-13-13	12-15-12-15	12-13-15-15	12-14-15-14	14-14-14-15
Nb de reformulations de la relative source (toutes formes confondues) par rapport au nb. de reform. de la principale	4/15-7/14-7/12-7/10	0/8-0/14-1/13-0/13	11/9-11/14-14/8-15/14	0/3-0/3-2/2-4/3	4/9- 5/11-8/15-7/10	10/9-13/9-12/11-14/13
Nb. de reformulation de la relative source par une relative	3-5-4-4	0-0-1-0	4-5-7-7	0-0-0-1	3-2-3-3	1-5-3-7
Nb. de reformulations de la relative source par une causative						0-0-1-3

*ces chiffres sont toujours indiqués dans l'ordre croissant de l'âge : 4, 6, 8, 10 ans. Par ailleurs, une séquence est considérée comme reformulée lorsque l'enfant a produit au moins une prédication complète correspondant à la séquence en question, que le sens de cette prédication soit équivalent ou non à celui de la prédication source.

Remarques générales : indicateurs quantitatifs

Le nombre de reformulations ne dépend pas de la place de la relative dans l'histoire (début *vs* fin), ni de la forme du pronom relatif. Du seul point de vue quantitatif, les résultats sont très proches pour les relatives des séquences 4 et 11 (toutes deux déterminatives), 1 et 12 (explicatives, moins souvent reformulées que les principales respectives) et 6 et 13 (explicatives, plus souvent reformulées que les principales respectives).

Le nombre de reformulations, toutes formes confondues, de la relative source augmente toujours en fonction de l'âge, avec un écart plus marqué entre 6 et 8 ans, et dans une moindre mesure entre 4 et 6 ans. On en déduit *a minima* que la reformulation d'un énoncé (même avec un changement de sens) est toujours signe d'un stade plus avancé dans l'acquisition que son absence (cf. l'absence de reformulation de la relative dans la séquence 11 chez les 4 et 6 ans)

Le nombre de reformulations de la relative source par une relative ou une causative (équivalente dans le contexte) n'est jamais majoritaire (en moyenne, les enfants reformulent 2 fois moins souvent la relative source par une relative que par un autre moyen) mais toujours légèrement croissant entre 4 et 10 ans.

Synthèse des procédures de reformulation appliquées aux relatives du texte source

Voyons maintenant quelles tendances linguistiques se dégagent des reformulations des 6 relatives selon l'âge des enfants. La relative de la séquence 4 présente un cas particulier : 1 seul enfant de 8 ans (sur 60 enfants) a reformulé la relative par une paraphrase sémantique. Cette absence quasi-totale de reformulations est due au contenu informatif parfaitement redondant de la relative par rapport à la séquence précédente. La synthèse que nous fournissons ci-dessous de toutes les reformulations des relatives (séq. 1, 6, 11, 12, 13) suit l'ordre de complexité croissante tel qu'il ressort chez les 4 ans : 11, 12, 13, 1, 6, nous gardons cet ordre pour les enfants plus âgés.

4 ans : les enfants n'ont pas compris ou tentent de répéter

[Séq. 11] [Séq. 12] Les enfants n'ont pas compris la relative de la séq. 11, ni celle de la séquence 12, le verbe opérateur *sembler* a été systématiquement effacé et la prédication complexe *se parler en chantant* n'a été paraphrasée que par un seul enfant.

Margot (4 ans) : ils étaient *où il y avait des fleurs qui chantaient en parlant*

[Séq. 13] La relative de la séquence 13 a été souvent reformulée mais toujours avec un changement de sens (sauf une répétition). Le changement de sens provient du fait que l'actant *qui parle* est le même que celui *qui sait*, ce changement perdure jusqu'à 8 ans :

Marion (4 ans) : il voulait parler aux poissons *pour savoir ce qu'il y a dans l'eau*

[Séq. 1] La relative de la séquence 1 a été souvent répétée :

Adrien (4 ans) : elle tenait une petite fille **que tout le monde n'avait jamais vue*

[Séq. 6] La relative de la séquence 6 a toujours été reformulée par une équivalence sémantique lacunaire, c'est-à-dire sans agent et avec un verbe impersonnel. Il n'y a pas d'autre pronom relatif à 4 ans que le relatif adverbial : *où, sur lequel* (un autre pronom relatif serait la conséquence d'une restructuration comme on le verra chez quelques enfants de 6 ans) :

Alexandre (4 ans) : il y avait un message *où il y avait écrit*.

6 ans : quelques enfants se distinguent des 4 ans, la répétition est plus fréquente, de nouvelles procédures de reformulation sont attestées

[Séq. 11] [Séq. 12] Les enfants de 6 ans n'ont toujours pas compris la relative de la séquence 11 ; dans la séquence 12 un tout petit nombre d'enfants reformulent le verbe *sembler* (synonyme) ainsi que la prédication complexe *se parler en chantant* (répétition).

[Séq. 13] Même situation qu'à 4 ans pour la relative de la séquence 13 : nombreux changements de sens.

[Séq. 1] Le nombre d'enfants qui reformulent en répétant la relative de la séquence 1 augmente beaucoup entre 4 et 6 ans.

[Séq. 6] Les types de reformulations de la relative (séquence 6) se diversifient et s'équilibrent : équivalences lacunaires, fonctionnelles :

Anne (6 ans) : Tom ouvra la boîte *Tom lisa la carte* (éq. fonctionnelle).

Et 3 cas de restructuration apparaissent qui entraînent l'apparition d'autres pronoms relatifs :

Sacha (6 ans) : il y avait un petit papier *que Julie avait écrit*.

8 ans : Les enfants commencent à comprendre de nombreux phénomènes complexes, produisent de nombreuses équivalences sémantiques, diversifient les procédures de reformulation et ne répètent plus du tout

[Séq. 11] [Séq. 12] Le contenu sémantique de la relative (séquence 11 : présence d'une grande quantité de lumière) commence à être reformulé :

Antonin (8 ans) : ils étaient éblouis par *tant* de lumière

de même que le verbe opérateur de la séquence 12 qui est reformulé par 5 enfants (dont 3 équivalences) et la prédication complexe *parler en chantant* qui augmente légèrement.

[Séq.13] La relative de la séquence 13 est, comme chez les plus jeunes, majoritairement reformulée par une prédication qui en change le sens. Un enfant cependant reformule la relative appositive-explicative par une causative :

Océane (8 ans) : (...) parler aux oiseaux *parce qu'ils savent tout dans l'air*.

Un mode de restructuration, par effacement de la complétive, apparaît pour la première fois à 8 ans. La condensation informative caractérise toujours les discours oraux adultes par opposition aux discours enfantins qui expriment jusqu'à 6-8 ans toutes les relations grammaticales :

Antonin (8 ans) : (...) parler aux oiseaux *qui savent tout dans le ciel* (= qui savent tout ce qui se passe dans le ciel).

[Séq. 1] A partir de 8 ans, on ne trouve plus un seul cas de répétition (séq. 1), et le nombre de reformulations par équivalence sémantique augmente nettement (introduction d'un nouveau lexique).

[Séq. 6] Les reformulations de la séquence 6 sont comparables à celles des 6 ans (équivalences lacunaires et fonctionnelles).

10 ans : La plupart des enfants de 10 ans comprennent les phénomènes complexes, produisent des reformulations complexes : équivalence fonctionnelles, restructurations d'un nouveau type et utilisent beaucoup plus souvent une relative.

[Séq. 11] Même si le nombre d'enfants qui reformulent la relative de la séquence 11 reste faible (4 enfants), les 10 ans introduisent de nouvelles procédures de reformulations : en reprenant la relative sans la métaphore (Paul), en essayant de reprendre la métaphore sans la relative (Océanie), en reprenant la métaphore dans une restructuration (Léo) :

Paul (10 ans) : les enfants éblouis par la lumière *qui sortait du tronc*

Océanie (10 ans) : *ils voient une mer éblouissante* (changement de sens)

Léo (10 ans) : *à l'intérieur c'est inondé de lumière*.

[Séq. 12] Dans leurs reformulations de la relative (séquence 12), certes pas très nombreuses, les 10 ans ne font plus d'erreur lorsqu'ils reformulent la prédication complexe *se parler en chantant* et fournissent systématiquement un équivalent sémantique au verbe *sembler*. Les occurrences du pronom relatif *où* sont également plus nombreuses qu'auparavant.

[Séq.13] De façon remarquable, la relative source de la séquence 13 est très majoritairement reformulée par une équivalence sémantique et non plus par un chan-

gement de sens. On peut en conclure que la relative et son contenu sémantique sont réellement compris à 10 ans. Mais la compréhension de la valeur sémantique de la relative est également visible chez les enfants qui reformulent la relative explicative par une causative :

Théo (10 ans) : (...) parler aux oiseaux *parce qu'ils connaissent tout de l'air*.

Des formes complexes de restructuration sont attestées :

Maxime (10 ans) : Je voudrais pouvoir parler aux poissons *de tout ce qu'ils savent dans l'eau*.

Et enfin, les occurrences de relatives sont deux fois plus nombreuses à 10 ans qu'à 8 ans.

[Séq. 1] Dans la séquence 1, les 10 ans sont les seuls à introduire un nouveau point de vue : c'est Julie qui devient le sujet du verbe dans les relatives concernées :

Maurine (10 ans) : c'est l'histoire d'une petite fille *qui vient pour la première fois dans une école* (paraphrase fonctionnelle).

[Séq. 6] L'augmentation des paraphrases sémantiques complètes, des restructurations et des paraphrases fonctionnelles caractérise les enfants de 10 ans par rapport aux plus jeunes.

En conclusion, le sens doit d'abord être compris pour que l'enfant reformule. Une fois qu'il a compris, il n'utilise pas tout de suite les unités linguistiques *a priori* complexes (relative déterminative, opérateur *sembler*, métaphore) mais les reformulations qu'il utilise montrent qu'il a compris le sens.

Le nombre croissant de reformulations de la relative par une relative est signe d'acquisition mais aussi l'augmentation des reformulations paraphrastiques, en particulier les paraphrases fonctionnelles (qui ne sont pas inscrites dans la langue), et la diversification des modes de reformulation, dont certains sont très complexes (cf. certaines restructurations).

Texte source : *Tom et Julie*

- 1) Ce matin-là, la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école plus tard que d'habitude. Elle tenait par la main une petite fille que personne n'avait encore jamais vue.
- 2) Arrivée en classe, la maîtresse a dit : « Les enfants, je vous présente votre nouvelle camarade, elle s'appelle Julie. Tom, la place est libre à côté de toi, Julie sera ta voisine, sois bien gentil avec elle ! »
- 3) Tom était fou de joie à l'idée d'avoir peut être une nouvelle amie. Le soir, chez lui, il a fabriqué une petite boîte ronde, rouge et dorée, pour Julie.
- 4) Le lendemain matin, dans la cour de l'école, Tom guettait l'arrivée de sa nouvelle petite voisine. Dès qu'il l'a aperçue, il s'est dirigé vers la fillette et lui a tendu la boîte qu'il avait fabriquée pour elle, la veille.
- 5) Julie aimait tellement cette boîte qu'elle la prenait toujours avec elle. Quand la maîtresse disait : « Sortez vos affaires ! », Julie posait délicatement la boîte entre Tom et elle, sur leur table de travail.
- 6) Un jour, Julie chuchota à Tom : « Ouvre la boîte ! » Tom souleva le couvercle et découvrit un morceau de papier sur lequel Julie avait écrit : « Je t'attends ce soir à 8h, sous le gros arbre, à l'entrée de la forêt ».

- 7) Tom avait un peu peur parce qu'il lui était interdit d'aller dans la forêt, surtout la nuit.
- 8) Mais à 8h du soir, il était tout de même au rendez-vous, Julie l'attendait déjà.
- 9) Sans dire un mot, la petite fille prit la main de Tom et frappa 3 fois sur le tronc du gros arbre.
- 10) Au bout de quelques minutes, les enfants entendirent un grincement. L'arbre était en train de tourner sur lui-même.
- 11) Tout à coup, le tronc s'ouvrit et les enfants furent éblouis par la lumière qui inondait l'intérieur de l'arbre. Ils firent quelques pas et l'arbre se referma derrière eux
- 12) Tom et Julie se trouvaient dans un jardin merveilleux où les fleurs semblaient se parler en chantant. Alors Julie dit à Tom : « Viens, traversons le jardin, il y a une grande fête pour toi, ce soir. Jusqu'à minuit, tu as le droit de demander à notre Roi tout ce que tu veux ».
- 13) Tom a répondu : « Je veux apprendre à parler avec les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel, avec les poissons qui savent tout ce qui se passe dans l'eau et avec les fourmis qui savent tout ce qui se passe sur la terre ».
- 14) Et depuis ce jour, Tom est devenu un enfant extrêmement savant.

Un phénomène complexe d'acquisition en allemand langue maternelle : le cas des relatives

Exemples de reformulations

Séq. 1 - TS. Sie hatte ein kleines Mädchen an der Hand, das noch nie jemand gesehen hatte (elle avait une petite fille à la main que encore jamais quelqu'un vue avait)

Thomas (8 ans) : (...) mit einem kleinem Mädchen auf den Schulhof, das noch nie einer vorher zuvor gesehen hat (avec une petite fille dans la école-cour que encore jamais on avant avant vue avait)

Pamela (10 ans) : (...) mit einem Kind an der Hand, das noch nie an dieser Schule war (avec un petit enfant à la main qui encore jamais à cette école était)

Séq. 6 – TS. (...) entdeckte ein Stück Papier, auf das Julia geschrieben hatte (découvrit un morceau papier sur lequel Julia écrit avait)

Nadine (6 ans) : dort war ein Zettel drin, dort stand drauf (là était une feuille dedans, là se trouvait dessus)

Thomas (8 ans) : da war ein Zettel drin, worauf Julia geschrieben hatte (là était une feuille dedans sur laquelle Julia écrit avait)

Florian (10 ans) : da war da ein Stück Papier drin, wo sie drauf geschrieben hatte (là était là un morceau papier où elle dessus écrit avait)

Séq. 11 – TS. die Kinder wurden von dem Licht geblendet, das aus dem Inneren des Baumes kam (les enfants furent par la lumière éblouis, qui de l'intérieur de l'arbre sortait)

Philipp (6 ans) : und dann erschien so ein ganz helles Licht, das blendet dann, das hat dann den Tom und die Julia geblendet (et après est apparue comme ça une très forte lumière, elle éblouissait après, elle a après le Tom et la Julie éblouis)

Marisol (8 ans) : da war ein ganz helles Licht auf auf, es war auf die Kinder draufgescheint (là était une très forte lumière sur sur, elle était sur les enfants sur eux apparue)

Thomas (8 ans) : dann kam ein Licht heraus, das blendete die zwei (après sortait une lumière, elle éblouissait les deux)

Lukas (10 ans) : sie wurden von einem Licht geblendet, das aus dem Baum raus kam (ils furent par une lumière éblouis qui de l'arbre sortait)

Séq. 12 - TS. Tom und Julia befanden sich in einem Wundergarten, wo es schien, als ob die Blumen sangen, wenn sie miteinander redeten (Tom et Julia se trouvaient dans un merveille-jardin où il semblait comme si les fleurs chantaient quand elles les-unes-avec-les-autres parlaient)

Vanessa (6 ans) : Dann sind sie in *ein Garten und es hat so ausgesehen als würden die Blumen singen (après sont ils dans un jardin et il a ainsi semblé comme si les fleurs chantaient)

Simone (8 ans) : Da war dann ein Garten, ein Wundergarten, wo es sich anhört, *dass die Blumen singen, wenn sie sprechen (là était alors un jardin, un merveille-jardin où on entend que les fleurs chantent quand elles parlent)

Sebastian (10 ans) : Und, ja sie waren in einem großen Garten, Wundergarten, da schien es so, als ob die Blumen singen, wenn sie miteinander reden (et oui ils étaient dans un grand jardin, merveille-jardin, là semblait il ainsi comme si les fleurs chantent quand elles les-unes-avec-les-autres parlent)

Séq. 13 – TS. Ich möchte lernen, mit den Vögeln zu reden, die all das wissen, was im Himmel passiert (...) (je voudrais apprendre avec les oiseaux à parler qui tout cela savent ce qui dans le ciel se passe)

Vanessa (6 ans) : Ich würde gerne mit den Tieren reden, mit den Ameisen, mit den *Vögel und ausserdem mit den Fischen, *was da passiert (je voudrais bien parler avec les animaux, avec les fourmis, avec les oiseaux et en dehors de cela avec les poissons, ce qui se passe là)

Anja (8 ans) : dann hat er sich gewünscht, dass er mit den *Vögel sprechen kann, damit er weiss, was oben in der Luft passiert (...) (et après il a souhaité qu'il avec les oiseaux parler puisse, afin qu'il sache ce qui là-haut dans l'air se passe...)

Katharina (10 ans) : ich will wissen ich möchte mit den *Vögel sprechen, die alles wissen über den Himmel (je veux savoir je veux avec les oiseaux parler qui tout savent sur le ciel)

Texte source : Tom und Julia

- 1) An jenem Morgen kam die Lehrerin später als sonst in den Schulhof. Sie hatte ein kleines Mädchen an der Hand, das noch nie jemand gesehen hatte.
- 2) Als sie ins Klassenzimmer kam, sagte die Lehrerin : "Kinder, ich stelle euch eure neue Mitschülerin vor, sie heisst Julia. Tom, der Platz neben dir ist frei, Julia wird deine Nachbarin sein, sei nett zu ihr !"
- 3) Vielleicht wird Julia meine Freundin werden, dachte Tom und freute sich. Am Abend bastelte er zu Hause eine kleine rot-goldene runde Schachtel für Julia.
- 4) Am nächsten Morgen wartete Tom im Schulhof ungeduldig bis seine neue Nachbarin kam. Sobald er Julia sah, ging er auf sie zu und hielt ihr die Schachtel hin, die er am Vortag für sie gebastelt hatte.

- 5) Julia gefiel die Schachtel so gut, dass sie sie immer mit sich herumtrug. Als die Lehrerin sagte :
"Packt eure Sachen aus !", stellte Julia die Schachtel vorsichtig zwischen Tom und sie auf ihren
Tisch.
- 6) Eines Tages flüsterte Julia Tom zu: "Mach die Schachtel auf!" Tom hob den Deckel ab, und ent-
deckte ein Stück Papier, auf das Julia geschrieben hatte : "Ich warte heute Abend um 8 Uhr unter
dem grossen Baum am Waldrand auf dich".
- 7) Tom hatte ein bisschen Angst, weil er nicht in den Wald gehen durfte, schon gar nicht nachts.
- 8) Doch um 8 Uhr abends kam er dennoch zur Verabredung, Julia wartete schon auf ihn.
- 9) Ohne ein Wort zu sagen, nahm Julia Toms Hand und klopfte drei Mal auf den Stamm des grossen
Baums.
- 10) Nach ein paar Minuten hörten die Kinder ein Knirschen. Der Baum fing an, sich um sich selbst
zu drehen.
- 11) Plötzlich öffnete sich der Stamm und die Kinder wurden von dem Licht geblendet, das aus dem
Inneren des Baumes kam. Sie machten einige Schritte und der Baum schloss sich hinter ihnen
wieder.
- 12) Tom und Julia befanden sich in einem Wundergarten, wo es schien, als ob die Blumen sangen,
wenn sie miteinander redeten. Julia sagte nun zu Tom : " Komm, gehen wir ans andere Ende des
Gartens, da wird heute Abend ein grosses Fest für dich gegeben. Bis Mitternacht darfst du dir
von unserem König alles wünschen, was du willst."
- 13) Tom antwortete : "Ich möchte lernen, mit den Vögeln zu reden, die all das wissen, was im Him-
mel passiert, mit den Fischen, die all das wissen, was im Wasser passiert, und mit den Ameisen
die all das wissen, was auf der Erde passiert".
- 14) Von diesem Tag an war Tom ein sehr kluges Kind.

Un phénomène complexe d'acquisition en langue maternelle : le cas des relatives en italien

Dans le but de procéder à une analyse contrastive de la reformulation des relatives par des enfants de 4 à 10 ans dans diverses langues et plus particulièrement entre l'italien et le croate, nous présentons ici la façon dont les jeunes italophones ont reformulé les relatives examinées dans le cadre du Projet *Acquisition et reformulation*. Notre objectif est de comprendre comment une structure syntaxique réputée traditionnellement complexe, telle que la relative, est acquise progressivement par les enfants et à quel niveau se situe essentiellement la complexité pour eux.

Comme Claire Martinot l'a mis en évidence, les enfants peuvent reformuler l'énoncé source essentiellement de 3 façons : par une répétition, par une paraphrase (plus ou moins complète) qui peut être formelle, sémantique ou fonctionnelle, ou avec un changement de sens.

Les résultats que nous avons obtenus correspondent à la tendance déjà observée par Martinot dans plusieurs travaux, à savoir que les plus jeunes répètent plus souvent que les plus âgés et que parallèlement plus les enfants avancent en âge plus ils se montrent capables de restructurer l'énoncé source tout en conservant le sens de ce dernier. Toutefois il nous faut tenir compte que la reformulation des prédications ne dépend uniquement de leur complexité mais également de leur contenu informationnel. D'ailleurs, en fonction de nos résultats nous pouvons classer les relatives deux par deux en allant des plus reformulées aux moins reformulées : (6-13) – (1 – 11) – (4 – 12).

- Séq. 1 (-...) *teneva per mano una bambina che nessuno aveva ancora mai visto.*
Séq. 4 (...) *e le tesse la scatola che aveva fabbricato per lei la sera prima.*
Séq. 6 (...) *e scopri un pezzo di carta sul quale Giulia aveva scritto (...)*
Séq. 11 (...) *e i bambini furono accecati dalla luce che inondava l'interno dell'albero.*
Séq. 12 *Giulia e Tommaso si trovavano in un giardino meraviglioso dove i fiori sembravano parlarsi cantando.*
Séq. 13 *Voglio imparare a parlare con gli uccelli che fanno tutto quello che succede nel cielo.*

Tableau quantitatif des reformulations dans les 6 séquences analysées

	Séq. 1 Che (que)	Séq. 4 Che (que)	Séq. 6 Sul quale (sur lequel)	Séq. 11 Che (qui)	Séq. 12 Dove (où)	Séq. 13 Che (qui)
Nb de reform. de toute la séquence	5 - 14 14 - 15	2 - 13 12 - 15	11 - 15 15 - 15	3 - 11 14 - 15	7 - 13 14 - 14	13 - 15 15 - 15
Nb de reform. de la rel.source (toutes formes confondues) par rapport au nb de reform. de la principale	1/5 7/11 4/11 6/14	0/2 0/13 1/12 1/15	7/7 13/10 13/11 14/12	2/2 3/7 2/10 7/11	0/0 5/8 3/11 2/10	3/8 12/15 14/14 14/14
Nb de reform. de la rel. source par une relative	0 - 5 2 - 1	0 - 0 1 - 1	2 - 6 2 - 4	0 - 1 2 - 5	0 - 4 3 - 2	1 - 9 3 - 9
Nb de reform. de la rel. source par une causative	0 - 0 0 - 0	0 - 0 0 - 0	0 - 0 0 - 0	0 - 0 0 - 0	0 - 0 0 - 0	0 - 0 8 - 2

* Les chiffres sont placés dans l'ordre croissant de l'âge : 4, 6, 8, 10 ans

4 ans

A cet âge, le nombre de reformulations de la relative est très faible. En outre, il n'y a pratiquement pas de répétitions et les reformulations présentent pour la plupart un changement de sens lié à des indications déviantes au niveau des actants et du temps des verbes. (ex. 1 et 3)

Nous observons cependant dès 4 ans, l'emploi de quelques relatives sujet introduites par « che » (ex.2), parfois déviantes (le pronom « che » a alors avant tout la fonction de lien entre les deux propositions, et on peut le considérer comme un « che » passe partout) (ex.3)

Quelques reformulations sémantiques quelque peu complexes apparaissent également : transformation de la relative en adjectif (1 occurrence : ex. 4), ou en nom (1 occurrence : ex. 5) :

- (1) *scrivevano un bel foglio per Giulia e Tommaso.* (IRE)
[ils écrivaient un beau papier pour G. et T.]
- (2) *“Voglio parlare con gli uccelli che sanno tutto quello che succede in cielo”* (CAT)
[“je veux parler avec les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel”]
- (3) *Giulia apriva la scatola, guardava un pezzo di carta che c'era dentro *che scriveva* (SAM)
[G. ouvrait la boîte, regardait un morceau de papier qu'il y avait dedans *qui écrivait]
- (4) *teneva per mano una nuova bambina dietro di quel bambino* (EUG)
[elle tenait par la main une nouvelle fille derrière ce garçon]
- (5) *Giulia aveva fatto una scritta* [G. avait fait une inscription] (REB)

6 ans

A 6 ans, la différence avec les 4 ans est considérable ; c'est à cet âge qu'apparaissent déjà toutes les procédures de reformulations qui continueront à être produites par la suite, avec une prédilection pour certaines aux autres âges. On observe en effet :

- un accroissement significatif des reformulations de relatives ;
- un accroissement des répétitions mais parallèlement aussi des équivalences sémantiques ;
- une diminution significative (quasi-totale) des reformulations avec changement de sens (changement de sens surtout pour les séq. 12 et 13, lié à un point de vue différent) ;
- un emploi plus élevé de relatives mais plutôt limité au pronom « che » (dont l'emploi est encore souvent déviant) ;
- l'apparition de pronoms relatifs locatifs (2 occurrences), supposés plutôt complexes (ex. 8).

Maissurtout, auniveauqualitatif, desprocédures dereformulationsparaphrastiques très diversifiées :

1. Des paraphrases sémantiques (en particulier : l'emploi de structures permettant de condenser le contenu informatif de la relative : adjectif "nuova" (séq. 1, ex. 6), syntagme prépositionnel + participe passé « con scritto » (séq. 6, ex. 7)
(6) *teneva per mano una bambina **nuova** mai vista* (FED)
[elle tenait par la main une fille **nouvelle** jamais vue]
(7) *Tommaso trovò un pezzo di carta **con scritto** : « »* (ALE1)
[T. trouva un morceau de papier **avec écrit** : « »]
2. Des paraphrases formelles : substitution de la forme personnelle au moyen d'une forme impersonnelle (ex. 8) :
(8) *dentro c'era un pezzetto di carta su cui **c'era scritto** : « ... »* (MAT)
[dedans il y avait un morceau de papier sur lequel **il y avait écrit** : « ... »]
3. Des paraphrases fonctionnelles (maintien du sens dans le contexte de l'histoire) : emploi d'autres lexèmes (ex. 9) :
(9) *si aprì e **venì** [= **venne**] **fuori una grande luce*** (FED)
[il s'ouvrit et sortit une grande lumière]
4. Une restructuration : par effacement de la complétive (condensation informative) (séq. 13, ex. 10) :
(10) *di dirgli di parlare con gli uccelli che **sanno tutto nel cielo*** (DAN)
[de lui dire de parler avec les oiseaux qui savent **tout dans le ciel**]

8 ans

A partir de 8 ans on observe davantage d'uniformité (observation qui se poursuit chez les 10 ans).

On constate avec surprise que les reformulations de relatives sont dans l'ensemble moins nombreuses qu'à 6 ans ainsi que la reprise par une relative. De plus, un seul enfant de 8 ans utilise une relative locative.

En revanche il y a moins de relatives déviantes qu'à 6 ans : en outre, c'est à cet âge qu'apparaît pour la première fois l'emploi d'une causative introduite par un

subordonnant (parce que), que l'on peut considérer comme équivalente à la relative au niveau fonctionnel (séqu. 12, **ex. 11**). Cette causative est employée en nombre élevé (8 occurrences/12 reformulations).

On observe également l'emploi de lexèmes verbaux plus variés (**ex. 12**) et la tentative de transformation en une complétive de la relative plutôt complexe de la séq. 12 (présence conjointe d'un verbe opérateur suivi de deux verbes prédicatifs) (**ex. 13**) :

- (11) *vuole parlare con gli uccelli perché sanno tutto quello che succede in cielo* (CLA2)
[il veut parler avec les oiseaux parce qu'ils savent tout ce qui se passe dans le ciel]
- (12) *vorrei parlare con gli uccellini che, che loro mi possono raccontare tutto quello che succede nel cielo* (ENR)
[je voudrais parler avec les petits oiseaux qui, qui eux peuvent me raconter tout ce qui se passe dans le ciel]
- (13) *c'erano i fiori che sembravano che parlassero tra loro, cantando* (ANN)
[il y avait les fleurs qui semblaient qu'elles parlaient entre elles, en chantant]

10 ans

Au niveau quantitatif, en ce qui concerne la reformulation des relatives, les 10 ans se comportent différemment selon les séquences reformulées :-

pour les relatives des séq. 1, 11 et 12, moins importantes au niveau informationnel, on observe un nombre plutôt bas de reformulations.

Pour les séq. 6 et 13, on observe la tendance inverse : le nombre de reformulations de la relative s'accroît.

Par ailleurs, mis à part pour la séq. 12, les équivalences sémantiques tendent à augmenter.

Au niveau qualitatif, on retrouve chez les 10 ans les différents types de reformulations attestées jusque là, mais davantage d'uniformité : à cet âge, ils privilégient les structures qui permettent de condenser l'information : adjectif "nuova" (séqu. 1), « con scritto » (séqu. 6), effacement de la complétive (séqu. 13).

Nous observons l'emploi de nombreuses paraphrases fonctionnelles, notamment pour la séq. 11 (**ex. 12**), ce qui montre bien la capacité des 10 ans à se détacher du texte source. D'ailleurs, à la différence des plus jeunes, les 10 ans n'hésitent pas à supprimer des informations moins indispensables, se montrant ainsi plus « lacunaires » dans leurs reformulations (**ex. 13**).

- (12) *loro restarono accecati dalla luce bianca che uscì dall'albero.* (GIU)
[ils restèrent éblouis par la lumière qui sortit de l'arbre]

Il y a une reprise, encore très limitée, de l'emploi de relatifs locatifs et parallèlement une baisse des relatifs déviants, toutefois encore présents, montrant une certaine difficulté à ce niveau (**ex. 13**).

- (13) *C'era un prato che sembravano che i fiori parlavano tra di loro* (ALB)
[il y avait un pré qui semblaient que les fleurs parlaient entre elles]

Bibliographie sélective

- Gerolimich, S. (2000) *Développement des compétences narratives chez deux enfants bilingues français-italiens: expression de la temporalité et structuration du récit oral*, Lille, ANRT, p. 609
- Gerolimich, S. (2003) « Étude comparative des processus de reformulation chez des italo-phones de 5 à 12 ans dans une perspective interlangue (italien vs français) », in A. Ibrahim & C. Martinot (éds), *La Reformulation: un principe universel d'acquisition*. Paris, Kimé, pp. 71-96.
- Gerolimich, S. (2004) « L'impact de la littéracie sur l'oral. Subordination et lexicalisation chez des italo-phones de 9/10 ans », in C. Barre-de Miniac, C. Brissaud & M. Rispaill (éds), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris, L'Harmattan, Collection Espaces Discursifs, pp.71-85.
- Martinot C., Gerolimich S., Paprocka-Piotrowska U., Sowa M. (2008), *Reformuler pour acquérir sa langue maternelle? Investigation auprès d'enfants français, italiens et polonais de 6, 8 et 10 ans*, in M. Schuwer et al. (éds), *Pragmatique de la reformulation. Types de discours. Interactions didactiques*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 221-239.

Texte Source : *Giulia e Tommaso*

1. Quella mattina, la maestra arrivò nel cortile della scuola più tardi del solito. Teneva per mano una bambina che nessuno aveva ancora mai visto.
2. Arrivata in classe, la maestra disse: «Bambini, vi presento la vostra nuova compagna, si chiama Giulia. Tommaso, il posto accanto a te è libero, Giulia sarà la tua compagna di banco, sii molto gentile con lei!»
3. Tommaso era pazzo di gioia all'idea di avere forse trovato una nuova amica. La sera, a casa sua, fabbricò una scatolina rotonda, rossa e dorata, per Giulia.
4. L'indomani mattina, nel cortile della scuola, Tommaso aspettava con ansia l'arrivo della sua nuova piccola compagna di banco. Non appena la vide, si diresse verso la ragazzina e le tese la scatola che aveva fabbricato per lei la sera prima.
5. Giulia amava talmente tanto quella scatola che la portava sempre con sé. Quando la maestra diceva: «Tirate fuori le vostre cose!», Giulia poneva delicatamente la scatola tra lei e Tommaso, sul loro banco.
6. Un giorno Giulia mormorò a Tommaso: «Apri la scatola!» Tommaso sollevò il coperchio e scoprì un pezzo di carta sul quale Giulia aveva scritto: «Ti aspetto stasera alle otto sotto il grande albero, all'entrata della foresta».
7. Tommaso aveva un po' paura perché gli era proibito andare nella foresta, soprattutto di notte.
8. Ma nonostante tutto, alle otto di sera, era all'appuntamento e Giulia l'aspettava già.
9. Senza dire una parola, la ragazzina prese la mano di Tommaso e bussò tre volte sul tronco del grande albero.
10. Dopo qualche minuto, i bambini sentirono uno scricchiolio. L'albero stava girando su se stesso.
11. Ad un tratto il tronco si aprì e i bambini furono accecati dalla luce che inondava l'interno dell'albero. Fecero qualche passo e l'albero si richiuse dietro di loro.
12. Giulia e Tommaso si trovavano in un giardino meraviglioso dove i fiori sembravano parlarsi cantando. Giulia disse allora a Tommaso: «Vieni, attraversiamo il giardino, c'è una grande festa per te questa sera. Fino a mezzanotte hai il diritto di chiedere al nostro Re tutto quello che vuoi».
13. Tommaso rispose: «Voglio imparare a parlare con gli uccelli che sanno tutto quello che succede nel cielo, con i pesci che sanno tutto quello che succede nell'acqua e con le formiche che sanno tutto quello che succede sulla terra».
14. E da quel giorno Tommaso diventò un bambino estremamente sapiente.

Un phénomène complexe d'acquisition en langue maternelle : le cas des relatives en croate

Synthèse des résultats

Notre étude a relevé différents stades d'acquisition des relatives. L'échelle ci-dessous montre les tendances attestées chez les enfants âgés de 4 à 10 ans dans les séquences : 1-4-6-11-12-13 du texte source.

Il faut remarquer d'abord que la restitution des relatives de ce texte ne dépend pas seulement de leur complexité linguistique mais aussi de leur rôle sémantique, c'est-à-dire de l'information qu'elles portent dans une séquence. C'est pourquoi les relatives dans les séquences 1, 6 et 13 sont plus reformulées que celles des séquences 4, 11 et 12.

STADE I: Reformulation du contenu propositionnel mais sans pronom relatif sauf un cas de répétition (due à la mémorisation, séq. 1).

STADE II: Reformulation du contenu de la relative source avec reprise du pronom relatif, reformulation paraphrastique ou substitution à la relative source d'un équivalent (p.ex : un adjectif) et d'une paraphrase sémantique.

STADE III: Reformulation du contenu sémantique de la relative source avec un autre subordonnant équivalent fonctionnellement (8 et 10 ans).

Les différences entre les quatre tranches d'âge sont plus ou moins grandes, mais nous pouvons suivre comment la complexification de la langue progresse avec l'âge.

A l'âge de 4 ans (Stade I) les enfants emploient deux modes de reformulations. Soit ils ne reformulent pas du tout la relative et se concentrent uniquement sur la prédication principale (exemple 1) soit ils emploient, sans reprendre le pronom relatif une phrase indépendante coordonnée, introduite par une conjonction (exemple 2). Dans le deuxième cas deux enfants transforment la forme personnelle en forme impersonnelle (exemple 3).

exemple 1

Seq. 6. TS (...) Tom podiže poklopac i otkri komad papira na kojem je Julija bila napisala.

Glose: Tom souleva couvercle et découvre bout du papier sur lequel Julie avait écrit

Krunoslav 4 ans:

(...) i onda se kutija otvorila i pismo je bilo unutra

(...) et alors boîte s'est ouverte et lettre a été dedans

exemple 2

Séq. 6. TS: Tom podiže poklopac i otkri komad papira na kojem je Julija bila napisala.

Glose: Tom souleva couvercle et découvre bout du papier sur lequel Julie avait écrit

Ana 4 ans :

otvorili su poklopac i onda je bio komadić papira i onda je Julija napisala

ont _ ouvert le couvercle et alors a été petit bout de papier et alors Julie a écrit

exemple 3

Seq. 6. TS (...) Tom podiže poklopac i otkri komad papira na kojem je Julija bila napisala.

Glose: Tom souleva couvercle et découvre bout du papier sur lequel Julie avait écrit

Borna 4 ans

i onda je Tom **otvorio** kutiju i **vidio** je neki papirić i onda je tamo **pisalo** nešto et alors Tom a ouvert boîte et a _ vu quelque petit papier, et alors il y a écrit (approxim.) quelque chose

A l'âge de 6 ans (Stade II) commence à apparaître la plupart des modes de reformulations qui seront par la suite produits en plus grand nombre chez les enfants plus âgés. Nous notons la reformulation sous la forme d'un adjectif (exemple 4), d'une paraphrase sémantique (exemple 5a et 5b) et d'une restructuration par effacement de la complétive „što se zbiva“ 'ce qui se passe' (exemple 6).

exemple 4

Seq. 1. TS : Za ruku je držala malu djevojčicu koju još nitko nikad nije vidio.

Glose : (maitresse) a tenu par main petite fille que personne encore jamais n'a pas vue.

Mihaela 6 ans:

učiteljica je došla u školu. i (et) vodila je novu učenicu

Maitresse est venue à l'école et a _ mené nouvelle élève

exemple 5a

Seq. 1. TS : Za ruku je držala malu djevojčicu koju još nitko nikad nije vidio.

Glose : (maitresse) a tenu par main petite fille que personne encore jamais n'a pas vue.

Donat 6 ans

(...) i držala sa sobom djevojčicu koju nitko nije znao

Et a tenu avec soi petite fille que personne n'a connue (ne connaissait)

exemple 5b

Hana 6 ans:

(...) držala je za ruku jednu djevojčicu (koja se zvala Julija) i nitko je u životu prije nije vidio

A _ tenu par main une petite fille (qui s'est appelée Julie) et personne ne l'a vue avant dans la vie

(dans la vie= expression : jamais)

exemple 6

Seq. 13. TS : Želim naučiti razgovarati s pticama koje znaju sve što se zbiva na nebu, s ribama koje znaju sve što se zbiva u vodi i s mravima koji znaju sve što se zbiva na zemlji.

Glose : je veux apprendre parler avec oiseaux (poissons, fourmis) qui savent tout ce qui se passe sur le ciel (eau, terre)

Krešimir 6 ans

i onda je Tom zazelio da može razgovarati s pticama na nebu koje znaju sve o nebu.

Et alors tom a voulu qu'il puisse parler avec petits oiseaux qui savent tout sur le ciel.

A l'âge de 8 ans (Stade II et III) les enfants utilisent plusieurs modes de reformulations, parmi lesquels nous notons une restructuration par un groupe prépositionnel équivalent (exemple 7), reformulation du contenu sémantique de la relative source avec un autre subordonnant (connecteurs : *je* [*parce que*], *da* [*pour*] équivalent fonctionnellement (exemple 8) et une paraphrase fonctionnelle (changement de point de vue) (exemple 9).

exemple 7

Seq. 1. TS : Za ruku je držala malu djevojčicu koju još nitko nikad nije vidio.

Glose : (maitresse) a tenu par main petite fille que personne encore jamais n'a pas vue.

Luka 8 ans

onda je došla učiteljica s **nekom novom djevojčicom**

alors maitresse est venue avec une nouvelle petite fille

exemple 8

Seq. 13. TS : Želim naučiti razgovarati s pticama koje znaju sve što se zbiva na nebu, s ribama koje znaju sve što se zbiva u vodi i s mravima koji znaju sve što se zbiva na zemlji.

Glose : je veux apprendre parler avec oiseaux (poissons, fourmis) qui savent tout ce qui se passe sur le ciel (eau, terre)

Krešo 8 ans

Tom kaže: htio bih naučiti razgovarati s pticama jer one znaju sve što se događa na nebu

Tom dit: je voudrais apprendre parler avec oiseaux car (parce-que) savent _tout ce qui se passe sur le ciel

exemple 9

Tamara 8 ans

u školu je došla jedna nova učenica koja se zvala
à l'école est venue une nouvelle élève qui s'appelait Julie

A l'âge de 10 ans (Stade III) les enfants reformulent le contenu de la relative en employant tous les modes déjà attestés (+ la répétition dans la séq. 13, ce qui est intéressant parce qu'elle est peu fréquente, exemple 10): une paraphrase sémantique, fonctionnelle, un adjectif, une construction impersonnelle. Alors que les 6 ans (3 fois) et les 8 ans (1 fois) emploient essentiellement un semi-équivalent „što“ (*que*) (par rapport au relatif « koje ») qui correspond à un style familier, les enfants de 10 ans n'utilisent que „koje“ (*qui*).

exemple 10

Seq. 13. TS : Želim naučiti razgovarati s pticama **koje** znaju sve što se zbiva na nebu, s ribama koje znaju sve što se zbiva u vodi i s mravima koji znaju sve što se zbiva na zemlji.

Glose : je veux apprendre parler avec oiseaux (poissons, fourmis) qui savent tout ce qui se passe sur le ciel (eau, terre)

Mark 10 ans

i on je rekao da zeli nauciti da moze pricati s pticama **koje** znaju sve sto se zbiva na nebu

et il a dit qu'il voulait apprendre qu'il puisse parler avec oiseaux qui savent tout ce qui se passe sur ciel

Quantitativement le nombre de reformulations (quelle que soit leur forme) augmente en fonction de l'âge, de même que le nombre de reformulations par relative (p. ex. 2 à 5 dans la séq. 6, 0 à 5 dans la séq. 13) avec un écart plus marqué entre 4 et 6 ans. Qualitativement, l'écart est plus distinct entre 6 et 8 qu'entre 8 et 10 ans.

Tableau quantitatif des reformulations dans les 6 séquences analysées

	Séq.1 [que]	Séq. 4 [que]	Séq. 6 [sur lequel]	Séq.11 [qui]	Séq. 12 [où]	Séq. 13 [qui]
Nb de reformulations de toute la séquence	4 - 1 1 - 13-14	3-8-13- 13	8 - 1 1 - 12-13	5-10-8- 11	2 - 6 - 8 - 10	4-8-11- 12
Nb de reformulations de la relative source (toutes formes confondues) par rapport au nb. de reform. de la principale	1 / 3 - 7/9-5/9- 6/13	0/3-0/8- 2 / 1 3 - 1/13	4/4-8/6- 1 1 / 7 - 10/9	0/0-1/5- 3/1-2/6	0/2-1/6- 3/7-3/7	1/3-6/5- 9 / 1 2 - 11/11
Nb. de reformulation de la relative source par une relative	1-4-0-0	0-0-1-1	0-2-4-5	0-1-0-0	0-1-3-4	0-4-4-5
Nb. de reformulations de la relative source par une causative						0-0-2-2

Références

Martinot, C., J. Juvač-Kraljević, T. Bošnjak Botica, L. Chur. 2009. Prédication principale vs seconde à l'épreuve des faits d'acquisition. *Prédicats, prédication et structures prédicatives*, éd. A. H. Ibrahim, Paris : CRL.

Texte source : *Tom i Julija*

- 1) Toga je jutra učiteljica stigla u školsko dvorište kasnije nego obično. Za ruku je držala malu djevojčicu koju još nitko nikad nije vidio.
- 2) Stigavši u razred, učiteljica je rekla: Djeco, predstavljam vam novu učenicu, zove se Julija. Tome, mjesto pored tebe je slobodno, Julija će biti tvoja susjeda, budi ljubazan prema njoj!
- 3) Tom bijaše lud od sreće pri pomisli da će možda steći novu prijateljicu. Navečer je, kod kuće, izradio Juliji malenu okruglu, crvenu i zlatnu kutiju.
- 4) Sutradan ujutro, u školskome dvorištu, Tom iščekivaše dolazak svoje nove susjedice. Čim ju je spazio, uputio se prema djevojčici i pružio joj kutiju koju je bio izradio za nju prethodne večeri.
- 5) Juliji se ta kutija toliko sviđela da ju je uvijek nosila sa sobom. Kad bi učiteljica rekla: «Izvadite (svoje) stvari!», Julija bi pažljivo stavila kutiju između Toma i sebe na klupu.
- 6) Jednoga dana, Julija prošapta Tomu: «Otvori kutiju!» Tom podiže poklopac i otkri komad papira na kojem je Julija bila napisala. «Čekam te večeras u 8 sati, ispod velikoga stabla, na ulazu u šumu».
- 7) Tom se malo bojao jer mu bijaše zabranjeno ići u šumu, pogotovo noću.
- 8) Ali u 8 sati navečer, ipak je došao na sastanak. Julija ga već čekaše.
- 9) Ne rekavši ni riječ, djevojčica uzme Toma za ruku i pokuca 3 puta o deblo velikoga stabla.
- 10) Nakon nekoliko minuta djeca su začula neku škripu. Stablo se upravo okretalo oko sebe.
- 11) Odjednom, deblo se otvori, a djecu zabljesnu svjetlost koja je preplavljivala unutrašnjost stabla. Načinili su nekoliko koraka i stablo se zatvori za njima.
- 12) Tom i Julija nađoše se u jednome prekrasnom vrtu gdje se činilo da cvijeće međusobno razgovara pjevajući.
Tada Julija reče Tomu: «Dođi, prijeđimo vrt, večeras je ovdje veliko slavlje za tebe. Do ponoći, smiješ od našega Kralja tražiti sve što želiš».
- 13) Tom je odgovorio: «Želim naučiti razgovarati s pticama koje znaju sve što se zbiva na nebu, s ribama koje znaju sve što se zbiva u vodi i s mravima koji znaju sve što se zbiva na zemlji.
- 14) I od toga je dana Tom postao veoma pametno dijete.

Un phénomène complexe d'acquisition en langue maternelle : le cas des relatives en roumain

Les relatives en roumain présentent un phénomène linguistique complexe car :

- les relatives explicatives font partie des prédications complexes, composées d'une prédication principale et d'une prédication seconde ;
- les relatives explicatives peuvent contenir des actants différents par rapport à ceux de la prédication principale (ex. séq.13) ;
- certaines relatives explicatives peuvent introduire dans une phrase une information souvent plus importante que l'information exprimée par la prédication principale (ex. séq.1) ;
- certaines relatives déterminatives n'apportent pas d'information nouvelle (ex. séq.4).

Dans cette étude nous allons montrer comment les enfants roumanophones de 8 et 10 ans parviennent à reproduire ce phénomène linguistique complexe et de voir si la complexité des relatives se situe au niveau syntaxique, sémantique ou les deux.

Après l'analyse des reformulations des relatives du texte source on constate deux tendances :

A 8 ans les enfants reformulent le contenu informatif encore par un changement de sens,(ex.1) ou une paraphrase lacunaire, (ex. 2 et 3) mais de moins en moins.La moitié des enfants reformulent la relative par une relative (avec pronom relatif, ex.4, 5 et 6). Un seul enfant reformule la relative de la séq.1 par un adjectif (ex.7).

Ex. 1 Séq. 13 Victoria (8 ans)

eu vreau sa vorbesc cu+ furnicile sa stiu ce se întîmpla pe pamînt(chang. de sens)
je veux que parle-je avec fourmis- les que sache- je que se passe sur terre-la
F.C. je veux parler avec+les fourmis pour savoir ce qui se passe sur la terre

Ex. 2 Séq. 6 Alexandru (8 ans)

si a vazut o foita unde era scris (para. lac.)
et a vu un papier-petit où était écrit
F.C. et a vu un petit papier où était écrit

Ex. 3 Séq. 6 Eric (8 ans)

cînd a deschis-o a scos o hîrtie pe care era scris (para. lac)

quand a ouvert la a sorti un papier sur qui était écrit

F.C. quand il a ouvert il a sorti un papier sur lequel était écrit

Ex. 4 Séq. 1 Victoria (8 ans)

învățătoarea a venit cu o fetiță de mîină care nimeni n-o știa (para. sém)

maîtresse la est venue avec une fille petite par main la qui personne ne savait

F.C. la maîtresse est venue avec une petite fille que personne ne connaissait

Ex. 5 Séq. 13 Igor (8 ans)

Eu vreau sa vorbesc cu pasarile care stiu ce se întîmpla pe cer (para. sém)

Je veux que parle -je avec oiseau- les qui savent que se passe sur ciel-le

F.C. Je veux parler avec les oiseaux qui savent ce qui se passe dans le ciel

Ex. 6 Séq. 6 Marinela (8 ans)

si acolo era o foița pe care Iulia î-i scria (para. sém)

et là-bas était un papier-petit sur qui Julie lui écrivait

F.C. et dedans il y avait un petit papier sur lequel Julie avait écrit

Ex. 7 Séq. 1 Igor (8 ans)

Învățătoarea a venit afară și a vrut să între în clasă și a zis și a văzut o fetiță nouă și a

Maîtresse la est venue dehors et a voulu qu'elle entre dans classe la et a dit et a vu une fille petite nouvelle et a

luat-o si a adus-o în clasă (para. sém.)

prit la et a apporté dans classe la

F.C. la maîtresse est venue dehors et a voulu entrer dans la classe et a dit et a vu une nouvelle petite fille et l'a pris et l'a amenée dans la classe

A 10 ans les enfants reformulent le contenu informatif de la relative source également par une relative complète, (ex. 1 et 2) ou un subordonnant équivalent, , *car*, *parce que* (ex.3). Ils ont été plus nombreux à avoir reformulé la relative de la séq.1 par un adjectif, (ex.4).

Ils ont produit également un nombre supérieur d'équivalences sémantiques par rapport à ceux de 8 ans.

Ex. 1 Séq. 4 Florentina (10 ans)

apoi dimineata i a dat cutiuta Juliei Juliei pe care o facuse cu o zi în urma (para. sém.)

après matin-le lui-a donné boite-petite-la Julie-à Julie-à sur qui la fait-avait avec un jour en arrière

F.C. Après le matin il a donné à Juliela petite boite qu'il a fait la veille.

Ex. 2 Séq. 13 Carolina (10 ans)

și să vorbesc cu furnicile care știu tot ce se întâmplă pe pământ (para. sém.)
 et que parle-je avec fourmis-les qui savent tout ce se passe sur terre- la
 F.C. *et parler avec les fourmis qui savent tout ce qui se passe sur la terre*

Ex. 3 Séq. 13 Mihaela (10 ans)

doresc să vorbesc cu peștii că ei știu ce se întâmplă în apă (para. sém.)
 souhaite-je que parle-je avec poisson-les car eux savent ce se passe dans eau-l
 F.C. Je souhaite parler avec les poissons car eux savent ce qui se passe dans l'eau.

Ex. 4 Séq. 1 Roma (10 ans)

Într-o zi învățătoarea venise târziu la scoala decât de obicei/ cu o fata noua (para. sém.)

Dans un jour maîtresse la venue était tard à école la que d'habitude avec une fille nouvelle

F.C. Un jour la maitresse était venue tard à l'école *que d'habitude avec une fille nouvelle

La séquence 11 n'a presque pas été reformulée. Un enfant sur quinze de 8 ans a mentionné la présence d'une grande lumière. Les enfants de 10 ans ont fait la même chose que ceux de 8 ans mais en nombre supérieur : 8/15.

Ex. Séq. 11 Irina (8 ans)

apoi tulpina copacului s-a deschis și a fost o lumină mare
 après tron-le arbre-le-de s'est ouvert et a été une lumière grande
 F.C. après le tronc de l'arbre s'est ouvert et une grande lumière a été

Ex. séq. 11 Vlada (10 ans)

și apoi de acolo s-a deschis o lumină foarte care mai să-i orbească pe copiii (para. lac.)
 et après de là-bas s'est ouvert une lumière très qui plus s'est aveglé sur enfants
 F.C. et après de là-bas une lumière très s'est ouverte qui a failli aveugler les enfants

La séquence 12 n'a été reformulée par aucun enfant de 8 ans. 4/15 enfants de 10 ans ont reformulé la relative.

Ex. Séq. 12 Ana (10 ans)

Apoi ei au fost în gradina unde florile puteau vorbi (ch. de sens)
 Après ils ont été dans jardin-le où fleur-les pouvaient parler
 F.C. après ils ont été dans le jardin où les fleurs pouvaient parler

Cette étude nous a permis de montrer qu'il n'y a pas de grande différence entre les enfants de 8 et 10 ans. Néanmoins, les enfants de 10 ans ont produit un nombre supérieur de paraphrases sémantiques ce qui nous permet de dire qu'ils se trouvent à une étape d'acquisition plus avancée que ceux de 8 ans.

Références

- Fabre, Gilbert. 1991. Parlons roumain, Langue et culture. Paris. L'harmattan/Corlet
- Harris, Zellig, S. 2007 (traduction française : Ibrahim Amr & Martinot Claire, La langue et l'information). Paris : CRL.
- Martinot, Claire, Kuvac-Kraljevic, Jelena, Bosnjak-Botica Tomislava, Chur Lilian. 2009. Prédication principale vs seconde à l'épreuve des faits d'acquisition. In Amr Helmy Ibrahim (éd.) Prédicats, prédication et structures prédicatives. Paris, CRL.

Texte source : *Tom si lulia*

1. În dimineața aceea, învățătoarea sosi în curtea școlii mai târziu decât de obicei. Ea ținea de mână o fetiță pe care n-o văzuse încă nimeni până atunci.
2. Ajunsă în clasă, învățătoarea spuse: "Copii, v-o prezint pe noua voastră colegă, se numește Julia Tom locul lângă de tine e liber lulia va fi colega ta de bancă, poartă-te frumos cu ea.
3. om era extrem de bucuros la gândul că ar putea avea o nouă prietenă. Seara, acasă la el, a fabricat o cutiuță rotundă cu roșu și auriu, pentru lulia .
4. A doua zi dimineață în curtea școlii Tom pândea sosirea noii sale colege de bancă. De îndată ce o zări pe fetiță se îndreptă spre ea și îi întinse cutia pe care o fabricase pentru ea cu o zi în urmă.
5. Lui lulia îi plăcea atât de mult acea cutiuță încât o lua mereu cu ea. Atunci când învățătoarea spunea: "Scoateți-vă lucrurile necesare" lulia așeza delicat cutia între Tom și ea, pe masa lor de lucru.
6. Într-o zi, lulia îi șopti lui Tom : "Deschide cutia! Tom ridică capacul și descoperi o bucată de hârtie pe care lulia scrisese : "Te aștept în seara aceasta la ora 8, sub copacul cel mare, la intrarea în pădure".
7. Lui Tom îi era puțin frică pentru că nu avea voie să meargă în pădure mai ales noaptea.
8. Dar la ora 8 seara, s-a dis totuși la întâlnire, lulia îl aștepta deja.
9. Fără să scoată niciun cuvânt fetița îl luă de mână pe Tom și bătu de 3 ori în trunchiul copacului cel mare.
10. După câteva minute copiii auziră un scârțâit. Copacul era pe punctul de a se răsuci. 11. Deodată, trunchiul se deschise iar copiii fură orbiți de lumina care inunda interiorul copacului. Făcură câțiva pași iar copacul se închise la loc în spatele lor.
12. Tom și lulia se aflau într-o grădină minunată în care florile parcă își vorbeau cântându-și. Atunci lulia îi spuse lui Tom "Hai să traversăm grădina e o petrecere mare pentru tine în seara aceasta. Până la miezul nopții, ai dreptul să-i ceri Regelui nostru tot ce dorești."
- 13 Tom răspunse: "Vreau să învăț să vorbesc cu păsările care știu tot ce se întâmplă în cer, cu peștii care știu tot ce se întâmplă în apă și cu furnicile care știu tot ce se întâmplă pe pământ".
14. Și din acea zi, Tom a devenit un copil extrem de înțelept.

Un phénomène complexe d’acquisition en langue maternelle : le cas des relatives en polonais

Introduction

Nous nous proposons d’analyser les différents moyens mis en œuvre par des jeunes polonophones âgés de 4 à 10 ans pour reformuler les relatives dans le cadre d’une restitution d’histoire. Ce travail vise à déterminer les rapports qu’entretiennent, dans le système sémantique et syntaxique, les opérations de construction du sens mobilisées dans le passage d’un énoncé source vers un énoncé reformulé.

L’objectif principal de cette étude est de montrer comment la complexification de la langue se met en place à travers les différentes reformulations des relatives d’un texte source. En effet, les relatives sont considérées en général comme un phénomène grammatical complexe. En polonais, l’acquisition des relatives sera considérée également comme un phénomène complexe car :

- les relatives explicatives font partie des prédications constituées d’une prédication principale et d’une prédication seconde. Le locuteur doit donc coordonner syntaxiquement et sémantiquement ces deux énoncés ce qui s’avère une tâche demandant une mobilisation importante des connaissances en langue ;
- la relative peut contenir des actants différents par rapport à ceux de la prédication principale. L’interprétation adéquate de ces éléments par le locuteur est donc nécessaire ;
- la relative introduit dans la prédication seconde une information complémentaire, souvent plus importante que l’information exprimée par la prédication principale.

Notre étude tentera de montrer si la complexité des relatives se situe au niveau syntaxique, sémantique ou aux deux niveaux en même temps.

Synthèse des résultats

Notre étude a relevé différents stades d’acquisition des relatives. L’échelle ci-dessous montre les tendances attestées chez les enfants âgés de 4 à 10 ans dans les séquences : 1-4-6-12-13.

- Stade I :** Aucune reformulation de la relative source n'est attestée.
- Stade II :** Reformulation du contenu propositionnel mais sans pronom relatif.
7,5% chez les 4 ans
- Stade III :** Reformulation du contenu de la relative source avec reprise du pronom relatif et reformulation paraphrastique ou substitution à la relative source d'un équivalent (p. ex un adjectif).
43% chez les 6 ans, 65% chez les 8 ans ;
- Stade IV :** Reformulation du contenu sémantique de la relative source avec un autre subordonnant équivalent fonctionnellement (connecteurs : *ponieważ/bo [parce que]*), apparition de restructurations et de paraphrases fonctionnelles.
65% chez les 8 ans ; 71% chez les 10 ans

Selon les séquences les différences entre les quatre tranches d'âge (4, 6, 8 et 10 ans) sont plus ou moins grandes. Ce qui est par contre remarquable dans toutes les séquences, c'est que la complexification de la langue s'installe progressivement en concordance avec l'âge des enfants.

L'analyse nous a permis de faire quelques observations :

A l'âge de 4 ans (Stade I et II) les enfants optent pour deux modes de reformulations. Soit ils ne reformulent pas du tout la relative et se concentrent uniquement sur la prédication principale (exemple 1) soit ils emploient, sans reprendre le pronom relatif une phrase indépendante coordonnée, introduite par une conjonction (exemple 2).

exemple 1

Séq. 13. TS : (...) rozmawiać z ptakami (rybami, mrówkami), które wiedzą o wszystkim co się dzieje w niebie (w wodzie, w ziemi)

Glose : (...) parler avec oiseaux (poisson, fourmis) qui savent sur tout quoi se passe dans ciel (dans eau, dans terre)

Ania I 4 ans :

Tomek chciał rozmawiać z ptakami i z rybami

Tom voulait parler avec oiseaux et avec poissons

exemple 2

Séq. 6. TS : i zobaczył karteczkę, na której Julka napisała

Glose : et a_vu petite_feuille sur laquelle Julie a_écrit

Maja 4 ans :

i była taka karteczka w pudełeczku i Julka napisała do Jasia

et était une telle_petite feuille dans boîte et Julie a_écrit à Jan [Jan=Tom]*

A l'âge de 6 ans (Stade III) commencent à apparaître la plupart des modes de reformulations qui seront par la suite produit en plus grand nombre chez les enfants plus âgés. Nous notons la reformulation sous la forme d'un adjectif (exemple 3), d'une

paraphrase sémantique (exemple 4) ou bien d'une construction passive impersonnelle (exemple 5), etc.

exemple 3 (avec changement de point de vue)

Séq. 1. TS : (...) Pani trzymała za rękę dziewczynkę krórej nikt dotąd nie widział

Glose : (...) *Maîtresse tenait par main petite_fille laquelle personne jusqu'à_présent non voyait*

Ola 6 ans :

przyszła nowa koleżanka do szkoły

est_venue nouvelle amie à école

exemple 4

Séq. 1. TS : (...) Pani trzymała za rękę dziewczynkę krórej nikt dotąd nie widział

Glose : (...) *Maîtresse tenait par main petite_fille laquelle personne jusqu'à_présent non voyait*

Ala 6 ans :

Pani trzymała za rękę dziewczynkę której nikt dotąd nie znał dziewczynki

Maîtresse tenait par main petite_fille laquelle personne jusqu'à_présent non connaissait petite_fille

[*non voyait = non connaissait*]

exemple 5

Séq. 6. TS : i zobaczył karteczkę na której Julka napisała

Glose : et a_vu petite_feuille sur laquelle Julie a_écrit

Iza 6 ans :

Karteczkę tam było napisane

Petite_feuille là-bas a_été écrit

A l'âge de 8 ans (Stade III et IV) les enfants reprennent fréquemment le pronom relatif (p. ex : séq. 1 : 3 cas sur 13 ; séq. 6 : 4 cas sur 13 ; séq. 12 : 4 cas sur 12 ; séq. 13 : 6 cas sur 12), mais surtout ils utilisent un éventail plus diversifié de modes de reformulations, parmi lesquelles nous notons la reformulation du contenu de la relative par un adjectif (exemple 6), une restructuration par un groupe prépositionnel équivalent (exemple 7) ou une paraphrase fonctionnelle (exemple 8), etc.

exemple 6

TS : (...) Pani trzymała za rękę dziewczynkę krórej nikt dotąd nie widział

Glose : (...) *Maîtresse tenait par main petite_fille laquelle personne jusqu'à_présent non voyait*

Bartosz 8 ans, séq. 1:

Pani przyprowadziła nową dziewczynkę

Maîtresse a_emmené nouvelle petite_fille

exemple 7

TS : i zobaczył karteczkę na której Julka napisała
Glose : et a_vu petite_feuille sur laquelle Julie a_écrit
Artur 8 ans, séq. 6 :
On otworzył ostrożnie zobaczył karteczkę z napisem
Lui a_ouvert prudemment a_vu petite_feuille avec inscription

exemple 8

TS : i zobaczył karteczkę na której Julka napisała
Glose : et a_vu petite_feuille sur laquelle Julie a_écrit
Mikołaj 8 ans, séq. 6 :
zobaczył kartkę w pudełku wziął kartkę i przeczytał
a_vu feuille dans boite a_pris feuille et a_lu

L'enfant remplace par le verbe *lire* : « *przeczytał* » [a_lu] qui correspond à l'idée de *lire quelque chose qui a été écrit* (=feuille sur laquelle Julie a écrit) le contenu sémantique de la relative. Il s'agit donc ici d'une paraphrase fonctionnelle.

A l'âge de 10 ans (Stade IV) les enfants reformulent le contenu de la relative en employant une paraphrase sémantique, fonctionnelle, un adjectif, une construction passive impersonnelle mais également ils introduisent la restructuration (exemple 9) qui marque la frontière entre les 8-10 ans et les enfants plus jeunes (4-6 ans).

exemple 9

TS : i zobaczył karteczkę na której Julka napisała
Glose : et a_vu petite_feuille sur laquelle Julie a_écrit
Patryk 10 ans, séq. 6 :
Tomek otworzył je, zobaczył karteczkę napisaną przez Julkę
Tom a_ouvert la (boite) (Tom) a_vu petite_feuille écrite par Julie

L'exemple cité ci-dessus est une restructuration où « *Julka napisała karteczkę* » [Julie a_écrit petite_feuille] a été reformulé par « *karteczka napisana przez Julkę* » [petite_feuille écrite par Julie]. L'enfant transforme la forme active du verbe *écrire* en forme participiale, provenant d'une passivation et il synthétise les prédications 2 et 3 en une seule prédication complexe sans relative (Préd 2 : *i zobaczył karteczkę [et a_vu petite_feuille]*, Préd 3 : *na której Julka napisała [sur laquelle Julie a_écrit]*).

Dans cette analyse, succincte nous avons voulu montrer que la capacité à reformuler les relatives est une compétence acquise assez tardivement. Globalement, les enfants commencent à reformuler le contenu sémantique de la relative au moyen d'outils linguistiques très simples pour ensuite complexifier progressivement avec l'âge leurs productions. Ainsi, les enfants de 4 ans ne reformulent pas du tout le contenu de la relative ou bien ils le font en employant une phrase indépendante mais sans reprendre le pronom relatif. Puis, le contenu de la relative commence à être reformulé par un

adjectif ou une paraphrase sémantique. Ensuite avec le temps, d'autres modes de reformulation sont mis en place : paraphrase fonctionnelle, construction passive et enfin vers l'âge de 8 et 10 ans les premières restructurations commencent à être produites pour marquer indiscutablement le passage entre les productions des enfants de 4-6 ans et les 8-10 ans.

Références

- Fulmanski M. (2010), « Faut-il reformuler pour apprendre ? Cas des relatives dans l'acquisition de la langue première », *Cahiers de praxématique* n° 52 (sous presse : CNRS, Université de Montpellier 3)
- Grzegorzczkowska R. (2004), *Wykłady z polskiej składni*, Warszawa, PWN.
- Grzegorzczkowska R., Laskowski R., Wróbel H. (1998), *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, Warszawa, PWN.
- Klemensiewicz Z. (1960), *Podstawowe wiadomości z gramatyki języka polskiego*, Warszawa, PWN.
- Martinot C., Gerolimich S., Paprocka-Piotrowska U., Sowa M. (2009), « Reformuler pour acquérir sa langue maternelle ? Investigation auprès d'enfants français, italiens et polonais de 6, 8 et 10 ans. In Martine S, Le Bot M-C., Richard E (dir.) *Pragmatique de la reformulation, Types de discours - Interactions didactiques*, Coll. Rivages Linguistiques : Presse Universitaire de Rennes.

Texte source : Tomek i Julka

- 1) Tego ranka Pani weszła na szkolne podwórko później niż zwykle. Trzymała za rękę dziewczynkę, której nikt dotąd nie widział.
- 2) Po wejściu do sali Pani powiedziała „Dzieci, przedstawiam wam nową koleżankę, ma na imię Julka. Tomku, miejsce obok Ciebie jest wolne, Julka będzie siedzieć obok Ciebie, bądź dla niej miły!”
- 3) Tomek bardzo się cieszył, że być może będzie miał nową dołą koleżankę. Wieczorem w domu zrobił dla Julki okrągłe złoto-czerwone pudełeczko.
- 4) Nazajutrz rankiem, na szkolnym podwórku Tomek niecierpliwie wyglądał przybycia swojej nowej sąsiadki. Gdy tylko ją spostrzegł, podbiegł do niej i wręczył jej pudełko, które zrobił dla niej poprzedniego wieczoru.
- 5) Julce pudełeczko tak się spodobało, że nosiła je zawsze przy sobie. A kiedy pani mówiła: „Wymijcie swoje rzeczy”, Julka delikatnie kładła pudełeczko na ławce, pomiędzy nią i Tomkiem.
- 6) Pewnego dnia Julka szepnęła do Tomka: „Otwórz pudełko!”. Tomek podniósł pokrywkę i zobaczył karteczkę, na której Julka napisała: „Czekam na Ciebie dziś wieczorem o 8.00, pod wielkim drzewem przy wejściu do lasu”.
- 7) Tomek trochę się bał bo nie wolno mu było chodzić do lasu a już zwłaszcza nocą.
- 8) Jednak o 8.00 stawił się na spotkanie. Julka już na niego czekała.
- 9) Bez słowa dziewczynka wzięła Tomka za rękę i trzy razy zastukała w pień wielkiego drzewa.
- 10) Po kilku minutach dzieci usłyszały jakieś skrzypienie. To drzewo obracało się wokół siebie.
- 11) Nagle pień drzewa otworzył się a dzieci olśniło światło wydobywające się z jego wnętrza. Gdy zrobili kilka kroków, drzewo zamknęło się za nimi.
- 12) Tomek i Julka znaleźli się w cudownym ogrodzie, gdzie wydawało się, że kwiaty rozmawiają ze sobą śpiewając. Wtedy Julka powiedziała do Tomka: „Chodź, przejdźmy przez ogród, dziś wieczór jest przyjęcie na twoją cześć. Aż do północy możesz prosić naszego Króla o co tylko chcesz”.
- 13) Tomek odpowiedział „Chcę nauczyć się rozmawiać z ptakami, które wiedzą o wszystkim co się dzieje w niebie, z rybami, które wiedzą o wszystkim co się dzieje w wodzie i z mrówkami, które wiedzą o wszystkim co się dzieje na ziemi.
- 14) I od tego dnia, Tomek stał się bardzo mądrym dzieckiem.

Un phénomène complexe d'acquisition en langue maternelle : le cas des relatives en arabe yéménite

Le corpus analysé comprend 7 constructions relatives. En arabe yéménite, la construction dite relative est une construction dans laquelle, lorsque l'antécédent est déterminé, un pronom relatif est actualisé et dans le cas inverse (c'est-à-dire si l'antécédent est indéterminé) le pronom relatif disparaît, exemples dans les séquences sources ci-dessous:

(Séq. 1) (....) (....) (Elle) était tenante dans main-sa (une) enfant petite non a vu-la personne d'avant. (....) كانت ماسكة في يدها طفلة صغيرة ما شافهاش أحد من قبل.

(Séq. 2) « Ô Tom la chaise qui (est) côté-ton (est) libre ». (....) " (....) يا توم الكرسي اللي جنبك فاضي" (Séq. 2)

(Séq. 4) (....) (....) a tendu (il) à elle la boite qu'a fabriquée (il)-la pour-elle dans la nuit. (....) مَد لها العلية اللي صنعها علشانها في الليل.

(Séq. 6) (....) وإكتشف في داخل العلية قطعة من ورقة كتبت عليها جولي : "باستناك الليلة في الساعة (Séq. 6) ثمانية عند مدخل الغابة تحت الشجرة بالكبيرة".

(....) et a découvert (il) dedans la boite (un) morceau de papier a écrit sur-lui Julie : « (j') attends-toi cette nuit à l'heure huit chez entrée la forêt sous l'arbre le grand ». (....)

(Séq. 11) (....) (....) et les enfants sont aveuglés de force la lumière aveuglante qui était sort d'intérieur l'arbre. (....) والأطفال إعتموا من قوة الضوء الصاطع اللي كان يخرج من داخل الشجرة.

(Séq. 12) توم وجولي كانوا في حديقة رائعة تبدوا الورود فيها وكأنها تتكلم مع بعضها البعض (وهي (Séq. 12) Tom et Julie étaient dans (un) jardin merveilleux semblent les fleurs dans-lui et comme si (elles) parlent avec certaines- elles les certaines et elles chantent. (....) تغني)

(Séq. 13) "أشتي أنتعلم كيف أتكلم مع العصافير اللي تعرف كل الأشياء اللي بتحصل في السماء (ومع (Séq. 13) الأسمك اللي بتعرف كل الأشياء اللي بتحصل في الماء ومع النمل اللي بيعرف كل اللي بيحصل على الأرض".

« (je) veux (j') apprends comment (je) parle avec les oiseaux qui savent toutes les choses qui se passent dans le ciel et avec les poissons qui savent toutes les choses qui se passent dans l'eau et avec les fourmis qui savent tout ce qui se passe sur la terre ».

Remarques générales

Du point de vue quantitatif, le nombre de reformulations augmente avec l'âge. Cependant, l'écart est significatif entre les 6 et les 8 ans (29 reformulations de plus chez les enfants de 8 ans). Ces derniers reformulent un peu plus les relatives sources que les 10 ans (6 reformulations de plus chez les 8 ans). Le nombre de reformulations de la relative source par une relative est très faible mais ce nombre est légèrement croissant entre les 3 tranches d'âge. Les résultats obtenus sont très proches concernant :

-les relatives des séquences 2 et 12 (les relatives sont légèrement plus reformulées que les principales).

-les relatives des séquences 1, 4 et 13 (les relatives sont moins souvent reformulées que les principales).

La séquence 11 présente un cas particulier (la relative est légèrement moins reformulée que la principale) et la séquence 6 présente un autre cas particulier (la relative est plus souvent reformulée que la principale).

Synthèse des procédures de reformulation

Nous présentons la synthèse des 7 séquences sources selon l'ordre suivant: 1, 2, 4, 6, 11, 12 et 13. La relative de la séquence 4 et celle de la séquence 12 présentent deux cas particuliers : concernant la séquence 4, les enfants de 10 ans ne l'ont pas reformulée. Cette séquence a été reformulée par un seul enfant de 6 ans qui a fourni une répétition avec un changement formel et la suppression du groupe prépositionnel temporel *الليل في* dans la nuit) :

[Aminah Saleh] *علشان يعطيها العلبة اللي هو صنعها* pour donne (il)-lui la boite qu'il a fabriquée-la.

Et ensuite, deux enfants de 8 ans qui eux ont produit des équivalents sémantiques :

[Aïdah Houssein] *وجاب له القصعة اللي فعل لها بالليل* et a donné (elle) à lui la boite qu'a fait (il)-(la) à elle à la nuit (para. sémantique).

La quasi absence de reformulation de cette séquence est probablement due au fait que l'information contenue dans la relative est redondante par rapport à la séquence qui précède (séqu.3). En outre, la présence d'un déterminant défini devant l'antécédent, dans la principale, a suffi pour définir la boite.

Quant à la séquence 12, tous les enfants ont changé le sens de la relative du texte source *semblent les fleurs dans-lui et comme si elles parlent les unes des autres*». Le changement est dû au fait que les enfants n'ont pas compris la notion de conjecture exprimée dans cette relative. Par conséquent, ils ont systématiquement effacé le verbe opérateur *يبدو* et la conjonction *وكان* *sembler et comme si* qui, ensemble, expriment la notion de doute et de conjecture. Seuls deux enfants de 10 ans ont fourni deux paraphrases sémantiques lacunaires pour la relative de cette séquence 12 :

[Arwa] *رائعة وجميلة جدا، ورؤوا غابة جميلة جدا، et ont vu (ils) (une) forêt belle très, merveilleuse et belle très* *بين بعضها* *بين بعضها *ensuite, ont vu (ils) les fleurs comme si (elles) parlent* *entre certaines-elles (para. sémantique lacunaire)

[Wardah] *جميلة جدا. [Wardah]* *Ensuite, a vu Tom et il (est) dans (un) jardin beau très* *حتى الأزهار كأنها تتكلم* *ببعضها عن بعض *et il a dit: "même les fleurs comme si (elles) parlent* *de certaines-elles de certaines". (para. sémantique lacunaire).

A 6 ans : les enfants diversifient les procédures de reformulation. Un tiers d'entre eux produisent des équivalents sémantiques, un tiers changent le sens, très peu d'entre eux répètent l'énoncé source.

Séq. 1 et séq. 2 : Aucun enfant ne répète. Tous les enfants qui ont reformulé ces deux séquences ont produit des équivalents sémantiques (utilisation d'un nouveau lexique, reformulations déductives...etc). Le changement de sens est rarissime.

[Tina] (séq. 1) *جابت معها طفلة صغيرة ما حد يعرفها بالمدرسة ما حد، أول مرة يشوفوها. a amené (elle) avec-elle (une) enfant petite non personne connaît-la dans l'école non personne, première fois voient (ils) - la.*

[Khoulood](séq. 1) *avec-elle (une) fille non personne a vu-la et non un jour.*

[Ahmed Zein](séq. 2) *il y a côté-ton (une) chaise libre.*

[Dou'a](séq.2) *non il y a ici côté-ton personne.*

Séq. 6 : les reformulations de cette séquence varient ; on y trouve plusieurs sortes d'équivalents sémantiques : des paraphrases fonctionnelles et des restructurations qui sont en nombre égal; très peu de paraphrases sémantiques ; un seul cas de répétition lacunaire est constaté également et le changement de sens est rarissime.

[Abdallah K.] *ا كتبت في الورقة a écrit (elle) dans le papier* (para. sémantique lacunaire)..... *ا قالت فك فك الورقة قالت a ouvert (il) le papier a dit (il=le papier) a dit (il) :* « viens à-moi l'heure huit dans le couchée du soleil chez la forêt chez l'arbre le grand » (para. fonctionnel).

[Fatimah S.] كتبت *a écrit (elle)* : après l'heure huit l'heure huit et demie (elle) va à la forêt sous l'arbre le grand (rép. Lacunaire).

['Omar 'Aziz] et وحصل الورقة *a trouvé (il) le papier a dit (il) et a vu (il) مكتوب écrit* : « (j') attends-toi à l'heure huit au couché du soleil à la forêt d'accord, chez l'arbre le grand d'accord » (restructuration de la relative réduite à un participe passif).

['Omar] ensuite ورقة صغيرة *a trouvé (il) dans dedans-elle (un) papier petit puis a ouvert (il)-la ensuite ما بينها* a lu (il) ce que entre-elle entre-elle* (para. fonctionnel).

[Tina] كانت مكتوب في ورقة * *était (elle) écrit dans (un) papier* (restructuration de la relative) ... *après après فك وأخذ الرسالة وفك a ouvert (il) et a pris (il) la lettre et a ouvert (il)....après قالت a dit (elle)* : « *hei ô Mohamed l'heure huit la nuit heure huit la nuit viens à la forêt il y a (un) arbre grand* (para. fonctionnelle).

Séq. 11 : les paraphrases sémantiques lacunaires sont plus nombreuses que les autres procédures de reformulation. Le contenu sémantique de la relative (séquence 11 : présence d'une grande quantité de lumière) est reformulé, dès l'âge de 6 ans, avec un adjectif équivalent. On constate également l'absence de restructurations, de répétitions et de changements de sens pour cette séquence.

[Dou'a] Après s'est ouvert l'arbre, ضوء كثير *était il y a (de la) lumière beaucoup* (para. Sémantique. Lacunaire) *après راحت لا عند الجهال عميتهم بعدين كان ما عقدروش يشوفوا* est allée (elle) jusqu'à chez les enfants a aveuglé (elle)-les. Après était non pourront (ils) pas (ils) voient.

['Omar] Ensuite ضوء كبير *est venue (de la) lumière grand, comment?* (para. sémantique. Lacunaire) *فالأولاد إعتماوا Puis les enfants se sont aveuglés. Ensuite s'est ouverte (elle), ensuite ضوء قوي est venue (de la) lumière forte* (para. sémantique. Lacunaire) et *وهم الأطفال إعتماوا ما عيشوفوش eux les enfants se sont aveuglés ne verront (ils) pas....*

[Ahmed Zein] Et après *إفتتح الضوء حقها s'est ouvert la lumière droit-son* (para. fonctionnel) *شافوا ما قدروش يشوفوا عميوا قفلوا عيونهم ont vu (ils) non ont pu (ils) pas (ils) voient sont devenus (ils) aveugles ont fermé (ils) yeux-leurs.*

Séq. 13 : les enfants n'ont pas compris la relative de la séquence 13. Cette relative n'a été reformulée que par un seul enfant qui a changé le sens de la prédication. Par contre, la majorité a reformulé la principale source.

A 8 ans : Le nombre de reformulations augmente nettement à cet âge. Ceci montre que les enfants ont bien compris les informations contenues dans les relatives sources. A cet âge, ils sont capables de produire des reformulations complexes. Les équivalents sémantiques se renforcent nettement (deux tiers des

8 ans produisent des équivalents sémantiques : restructurations, paraphrases sémantiques, paraphrases fonctionnelles) Ils sont également capables d'utiliser quelquefois des relatives mais leurs constructions dans ce cas, sont assez souvent agrammaticales.

Séq. 1 : 6 enfants sur 15 produisent des équivalents sémantiques : restructuration, paraphrases sémantiques et paraphrase fonctionnelle. Il n'y a ni répétition, ni changement de sens.

Séq. 2 : les enfants reformulent la relative source avec des équivalents sémantiques : particulièrement des restructurations. Certains répètent strictement la relative source ou font un changement formel. Un seul enfant fournit une répétition lacunaire.

[Yahya] *كان في كرسي جنبه فاضي* *était il y a (une) chaise côté-son libre* (restructuration de la relative ; cas de suppression du pronom relatif et reformulation avec actualisateur de prédication)

[Maryam] *يا محمد الكرسي اللي جنبك هو فاضي* “*Ô Mohamed la chaise qui (est) côté-ton il (est) libre* (répétition avec changement formel)

[Aïdah Hussein] *كان في جنبه فاضي* *était il y a côté-son libre* (répétition lacunaire de la relative : absence d'antécédent et de pronom relatif).

Séq. 6 : les enfants varient les équivalents sémantiques pour reformuler la relative source : les restructurations et les paraphrases fonctionnelles occupent une place importante dans leurs reformulations. Les paraphrases sémantiques sont réduites.

[Yahya] *Et après الورقة كتبت له في الورقة* *a écrit (elle) à-lui dans le papier: “attends-moi chez l'arbre le grand »* (para. sémantique lacunaire)

[Ashraf] *قرأها في الورقة* *a lu (il)-la oui (il) vient l'heure huit *à la forêt *à l'arbre le grand* (para. fonctionnel lire>écrire)

[Amal] *Et مكتوب في بها* *a vu (il) dans-elle (un) papier petit* *écrit dans-lui : « viens l'heure l'heure huit dans la nuit dans la forêt sous l'arbre le grand”* (restructuration de la relative avec construction du passif)

Séq. 11 : les enfants reformulent la relative source avec des restructurations et des paraphrases sémantiques. Les paraphrases fonctionnelles sont moins nombreuses. Il n'y a aucune répétition et le changement de sens est rarissime.

[Diy'a] *Et après l'arbre a ouvert فيها ضوء كثير* *dans-lui (de la) lumière beaucoup* (para. Sémantique. Lacunaire) *ما يشوفوش حد* *non (ils) voient pas personne.*

[Yahya] *Après ضوء كبير* *s'est ouvert (de la) lumière grand.* (para. fonctionnel. V. s'est ouvert > V. sortir.) *ما استظوش* *non ont pu (ils) pas et après sont (ils)*

entrés.....et après cela *سوء كبير* a fait (de la) lumière grand (para. fonctionnel V.faire>V. sortir).

[Bassam] *Et après s'est ouvert l'arbre et واجى ضوء كثير* est venue (de la) lumière beaucoup. (para. Sémantique. Lacunaire) Et *دالحين الناس ما عرفوش يشوفوا* maintenant les gens non ont su pas (ils) voient.

[Zoubeir] *s'est ouvert l'arbre et وكانوا اعتموا* étaient (ils) se sont aveuglés après s'est ouvert l'arbre *جاء الضوء القوي عماهم* est venue la lumière la forte a aveuglé (elle)-les (restructuration de la relative du fait que l'enfant a restructuré la principale avec la relative pour en faire une prédication complexe non relative même s'il a utilisé un verbe équivalent pour reformulé le verbe de la relative du texte source).

Séq. 13 : les enfants ont commencé de comprendre la relative source. Quelques uns l'ont reformulée avec des équivalents sémantiques : paraphrases sémantiques et restructurations. Beaucoup d'autres n'ont pas compris donc ils ne l'ont pas reformulée ou ont changé le sens de la relative source.

A 10 ans : La plupart des enfants de 10 ans comprennent les phénomènes complexes, les reformulations complexes augmentent et se stabilisent à cet âge: les paraphrases fonctionnelles et les restructurations prennent place mais les paraphrases sémantiques diminuent. Ils sont également capables d'utiliser correctement et plus souvent des relatives.

Séq. 1 : on retrouve les mêmes tendances de reformulation que chez les enfants de 8 ans concernant la séquence 1: reformulation de la relative avec des équivalents sémantiques.

[Ibtissam] *جابت معاها طفلة أول مرة تجيبها للمدرسة* a amené (elle) avec-elle une enfant première fois amène (elle)-la à l'école (para. sémantique)

[Wardah] *أنت معاها طفلة صغيرة (أسمها جولي)* est venue avec-elle (une) enfant petite (nom-son Julie). *ورؤوا الأطفال ابنة غريبة معاها فلم تأتي بها* et ont vu les enfants (une) fille étrangère avec-elle et n'est pas vient (elle) avec-elle sauf aujourd'hui (para. fonctionnelle) .

Séq. 2 : les enfants diversifient les procédures de reformulation : répétitions strictes ou avec changement formel, équivalents sémantiques. Les changements de sens sont rarissimes.

[Intissar] *الكرسي اللي جنبك فاضي* la chaise qui (est) côté-son (est) libre (répétition stricte)

[Wardah] *فكان الكرسي فاضنا عنده* était la chaise *libre côté-son (para. sémantique)

[Arwa] *والكرسي الذي بجانبه فاضي* et la chaise qui (est) côté-son (est) libre (répétition avec changement formel).

Séq.6 : on retrouve les mêmes tendances de reformulation que chez les enfants de 8 ans concernant la séquence 6 : reformulations avec des équivalents sémantiques. Absence de répétitions.

[Nada Hamid] إكتشف محمد أن فيها ورقة A découvert Mohamed que dans-elle (un) papier مكتوب فيها écrit dans-lui : « (je) me rencontre moi et avec-toi dans dans la forêt dans la forêt l'heure huit la nuit » (restructuration de la relative : construction du passif).

[Hanan] a ouvert (il) la boite ورقه صغيرة ا لقي داخلها ورقة a trouvé (il) intérieur-son (un) papier petit a dit (elle)/ a pris (il)-le قريها a lu (il)-le له قالت a dit (elle) à-lui : « viens aujourd'hui *à l'heure huit au soir (nous) rencontrons dans dans *la forêt chez (un) arbre grand » (para. fonctionnel lire>écrire ensuite dire>écrire).

[Ibtissam] puis فقرأ a lu (il) (para. fonctionnelle lire>écrire) مكتوب (est) écrit: “(nous nous) rencontrerons *à l'heure huit entre entre entre la forêt l'heure *à intérieur la forêt l'heure la huitième » (restructuration).

Séq.11 : contrairement à l'âge de 6 ans et de 8 ans, les enfants de 10 ans utilisent plus souvent des paraphrases fonctionnelles pour reformuler la relative de la séquence 11. Les paraphrases sémantiques et les restructurations sont en nombre réduit pour cette séquence.

[Arwa] Puis فخرج ضوء كبير من الشجرة est sorti (de la) lumière grand de l'arbre (restructuration).....

[Fatimah] Ensuite ثم طلع له ضوء قوي est apparu à-lui (de la) lumière forte (para. sémantique lacunaire) حتى عمى عيون الأطفال jusqu'à ce que a aveuglé (elle) yeux les enfants..

[Fatimah] Ensuite ont regardé (ils) فهي تبدي ضوء كبير vers-lui فظهرت لهم ضوء كبير (para. fonctionnelle) Puis a donné (il)-leur c'est-à-dire le nuage donc non (ils) peuvent *la vue.

Séq.13 : 8 enfants sur 15 ont restructuré la relative de la séquence 13. Un seul enfant a produit une paraphrase fonctionnelle. Il n'y a pas de répétitions et les changements de sens sont rarissimes.

[Iman] فأراد أن أتكلّم مع الأسماك puis a dit (il): “ Et (je) veux que (je) parle avec les poissons التي تعرف كل ما في البحر qui savent tout ce que dans la mer” (restructuration de la construction complétive).

[Nada] قال : " أريد أن أتعلّم لغة العصافير (il) a dit : “(je) veux que (j') apprenne langue les oiseaux لأنها تعرف ما في السماء parce qu'ils savent ce que/qui (il y a/ est) dans le ciel (restructuration de la complétive et construction avec un causatif).

Conclusion: les enfants yéménites, dès l'âge de 6 ans sont capables de saisir des informations complexes, de mettre en place des procédures de reformulation

complexes mais en nombre réduit. Le nombre croissant des reformulations jusqu'à l'âge de 10 ans et la capacité des enfants de reformuler des constructions complexes nous montrent l'avancée de leur stade acquisitionnel.

Texte source :

حكاية توم وجولي (محمد ومريم)

1. هناك الصباح الأستاذة وصلت في ساحة المدرسة متأخرة عن عوائدها. كانت ماسكة في يدها طفلة صغيرة ما شافهاش أحد من قبل.
2. لما وصلت الأستاذة إلى الفصل قالت: "يا أطفال بأقدم لكم زميلتكم الجديدة اسمها جولي. يا توم الكرسي اللي جنبك فاضي جولي باتكون جارتك خليك طيب معاها".
3. توم كان بيظير من الفرحة بفكرة إنه باتكون ربما عنده صديقة جديدة في المساء صنع عنده في البيت علبه صغيرة لجولي دائرية ، حمراء وذهبية اللون.
4. ثاني يوم الصباح وفي ساحة المدرسة توم كان يترقب وصول جاراته الصغيرة الجديدة أول ما شافها من بعيد راح للبنيت الصغيرة مذلها العلبه اللي صنعها علشانها في الليل.
5. جولي كانت بتحب كثير هذه العلبه لدرجة أنها كانت دائما تأخذها معاها. لما كانت الأستاذة تقول: "خرّجوا أغراضكم" جولي كانت بتطرح العلبه دلا دلا على طاولة المدرسة بينها وبين توم.
6. في يوم من الأيام جولي شاورت توم وقالت له: "إفتح العلبه" توم رفع غطاء العلبه وإكتشف في داخل العلبه قطعة من ورقة كتبت عليها جولي: "بأسنتاك الليلة في الساعة ثمانية عند مدخل الغابة تحت الشجرة الكبيرة".
7. توم كان شوية خائف لأنه كان ممنوع عليه يروح إلى الغابة خاصة في الليل.
8. ولكن ورغم هذا كان توم في الموعد في الساعة ثمانية بالليل وكانت جولي مستنيه.
9. من غير ما تقول كلمة البنيت الصغيرة مسكت يد توم ودقت ثلاث مرات جذع الشجرة الكبيرة .
10. بعدها بدقائق الطفلين سمعوا يزيط، كانت الشجرة تدور حول نفسها.
11. وفجأة إفتتح جذع الشجرة والأطفال إعتموا من قوة الضوء الصاطع اللي كان يخرج من داخل الشجرة خطوا بعض الخطوات والشجرة أغلقت نفسها وراهم .
12. توم وجولي كانوا في حديقة رائحة تبيدوا الورود فيها وكأنها تتكلم مع بعضها البعض وهي تغمّي قالت إذا جولي لتوم: "تعال نقطع الحديقة في حفلة كبيرة علشانك هذه الليلة لا نصف (حتى منتصف) الليل من ححك أن تطلب من حقنا الملك أي حاجة تشتهيها".
13. ردّ عليها توم وقال: "أشنتي أتعلم كيف أتكلم مع العصافير اللي تعرف كل الأشياء اللي بتحصل في السماء، ومع الأسماك اللي بتعرف كل الأشياء اللي بتحصل في الماء، ومع النمل اللي بيعرف كل اللي بيحصل على الأرض".
14. ومن هذاك اليوم أصبح توم طفلا عالما ونابعة.

Communications



L'acquisition du français écrit chez l'enfant sourd locuteur de la LSF : focus sur la problématique de la complexité

L'objectif de cette communication est de se questionner sur la complexité en langue des signes français (LSF) à partir d'un triple point de vue.

Il s'agira dans un premier temps d'investiguer la question de ce qu'est la complexité dans une langue qui exploite maximale et de façon pertinente le canal visuel-gestuel. Nous présenterons les différentes « manières de dire » en langue des signes d'après le modèle de C. Cuxac (1996, 2000) sur la bifurcation des visées. Selon les travaux de Cuxac, le locuteur sourd qui exprime un discours en LSF a à faire le choix entre la visée illustrative de « dire en montrant » ou celle catégorisante de « dire sans montrer ». Ce choix relève d'une intention énonciative en fonction de laquelle le locuteur va mettre en place des stratégies discursives différentes. Quand le locuteur fait le choix de « dire en montrant », il utilise des variantes de la langue des signes particulièrement iconiques¹ appelées Structures de Grandes Iconicité (SGI). Il s'agit là d'une possibilité tout à fait originale et propre aux langues des signes.

Dresser ce panorama nous permettra de faire état de la richesse syntaxique des langues des signes et de montrer leurs spécificités par rapport aux langues vocales en particulier par rapport au français. La problématique de la frontière d'énoncé se posera aussi pour la LSF qui est une langue du face à face, une langue à tradition orale.

Dans un deuxième temps nous étudierons la thématique de l'acquisition de la complexité de la LSF. Nous mettrons cet axe en parallèle avec la question de l'acquisition de la complexité du français écrit pour l'enfant sourd locuteur de la LSF qui apprend à lire et à écrire. Nous commencerons par rappeler que les personnes sourdes sont en difficulté dans l'apprentissage de l'écrit (d'après le rapport Gillot de 1998, 80% des sourds seraient illettrés). Nous évoquerons aussi le fait que les méthodes d'apprentissage de l'écrit utilisées avec les enfants sourds sont inadaptées puisqu'elles excluent la LSF des apprentissages ou l'instrumentalisent. Nous montrerons alors comment on peut penser une éducation bilingue qui fait de la LSF la langue 1 de

1. D'après Cuxac (1993) l'iconicité d'image est l'existence d'un lien de ressemblance direct, plus ou moins étroit entre le référent et le signe qui s'y rapporte. Cette iconicité est présente dans certaines structures syntaxiques des Langues des signes.

l'enfant sourd et une langue d'enseignement du français écrit langue 2 (Burgat 2007). Rappelons, que depuis 1991 (Amendement Fabius de 1991 et Loi de février 2005² pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées) les lois françaises autorisent les parents d'enfants sourds à faire le choix d'une pédagogie bilingue.

Nous relaterons l'expérimentation longitudinale d'une méthode de bilinguisme que nous avons mise en place auprès de 5 enfants sourds locuteurs de la LSF scolarisés en cycle 1 et 2 dans une école de Nevers (Nièvre). Nous avons utilisé une pédagogie appelée « dictée à l'expert ». La dictée à l'adulte est une démarche d'accès à la littérature théorisée par Lentin dans les années 70 d'après certains principes de Freinet qui favorise l'apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture. Elle doit permettre à l'apprenant qui ne sait pas encore lire et écrire de produire une énonciation que l'adulte compétent écrit sous sa dictée. Avec l'enfant sourd, elle consiste en une activité au cours de laquelle il élabore un texte en LSF que l'enseignant écrit sous sa dictée en français écrit. Notons que depuis 1995, Les bulletins officiels de l'Education Nationale préconisent cette activité dans les programmes de l'école maternelle pour l'acquisition du langage et l'initiation au monde de l'écrit chez l'enfant entendant. Concernant les enfants sourds, les programmes officiels d'enseignement de la LSF en milieu scolaire qui ont été pour la première fois établis en 2008 recommandent également la dictée à l'adulte en LSF (BOEN n°33 - 4 sept 2008).

Nous proposerons des extraits d'interaction adulte-enfant montrant les stratégies linguistiques mises en place. Nous noterons que puisque La LSF présente un principe organisateur iconique alors que la syntaxe du français suit une logique linéaire, ceci pose question lors du passage au français écrit L2. Les méthodes d'enseignement du français écrit *via* la LSF doivent en tenir compte.

Nous présenterons les résultats des analyses linguistiques des données recueillies sur le terrain afin de montrer comment la pratique pédagogique a permis aux enfants de produire des écrits plus longs et plus complexes. Nous concluons sur le fait que pour pouvoir apprendre à lire et écrire en français, il est nécessaire que l'enfant maîtrise une LSF décontextualisée de la situation et présentant un degré important de complexités syntaxiques.

Bibliographie

- BURGAT S.**, 2007, *Approche directe de l'écrit chez l'apprenant sourd dans une perspective bilingue. Analyse longitudinale d'une expérimentation de dictée à l'expert en LSF conduite auprès de cinq enfants sourds*, Thèse de doctorat, Université Paris VIII, Dir. C. Cuxac.
- BURGAT S.**, 2009, « Apprendre à lire et à écrire dans une langue étrangère : le cas des sourds signeurs » in *Le Langage et l'Homme – Revue de didactique du français-*, thématique « L'histoire de la didactique et de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde », Ed. Institut libre Marie Haps, Belgique.

2. Article 33 de la Loi n°91.73 du 18 janvier 1991 et Loi n°2005-102 : Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

- BURGAT S.**, 2009, « Interagir en langue des signes L1 pour apprendre à lire et à écrire en français langue seconde via la dictée à l'adulte » dans le symposium « Conditions langagières favorables à l'entrée dans l'écrit chez de jeunes enfants (enfants entendants et enfants sourds) », in *Caractères* n°32, *Revue de l'ABLF* : Actes du 3^e Colloque international de l'ABLF « Interactions entre le lire et l'écrire », Bruxelles (Belgique), le 30 et 31 octobre 2008.
- CUXAC C.**, 2000, « Langue des signes française (LSF), les voies de l'iconicité » in *Fait de langues*, n°15-16.
- CUXAC C.**, 1996, *Fonctions et structures de l'iconicité des langues des signes. Analyse descriptive d'un idiolecte parisien de la langue des signes française*, Thèse de doctorat d'Etat de Linguistique soutenue à l'Université de Paris V.
- CUXAC C.**, 1993b, « Iconicité des langues des signes », *Faits de Langue* n°1, pp. 47-56.
- FREINET C.**, 1969, *La méthode naturelle*, t. 1, L'apprentissage de la langue, Delachaux et Niestlé, Paris.
- GOLDIN-MEADOW S. et MAYBERRY R.I.**, 2001, « How do profoundly deaf children learn to read ? » in *Learning disability research and practice* n°16, pp.222-229.
- LENTIN L. et al.**, 1984, *Recherche sur l'acquisition du langage*, t. I, PSN, Paris.
- NIEDERBERGER N.**, 2004, *Capacités langagières en langue des signes française et en français écrit chez l'enfant sourd bilingue : quelles relations ?* Thèse de doctorat en psychologie, Université de Genève.
- SALLANDRE M-A.**, 2003, *Les unités du discours en Langue des Signes Française. Tentative de catégorisation dans le cadre d'une grammaire de l'iconicité*, Thèse de doctorat, Université Paris VIII.

Acquisition de la subordonnée relative par des apprenants italiens

Partant de l'observation réitérée des difficultés rencontrées par les apprenants italiens de FLE dans l'usage des relatifs *qui* et *que* (correspondant à une forme unique italienne *che*), nous nous proposons de vérifier, à travers la constitution et l'analyse d'un corpus, l'état des connaissances déclaratives et procédurales d'un échantillon de jeunes apprenants en milieu institutionnel.

S'appuyant sur les concepts dégagés, entre autres, par Anderson (1983 ; 1996) et plus récemment par Hulstijn (2005) selon lesquels on peut nettement distinguer la connaissance métalinguistique explicite de la compétence linguistique implicite acquise (savoir / savoir faire), nous porterons notre attention sur les processus d'apprentissage qui permettent de consolider l'emploi de la structure syntaxique examinée.

Comme le réfère Véronique (2009), les stades d'acquisition établis en FLE déterminent le contenu des étapes de l'appropriation de la grammaire du français. Pour les apprenants italiens, l'emploi discriminé de *qui/que* est requis dès le niveau intermédiaire, correspondant à la deuxième et troisième année du collège, Or, notre expérience en classe nous a permis de vérifier que la maîtrise effective de cet emploi n'est atteinte, chez les italophones, qu'à un stade supérieur, notamment à l'oral.

La complexification de l'énoncé telle qu'elle se présente dans la subordination correspond donc bien ici à une difficulté d'apprentissage. Il convient toutefois de ne pas conclure à la complexité ou à la simplicité d'une forme uniquement en fonction de sa structure (Hudelot 1980), et pour les apprenants d'une langue étrangère voisine, il est important de considérer aussi, par exemple, s'il y a ou non un équivalent dans leur propre langue. Or, pour la discrimination *qui/que*, les apprenants italophones ne peuvent tirer parti de la proximité interlinguistique dont ils jouissent en règle générale. (Selinker 1969 à propos des transferts linguistiques positifs). Ceci constitue donc pour eux un écueil.

Il semble ainsi que l'acquisition de la relativisation du sujet et du COD puisse être considérée comme plus complexe pour des italophones que celle des relatifs *dont* et *où*, qui sont plutôt introduits à un stade ultérieur de l'apprentissage. Ceci s'expliquerait par

le fait qu'un seul traduisant italien correspond aux deux formes *que* et *qui* alors que des traduisants italiens distincts coïncident avec les formes *dont* et *où* (c'est-à-dire *di cui, del quale* + ses formes déclinées pour le premier *in cui, nel quale* + ses formes déclinées ou *dove* pour le second). La complexité linguistique varie donc bien selon qu'il s'agisse de l'acquisition de la langue maternelle ou de l'acquisition d'une langue étrangère, et pour le FLE elle varie en fonction des différentes langues de départ des apprenants (Trevisi 1978 et Pagani 1985 ; 1988).

La constitution de notre corpus se base sur la collecte de productions écrites générées par des consignes requérant des compétences graduelles. Les données ainsi recueillies permettent d'examiner les dynamiques de l'interlangue d'apprenants italiens lors des premières étapes de la complexification syntaxique, dans le cadre de leur appropriation de la relative française. Nous nous référons pour cela aux théories acquisitionnelles relatives à l'interlangue et à l'analyse contrastive et transferts, développées entre autres par Selinker (1969, 1972, 1984), Corder (1984), Porquier (1984), Giacalone-Ramat (1988).

Signalons que la difficulté d'acquisition de *qui/que* en français langue étrangère a déjà fait l'objet d'études auprès de populations d'apprenants aux langues d'origines très diverses ; nous nous référons notamment à Kielhöfer (1984) pour les germanophones, Hancock (2002), Hancock et Kirchmeyer (2005) et Bartning & Schlyter (2004) pour les suédophones, Monville-Burston (2008) pour les hellénophones.

En ce qui concerne les recherches visant un public italoophone, Trevisi (1978) analyse sur trois années les étapes successives de la maîtrise du système des relatives par des lycéens italiens et Pagani (1986) (1988) cerne les étapes de l'acquisition des relatifs, également à travers une étude longitudinale, dans le but d'établir les règles d'interlangue régissant les différents stades d'acquisition de *qui* et *que* chez des collégiens, et d'en déterminer les influences.

A notre tour, nous avons souhaité établir un diagnostic auprès d'élèves de collège. Les échantillons que nous avons constitués comprennent environ 80 apprenants de la troisième année du collège (13-14 ans) mais également une cinquantaine d'apprenants de 1^{re} année d'université (faculté non linguistique) - plus âgés mais acteurs d'un apprentissage linguistique comparable. L'étude transversale prenant en compte ces deux populations d'âges différents nous a semblé pouvoir offrir des perspectives intéressantes, ce qui s'est confirmé au dépouillement des données.

Les consignes servant à la constitution du corpus relèvent de typologies différentes, allant de la simple reconnaissance de l'antécédent pour le relatif *qui*, l'appariement de propositions à l'aide des relatifs *qui* ou *que*, exercices de réemploi visant à acquérir un automatisme, exercices de complètement, exercices de traduction, jusqu'à l'expression libre.

En outre, nous avons demandé aux apprenants de tester leurs connaissances déclaratives à travers un petit questionnaire à choix multiple. Nous souhaitons ainsi

confronter d'une part leurs connaissances explicites à propos de l'emploi de *qui* et *que*, d'autre part leur capacité à mobiliser ces connaissances à l'occasion de productions écrites dirigées ou guidées telles que traduction et expression libre à partir d'un sujet donné.

Une saisie minutieuse des données, nous a permis de faire apparaître, pour chaque apprenant, l'état des connaissances théoriques et l'application qui en est faite à travers les réponses aux diverses sollicitations. La photographie qui en résulte nous a menées à une première constatation : les profils qui se définissent à travers ces résultats sont extrêmement variés. Il apparaît en effet que les réponses et les solutions apportées sont très différentes, tout particulièrement en ce qui concerne la population la plus jeune, celle des collégiens. Pour certains d'entre eux il y a eu de réelles surprises. La première a été de constater, à travers le dépouillement du test mesurant leurs connaissances déclaratives, que celles-ci ne correspondaient guère à ce que les apprenants avaient affirmé avoir compris lors des explications en classe.

D'autres typologies d'erreurs récurrentes et inattendues ont été répertoriées, portant à s'interroger sur les difficultés rencontrées par les 2 groupes d'apprenants. L'analyse chiffrée des données et leur recoupement, par type d'exercice, par groupe d'âge et par apprenant entraîne une réflexion sur le rôle des différentes pratiques de classe et stratégies d'enseignement.

Bibliographie

- ANDERSEN, H.L. & SKYTTE, G.** (1995) *La subordination dans les langues romanes*, Études Romanes 34, Actes du colloque, Copenhagen, Museum Tusulanum.
- ANDERSON, J. R.** (1983) *The Architecture of Cognition*, Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum.
- ARCAINI, E. & PY, B.** (éds) (1984 [1972]) *Interlingua, aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto dell'enciclopedia italiana.
- BARTNING, I. & SCHLYTER, S.** (2004) Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2, *Journal of French Language Studies* 14 : 281-299.
- BESSE, H. ; PORQUIER, R.** (1984) *Grammaire et didactiques des langues*, Paris, Hatier, coll. LAL.
- BLANCHE BENVENISTE, C.** (1990) Usages normatifs et non normatifs dans les relatives en français, en espagnol et en portugais, In Bechert, Bernini & Buridant (éds) (1990), *Toward a typology of european languages*, Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 317-335.
- CHINI, M.** (2002) Interlingua (Interlanguage, Interlangue, Lernersparche), in Orioles, V (a cura di) (2002) *Idee e parole. Universi concettuali e metalinguistici*, Roma, Il Calamo.
- CORDER, S.P.** 1978 [1984] La lingua dell'apprendente didattiche in Arcaini E., Py B., (a cura di) 1984 *Interlingua Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da G. Treccani, pp. 49-75.
- GADET, F.** (2003) La relative française, difficile et complexe in Kriegel S. (ed.) *Grammaticalisation et réanalyse – Approches de la variation créole et française*, Paris, CNRS Éditions, pp. 251-268.
- GIACALONE-RAMAT, A.** (1988), (a cura di), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Bologna, Il Mulino.
- GARDES TAMINE, J.** (1990-2008) *La grammaire. 2. Syntaxe*, Paris, A. Colin, coll. Coursus. pp 47-89
- HANCOCK, V. ; KIRCHMEYER N.,** (2005) Discourse structuring in advanced L2 french: The relative clause in Dewaele Jean-Marc, *Focus on French as a foreign language: a multidisciplinary approach*, SLA edited by Jean-Marc Dewaele.

- HANCOCK, V.** (2002) L'emploi des constructions en *c'est x qui / que* en français parlé : une comparaison entre apprenants de français et locuteurs natifs, *Romansk Forum XV Skandinaviske romanistkongress* Nr. 16 – 2002/2 Oslo.
- HUDELOT, C.** (1980) Qu'est-ce que la complexité syntaxique ? L'exemple de la relative, *La linguistique*, 16/2, 5-41.
- HULSTIJN** (2005) Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning: Introduction, *Studies in Second Language Acquisition* 27, pp. 129-140.
- JAMET, M.-CH.** (2009) Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'appartenants italophones en français, in *Synergies*, Italie 5, pp. 49-59.
- KIELHÖFER, B.** (1984) La ricostruzione dell'interlingua nell'uso dei pronomi relativi francesi *qui que*, in Arcaïni E., Py, B. (1984) *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*.
- KRASHEN, S.** (1985) *The Input Hypothesis : Issues and Implications*, London, Longman.
- KRASHEN, S.** (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon press, Oxford.
- LEEMAN, D.** (2002) , *La phrase complexe, Les subordinations*, Champs Linguistiques Scolaire, Louvain, Duculot
- MANTCHEV, K.** (2007) Le système d'identification en français contemporain dans le cadre de la complexification de l'énoncé, *Langages* n.165, mars 2007, Paris, Larousse.
- MONVILLE-BURSTON, M.** (2008) Évaluer la compétence par un test de jugement de grammaticalité : le cas de la relativisation chez des apprenants chypriotes hellénophones avancés en FLE, Congrès Mondial de Linguistique Française, Paris, France, <http://www.linguistiquefrancaise.org/>.
- PAGANI, C.** (1988) Pronomi relativi francesi: regole di interlingua nelle produzioni di studenti italo-foni , in Giacalone-Ramat, A. (1988) *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Bologna, Il Mulino, pp. 257-274.
- PAGANI, C.** (1986) Le développement des pronoms relatifs *qui* et *que* dans l'acquisition du français, , in *Linguistica Investigationes X* : 2, pp.403-416
- PORQUIER R.,** (1984) Interlingua e sistemi intermedi: da una concezione teorica alle implicazioni didattiche in Arcaïni E., Py B., (a cura di) 1984 *Interlingua Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da G. Treccani, pp. 127-157
- SELINKER, L.** (1969) Language Transfer, *General Linguistics* n°9. pp 67-92.
- SELINKER, L.** (1984 [1972]) Interlingua , in Arcaïni E., Py, B. (a cura di) *Interlingua, aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto dell'enciclopedia italiana.
- TREVISI, S.** (1978) L'apprentissage de la relativisation en français par des adolescents de langue italienne , in *Bulletin*, CILA, 28, pp. 8-32.
- VERONIQUE, D.** (2009) *L'acquisition du français, langue seconde*, Paris, Didier.

L'anaphore résomptive dans le discours spécialisé, un écueil dans l'apprentissage du français de spécialité

La mobilité internationale toujours plus grande des étudiants et des spécialistes impose la maîtrise d'une langue étrangère comme une condition nécessaire à la poursuite des études et des travaux de recherche. L'enseignement de la langue étrangère visant ce public ne peut pas laisser de côté les langues de spécialité. Inclure des textes de spécialité et organiser des activités d'apprentissage autour de tels textes permet non seulement de consolider les acquis en termes de maîtrise de la langue naturelle dont la langue de spécialité n'est qu'un des usages possibles, mais aussi de doter les étudiants et les chercheurs de compétences nécessaires à la formation et à la communication spécialisée. La qualité de la réception des discours spécialisés ainsi que l'aisance et la correction des productions dans une langue étrangère nécessitent la bonne maîtrise de celle-ci. Or, en discours, la maîtrise d'une langue étrangère se mesure à la maîtrise de la plasticité de ses moyens et à la conformité aux exigences de complétude qui lui sont propres.

Le discours spécialisé est de nature composite incluant la langue naturelle, le langage symbolique et la présentation graphique des données. C'est un discours hautement normé pour répondre aux exigences de rigueur et de concision qui tendent vers la standardisation des formulations, et impose une économie langagière qui assure à la fois la clarté et la cohésion. L'économie particulière du discours spécialisé privilégie les présentations synthétiques, formules, graphiques, tableaux, et les formulations concises comme les ellipses et les anaphores associatives qui font appel aux connaissances extralinguistiques stockées dans la mémoire à long terme ou comme les anaphores résomptives, une alternative à l'ellipse, qui opèrent au niveau du texte, ponctuent les étapes du raisonnement et sollicitent la mémoire discursive à moyen et à court terme en assurant une vue d'ensemble permanente nécessaire à la bonne réception du discours.

L'anaphore résomptive (dite aussi synthétisante ou conceptuelle) qui renvoie à des portions de texte qui débordent le cadre du groupe nominal, n'est pas réservée au seul discours spécialisé. Cependant, dans le cadre du discours spécialisé elle présente

quelques particularités liées aux caractéristiques propres de ce discours. Ainsi, en ce qui concerne la co-référence entre l'anaphorisant et l'anaphorisé, ce dernier peut être une phrase ou un paragraphe entier tout comme une formule, une équation ou une représentation graphique. Dans ce sens, la saturation du référent est prise en charge tant par le savoir préexistant, stocké dans la mémoire à long terme, que par la mémoire discursive qui se construit tout au long de la réception du discours spécialisé. De même, du fait de la tendance à la standardisation du discours spécialisé, la majorité des occurrences mettent en évidence des marqueurs et des classes de verbes qui favorisent l'identification de l'anaphore comme résomptive et ouvrent sur le processus de son interprétation en tant que telle.

Dans le discours spécialisé, en ce qui concerne les moyens de la langue naturelle mobilisés, les anaphores résomptives sont, comme dans tous les types de discours, nominales et pronominales. Cependant, les anaphores résomptives nominales sont de type générique et interviennent dans un déictique anaphorique qui opère aussi au niveau du déterminant du nom, comme par exemple dans « ce procédé, cette hypothèse ». Elles nécessitent donc une interprétation qui fait appel non seulement à la mémoire discursive à moyen et à court terme mais aussi au savoir préalable qui permet d'identifier une séquence du raisonnement présenté à une classe opératoire. En ce qui concerne les anaphores résomptives pronominales, la majorité des occurrences mettent en évidence une prépondérance des démonstratifs *ceci, cela, ce (qui), ce (que)* mais les pronoms *le, en, y* à valeur résomptive *y* sont tout aussi fréquents. D'une autonomie moindre, ils dépendent fortement de la rection des verbes et obéissent à l'exigence de complétude.

Dans l'enseignement du français langue étrangère, et plus particulièrement dans l'acquisition des structures de la langue, les textes spécialisés comportant des anaphores résomptives pronominales peuvent servir de documents pédagogiques aux activités visant la maîtrise de la contrainte de complétude liée à la transitivité. Ce travail peut être poursuivi et amplifié par des activités de compréhension, liées au repérage et à l'interprétation des anaphores. En effet, comme la réception des textes spécialisés utilisés est avantagée par les connaissances extralinguistiques des étudiants, c'est surtout le repérage formel des anaphores qui est délicat, car, dans une réception globale, elles risquent de passer inaperçues. De ce fait, lors des activités visant une production langagière qui allie correction et complétude, l'usage des anaphores posent quelques problèmes. Or, la maîtrise des stratégies anaphoriques s'avère indispensable à la préparation d'un exposé tant à l'oral qu'à l'écrit, par exemple. Il est important de sensibiliser les étudiants aux capacités des anaphores résomptives à ponctuer le discours, à en assurer d'une manière économique la cohésion et à tenir en veille l'attention du public par un jeu de rappels des points importants développés. Nous nous proposons ici de présenter l'intérêt des textes spécialisés, plus précisément des photocopiés de cours de mathématiques, pour l'apprentissage des stratégies anaphoriques au cours de l'apprentissage du français langue étrangère.

Bibliographie

- Adam JM**, *La linguistique textuelle Introduction à l'analyse textuelle des discours*, 2005, Paris, Armand Collin, Coll. Cursus, 243 pages.
- Apotheloz D, Reichler-Béguelin MJ**, « Construction de la référence et stratégies de désignation » in : *TRANEL*, n°23, 1995, pp. 227-271.
- Corblin F.**, *Les formes de reprises dans le discours Anaphores et chaînes de référence*, 2002, Paris, PUF, 291 pages.
- Charaudeau P., Mainguenau D.**, *Dictionnaire d'analyse du discours*, 2002, Paris, Seuil.
- Guéorguieva-Steenhoute E.** : « Le rôle du savoir partagé en classe linguistiquement et culturellement hétérogène » in : *Le Français de spécialité*, Editions de l'Ecole Polytechnique, Palaiseau, 2008, pp 161-171.
- Kara, M. et Wiederspiel B.**, «Anaphores résomptives et reformulations» in : *Recherches linguistiques : Usages et analyses des reformulations*, Kara M. (sous la dir.), 2007, no 29, pp. 97-121.
- Kleiber G.**, *Anaphores et pronoms*, 1994, Louvain-la-Neuve, Duculot, 229 pages.
- Lerat P.**, « La combinatoire des termes Exemple : nectar de fruits » in : *Hermes – Journal of Language and Communication Studies*, n° 42, 2009, pp 211-232.
- Schnedecker C.**, Charolles M., Kleiber G., David G. (eds), *L'anaphore associative (aspects linguistiques, psycholinguistiques et automatiques)*, Paris, Klincksieck, 343 pages.

Prédication seconde et subordination : à propos du degré de complexité de la connexion de prédications

La prédication seconde (PRED₂) est, entre autres définie comme « un type de séquence qui, malgré son statut syntaxiquement intégré, exprime sémantiquement un contenu phrastique à l'intérieur même de la phrase » (Cadiot & Furukawa 2000). Dans ce cadre, elle est parfois assimilée à la subordination de propositions. D'autre part, comme elle instaure souvent un lien prédicatif de type attributif entre un thème et un prédicat sans marque verbale de prédication, elle a aussi été appréhendée comme une proposition réduite, une 'small clause'(SC)¹.

En considérant divers types de PRED₂, on peut relever des occurrences correspondant bien au premier (1a) ou au second (1b) type :

- (1) a) J'ai vu Paul *qui fumait* / J'entends un bébé *qui pleure*.
b) J'estime *les nouvelles positives*.
(J'estime [_{sc} *les nouvelles positives*] > J'estime que les nouvelles sont positives)

Les Préd₂ ne constituent donc pas un groupe homogène : si les uns forment des subordonnées entières (1a) et ne peuvent pas être assimilées à des propositions réduites (SC), et d'autres des SC, d'autres encore présentent des traits qui s'écartent des propriétés standards des subordonnées et des SC dans le sens réduit, car le thème de la prédication seconde, qui constitue un argument du verbe, est syntaxiquement intégré dans la principale (1c) et dans d'autres, la PRED₂ est détachée du noyau (1d). Dans une grande partie des PRED₂, il y a absence de forme verbale ou pour le moins de

1. « Small clauses » (SCs) are structures which have clausal characteristics in that they contain a subject phrase and a predicate phrase. They are, however, generally believed not to contain a complementiser position or an INFL-node [...]» (Aarts 1992 : 21)

forme verbale non finie (1b, c, d)². Dans ces cas, un lien de type asyndétique s'établit souvent entre les prédications (« the link between participial construction and main clause is typically an asyndetic one » (König & van der Auwera 1990 : 337) :

- (1) c) Il a acheté sa voiture *neuve*.
(Il a acheté sa voiture_i [_{sc} PRO_i *neuve*])
- d) La sultane s'est levée, *mettant* fin à l'entretien.

D'un point de vue structurel, l'éventail des constructions à PRED₂ est très varié : elles pourraient éventuellement être rassemblées sous l'étiquette de « subordination » dans le sens de dépendance d'un élément dans la phrase (Cristofaro : 2003), mais les subordonnées « traditionnelles » ne constituent qu'une sous-classe au sein de PRED₂ qui se singularise non seulement par la présence d'une forme verbale (finie), mais également par un statut différent du thème de la prédication seconde ; dans les constructions non finies, le statut du thème varie également (intégration (1c) / non intégration (1d)), ce qui se manifeste par exemple au niveau des paraphrases qui peuvent prendre la forme d'une subordonnée ou d'une proposition coordonnée :

- (1) b) J'estime *les nouvelles positives*. > J'estime que les nouvelles sont positives
- c) Il a acheté sa voiture *neuve* > Quand il a acheté sa voiture, elle était *neuve*.
- d) La sultane s'est levée, *mettant* fin à l'entretien. > [...] et elle a [ainsi] mis fin à l'entretien

Même sur le plan sémantico-discursif, les PRED₂ n'imposent pas une interprétation subordonnante univoque : p. ex. certains prédicats participiaux fonctionnent comme de véritables co-verbes (cf. Herslund 2000 : 90) et fournissent l'apport sémantique central (ex. 1d, v. Havu & Pierrard 2009b).

Les PRED₂ forment donc un groupe extrêmement hétérogène que nous examinerons sous l'angle des concepts de complexité structurelle (a) et cognitive (b), tels que les a définis Givón (1990, 1995). Ces types de complexité sont étroitement liés à la notion de *marqué/ non marqué* :

- a. La structure marquée a tendance à être plus complexe que la structure non marquée ;
- b. La structure marquée [donc plus complexe d'un point de vue structurel] a tendance à être plus complexe d'un point de vue cognitif que la structure non marquée correspondante.

Dans notre cas, la structure la moins marquée (la plus fréquente) et structurellement et cognitivement la moins complexe serait une construction avec verbe fini, où les relations entre les différents éléments sont explicités (*Quand Jean a acheté sa voiture, elle était neuve*), tandis que les structures à verbe non fini seraient les plus

2. Pour une présentation des différents types de Préd₂, v. Havu & Pierrard 2009a.

marquées (les moins fréquentes) et les plus complexes, les différents éléments y étant imbriqués ou/ et implicites (*Jean a acheté sa voiture neuve*).

Plusieurs changements structurels ont lieu quand on passe d'une phrase avec verbe fini à une construction purement nominale, donc d'un extrême à l'autre. Nous établirons une échelle + / - *complexe* entre différents types de constructions à PRED₂ en nous servant des quatre critères de 'dépropositionnalisation' dégagés par Givón (1990, 1995). Ce procès tend, d'une part, à produire un *recul de la complexité prédictive* de l'énoncé total, mais l'intrication croissante de Préd₂ dans Préd₁, si elle tend à faire disparaître l'autonomie de Préd₂, tend aussi, en marquant un degré croissant d'implicite, à donner une *structure structurelle et cognitive plus complexe* à Préd₁.

L'application des critères de Givón nous permet d'illustrer clairement les différences entre les différents types de PRED₂, allant de subordonnées prédictives aux PRED₂ nominalisés, mais souvent classées sous la même étiquette : les critères de complexité y jouent un rôle primordial.

Bibliographie restreinte

- Aarts, Bas** (1992) *Small Clauses in English*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York.
- Cadiot, P. & Furukawa, N.** (éds.), (2000), « La prédication seconde », *Langue française*, 127.
- Cristofaro, Sonia** (2003), *Subordination*, Oxford Studies in Typology and Linguistic Theory. Oxford, Oxford University Press.
- Forsgren, Mats** (1996), « Subordination syntaxique – subordination sémantico-pragmatique : le cas de l'apposition adnominale », Muller, C. (éd.). *Dépendance et intégration syntaxique*: 173-181. Tübingen : Niemeyer.
- Givón, T.** (1990), *Syntax. A functional-typological introduction*. Volume II, Amsterdam/ Philadelphia, Benjamins.
- Givón, T.**, (1995), *Functionalism and Grammar*. Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins.
- Haspelmath, M.** (1995), « The converb as a cross-linguistically valid category », dans : M. Haspelmath & E. König (éds), *Converbs in Cross-Linguistic Perspective*, Berlin – New York, Mouton de Gruyter, 1-55.
- Havu, Eva & Pierrard, Michel** (2009a), (éds) *La prédication seconde : essai de mise au point. Travaux de linguistique* 57.
- Havu, Eva & Pierrard, Michel** (2009b), « Prédications secondes adjectivales et participiales : l'interprétation des participes présents adjoints », in : Ivan Evrard, Michel Pierrard, Laurence Rosier et Dan van Raemdonck, éds. *Représentation du sens linguistique III*, Actes du colloque international de Bruxelles (2005), Bruxelles : De Boeck / Duculot, 89-104.
- Herslund, Michael** (2000), « Le participe présent comme co-verbe », *Langue française* 127, 86-94
- König, E.-J. & Van der Auwera, J.** (1990), « Adverbial participles, gerunds and absolute constructions in the languages of Europe », in : Bechert, J. et alii (éds.), *Toward a typology of European Languages*, Mouton de Gruyter: Berlin, 337-355.
- Lehmann, Christian** (1989), « Towards a typology of clause linkage », in : Haiman J. & Thompson S.A. (eds), *Clause combining in grammar and discourse*, Amsterdam–New York, Benjamins, pp. 181-225.
- Melis, L.** (éd.) (1988), « La prédication seconde », *Travaux de linguistique*, 17.
- Williams, Edwin S** (1975) « Small Clauses in English », in : Kimball (ed), 249-273.

La complexification du système morphologique de l'apprenant avancé d'une L2. Une étude longitudinale de la morphologie verbale

L'acquisition d'une L2 peut être conçue en quelque sorte comme un processus lent de complexification de tous les aspects du système langagier dont témoigne l'apprenant, que ce soit par exemple aux niveaux morphologique et syntaxique pour aboutir à un système qui s'approche de plus en plus du système grammatical du locuteur natif, ou au niveau lexical pour nuancer l'expression lexicale et sémantique en se servant d'un vocabulaire de plus en plus varié et sophistiqué. Bien que plus complexe que la variété (pré-)basique à chaque niveau (voir Perdue 1993), la variété avancée est néanmoins caractérisée par plusieurs zones de fragilité. Ces zones de fragilité concernent l'emploi de diverses formes morpho-syntaxiques qui font défaut chez l'apprenant avancé ou qu'il emploie de façon très variable (Bartning 1997, 2009). Ces formes concernent par exemple l'expression de plusieurs valeurs aspectuelles de l'imparfait, l'emploi du plus-que-parfait, du subjonctif, du conditionnel et de la forme fléchie du futur, ainsi que les formes du présent des verbes irréguliers à la 3ème personne du pluriel. Ces marqueurs constituent des formes de grande difficulté même aux stades avancés de l'acquisition du français L2 (pour des études spécifiques, voir par exemple Bartning 1998, 2003, Howard 2002, 2005a, b, 2006, 2008, 2009a, b, Kemps et coll. 2010). Ainsi, bien que dit avancé, l'apprenant avancé témoigne d'un système morphologique qui n'est pas forcément très complexe du tout, même au bout de plusieurs années d'apprentissage.

Alors qu'elles sont identifiées comme des zones de difficulté, il manque dans la recherche sur l'acquisition des langues secondes d'études qui caractérisent l'acquisition longitudinale de ces formes dites complexes. Mêmes celles qui existent n'analysent que des formes spécifiques sans forcément mettre en lumière ni les rapports entre l'acquisition des différentes formes dans un cadre global ni la spécificité de leur développement longitudinal (pourtant, voir Bartning & Schlyter 1990, Harley 1992, Harley & Swain 1978, Noyau 1991, Schlyter 1990 pour des apprenants moins avancés du français). Ainsi, cette communication vise à détailler la complexification morphologique chez l'apprenant avancé du point de vue de la spécificité du développement longitudinal

de tels marqueurs verbaux. Notre analyse fait recours à un corpus longitudinal sur deux ans de données orales recueillies auprès d'apprenants universitaires du français L2 en Irlande. Les apprenants avaient appris le français au collège et au lycée pendant 5-6 ans, et pendant 2 ans à l'université où ils se spécialisaient dans le français pour leur programme d'études. Agés de 20-22 ans, les apprenants étaient anglophones mais connaissaient également le gaélique. Ce sont des apprenants avancés au sens de Bartning (1997, 2009) : par rapport à son émergence chez l'apprenant moins avancé, la morphologie était en général émergée dans le parler de nos apprenants, bien qu'ils en fassent un emploi très variable.

Dans le cadre d'une analyse quantitative des données, seront considérées les questions de recherche suivantes :

- Si 'complexité' égale 'difficulté', dans quelle mesure les zones de difficulté morphologique caractérisant l'apprenant avancé reflètent-elles des phénomènes qu'on pourrait considérer complexes ?
- Comment la complexification morphologique se manifeste-t-elle d'un point de vue longitudinal chez l'apprenant avancé pour que les caractéristiques de son système verbal évoluent au fur et à mesure qu'il acquiert la L2 pour s'approcher de celles du locuteur natif ? Et quels sont les facteurs-moteurs de cette complexification ?
- Dans quelle mesure la complexité de ces formes est-elle un phénomène uniforme, ou certaines formes sont-elles plus complexes que d'autres ?
- Dans quelle mesure les origines du statut dit complexe de ces formes sont-elles formelles et/ou fonctionnelles ? D'un point de vue formel par exemple, certaines formes comme le futur fléchi et le plus-que-parfait ne sont pas forcément plus complexes que d'autres qui sont très fréquentes dans les lectures d'apprenants comme le présent et le passé composé.
- Quel est le rôle de la langue maternelle des apprenants ? S'agit-il par exemple d'une complexité universelle qui s'observe chez tous les apprenants du français L2 ou plutôt d'un effet de la langue maternelle de l'apprenant qui est toujours évident aux stades avancés ?
- Et quel est le rôle de la fréquence de ces formes dans la langue cible ? S'il s'agit de formes peu fréquentes, ce facteur pourrait éventuellement mieux expliquer la difficulté de ces formes que leur caractère dit complexe.

Bibliographie

- Bartning, I** 1997 L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 9 : 9-50
- Bartning, I** 1998 'Procédés de grammaticalisation dans l'acquisition des prédications verbales en français parlé' *Travaux de Linguistique* 36 : 223-234.
- Bartning, I** 2003 'Je ne pense pas que ce soit vrai'—le subjonctif un trait tardif dans l'acquisition du français L2. Dans M. Metzeltin (dir) *Hommage à Jane Nystedt*. Vienne : 3 Eidechsen, pp. 31-49.

- Bartning, I** 2009 The advanced learner variety: 10 years later. Dans E Labeau & F Myles (Dir) *The advanced learner variety: The case of French*. Francfort : Peter Lang, pp. 11-40.
- Bartning, I & Schlyter, S** 2004 Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 *Journal of French Language Studies* 14 : 281-299.
- Harley, B** 1992 Patterns of second language development in French immersion *Journal of French Language Studies* 2 : 159-183.
- Harley, B & M Swain** 1978 An analysis of the verb system used by young learners of French *Interlanguage Studies Bulletin* 3 : 35-79.
- Howard, M** 2002 Les interrelations entre les facteurs contextuels contraignant l'emploi variable des temps du passé. Une étude d'apprenants avancés du français. *Revue française de linguistique appliquée* VII-2 : 31-42.
- Howard, M** 2005a The emergence and use of the 'plus-que-parfait' in advanced French interlanguage. Dans Dewaele, J-M (dir) *Focus on French as a foreign language. Multidisciplinary perspectives* Clevedon : Multilingual Matters pp. 63-87.
- Howard, M** 2005b Les emplois marqués et prototypiques de l'imparfait par l'apprenant du français langue étrangère. Dans Labeau, E. & P. Larrivée (dirs) *Nouveaux développements de l'imparfait* Amsterdam / Atlanta : Rodopi pp. 175-197.
- Howard, M** 2006 The expression of number and person through verb morphology in French interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 44,1 : 1-22.
- Howard, M** 2008 Morpho-syntactic development in the expression of modality: The subjunctive in French L2 acquisition. *Revue canadienne de linguistique appliquée* 11,3 : 171-192.
- Howard, M** 2009a Compétence sémantique et compétence socio-pragmatique en français L2. Le cas de l'apprenant avancé et son acquisition du futur, du subjonctif et du conditionnel. Dans O Galatanu, M Pierrard & D Van Raemdonck (dirs) *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*. Bruxelles : Peter Lang 87-102.
- Howard, M** 2009b Expressing irrealis in L2 French : A preliminary study of the conditional and tense-concordancing in L2 acquisition *Issues in Applied Linguistics* 17,2 : 113-135.
- Kemps, N, A Housen, M Pierrard** 2010 Instruction grammaticale et stabilisation de la morphologie verbale. L'accord sujet-verbe à la 3e personne. Dans O Galatanu, M Pierrard, D Van Raemdonck, M-E Damar, N Kemps, E Schoonheere (dirs) *Enseigner les structures langagières en FLE*. Bruxelles : Peter Lang 249-281.
- Noyau, C** 1991 *La temporalité dans le discours narratif : construction du récit, construction de la langue* Thèse d'habilitation, Paris VIII.
- Perdue, C** 1993 *Adult language acquisition: Cross-linguistic perspectives. Vol 2. The results* Cambridge: Cambridge University Press.
- Schlyter, S** 1990 The acquisition of French temporal morphemes in adults and in bilingual children. Dans G Bernini & A Giacalone Ramat (dirs) *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde* Milan : Franco Angeli 293-308.

La complexité linguistique est-elle complexe pour l'apprentissage ?

Nature et interprétation des erreurs de syntaxe dans des productions écrites d'apprenants italophones du français

D'après les définitions du dictionnaire, est complexe ce qui n'est pas unitaire et est « composé d'éléments qui entretiennent des rapports nombreux, diversifiés, difficiles à saisir par l'esprit ». Cette définition du TLF fait comprendre comment le sens commun glisse de la notion de composition à celle de difficulté. En linguistique, le sens s'est restreint au domaine de la phrase et traditionnellement, on oppose la phrase simple à une seule proposition à la phrase complexe qui en comprend plusieurs, quelle que soit la nature du syntagme où sont enchâssées les subordinées. Or, dans la pratique pédagogique en langue maternelle ou langue étrangère, on a tendance à estimer que la phrase complexe implique de fait une plus grande difficulté dans son maniement. Peut-on faire l'hypothèse que la complexité structurale correspond à une difficulté dans l'apprentissage ?

1. Constitution d'un corpus

Nous situons notre réflexion dans le domaine de l'acquisition/apprentissage du français langue étrangère dans le cas où les apprenants parlent une langue proche de la langue cible et de la didactique des langues qui continue à faire de l'analyse des erreurs un objet de recherche (Véronique, 2009 : 10). Dans les manuels de FLE, l'introduction des phrases complexes est graduelle, commence au niveau A2, se développe au niveau B1 pour toutes les subordinations à haute fréquence et s'achève en B2 où sont introduites les nuances. Elle précède les objectifs généralement requis pour les certifications.

Si on fait l'hypothèse d'une corrélation entre structure linguistiquement complexe et difficulté d'apprentissage, on pourrait s'attendre à ce que les erreurs en production – même en situation d'évaluation finale, c'est-à-dire avec le présumé que ce qui a été enseigné a été acquis – soit un reflet du phénomène. Nous avons choisi de

vérifier cette hypothèse en observant un corpus de productions écrites semi-libres (contraintes par un sujet et des arguments à aborder) évaluant la fin d'un parcours d'apprentissage. Nous avons observé deux types de corpus :

- a) un corpus de copies d'adolescents du lycée (14-18ans) du DELF niveaux A2 et B1¹ du Cadre Commun Européen pour les Langues qui ont le mérite d'être comparables :
 - 1) 25 copies niveau A2 (rédaction d'une lettre de type narratif en 100 mots) ;
 - 2) 25 copies niveau A2-B1 (prise de position personnelle en 100-120 mots) ;
 - 3) 35 copies niveau B1 (expression d'une attitude personnelle sur un thème général 160-180 mots).
- b) un corpus de copies d'examens universitaires où 15 étudiants sont suivis sur trois ans (niveau B1, B2 et C1¹) qui comprend 85 copies dans la mesure où certaines épreuves ont été répétées à plusieurs sessions avant d'être réussies, et où il y a parfois deux épreuves par niveau (texte type narratif et/ou argumentatif, résumé et synthèse, commentaire de textes). Par rapport au corpus a), ce type de corpus b) permet de voir si des erreurs sont fossilisées, si d'autres apparaissent au fur et à mesure que la complexité de la tâche requise et la progression des compétences impliquent l'usage d'une langue écrite plus élaborée.

Nous nous proposons donc, à partir de ces deux corpus, de décrire et classer les erreurs selon la grille expliquée ci-dessous, afin de situer à l'intérieur de l'ensemble le sous-ensemble des erreurs de syntaxe liées à la phrase complexe.

2. De la constitution d'une grille d'analyse

L'analyse des erreurs a intéressé les chercheurs en psycholinguistique et en didactique des langues dans la deuxième partie du XX^e siècle (pour un parcours historique : Marquillo Larruy, 2003, et Jamet, 2008). Au fil des recherches, plusieurs grilles ont été définies, dont nous proposons une synthèse et un ajustement pour avoir un outil plus complet pour nos propres analyses. La première cause identifiée expliquant les erreurs a été la pression exercée par la langue maternelle sur la langue en apprentissage ; le concept d'*interférence* a été posé par Uriel Weinreich en 1953. Et Lado (1957) a développé ce point en parlant de *transfert*. Bien que l'on ait argumenté par la suite d'une part qu'un grand nombre d'erreurs ne sont pas imputables à la pression de la langue maternelle, et d'autre part que toute dissymétrie entre la L₀ et la LE ne génère pas d'erreurs, cette typologie d'erreurs n'a jamais été remise en question. Nous maintenons donc une première catégorisation de l'erreur due à l'*interférence* à travers la

1. Les corpus 1 et 2 ont été sélectionnés à partir des anciennes épreuves du DELF A1 et A2. L'ancien DELF A1 correspond aujourd'hui aux épreuves du DELF A2 calibrées sur le Cadre Commun Européen pour les Langues et l'ancien A2 est similaire au nouveau B1 pour les contenus (expression d'une prise de position personnelle), mais il était un peu court (120 mots au lieu de 160-180). L'ensemble des corpus du DELF ont été recueillis par deux étudiants pour leur mémoire de maîtrise sous notre direction sur l'analyse des erreurs à Ca' Foscari : Luisa Idone (2006) et Nicola Barbujani (2009).

production de formes erronées par *transfert* des formes de L₀ (ou éventuellement d'autres langues connues) à tous les niveaux de la langue, phonétique, lexical, grammatical, textuel et pragmatique.

Une vision plus organique de l'erreur s'est imposée par la suite en particulier chez les chercheurs anglo-saxons, aboutissant à la notion d'*interlangue*, conçue comme un système transitoire entre L₀ et LE (Corder 1967-1984, Selinker (1972-1992), Richards 1974), concept toujours usité et nuancé dans les recherches sur les *lectes d'apprenant* (Perdue & Gaonach, 2000 : 218). La grille d'analyse de l'erreur proposée par Selinker définit 5 catégories en fonction de la stratégie adoptée par le locuteur :

- 1) transfert linguistique (ce sont les interférences dues à la pression de la L₀) ;
- 2) transfert d'apprentissage (émergence de phénomènes liés à la méthode utilisée) ;
- 3) stratégies d'apprentissage (stratégies personnelles d'assimilation progressive comme la simplification ou l'évitement) ;
- 4) stratégies de communication (liées à la mobilisation des instruments à un moment donné) ;
- 5) hypergénéralisation (assimilation d'une règle et hyperextension de son emploi).

Nous opérons un regroupement plus fonctionnel à notre recherche et nous distinguerons pour notre propre grille, aux côtés des erreurs d'*interférence* (stratégie 1), les erreurs *intra-langue* selon le terme *inter-lingual* de Richards (1974), qui sont de type évolutif ou développemental (stratégies 2, 3, 4 et 5) et qui sont générées à l'intérieur de la langue en apprentissage. N'ayant pas accès aux méthodes en usage, il est difficile de décider ce qui peut relever des transferts d'apprentissage ou même des stratégies de communication. Par conséquent, on retiendra les stratégies 3 et 5 décrites comme suit :

- 1) erreur due à une simplification du système
 - par utilisation d'une archiforme (*pourquoi tu ne me rejoindre pas ?* infinitif au lieu du verbe conjugué),
 - par hypergénéralisation d'une règle (et l'hypercorrection peut entrer dans cette catégorie).
- 2) erreur due à une maîtrise partielle et aléatoire
 - par sélection erronée (*je voit. Il n'a jamais plu par toute la semaine*),
 - par application incomplète d'un règle (*beaucoup de bois et _ maisons*),

Enfin, la description de l'erreur doit s'appuyer sur une grille de matrice plus linguistique. Les chercheurs du BELC (Debyser, Huis, Noyau-Rojas, 1967, cité in Marquilló Laruy, 2003 : 69) face à des productions de locuteurs africains dont ils ignoraient les langues maternelles – par conséquent l'analyse contrastive n'était pas un bon outil d'observation – avaient opté pour une grille linguistique et choisi d'établir une distinction entre *fautes absolues* (une forme non existante dans la langue cible à l'écrit et à l'oral ou bien seulement à l'écrit) et *fautes relatives* (une forme existante mais inacceptable en contexte) aux niveaux lexical, grammatical (avec division morphologie et syntaxe) et graphique. Corder (1981) distingue également les erreurs sur la base de leur recevabilité par un locuteur de la langue cible : une production peut être acceptable ou inacceptable du point de vue linguistique, mais il ajoute également

qu'elle peut être appropriée ou inappropriée du point de vue communicatif. Et à ce titre, une erreur d'accord comme *je voit* est inacceptable linguistiquement par rapport à l'écrit, mais n'est pas ininterprétable pour la communication. Nous reprenons donc une distinction linguistique classique :

- 1) erreurs phonétique/orthographique,
- 2) erreurs lexicales,
- 3) erreurs morphologiques,
- 4) erreurs syntaxiques.

A chacun de ces niveaux, on peut sous-catégoriser les erreurs en utilisant la division de Corder (1981 : 36) : erreur par omission, addition, substitution et ordre.

Pour le niveau syntaxique qui nous intéresse

- addition (*il faut d'avoir...*),
- omission (*beaucoup_choses*),
- substitution (*comme ça va ?*, *les donner trop* ; les fautes d'accord repérables sur la chaîne peuvent entrer dans cette catégorie, puisqu'on substitue une forme par une autre)²,
- ordre des mots (place du sujet, des pronoms, de la négation, des adverbes, des adjectifs, etc.).

On aura donc pour chaque erreur le tableau suivant

FICHE	N° de la faute	Segment erroné	Nature linguistique de l'erreur	Stratégies linguistiques	Stratégies psycholinguistiques	Catégorie d'appartenance (interférence/intra-langue)	Degré d'acceptabilité communicative
-------	----------------	----------------	---------------------------------	--------------------------	--------------------------------	--	-------------------------------------

3. Les résultats

Le relevé et le classement de toutes les erreurs qui apparaissent dans les copies permet de tirer quelques conclusions :

- sur le poids des erreurs de syntaxe et plus particulièrement celles sur la phrase complexe par rapport aux autres,
- sur le rapport entre structures complexes réussies ou pas,
- sur le poids de la L₀ pour les erreurs ou les non erreurs sur les structures complexes.

Les erreurs sur les phrases complexes ne forment pas une catégorie en soi mais apparaissent à différents niveaux de la grille ; par exemple le choix d'un mauvais subordonnant est une erreur de substitution par sélection erronée dans le paradigme ; le choix de l'indicatif au lieu d'un subjonctif pourrait être classé comme substitution par hypergénéralisation ou bien par sélection erronée (le classement tient également

2. L'absence d'accord qui affecte la chaîne peut avoir des causes multiples : ignorance du genre du nom par exemple qui est une information lexicale, et pas de la règle d'accord en soi)

du contexte général de production). Les résultats – en fin de traitement à ce jour – seront donnés lors du colloque, afin de voir s'il est possible de conclure, pour des raisons quantitatives et qualitatives, à une corrélation entre erreurs syntaxiques sur la phrase complexe et « complexité » de la langue cible. En effet, le parcours que nous avons entrepris, qui part des réalisations concrètes d'apprenant, permet d'interroger d'une façon plus large le concept la complexité en langue tout en se focalisant au départ sur une cible précise – à savoir les phrases complexes. En effet, des phrases simples du genre : *tu ne m'en as pas encore parlé* (Jamet, 2010) ne sont-elles pas en réalité plus complexes pour la compréhension (référence inter-phrastique) et pour la production ? Si les erreurs sur les phrases complexes sont peu nombreuses, faudrait-il en conclure à un transfert positif de la L₀ ? En retour, l'analyse des erreurs – dans ce type de corpus – pourra donner des indications moins sur l'acquisition que sur l'apprentissage à mettre en place par une méthode : sur quoi faut-il insister ? Nous sommes cependant tout à fait consciente que la présence d'erreurs pourra peut-être permettre de tirer des conclusions sur le degré de maîtrise de certains phénomènes, mais que inversement le degré de maîtrise n'est pas entièrement observable dans ce type de corpus écrit en particulier à cause des stratégies d'évitement. Mais l'analyse des erreurs observables est un point de départ – et la première étape de notre travail que nous présentons ici – qui pourra permettre, dans un second temps, de mettre en place des tests plus ciblés afin de vérifier la maîtrise de structures grammaticales n'apparaissant pas en production spontanée, par le biais d'exercices contraignant certains emplois voire par le biais d'exercices de « traduction ».

Bibliographie

- Besse H., Porquier R.** (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier.
- Bidaud, F.** (1995), « Analyse contrastive et enseignement de la langue française à un public non spécialiste », in Lévy Mongelli, D. & Tomaselli, A. (a cura di), *Specificità dell'insegnamento delle lingue straniere nella facoltà di scienze politiche. Francese e Tedesco a confronto*, Atti del convegno di Terramo, 30 settembre e 1° ottobre 1994, Università degli studi di Terramo & Dorif, Rignano Flaminia : Tonigraf.
- Corder S.P.** (1967), « The significance of learner's errors », *IRAL*, vol. 5, n° 4, p 161-170. [trad. française « Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages* 57 (1980) ; trad. italienne in Amato, A. (a cura di). *Analisi contrastiva e analisi degli errori. Problematica*. Roma : Bulzoni editore, pp. 33-41].
- Corder S. P.** (1971), « Idiosyncratic Dialect and Error Analysis. ». *IRAL*, Vol. XI/2, p.147-160.
- Corder, S. P.** (1981), *Error analysis and interlanguage*. Oxford : Oxford University Press.
- Debyser F.** (1970). « La linguistique contrastive et les interférences », *Le Français dans le monde*, n° 8, pp. 31-61.
- Desoutter C.** (2005), « Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères ? ». *Synergie Italie*, n°2, pp. 117-126.
- Ellis R.** (1995), *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gusmani R.** (1986), *Saggi sull'interferenza linguistica*, Firenze, Le Lettere.
- Jamet M.-C.** (2009), « Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français », in Raus R. (coord. par), *Rencontre des langues et politique linguistique*, Synergie Italie, Gerflint, n° 5, pp. 49-59.
- Jamet M.-C.** (2010), « Semplificare i contenuti o facilitare l'accesso al complesso ? Riflessione sulla didattica delle lingue », in Balboni P. & Cinque G. (a cura di), *Seminario di linguistica e didattica, Scritti in onore degli ottanta anni di Giovanni Freddi*, Venezia, libreria editrice Cafoscarina, pp. 195-210.

- Leeman-Bouix D.** (2003), *La phrase complexe, les subordinations*, Bruxelles, De Boeck.
- Marquilló Larruy M.** (2003), *L'interprétation de l'erreur*, CLE international.
- Perdue C., Gaonac'h D.** (2000), « Acquisition des langues secondes » in Kail M., Fayol M. (eds) *L'acquisition du langage*, Paris, PUF, pp. 215-246.
- Richards J.C.** (ed) (1974), *Error analysis. Perspectives on Second language acquisition*, London-New York, Longman.
- Selinker L.** (1984 [1972], « Interlingua », in Arcaini E. & Py B. (a cura di), *Interlingua, aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto dell'enciclopedia italiana.
- Selinker L.** (1992), *Rediscovering Interlanguage*, London, Longman.
- Véronique D.** (ed) (2009), *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Paris, Didier.
- Weinrich U.** (1970 [1953]), *Languages in contact : findings and problems*, préface de André Martinet, The Hague Paris, Mouton

Formes de la polyprédicativité et tendances évolutives des langues naturelles

L'évolution interne de toute structure linguistique consiste, d'un côté, dans l'expansion d'un trait (phonologique, morphologique ou syntaxique), et de l'autre, dans la régression d'un autre trait. Par analogie aux propriétés des gènes, les traits du premier type sont appelés, en linguistique typologique polonaise, *dominants* ou *expansifs* (pol.: *cechy dominujące* ou *cechy ekspansywne*) ; les traits du second type sont dits *récessifs* (pol.: *cechy recesywne* ; Milewski, 2006).

L'objectif de notre communication est d'illustrer, au moyen de la phrase simple et de la phrase complexe, deux traits évolutifs des langues naturelles – il s'agit notamment d'une tendance à l'utilisation croissante de procédés abstractifs dans le discours et d'une tendance à l'augmentation de sa transparence. En même temps, l'analyse de phrases simples et complexes, en particulier complétives, ainsi que de plusieurs exemples de nominalisation, permettra d'examiner divers degrés de complexité linguistique.

La tendance à l'augmentation de transparence du discours se manifeste, entre autres, au niveau syntaxique où l'on observe la tendance croissante à se servir de la phrase complexe (Milewski, 2006). La phrase complexe illustre une décomposition de sens en plusieurs morphèmes. Elle rend possible une réorganisation de particules de sens selon certaines règles lexico-grammaticales pour donner à une information la qualité fondamentale de précision et de sagacité.

Le phénomène de polyprédicativité, qui se manifeste d'abord au niveau de la phrase complexe (Grochowski, 1984), suscite des conclusions frappantes lorsqu'il est appliqué à la phrase simple. L'étude des phrases complexes à subordinées complétives et de leurs restructurations aboutissant à des phrases simples dans lesquelles le complément du verbe est un syntagme (autrement dit : un groupe nominal) obtenu par la nominalisation de la subordinée complétive de départ, selon le schéma suivant :

No V Qu P No V N₂,

nous a permis de voir dans la polyprédicativité une opération abstractive qui, pour des raisons syntaxiques que nous expliquerons dans la suite de notre étude, peut devenir le moteur de la multi-interprétativité du discours. Par conséquent, la simplicité

même de la phrase simple sera mise en question puisque, comme nous le démontrerons, la phrase simple peut être considérée comme un moyen d'expression à la fois plus économique, synthétique, et, en même temps, très abstrait. L'incomplétude sémantique due au blocage d'argument peut, d'un côté, être considérée comme une raison de la sous-informativité d'un énoncé (p.ex.: le cas de *Yves confirme l'écrasement des noix de muscade au mortier*), et de l'autre, par ricochet, comme un facteur déclenchant une sorte de multi-représentativité (p.ex.: le cas de *Yves apprécie la consolation de Zoé* qui peut vouloir dire à la fois que Yves apprécie de consoler Zoé et que Yves apprécie d'être consolé par Zoé). Les emplois abstraits et les structures syntaxiques réduites sont donc volumineux au point de déclencher une quantité de représentations mentales liées à un concept exprimé.

Par ricochet, nous considérerons la phrase syntaxiquement complexe comme une forme de la simplification du discours, étant donné qu'elle permet d'atteindre un degré de clarté et de précision tellement important – lorsqu'il s'agit d'exposer de manière intelligible des idées qui, de par leur nature, sont des idées complexes – et souvent impossible à assurer au niveau des énoncés polyprédicatifs à structure syntaxique simple.

Dans notre argumentation, nous profiterons entre autres de recherches faites en syntaxe transformationnelle, notamment : Maurice Gross (1975 ; 1977), Zellig S. Harris (1988). Nous analyserons une série de nominalisations dans lesquelles nous observerons le phénomène de *blocage* et d'*absorption* d'argument. Nous réfléchirons dans quelle conditions l'effacement d'argument peut être interprété comme un sous-produit de l'application de la contrainte de réduction harissienne.

Bibliographie

- Chomsky, Noam**, 1970, Remarks on Nominalization, *Reading in English Transformational Grammar*, (éds. R. Jacobs, P. Rosenbaum), Ginn : Waltham, p. 184-221.
- Desmet, Piet**, 1996, *La linguistique naturaliste en France (1867-1922). Nature, origine et évolution du langage*, Leuven : Uitgeverij Peeters.
- Grevisse**, 1980 (1936), *Le Bon Usage. Grammaire française avec des Remarques sur la langue française d'aujourd'hui*, Gembloux : Duculot.
- Grochowski, Maciej**, 1984, Składnia wyrażen polipredykatywnych, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Składnia* (éd.: Zuzanna Topolińska), Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, p. 231-300.
- Gross, Maurice**, 1975, *Méthodes en syntaxe. Régime des constructions complétives*, Paris : Hermann.
- Gross, Maurice**, 1977, *Grammaire transformationnelle du français : syntaxe du nom*, Paris : Larousse.
- Harris, Zellig Sabbetai**, 2007 (1988), *La langue et l'information* (orig.: 1988, *Language and Information*, traduit de l'anglais par Amr Helmy Ibrahim, Claire Martinot, Marie Fernandez-Adam, Hassan Filali-Sadki et Sidonie Voukamba), Paris : Cellule de Recherche en Linguistique.
- Humboldt, Wilhelm von**, 2001 (1835), *Rozmaitość języków a rozwój umysłowy ludzkości* (orig.: 1835, *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und seinen Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*, traduit de l'allemand par Kowalska Elżbieta M.), Lublin : Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Ibrahim, Amr Helmy**, 2004, Prolégomènes à une typologie de l'actualisation des noms, *Mémoires de la Société de Linguistique de Paris. Tome XIV. Les constituants prédicatifs et la diversité des langues*, Paris : Peeters, p. 29-76.

- Ibrahim, Amr Helmy**, 2007, Introduction, *La langue et l'information* (Z. S. Harris, orig.: 1988, *Language and Information*, traduit de l'anglais par Amr Helmy Ibrahim, Claire Martinot, Marie Fernandez-Adam, Hassan Filali-Sadki et Sidonie Voukamba), Paris : Cellule de Recherche en Linguistique, 3-26.
- Ibrahim, Amr Helmy**, 2009, Les conditions de la prédication dans les langues, *Prédicats, prédication et structures prédicatives* (éd. Amr Helmy Ibrahim), Paris : Cellule de Recherche en Linguistique, p. 12-49.
- Jędrzejko, Ewa**, 1993, *Nominalizacje w systemie i w tekstach współczesnej polszczyzny*, Katowice : Uniwersytet Śląski.
- Karolak, Stanisław**, 1984, Składnia wyrażen predykatywnych, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Składnia* (éd.: Zuzanna Topolińska), Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, p. 11-212.
- Karolak, Stanisław**, 2003 (1993), Rzeczownik abstrakcyjny (abstractum), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* (éd. Kazimierz Polański), Wrocław–Warszawa–Kraków : Ossolineum, p. 506-508.
- Milewski, Tadeusz**, 2006, *Językoznawstwo*, Varsovie : Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilmet, Marc**, *Grammaire critique du français* (4ème édition), Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Réflexions sur le marqueur *no* japonais dans une construction de phrase réputée « complexe ». Quels équivalents en français ?

Cette contribution propose de revenir sur une construction japonaise bien connue appelée diversement dans la littérature linguistique occidentale « head internal relative clause », « headless relatives clause » (Kuroda, 1976) mais aussi « relative à pivot interne » (Kuroda, 1974 ; Yamamoto, 2010) pour laquelle on recourt au morphème *no*, particule post positionnelle. Nous disons « revenir », car cette construction alimente une littérature abondante dont nous tenons compte dans cet exposé. Nous n'évoquons pas les travaux qui concernent plusieurs autres langues (le coréen, différentes langues amérindiennes ainsi que le bambara, le dagara, le mooré etc.) où l'on trouve également cette construction.

Dans la littérature, le terme de « pivot » désigne le SN qui est modifié dans la construction relative (Kuroda, 1974). Cette construction s'oppose à une autre, la « relative à pivot externe » qui est l'équivalent d'une relative déterminative ou modificatrice en français (translatée vers l'adjectif). Si cette dernière trouve un équivalent traductionnel en français par le recours à un pronom et subordonnant relatif, la première n'en trouve pas. Ainsi, soit on adopte la même traduction, pour les deux types de constructions japonaises, soit les traductions sont différentes, et les avis de japonophones natifs ou de japonisants divergent d'ailleurs sur ces choix. Nous avons pu le constater pour la traduction française. Or, ces choix font inévitablement transparaître la décision de traiter la construction à pivot interne comme marquant soit un lien de coordination soit de subordination.

Pour illustrer les deux types de relatives, nous reprenons l'exemple de Kuroda (1976-77) avec plusieurs traductions de nous pour (1) :

- (1) *Taro wa [teeburu- no ue- ni ringo- ga atta] no]- wo tabeta*
T- TOP table no sur LOC pomme NOM existait no- ACC
a mangé
Il y avait des / une pomme(s) sur la table que / lesquelles / laquelle Taro a mangée(s).
Il y avait des / une pomme(s) sur la table de sorte que Taro les/ l'a mangée(s) / en a mangé quelques unes.

Il y avait des / une pomme(s) sur la table et Taro en a mangé quelques unes / les a mangées / l'a mangé.

Taro a mangé la / les pommes (,) qui / lesquelles étaient sur la table.

- (2) *Taro wa [[teeburu- no ue- ni atta] ringo-] wo tabeta*
T-TOP table no sur LOC existaient pomme ACC a mangé
Taro a mangé le/ la / une / des pomme(s) qui étai(en)t sur la table(s).

L'exemple (2) a pour traduction française une phrase considérée comme équivalente. Ce n'est pas le cas pour l'exemple (1) et l'on peut difficilement envisager la même traduction pour les deux phrases, car elles ne sont pas équivalentes en japonais.

L'un des problèmes que suscite la « relative à pivot interne », exemplifiée en (1), c'est que la proposition semble bel et bien constituer une phrase entière or seul le pivot (*ringo* en (1)) est interprété comme complément d'objet direct (-*wo*) du verbe principal, bien qu'il ne figure pas dans la principale et n'y soit pas repris. La principale qui advient après la relative à tête interne, de son côté, ne constitue pas une phrase complète.

Un autre problème est que cette même construction existe pour la nominalisation (Croft, 2001), où *no* joue le rôle d'un nominalisateur (*keishikimeishi*, « nom formel ») ; c'est l'environnement sémantique, et notamment le verbe final qui empêche en (1) l'interprétation d'une nominalisation, du type « que P, le fait que P, ce que P » etc., ce qui est possible en (3) :

- (3) *[hana-ga shinpai suru]-no]-ga warui] -to omotta*
Nez NOM s'inquiéter no NOM mauvais que pensait
Il pensait que (le fait de) se soucier de son nez était mal.
Il pensait que c'était mal de se soucier de son nez.
(exemple de Leboutet, 2001)

Du strict point de vue syntaxique c'est un fait que la relative à tête interne (exemple (1)) sert d'argument à la principale comme en (3); du point de vue sémantique c'est le pivot interne (*ringo*) qui est interprété comme complément d'objet direct du verbe de la principale, alors qu'il est un argument (sujet) du verbe de la relative à tête interne. Ainsi selon Yamamoto (2010, page 38) il existe une « discordance entre syntaxe et sémantique » d'autant qu'elle soutient que la proposition (RPI) est enchâssée certes, mais peut s'interpréter comme une phrase indépendante qui pourrait exister en tant que telle. Ce dernier point est crucial, car l'on pourrait la considérer comme étant plutôt coordonnée que subordonnée. A cela s'ajoute que les notions de subordination et de coordination qui se sont développées dans les langues indo-européennes, ne peuvent s'appliquer directement en tant que telle au japonais (Klingler, 2005), voire même à d'autres langues (FDL 28, 2005, Eds. Brill et Rebuschi). Ainsi, dans cette contribution, notre approche restera « modérée » et nous ne partirons pas de phénomènes observés dans d'autres langues pour étayer une hypothèse qui puisse s'appliquer

à toutes¹. Nous essaierons, autant que faire se peut, de partir du japonais et des concepts métalinguistiques existant dans cette langue, pour déboucher sur d'autres analyses défendant une approche fonctionnelle et conceptuelle, selon laquelle il existe une corrélation (ou une interface) entre la hiérarchie syntaxique et sémantique des liens inter propositionnels (Van Valin, 2005). Nous nous intéresserons à la structure du lien propositionnel, mais aussi à la nature de la dépendance créée, en termes de coordination ou de subordination. Nous ne défendrons pas l'idée de constituants invisibles, non prononcés, ni celle de copies.

Dans un premier temps nous présenterons les caractéristiques de *no*, le situant brièvement par rapport aux autres postpositions du japonais, rappelant qu'il n'a jamais été un nom, contrairement à d'autres nominalisateurs (*mono, tokoro, koto*) qui conservent leur sens plein (Ohori, 1992 ; Tamba, 2001), référentiel, et avec lesquels il peut être commuté dans certains contextes.

Nous rappellerons que *no* apparaît dans des constructions dites « déterminantes » (*rentaikei*) en japonais, mettant en relation deux noms, comme une marque de génitif (exemples pris chez Leboutet, 2001) :

■ (4) *zenchi- no hana*
 Z- no nez
 Le nez de Zenchi

■ (5) *Haha-no Shige*
 mère no Shige
 Ma mere Shige / ma mere qui est Shige

Nous montrerons que la construction déterminante de (2) qui n'est plus marquée en japonais contemporain est comparable, en ce qu'elle détermine un nom.

La comparaison s'étendra à la construction de la relative à pivot interne. Nous défendrons l'idée que la nature du lien est également celui de détermination dans cette construction. Ceci nous amènera à considérer la relative à pivot interne, contrairement à Yamamoto (2010), comme n'ayant pas le statut d'une proposition qui pourrait être indépendante. En nous inspirant des niveaux de liens pouvant exister entre les propositions (« structural level of clause linkage ») dans la théorie RRG (Van Valin, 2005) où l'on distingue des strates de phrase, nous essaierons de conclure sur la nature de ce lien.

1. One general working hypothesis that had proven very fruitful is that if some phenomenon is observed in certain languages, then it probably applies covertly (i.e., without overt expressions at PF) in all languages in some manner... Chomsky, 1987, page 69.

Références des ouvrages cités

- Chomsky N.**, 1987, Transformational Grammar : Past, Present and Futur, Noam Chomsky. *Generative Grammar : its basis, development and prospects*, Kyoto University of Foreign Studies, 33-80.
- Croft W.**, 2001, *Radical and construction Grammar*, Oxford, University Press.
- Klingler D.**, 2005, Le marqueur japonais –te : entre coordination et subordination, *Faits de Langue* 28, 143-156.
- Kuroda S.Y.**, 1974, Pivot-independant relativization in Japanese I, *Papers in Japanese Linguistics* 3, 59-93.
- Kuroda S.Y.**, 1976-77, Pivot-independent relativization in Japanese III : types of Japanese relatives, *Papers in Japanese Linguistics* 5, 157-179.
- Leboutet L.**, 2001, Les nominalisateurs en japonais, *Faits de Langues* 17, 193-204.
- Ohori T.**, 1992, Diachrony in clause linkage and related issues, PHD, University of California at Berkeley.
- Tamba I.**, 2001, Nom et construction nominale en japonais, *FDL* 28, 183-192.
- Van Valin R.**, 2005, *Exploring the syntax-semantics interface*, Cambridge, CUP.
- Yamamoto S.**, 2010, *Recherches sur les relatives à pivot interne en japonais, description syntaxique et questions d'interprétations*, Thèse de Doctorat, dirigée par G. Rebuschi, soutenue le 14 Mai 2010 à Paris 3.

Caroline Lachet

membre du centre de recherche Grammatica, Université d'Artois
carolinelachet@hotmail.com

Cécile Mathieu

membre du LESCLaP, Université de Picardie, Jules Vernes
mathieu-cecile@wanadoo.fr

Regards linguistique et didactique sur la phrase simple et la phrase complexe

Nous proposons, dans le cadre de ce poster, une analyse linguistique et didactique de la notion de *phrase (simple et complexe)* telle qu'elle est traitée dans les manuels scolaires de français au collège. Notre réflexion est structurée autour de trois axes distincts.

Le premier correspond à la description théorique des notions de *phrase simple*, *phrase complexe* et *proposition* en linguistique, notamment dans le cadre du fonctionnalisme et du distributionnalisme. Cette analyse est complétée par un bref rappel historique retraçant l'émergence de ces notions dans les grammaires scolaires.

Le deuxième s'applique à l'analyse des leçons sur la phrase dans les manuels scolaires. Le corpus est constitué de 16 manuels scolaires de français, livre unique, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, parus entre 2007 et 2010 chez quatre éditeurs différents (Belin, Hachette, Hatier, Nathan). Une dizaine de manuels de FLE complètent le travail. Les points suivants sont analysés : l'observation de la définition proposée (niveau linguistique concerné) ; l'étude des différences effectuées entre *phrase* et *proposition* dans les manuels ; l'étude des convergences et divergences des définitions proposées au sein de ces manuels scolaires vis-à-vis des théories linguistiques précédemment présentées et l'observation des exemples utilisés en guise d'illustration.

Le troisième axe de notre recherche concerne, enfin, l'observation des outils et des objectifs didactiques du manuel et des leçons consacrées à la phrase. Nous avons donc fait l'étude succincte de la macrostructure du manuel quant à la place accordée aux notions étudiées (index, glossaire, leçons, exercices, etc.), celle de la microstructure d'une leçon (démarche réflexive, type de savoirs à acquérir : déclaratif ou procédural, niveau de compétence sollicité), l'analyse du métalangage (type, rôle, influences) et l'étude des exercices (objectifs, consignes, supports textuels).

Bibliographie indicative

- ARRIVE M., GADET F., GALMICHE M.**, 1986, *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion.
- AUTHIER-REVUZ J.**, « Le fait autonymique : langage, langue, discours – quelques repères », article en ligne www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/autonymie/theme1/authierrel.pdf.
- BEGUELIN, M.-J.**, 2000, *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et description linguistique*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- BESSE H.**, 1980, « Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère », *Langue française*, 47-1.
- CHARAUDEAU P.**, 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.
- CHEVALIER J.-Cl., BLANCHE-BENVENISTE C., ARRIVE M., PEYARD J.**, 1964, *Grammaire du français contemporain*, Paris, Larousse-Bordas.
- COLOMBAT B., Savelli M.**, 2001, « Métalangage et terminologie linguistique », *Actes du colloque de Grenoble*, Université Stendhal-Grenoble III, 14-16 mai 1998, Leuvin, Peeters.
- CORDIER-GAUTHIER C.**, 2002, Les éléments constitutifs du discours du manuel, *Revue de didactologie des langues-cultures*, 125.
- CUQ J.-P.**, 2001, « Le métalangage grammatical aux niveaux débutant et intermédiaire dans quelques méthodes de FLE », *Orbis Supplementa*, n°17, Métalangage et terminologie linguistique : actes du colloque international de Grenoble, Louvain, Peeters.
- DUBOIS J.**, 1969, *Grammaire structurale du français : la phrase et les transformations*, Paris, Larousse.
- DUBOIS J., DUBOIS-CHARLIER F.**, 1970, *Éléments de linguistique française Syntaxe*, Paris, Larousse.
- DUMONT P.**, 2002, Les manuels de FLS et la francophonie, *Revue de didactologie des langues-cultures*, 125.
- FEUILLET J.**, 1992, « Typologie de la subordination », *Travaux linguistiques du Cerlico*, 5.
- GARDES-TAMINE J.**, 1990, *La grammaire. 2. Syntaxe*, Paris, Armand Colin, 2006, 3ème éd. revue et augmentée.
- GREVISSE M.**, 1936, *Le bon usage*, Paris, Duculot, 1986, 12ème éd. refondue par André GOOSE.
- GROSS M.**, 1968, *Grammaire transformationnelle du français. Syntaxe du verbe*, Paris, Larousse.
- GROSS M.**, 1975, *Méthodes en syntaxe. Régime des constructions complétives*, Paris, Hermann.
- HARRIS Z. S.**, 1951, *Structural linguistics*, Chicago, University of Chicago.
- HEMMI M.**, 2002, Manuel, grammaire, textes, *Revue de didactologie des langues-cultures*, 125.
- HUOT H.**, 1989, *Dans la jungle des manuels scolaires*, Paris, Seuil.
- LEEMAN D.**, 1979, « Sur la grammaire traditionnelle », *Langue française*, 41.
- LEEMAN D.**, 2002, *La phrase complexe. Les subordinations*, Bruxelles, De Boeck / Duculot.
- LE GOFFIC P.**, 1993, *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette.
- MARTINET A.**, 1960, *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 1996.
- MARTINET A.** (dir.), 1979, *Grammaire fonctionnelle du français*, Paris, Didier / Crédif.
- MARTINET A.**, 1985, *Syntaxe générale*, Paris, Armand Colin.
- MAHMOUDIEN M.** (dir.), 1976, *Pour enseigner le français. Présentation fonctionnelle de la langue*, Paris, PUF.
- REY-DEBOVE J.**, 1997, *Le métalangage. Étude linguistique du discours sur le langage*, Paris, Armand Colin.
- RIEGEL M., PELLAT J.-C., RIOUL R.**, 1994, *Grammaire méthodique du français*, Paris, Quadriga / PUF, 2007.
- SOUTET O.**, 1989, *La syntaxe du français*, Paris, PUF, 2005, 4ème éd. mise à jour.
- TREVISSE, A.**, 2001, « Métadiscours explicatifs ou métalangue de bois ? Quelques exemples tirés d'exposés de candidats à l'agrégation interne d'anglais », *Actes du colloque international « Métalangue et terminologie linguistique »*, Université Stendhal-Grenoble III, Orbis / Supplementa, n°17, Peeters, Louvain, pp. 739-750.
- VERDELHAN-BOURGADE M.**, 2002, Le manuel comme discours de scolarisation, *Revue de didactologie des langues-cultures*, 125.
- WAGNER R.-L., PINCHON J.**, 1962, *Grammaire du français classique et moderne*, Paris, Hachette.
- WILMET M.**, 1997, *Grammaire critique du français*, Bruxelles / Paris, Duculot, 2003, 3ème éd.

Impact de la longueur des énoncés et de la fréquence lexicale sur la compréhension d'énoncés chez des enfants

Introduction

Cette étude adopte le point de vue de la psychologie cognitive pour définir la complexité langagière dans le traitement d'énoncés. En psychologie cognitive, plusieurs modèles théoriques considèrent que le système de traitement de l'information humaine a une capacité limitée (notamment, Just & Varma, 2007). Or, la compréhension d'énoncés nécessite la réalisation rapide et quasi simultanée d'un grand nombre de traitements, dont l'analyse morphosyntaxique, le décodage phonologique, l'accès lexical, mais également l'attention portée à la tâche ou la mémoire de travail (qui permet la coordination entre le traitement de l'énoncé et le stockage des produits partiels de celui-ci). Selon le modèle de compréhension d'énoncés de Just & Carpenter (1992), les ressources cognitives disponibles doivent être réparties entre le stockage des éléments traités et l'analyse et l'intégration des éléments à traiter. Dans ce cadre théorique, certaines opérations sont plus cognitivement coûteuses que d'autres. Par exemple, le traitement de lexèmes de basse fréquence lexicale serait plus coûteux que le traitement de lexèmes fréquents, car le niveau d'activation de base de leurs représentations lexicales serait inférieur à celui des derniers. De même, comme chaque élément à traiter consomme des ressources, les ressources cognitives disponibles pour le traitement de chaque morphème sont proportionnellement moindres dans des énoncés longs que dans des énoncés courts. Ce nécessaire compromis lors du partage des ressources entre les opérations de stockage et de traitement rend le traitement de tels énoncés plus complexe. Selon ce modèle théorique, cette complexité va se traduire par une chute des performances en compréhension d'énoncés, soit par oubli des premiers éléments traités, soit par manque de ressources pour traiter efficacement les derniers éléments présentés. L'étude présentée évalue la manière dont cette complexité se manifeste lors de la compréhension d'énoncés à différents âges en acquisition langagière.

Méthodologie

Cette étude évalue l'impact de la longueur des énoncés et de la fréquence lexicale des lexèmes sur les performances en compréhension d'énoncés de 30 enfants de 4 ans, 30 enfants de 6 ans, 30 enfants de 8 ans et 15 enfants de 10 ans. Deux tâches de compréhension d'énoncés ont été proposées aux enfants. Dans chacune d'elles, 40 énoncés de même structure syntaxique (S + V transitif + COD + Proposition relative sujet avec verbe intransitif) sont présentés oralement et l'enfant doit choisir parmi 4 représentations (1 correcte et 3 erronées) celle qui correspond à l'énoncé entendu. Les représentations erronées qui sont présentées à l'enfant correspondent à une analyse syntaxique incorrecte de l'énoncé entendu (confusion sujet-objet ou attribution de la relative au mauvais antécédent). Dans la première tâche, l'ensemble des énoncés comporte la même structure syntaxique mais la fréquence lexicale des termes utilisés varie. Cette modification de fréquence porte sur les 4 éléments centraux de l'énoncé : le sujet, le verbe et le complément d'objet de la principale, ainsi que le verbe de la relative. Quatre niveaux de fréquence lexicale, comportant chacun 10 énoncés, ont été définis d'après la base de données Novlex (Lambert et Chesnet, 2001). Dans la deuxième tâche, l'ensemble des énoncés est à nouveau formé sur la même structure syntaxique, mais la longueur des énoncés a été manipulée. Cette manipulation s'est faite via l'ajout d'éléments redondants (c'est-à-dire non nécessaires à la compréhension de l'énoncé) à savoir des adjectifs, des adverbes, et des compléments circonstanciels de temps et de lieu. Les tâches ont été présentées aux enfants de manière ludique sur ordinateur. Chaque tâche commençait par la vérification de la connaissance du lexique utilisé dans les énoncés.

Résultats

Des analyses de variances ont été réalisées, pour chaque tâche, sur les réponses correctes d'une part et la vitesse de réponse d'autre part. Les résultats montrent tout d'abord un effet général de l'âge sur les performances, avec un accroissement significatif des réponses correctes de 4 à 8 ans et de la vitesse de réponse de 4 à 10 ans. On observe ensuite des effets généraux de longueur et de fréquence lexicale à la fois en termes de réponses correctes et de vitesse de réponse. Enfin, ces effets ne se marquent pas de la même façon aux différents âges : globalement, on observe un effet en termes de réponses correctes chez les enfants les plus jeunes et en termes de vitesse de réponse chez les enfants les plus âgés.

Conclusions

Notre étude est repartie d'un modèle cognitif de traitement des énoncés pour définir la complexité langagière. Nos résultats montrent que la longueur et la fréquence lexicale des termes utilisés sont des facteurs de complexité dans la compréhension d'énoncés,

qui se manifestent par un échec de la compréhension chez les enfants les plus jeunes, et par un allongement du temps de traitement chez les enfants plus âgés.

Bibliographie

Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99 (1), 122-149.

Just, M. A., & Varma, S. (2007). The organization of thinking: What functional brain imaging reveals about the neuroarchitecture of complex cognition. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 7 (3), 153-191.

Lambert, E. & Chesnet, D. (2001). Novlex : une base de données lexicales pour les élèves de primaire. *L'Année Psychologique*, 101, 277-288.

Structuration d'un récit en français et en anglais et détermination nominale : quels itinéraires d'acquisition ?

Construire un récit oral est une tâche complexe, en langue maternelle comme en langue étrangère : cela requiert une planification du message et une structuration des domaines de référence en suivant une organisation causale et temporelle. Comme le rappellent Coirier, Gaonac'h et Passerault (1996 :7), les opérations à réaliser sont nombreuses, mais les ressources cognitives limitées :

« Comprendre ou produire une suite cohérente de phrases, un texte, demande de mettre en œuvre, quasi-simultanément, un grand nombre d'opérations : traiter la ponctuation, les connecteurs, l'organisation thématique locale ou globale, le temps des verbes, pour ne citer que les plus évidentes (sans même parler des opérations au niveau de la phrase elle-même). Mais la compréhension et la production des textes requièrent aussi tout un ensemble d'opérations « non linguistiques », sur le domaine de référence du texte : récupérer, analyser, sélectionner et organiser les informations pertinentes, par exemple : convoquer des schémas cognitifs prototypiques ; respecter un modèle discursif... Cela suppose enfin de prendre en compte le contexte énonciatif, quel est le but du producteur, quel est celui du lecteur ».

Ces auteurs précisent que la production d'un texte écrit ou oral nécessite une connaissance des « instruments linguistiques qui interviennent dans la construction ou le repérage de la structuration textuelle ». Cela nécessite la maîtrise du domaine de référence, et de l'organisation logique et temporelle de l'information (connecteurs, choix des temps, etc.).

En L2 se posera donc, entre autres, le problème de la maîtrise de l'emploi des connecteurs, des modes de structuration de la langue cible, notamment en ce qui concerne l'introduction des protagonistes du récit. Pour l'apprenant d'une L2, la tâche de récit est d'autant plus difficile que ses ressources linguistiques sont limitées, et que le passage à la L2 implique de prendre en compte les préférences de la L2 non seulement au niveau des énoncés mais également au niveau de la macrostructure du récit (Leclercq 2007). On sait de plus que le coût du traitement de l'information en L2 est

bien supérieur à celui du traitement de l'information en L1, ce qui augmente d'autant plus la complexité de la tâche.

Dans une précédente étude, nous avons observé que les constructions présentatives (c'est SN qui, il y a SN qui, *there is* SN ...) participent en français comme en anglais oral à la structuration du récit en rendant saillantes les entités introduites, ce qui permet par la suite d'énoncer quelque chose à leur propos (Leclercq, 2008).

C'est pourquoi nous souhaitons dans cette étude nous pencher sur l'introduction des protagonistes et le maintien de la référence aux protagonistes dans une tâche de récit (production orale) chez des locuteurs natifs francophones et anglophones, ainsi que chez des apprenants francophones de l'anglais et anglophones du français de niveaux élémentaire, intermédiaire et avancé.

Le français et l'anglais sont deux langues typologiquement proches pour le marquage de la détermination nominale ; ces deux langues possèdent des articles définis et indéfinis employés dans des conditions relativement similaires pour introduire des entités et effectuer une reprise :

- « alors c'est **un** petit chien # de couleur # blanche ... donc il faut que **le** chien monte sur l'échelle... » (locuteur natif francophone),
- « there's **a** little dog ... **the** dog gets out to the edge of the ladder » (locuteur natif anglophone).

Malgré des similitudes importantes dans le fonctionnement de la détermination nominale en français et en anglais, un certain nombre de différences structurelles rendent complexe l'acquisition du mode d'introduction des protagonistes et du maintien de la référence à ces derniers en français et en anglais L2.

Par exemple, le français marque le genre grammatical (féminin, masculin) sur les noms, adjectifs et déterminants alors qu'en anglais il n'apparaît que sur les pronoms (masculin, féminin et neutre). On constate dans les productions d'apprenants anglophones du français que ceci constitue un écueil pour la cohésion discursive et que l'acquisition du genre grammatical est extrêmement difficile (Bassetti, 2007). L'anglais possède de plus quelques marques de cas résiduelles héritées du vieil anglais, encore observables sur les pronoms (*he, him, his*) et le « cas possessif » (*John's house* la maison de John). L'emploi de ces marqueurs est problématique chez les apprenants francophones de l'anglais et peut constituer un obstacle aussi bien au niveau des énoncés qu'au niveau de la macrostructure du récit (notamment pour le maintien de la référence aux entités et la cohésion discursive).

Afin d'analyser la manière dont les apprenants adultes du français et de l'anglais de différents niveaux utilisent la détermination nominale pour construire et maintenir la référence dans un récit, nous avons donc effectué un recueil de données transversal dans le cadre d'un projet qui vise à étudier dans une perspective interlingue l'acquisition

par l'enfant et l'adulte des procédures nécessaires à la construction d'un récit oral en L1 et en L2 (Watorek 2004).

Nous souhaitons tout particulièrement comparer la manière dont les locuteurs anglophones et francophones natifs et les apprenants adultes de ces langues de niveaux élémentaire, intermédiaire et avancé utilisent la détermination nominale pour construire la référence aux entités et la cohésion discursive dans une tâche complexe de récit.

Nous pourrions ainsi voir comment, à différents niveaux d'acquisition de leur L2, les apprenants gèrent la complexité de la tâche d'introduction, de réintroduction et de maintien de la référence aux entités dans un récit en français ou en anglais.

Bibliographie

- Bassetti, Benedetta.** « Bilingualism and thought : Grammatical gender and concepts of objects in Italian-German bilingual children. » in *International Journal of Bilingualism*, Vol. 11, No. 3, 251-273 (2007).
- Coirier, Pierre, Daniel Gaonac'h, et Jean-Michel Passerault,** *Psycholinguistique textuelle une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Collection U. Paris: A. Colin (1996).
- Lambert, M. & E. Lenart** « Incidence des langues sur le développement de la cohésion en L1 et en L2 : étude de la gestion du statut des entités dans une tâche de récit ». *Langages* 155, pp. 14-32 (2004).
- Leclercq, Pascale.** L'influence de la L1 dans l'organisation des discours chez les apprenants avancés / quasi-bilingues : le cas de l'aspect « en déroulement » en français et en anglais. Thèse de doctorat sous la direction de Clive Perdue. Université Paris 8 (2007).
- Leclercq, Pascale,** « L'influence de la langue maternelle chez les apprenants adultes quasi-bilingues dans une tâche contrainte de verbalisation » in *AILE* n°26 La structure informationnelle chez les apprenants L2, Christine Dimroth et Monique Lambert (eds). Saint-Denis : Aile-Encrages (2008).
- Lenart, Ewa.** Acquisition des procédures de détermination nominale dans le récit en français et polonais L1, et en français L2. Étude comparative de deux types d'apprenant : enfant et adulte Thèse de doctorat. Université Paris 8 (2006).
- Watorek, Marzena.** « Présentation » in: *Langages*, n° 155. Construction du discours par des enfants et des apprenants adultes. pp. 3-13 (2004).

**Sandrine Leroy¹, Mélissa Moulin¹,
Christophe Parisse² & Christelle Maillart¹**

.....

Université de Liège, Belgique ¹

Université Paris Ouest Nanterre La Défense / Modyco - INSERM ²

Sandrine.Leroy@ulg.ac.be

cparisse@u-paris10.fr

Christelle.Maillart@ulg.ac.be

Le manque de variabilité des schémas de construction comme facteur explicatif des difficultés morphosyntaxiques des enfants dysphasiques

Introduction

Depuis quelques décennies, l'approche cognitivo-fonctionnelle (cfr. Langacker, 1987) prend une place de plus en plus importante dans le domaine de la linguistique, notamment avec les théories constructivistes (Bybee, 1995, 2001 ; Goldberg, 1995, 2005 ; Tomasello, 2003). Celles-ci postulent que la grammaire est conceptualisation. Les enfants construisent leurs formes langagières et développent leur langage à partir de leurs propres productions antérieures, qu'ils complexifient et généralisent (Goldberg, 1995, 2005 ; Tomasello, 2003). Les enfants se constituent ainsi des réseaux taxonomiques et multidimensionnels de constructions complexes qui sont fortement corrélés à l'utilisation que l'enfant fait du langage (Bybee, 1995, 2001 ; Croft & Cruse, 2004). La fréquence d'occurrence des formes dans l'input linguistique de l'enfant joue ainsi un rôle primordial dans l'abstraction des schémas de constructions. Si une importante fréquence d'occurrence facilite l'activation d'une forme linguistique spécifique en raison de son enracinement, elle laisse moins de place à sa généralisation à d'autres items, entravant l'abstraction des schémas de construction. Selon Lovett, Roder, & Lebière (1999 ; cf. Barrouillet, Bernardin, & Camos, 2004), la complexité est proportionnelle au coût du traitement cognitif. Plus une tâche est cognitivement coûteuse, plus elle est complexe. Ainsi les formes lexicalisées (formes fréquentes) présentent une activation facilitée (cf. Bonin, Fayol, & Chalard, 2001) et impliquent un traitement cognitif moins coûteux (cf. les modèles connexionnistes) : l'activation d'une forme lexicalisée est donc moins complexe. A contrario, les formes généralisées (ou abs-

traites) présentent une activation ralentie et impliquent un traitement cognitif plus coûteux : l'activation d'une forme généralisée est donc plus complexe.

Si ces théories ont été éprouvées à diverses reprises auprès d'enfants tout-venant, elles n'ont pas encore fait l'objet d'études dans le domaine de la pathologie langagière. A travers cet exposé nous nous intéressons aux enfants dits « dysphasiques ». La dysphasie se définit comme un retard spécifique, sévère et persistant du développement du langage oral qui atteint aussi bien le versant expressif que réceptif. Il apparaît que les enfants dysphasiques présentent d'importantes difficultés morphosyntaxiques, tant en production (Grela & Leonard, 2000 ; Hesketh, 2004 ; Pizzioli & Schelstraete, 2008 ; Schuele & Dykes, 2005 ; Thordardottir & Ellis Weismer, 2002), qu'en compréhension (Deevy & Leonard, 2004 ; Lum & Bavin, 2007 ; Montgomery, 2000). Celles-ci pourraient être la conséquence d'un problème de généralisation des schémas de construction, qui engendrerait un manque de variabilité morphosyntaxique (Leroy, Parisse, & Maillart, 2009). Les difficultés morphosyntaxiques des enfants dysphasiques seraient liées à la complexité.

Question de recherche

Nous émettons l'hypothèse que les enfants dysphasiques auraient plus de difficultés pour accéder à la dimension la plus schématique du langage, considérée comme plus complexe car plus cognitivement coûteuse. Nous voulons donc tester l'effet de fréquence chez les enfants dysphasiques. Leurs difficultés seraient positivement corrélées à la complexité de la tâche. Ainsi, ils éprouveraient plus de difficultés pour utiliser des formes linguistiques peu fréquentes (cognitivement plus coûteuses), d'autant plus lorsqu'elles s'insèrent dans des schémas de construction fortement enracinés (laissant moins de place à l'abstraction).

Méthodologie

Cette étude a été menée auprès de 11 enfants dysphasiques âgés entre 6 et 11 ans. Les critères de sélection des enfants dysphasiques sont les suivants: au moins deux composantes langagières déficitaires, un QI performance supérieur à 85, pas de trouble auditif ni neurologique.

L'originalité du paradigme utilisé est de partir des productions propres à chaque enfant pour construire une épreuve de répétition. Les épreuves sont individualisées, ajustées au niveau de développement linguistique de l'enfant. Les items sont créés à partir de collocations (associations syntagmatiques composées de deux mots) issues des propres productions langagières de l'enfant (*Frog Story* et interactions spontanées), recueillies et transcrites. L'un des deux mots de la collocation est modifié en effectuant soit un changement fréquent, soit un changement peu fréquent. Les enfants sont donc soumis à un total de 80 items. La fréquence est déterminée à l'aide de la base de données Lexique3 et des productions langagières recueillies.

Résultats

L'analyse de variance à mesures répétées met en évidence un effet significatif de la variable « Changement » ($F(3,30)=8,5128$; $p < .001$). Il apparaît que, quelle que soit la fréquence de la collocation, les enfants dysphasiques répètent mieux les items impliquant un changement fréquent qu'un changement peu fréquent. Les analyses statistiques mettent également en évidence un effet d'interaction marginalement significatif entre les variables « Changement » et « Collocation » ($F(3,30)=2.67$; $p = .065$). Les enfants dysphasiques auraient tendance à présenter un peu plus de difficultés à répéter les items impliquant un changement peu fréquent dans une collocation fréquente. Ces résultats vont donc dans le sens de nos hypothèses.

Discussion

Les enfants dysphasiques sont sensibles à la fréquence d'occurrence des formes linguistiques. La généralisation des schémas de construction à des items moins fréquents est plus difficile que lorsqu'il s'agit d'items fréquents. Vu que les items peu fréquents impliquent un traitement cognitif plus coûteux, il apparaît que les enfants dysphasiques sont mis en difficulté par la complexité.

Si les schémas de construction utilisés par les enfants sont abstraits, la généralisation à de nouveaux items, qu'ils soient fréquents ou peu fréquents, ne devrait pas poser plus de problème dans un cas que dans l'autre. Dès lors, ces résultats pourraient refléter la difficulté qu'éprouvent les enfants dysphasiques à généraliser leurs schémas de constructions. Ils seraient contraints d'utiliser des schémas plus fortement enracinés, ce qui entraverait leur développement morphosyntaxique. A l'heure actuelle, l'étude se poursuit sur un plus grand nombre d'enfants dysphasiques ainsi que sur une population contrôle d'enfants tout-venant de même âge linguistique.

Bibliographie

- Barrouillet, P., Bernardin, S., & Camos, V.** (2004). Time constraints and resource sharing in adults' working memory spans. *Journal of Experimental Psychology : General*, 133(1), 83-100.
- Bonin, P., Fayol, M., & Chalard, M.** (2001). Age of acquisition and word frequency in written picture naming. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 54A(2), 469-489.
- Bybee, J.** (1995). Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes*, 10, 425-455.
- Bybee, J.** (2001). *Phonology and language use*. Cambridge, UK: Cambridge Studies in Linguistics.
- Croft, W. & Cruse, A.** (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge, UK: Cambridge Textbooks in Linguistics.
- Deevy, P. & Leonard, L.B.** (2004) Comprehension of Wh-questions in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47 (4), pp. 802- 815.
- Goldberg, A.** (1995). *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goldberg, A.** (2005). *Constructions at work : the nature of generalization in language*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Grela, B. & Leonard, L.** (2000). The influence of argument-structure complexity on the use of auxiliary verbs by children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 1115-1125.

- Hesketh, A.** (2004) Early literacy achievement of children with a history of speech problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39(4), 453 – 468.
- Langacker, R.-W.** (1987). *Foundations of Cognitive Grammar Vol I: Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press.
- Leroy, S., Parisse, C., & Maillart, C.** (2009). Les difficultés morphosyntaxiques des enfants présentant des troubles spécifiques du langage oral: une approche constructiviste. *Rééducation Orthophonique*, 238.
- Lum, J. & Bavin, E.L.** (2007). A study of grammaticality judgments by children with and without SLI. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50(6), 1618-1630.
- Montgomery, J.** (2000). Verbal Working Memory and Sentence Comprehension in Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 293-308.
- Pizzioli, F. & Schelstraete, M.-A.** (2008). The argument-structure complexity effect in children with specific language impairment: Evidence from the use of grammatical morphemes in French.
- Schuele, C. & Dykes, J. C.** (2005). Complex syntax acquisition: A longitudinal case study of a child with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 19 (4), 295-318.
- Thordardottir, E. & Weismer, S.** (2002). Verb argument structure weakness in specific language impairment in relation to age and utterance length. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 16(4), 233-250.
- Tomasello, M.** (2003). *Constructing a language : A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Reformulation et acquisition de la complexité

La reformulation est un principe dynamique de production du discours (*discours* au sens de Harris, 1976) dont la finalité est la construction du sens (Martinot, 1994). Ce principe, simple pour tout esprit humain capable de reconnaître entre deux énoncés linguistiques ce qui est semblable et ce qui est différent, est fondé sur une combinaison entre une partie invariante que le locuteur reprend à un énoncé source, point de départ du processus de reformulation, et une partie variante, nouvelle, que le locuteur articule à la partie invariante pour produire un énoncé reformulé, aboutissement du processus de reformulation. Ce principe est toujours présent dans toute reformulation, que l'énoncé reformulé maintienne ou non le sens de l'énoncé source (pour une typologie des reformulations voir Martinot *et al*, 2008 : 222).

Dans l'acquisition de la langue maternelle, le principe de reformulation se confond avec le processus d'acquisition. Cette hypothèse correspond à l'idée qu'il n'y a pas de rupture dans la pratique de la langue entre celle d'un petit enfant et celle d'un adulte. Nous postulons que l'enfant acquiert sa langue maternelle en produisant ses énoncés par référence aux énoncés de la langue cible et que ses énoncés se rapprochent de plus en plus des énoncés de la langue cible. Ce point de vue est partagé par Tomasello (2003 : 3) : *Children can get from here to there*, c'est-à-dire que les enfants partent des énoncés de la langue maternelle pour aller vers leurs énoncés. A l'inverse, pour les tenants de la grammaire générative, *you can't get there from here* (Gleitman & Wanner, 1982).

Nous montrerons cependant que la *théorie de la reformulation* se distingue de la *théorie de l'acquisition du langage fondée sur l'usage* (Tomasello, 2003) du fait que nous restons dans le cadre strict de la langue. D'une part, parce que la *théorie de la reformulation* n'a pour objet d'analyse que la langue produite par des locuteurs particuliers et que cette langue est segmentée en combinaisons linguistiques exprimant une signification : les prédications (Harris, 1988, 2007 : 36), d'autre part parce qu'il n'est pas nécessaire de postuler différents degrés d'abstraction dans la langue, d'autant que l'abstraction n'est pas un concept opératoire en langue, ni de s'appuyer sur la *théorie de l'esprit* : ce n'est pas parce que l'aptitude de l'enfant à déchiffrer l'état d'esprit ou l'intention de son interlocuteur, est propre à l'espèce humaine qu'elle a un pouvoir explicatif sur l'acquisition de la langue. Enfin, ce qui est dit, ce qui fait

partie de l'usage est bien plus souvent déformé, reformé, que répété : la *théorie de la reformulation* apporte une explication à ce phénomène central dans l'acquisition.

L'explication que nous postulons est fondée à la fois sur l'organisation linguistique de la langue (Harris, 1988, M.Gross, 1975, Ibrahim, 2009, 2010) et sur l'activité reformulatoire des enfants (Martinot, 1994, et s.). Ce que nous désignons par activité reformulatoire correspond à l'ensemble des procédures de transformation (au sens trivial) que les enfants mettent en œuvre pour s'approprier les énoncés sources qui font sens pour eux.

Ces procédures évoluent en fonction de l'âge de l'enfant, elles deviennent de plus en plus « complexes » : il est relativement « facile » de remplacer dans un énoncé donné un mot lexical par n'importe quel autre pour produire un nouvel énoncé, un peu moins facile de remplacer ce même mot par un synonyme (paraphrase sémantique), encore moins facile de reprendre les mêmes mots lexicaux et de les recombinaison dans une nouvelle construction de façon à produire une équivalence stricte (cas des paraphrases formelles), et vraiment difficile de reconstruire en une prédication complexe ce qui provient de deux prédications simples. Selon leur âge, les enfants n'agissent pas de la même façon sur la langue et l'analyse du différentiel entre l'énoncé source et l'énoncé reformulé nous informe de ce mode d'action.

Comme on vient de le voir, l'enfant acquiert sa langue maternelle parce qu'il transforme les énoncés qui lui sont fournis mais aussi parce qu'il accroît le niveau de complexité de la langue qu'il produit. On peut en effet considérer que l'acquisition de la langue est terminée lorsque les énoncés des enfants ne se distinguent plus des énoncés des adultes. Ce qui est complexe ou non dans une langue dépend, comme le rappelle Ibrahim, dans cette livraison, non seulement de la théorie linguistique que l'on utilise pour rendre compte du fonctionnement de la langue, mais aussi des différents phénomènes linguistiques envisagés, du choix que le locuteur doit effectuer pour produire telle ou telle forme et du parcours d'élaboration de la grammaire de tel ou tel phénomène. Si l'on compare les énoncés d'enfants de 6 ans par exemple à des énoncés d'adultes (Martinot, 2005a), on constatera rapidement une grande différence dans le nombre des constructions employées. Cette observation relève du choix, encore limité à 6 ans, entre plusieurs énoncés équivalents, c'est-à-dire du nombre de paraphrases disponibles. Si l'on admet que les paraphrases sémantiques, formelles et descriptives sont inscrites dans la langue (Ibrahim, 2007, Martinot, soumis), alors l'enfant qui produit une reformulation paraphrastique augmente son stock d'énoncés équivalents et accroît, en cela, la complexité de la langue dont il dispose (il aura dorénavant le choix entre plusieurs énoncés équivalents).

Une autre différence, liée au parcours d'élaboration de la grammaire (Ibrahim, dans cette livraison) permet de caractériser par exemple les énoncés des enfants de 6 ans (ceci est déjà vrai à 4 ans, et encore en partie vrai à 8 ans) par opposition aux énoncés produits en fin d'acquisition : le nombre d'informations exprimées par une phrase (au sens courant : séquence prédicative comprenant un verbe conjugué) croît avec l'âge. Autrement dit, la densité informationnelle est un facteur de complexité. On ne devrait donc trouver de prédications complexes, séquences prédicatives constituées de deux prédications (ex. *les fleurs semblaient parler en chantant*) qu'à partir

d'un certain âge (Martinot, *et al*, 2009) et à l'inverse ne trouver que des prédications élémentaires chez les petits.

Une autre source de complexité linguistique se trouve aussi dans les relations sémantiques et syntaxiques qu'il faut reconnaître ou produire dans une suite d'énoncés structurés en un texte cohérent (anaphores lexicales par ex.) mais aussi toutes les constructions macro-syntaxiques qui sont soumises à des contraintes morphologiques ou syntaxiques particulières : *il a tellement pleuré qu'il s'est endormi*, constructions symétriques de type : *plus il est grand, plus est gourmand ...*.

La théorie de la reformulation telle que nous la postulons permet de rendre compte de la façon avec laquelle les enfants s'approprient progressivement les phénomènes complexes de leur langue maternelle puisque l'objet d'analyse est toujours le différentiel qui existe entre un énoncé source provenant de la langue cible et l'énoncé de l'enfant : un énoncé source complexe sera d'abord simplifié puis il sera reformulé avec un degré croissant de complexité. Par ex. l'énoncé source suivant : *je veux apprendre à parler avec les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel* (dans cette livraison) est d'abord reformulé à 4 ans par *je veux apprendre à parler avec les oiseaux* (effacement de la relative explicative : prédication seconde), à 6 ans par : *je veux apprendre à parler avec les oiseaux pour voir tout ce qui se passe dans le ciel* (changement de sens pour la reformulation de la relative), à 8 ans par : *je voudrais savoir parler aux oiseaux qui savent tout ce qu'il y a dans le ciel* (Paraphrase sémantique de la principale et restructuration de la relative) et à 10 ans par : *je voudrais pouvoir parler aux oiseaux de tout ce qu'ils savent dans le ciel* (restructuration des deux propositions sources en une prédication complexe).

Ni la *théorie de l'acquisition du langage fondée sur l'usage*, ni la *théorie générativiste* (1995, 2000) n'expliquent comment l'enfant apprend à produire des énoncés complexes ou des paraphrases. Or, ce sont, entre autres, deux types de phénomènes linguistiques dont toute théorie de l'acquisition doit rendre compte à partir du moment où l'on admet que l'acquisition de la langue maternelle est loin d'être terminée à 3 ou 4 ans.

Références

- Chomsky, Noam.** 1995. *Minimalism*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, Noam.** 2000. *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: MA, MIT Press.
- Gerolimich Sonia, Martinot, Claire & De Gioia, Michele.** 2009. Reformulations définitoires spontanées chez des francophones et des italophones de 6, 8 et 10 ans (in *Autour de la définition*, éd. Publif@rum).
- Gleitman, L.R & Wanner, E.** 1982. Language acquisition : The state of the art. In Wanner & Gleitman (eds), *Language and Acquisition : The state of the art*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Goldberg, Adele.** 1995. *Constructions. A construction Grammar approach to argument structure*. Chicago : University of Chicago Press.
- Gross, Maurice.** 1975. *Méthodes en syntaxe*. Paris : Hermann.
- Harris, Zellig, S.** 1976. *Notes du cours de syntaxe*. Paris : Seuil.
- Harris, Zellig, S.** 1988, 2007 (trad. fr). *Language and Information*. New York : Columbia University Press (traduction française : Ibrahim Amr, H & Martinot Claire, *La langue et l'information*. Paris : CRL)

- Ibrahim, Amr, H.** 2007. Introduction. *La langue et l'information*. Paris : CRL, 3-26.
- Ibrahim, Amr, H.** 2009. Les conditions de la prédication dans les langues. Paris : CRL, 12-49.
- Ibrahim, Amr, H.** 2010. Supports d'actualisation et dualité constitutive de la prédication. Paris : CRL, 36-73.
- Ibrahim, Amr, H. & Martinot, Claire.** 2004. Les reformulations matricielles lacunaires des enfants. *Travaux de Linguistique* 48, 21-40.
- Lieven, Elena et Tomasello, Michael.** 2008. Children's first language acquisition from a usage-based perspective. In Peter Robinson & Nick C. Ellis (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (168-196). New York & Londres : Routledge.
- Martinot, Claire.** 1994. *La reformulation dans des productions orales de définitions et explications. (Enfants de maternelle)*, Thèse de Doctorat, Dir. Blanche-Noëlle Grunig, Université Paris VIII.
- Martinot, Claire.** 2000. Etude comparative des processus de reformulation chez des enfants de 5 à 11 ans. *Langages* 140, 92-123.
- Martinot, Claire.** 2003. Les acquisitions tardives en français langue maternelle. In Claire Martinot & Amr H. Ibrahim (éds.), *La reformulation : un principe universel d'acquisition* (39-69). Paris : Kimé.
- Martinot, Claire.** 2005a. *Comment parlent les enfants de 6 ans ? Pour une linguistique de l'acquisition*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Martinot, Claire.** 2005b. Procédures d'appropriation de la langue chez des enfants de 10-12 ans en français langue étrangère et français langue maternelle. *AILE* 23, 95-136.
- Martinot, Claire.** 2007. Quand *Acquisition* rime avec *Reformulation* : Nécessité d'une réponse linguistique aux phénomènes d'acquisition de la langue maternelle. *Recherches linguistiques* 29, 179-211.
- Martinot, Claire.** Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français langue maternelle. *Cahiers de praxématique* 52 (soumis)
- Martinot, Claire, Gerolimich Sonia, Paprocka-Piotrowska Urszula, Sowa Magdalena.** 2008. Reformuler pour acquérir sa langue maternelle ? Investigation auprès d'enfants français, italiens et polonais de 6, 8 et 10 ans. In M. Schuwer, M.-C. Le Bot, E. Richard (éds.) : *Pragmatique de la reformulation*, Presses Universitaires de Rennes, 221-240.
- Martinot, Claire, Kuvac-Kraljevic, Jelena, Bosnjak-Botica, Tomislava, Chur Lilian.** 2009. Prédication principale vs seconde à l'épreuve des faits d'acquisition. In A.H. Ibrahim, *Prédicats, prédication et structures prédicatives*, Paris : Cellule de Recherche en Linguistique, 50-81.
- Tomasello, Michael.** 2003. *Constructing a Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Difficultés d'appropriation de la relativisation en FLE : apprenants en milieu diglossique

Le système de la relativisation en français normé est réputé difficile (cf. Gadet 2003), et pour de bonnes raisons :

- a) Le pronom relatif (PR) varie selon des traits morphologiques non généralisables à l'ensemble du système, si bien que son choix demande un effort cognitif non négligeable. La sélection du PR est généralement déterminée par sa fonction grammaticale dans la relative (*qui/que/dont*). Mais dans les syntagmes prépositionnels l'opposition animé/inanimé joue aussi un rôle (*le livre **auquel** vs l'historien **auquel/à qui** je pense*). En outre la nature de 'neutre collectif' de l'antécédent entre parfois en jeu (*celle à **qui** vs ce à **quoi** je pense*). L'adverbe relatif *où* fait référence à un lieu aussi bien qu'à une unité de temps (*la maison **où** j'habite, l'année **où** je suis née*) et peut même alterner avec *que* (*un jour **qu'**il pleuvait*). Enfin certaines formes sont invariables tandis que d'autres prennent des marques de genre et de nombre.
- b) Quant à la relative, elle ne reproduit généralement pas l'ordre des mots de la phrase simple (*les nuages [que je vois] = OSV*) et elle permet des inversions sujet-verbe qui brouillent encore davantage l'ordre canonique SVO (*le gâteau [que préférait ma cousine] = OVS*).

Dans cet enchevêtrement de formes et de structures le parcours de l'apprenant de FLE est évidemment semé d'embûches. Les difficultés peuvent être de différents ordres: la complexité inhérente à la langue cible n'est pas aisée à appréhender ou à gérer; la langue source a elle-même une relativisation complexe mais dont les catégories ne correspondent pas à celles du français; l'apprenant doit passer d'un relatif-complémentiseur de forme unique au PR à géométrie variable du français (d'où des erreurs comme **l'enfant **que** je m'occupe*); ou encore alors que les relatives résomptives qui décument le PR (par exemple *que* + pronom personnel en français) sont normales dans la langue source, elles sont interdites dans le français normé (**l'enfant **que** je m'**en** occupe*).

Nous nous intéresserons plus particulièrement ici à l'acquisition de la relative française par des étudiants chypriotes hellénophones. En effet, les difficultés évoquées plus haut sont accrues par le fait que les apprenants vivent en milieu diglos-

sique : le grec chypriote est leur langue maternelle, tandis que le grec moderne standard (soutenu) est la variété haute dans la diglossie, et donc la langue d'enseignement dès l'école primaire. Il se trouve que la relativisation est différente dans ces deux variétés de grec. En chypriote, le relatif est une particule invariable *που*, qui sert aussi de conjonction de subordination. En grec standard soutenu, le PR est *ο οποίος*, qui contrairement à *που*, est fléchi en genre, nombre et cas.

Le Tableau 1 montre schématiquement les correspondances entre les trois langues en présence dans l'apprentissage :

Langue/variété → Fonction grammaticale ↓	Grec chypriote et grec standard – variété basse dans la diglossie chypriote Système (1)	Grec standard soutenu – variété haute dans la diglossie chypriote Système (2)	Français standard Système (3)
Sujet	<i>που</i>	<i>ο οποίος</i> (fléchi en genre, nombre et cas)	<i>qui</i> (marque le cas)
Objet direct	<i>που</i>	<i>ο οποίος</i> (fléchi en genre, nombre et cas)	<i>que</i> (marque le cas)
Syntagme prépositionnel	<i>που</i>	Prép + <i>ο οποίος</i> (fléchi en genre, nombre et cas)	<i>dont</i> (marque le cas)
			Prép. + <i>qui</i> ou Prép. + <i>lequel</i> ou Prép. + <i>quoi</i> (marquent genre et nombre et/ou l'opposition +/- humain, et/ou l'opposition +/- collectif neutre)
Adverbe relatif	<i>που</i>	<i>όπου</i>	<i>où</i>

Tableau 1 - Comparaison des formes du relatif : grec chypriote/grec standard ; grec standard soutenu ; français standard

Nous analyserons les effets de cette situation sociolinguistique complexe sur l'appropriation de la relativisation. En effet il se produit dans le français des apprenants des interférences qui ont pour origine les deux variétés de la première langue.

Notre discussion sera basée sur un corpus de productions écrites (étudiants de 3^{ème} et 4^{ème} années, ayant produit un total de 870 relatives), sur des tests de jugement de grammaticalité (30 étudiants de 4^{ème} année) et sur des entrevues au cours desquelles les sujets se sont livrés à des commentaires métalinguistiques sur leurs productions (16 étudiants de 2^{ème} année).

Les résultats de la recherche quantitative se présentent comme suit :

- (a) Le *que* relatif universel, le parallèle de *που*, reste encore souvent accepté en 4^{ème} année, comme équivalent de tout autre relatif.
- (b) Dans les productions libres du corpus, nous avons trouvé assez peu de relatives à résomptif. Par contre, dans la tâche de jugement de grammaticalité, ces relatives ont été souvent déclarées grammaticales.
- (c) La différence entre *qui* (sujet) et *que* (objet) n'est pas complètement acquise

par tous les étudiants. Le système (2) (grec soutenu), qui pourrait entraîner des transferts positifs dans l'acquisition du relatif français, puisqu'il marque morphologiquement la différence entre nominatif et accusatif, ne semble pas avoir toute l'influence souhaitée.

- (d) Dans leurs productions libres les étudiants n'ont quasiment jamais employé le pronom *qui* dans un syntagme prépositionnel et lui ont préféré *lequel*. On observe aussi la présence sporadique de *lequel* dans les positions sujet et objet.
- (e) Quand des transferts négatifs sont observables, ils émanent de façon prépondérante du système (1), le moins marqué morphologiquement, mais le système (2) a lui aussi certains effets interférentiels.

L'analyse qualitative a permis de mieux comprendre comment l'influence de la diglossie opère dans les phénomènes d'interférence. Elle a révélé que la majorité des informants (2^{ème} année), même quand l'équivalent français qu'ils proposent pour le relatif grec est grammatical, conservent explicitement ou implicitement dans leur esprit la binarité de leur L1 (Systèmes 1 et 2), et la projettent, régulièrement ou à l'occasion, sur le français. Le Tableau 2 résume les caractéristiques principales de l'« interlangue dominante » (reconstruite sur la base des entrevues):

Grec	Français
<i>που / + ο οποίος</i>	<i>qui / lequel</i> [immédiatement avant le verbe]
<i>που / (Prép +) ο οποίος</i>	<i>que / (Prép +) lequel</i> [ailleurs]
<i>που / όπου</i>	<i>où</i> [locatif/(temporel)]

Tableau 2 – Parallélismes entre les relatifs grecs et français dans l'« interlangue dominante »

Le système est cohérent:

- a) il généralise *que* (relatif simple) [sauf en position préverbale immédiate, où il est remplacé par *qui* : *qui* et *que* sont en distribution complémentaire] ;
- b) il interdit l'utilisation de *qui* en syntagme prépositionnel ;
- c) il généralise potentiellement *lequel* (relatif composé) à toutes les fonctions ;
- d) il occulte *dont*, réservé aux colligations (du type *la façon dont*) ;
- e) *où* se réfère au lieu et parfois au temps.

En outre les entrevues laissent apparaître un nombre de croyances et de représentations sur la forme composée *lequel*. La principale est la suivante: *lequel* appartient à la langue écrite, à la langue plus formelle, 'officielle', comparé aux relatifs simples *qui* et *que*, qui sont associés à l'oralité et au registre familier. L'une des informantes nous dit par exemple qu'elle choisira **Dis-moi la raison que tu pleurais* si son interlocuteur est un proche et *Dis-moi la raison pour laquelle tu pleurais* si c'est une personne qu'elle ne connaît pas bien. Elle établit pour le français, par transfert du grec, une variation stylistique qui n'existe pas dans la langue cible.

L'enseignement des relatives qu'on fait à l'école et à l'université peut difficilement aider l'apprenant chypriote. Les manuels utilisés décrivent la relativisation dans une perspective traditionnelle française. De plus les présentations y sont de conception universaliste: s'adressant à des publics du monde entier, elles ne tiennent pas compte de la langue de départ de l'apprenant. Certaines grammaires le

font, par exemple la *Néa Galliki Grammatiki* (publiée en Grèce), mais le relatif n'y est traité qu'en liaison avec la forme soutenue *o opoios*, sans qu'on fasse allusion au relativiseur de la langue familière *pou*. Les pratiques de classe semblent parallèles à celles des manuels. Certains professeurs recourent au grec standard pour mettre en évidence que le relatif français est radicalement différent de *pou*. Mais bien que le grec standard soit considéré officiellement comme langue maternelle, il n'est pas la langue de départ, et n'est pas nécessairement pleinement approprié quand le relatif français est introduit au collège.

Bibliographie

- Besse, H.** 1980. 'Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère', *Langue française* 47 : 115-128.
- Blanche-Benveniste, C.** 2000. *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Delofeu, J.** 1981. 'Perspective linguistique et sociolinguistique dans l'étude des relatives en français', *Recherches sur le français parlé* 3 : 134-193.
- Flament-Boistrancourt, D.** 2000. *Productions langagières de non-natifs, recherches linguistiques et enseignement du français L2*, HDR, Université ParisX-Nanterre.
- Frauenfelder, U., C. Noyau, C. Perdue & R. Porquier.** 1980. 'Connaissance en langue étrangère', *Langages* 57 : 43-60.
- Gadet, F.** 2003. 'La relative française, difficile et complexe', in Sibylle Kriegel (ed.), *Grammaticalisation et réanalyse – Approches de la variation créole et française* (Paris: CNRS Éditions, 2003), pp. 251-268.
- Georgantas, G.** 2003. *Νέα Γαλλική Γραμματική*. Komotini : GG Editions.
- Hawkins, R.** 1989. 'Do second language learners acquire restrictive relative clauses on the basis of relational or configurational information? The acquisition of French subject, direct object and genitive relative clauses by second language learners', *Second Language Research* 5 : 156-188.
- Keenan, E. L. & B. Comrie** 1977. 'Noun Phrase accessibility and Universal Grammar', *Linguistic Inquiry* 8 : 63-99.
- Monville-Burston, M.** 2008. 'Évaluer la compétence par un test de jugement de grammaticalité : le cas de la relativisation chez des apprenants chypriotes hellénophones avancés en FLE', in J. Durand, B. Habert & B. Laks (dir.) *Congrès Mondial de Linguistique Française* (Paris 9-12 juillet 2008), Paris: Institut de Linguistique Française, CD-Rom, pp. 1779-1791.
- Monville-Burston, M & F. Kakoyianni-Doa.** 2009. 'Aspects of the interlanguage of advanced Greek-speaking Cypriot learners of French: relative clauses', in E. Labeau & F. Myles (dir.), *The Advanced Learner Variety: The Case of French*. Peter Lang, pp. 142-170.
- Monville-Burston, M. & M. Kounouni** (à paraître) 'Deux procédures expérimentales pour tester la relativisation dans l'interlangue d'apprenants chypriotes hellénophones en FLE'. Actes du 14^{ème} Colloque International de l'Association Grecque de Linguistique Appliquée (14-16 déc. 2007)
- Monville-Burston, M & Kounouni, M.** (sous presse) 'Introspection et pédagogie : Que disent les apprenants sur la relativisation ?' in J. Burston, E. Gabriel, M. Monville-Burston. & P. Pavlou (dir.) – *Languages for intercultural dialogue/Langues et dialogue interculturel*. Nicosie: Représentation européenne à Chypre.
- Paveau, M.-A.** 2005 'Linguistique populaire et enseignement de la langue : des catégories communes ?' *Le Français aujourd'hui* 151 : 95-107.
- Py, B.** 1980. 'Quelques réflexions sur la notion d'interlangue', *Travaux neuchâtelois de linguistique* 1 : 31-54.
- Stegu, M.** 2008. 'Linguistique populaire, language awareness, linguistique appliquée : interrelations et transitions', *Pratiques* 130-140 : 81-92.

Le prédicat complexe factitif : difficultés d'apprentissage en langue seconde

Étude sur l'apprentissage d'une catégorie de prédicat complexe par des sujets roumains, étudiants en FLE

L'objectif de notre travail a été de réaliser un (micro)module de grammaire descriptive à des fins didactiques, en choisissant la construction prototypique du *factitif français* (*faire* + Inf), pour illustrer la notion de **complexité syntaxique**. Ce micromodule de grammaire appliquée comprend : une synthèse théorique avec un volet de grammaire descriptive française et un volet contrastif (le factitif en français /vs/ en roumain) ; la recherche des paramètres communs, pouvant étayer une mise en équivalence; l'examen d'un *corpus* avec regroupement des structures-types, examinées selon leur degré de difficulté de compréhension/ interprétation; l'esquisse d'un parcours didactique optimal pour la formation d'une compétence accrue, rapportée à la construction syntaxique mentionnée. Voici ces étapes.

A. Recherche théorique. Dans la synthèse théorique introductive, nous proposons une relecture des principaux modèles explicatifs, depuis Ruwet (1972) et Tasmowski (1985) aux discussions plus récentes. De ces lectures, c'est le *mécanisme* de la grammaticalisation subi par la construction à opérateur causatif (on se limite au verbe *faire*) qui a été retenu. Puisqu'il s'agit d'un processus complet de grammaticalisation (non seulement d'une dé-sémantisation ou d'une simple construction opératrice), il convient de souligner que le verbe *faire*, outil grammatical, manifeste non seulement une polysémie catégorielle, mais aussi une poly-fonctionnalité : semi-auxiliaire ou opérateur factitif; pro-verbe ou verbe générique (Gross, 1999, 2001) ; verbe support (Giry-Schneider, 1986 ; Bat-Zeev Shyldkrot, 1999). Finalement, parmi ses propriétés syntaxiques, sont à retenir celles qui le définissent en tant que marqueur de réorganisation valencielle, signalant dans la phrase une forme paradigmatique spécifique que peut revêtir un *verbe plein* (les contraintes de distribution du marqueur *faire* étant très réduites).

En plus, il y a des contextes moins «grammaticalisés» à côté d'autres, considérés comme prototypiques pour la catégorie du factitif. Sur ces derniers contextes se fonde la notion de *prédicat complexe de type lexical* (non morphologique), différent du prédicat dont la complexité est morphologique (formes composées avec auxiliaire

notamment). Les prédicats complexes avec pivot verbal *aspectuel*, de *modalité* ou *factitif* s'opposent aux constructions avec *morphème auxiliaire*. Mais il y a aussi des marqueurs difficiles à catégoriser: l'auxiliaire *être* du passif périphrastique relève des deux types mentionnés et *faire* donne naissance à différents types de construction causative.

La notion de prédicat complexe est fondée sur des traits syntaxiques dans Abeillé, Godard et Miller (1997) et Abeillé et Godard (2001 et 2003), qui passent en revue les *constructions verbales complexes* dans les langues romanes. De ces ouvrages, nous avons retenu non pas l'élément de doctrine syntaxique, mais la logique démonstrative selon laquelle, sur la base de certains **tests**, une structure prédicative est décrite en tant qu'«agrégat syntaxique» quelle que soit sa sous-jacence dans la phrase (prédication à structure de type «hiérarchique» ou à structure «plate») et quelle que soit le statut du verbe. Ainsi par exemple, *faire* s'actualise comme *auxiliaire*, *opérateur*, *support*, *pro-forme*, ou même *verbe lexical* (distributionnel, dans une terminologie alternative, Ibrahim, 2001)¹.

B. Examen contrastif. La synthèse des points de vue théoriques est nécessaire, car elle peut fournir la base conceptuelle d'une approche comparative des constructions factitives, en français et en roumain, langue maternelle de nos étudiants, c'est-à-dire des apprenants de FLE qui ont constitué notre groupe de référence. Les grammaires du roumain s'occupent surtout du causatif *lexico-sémantique*, mais il y a certaines parutions récentes comme *GALR* (2005), qui réservent une place importante à la syntaxe des causatifs (traités dans le volume second, celui consacré à *l'Enoncé*, dans une section portant sur les «*constructions*»). En revanche, l'appareil descriptif est surtout sémantique.

Les constructions causatives «analytiques» du roumain (*GALR*, 2005: 171) ont un verbe principal (pivot de prédication complexe) qui est (sémantiquement) un *factitif de type primaire*. Les plus connus sont : *a face* < lat. *facio*, *facère* et *a pune* < lat. *pōno*, *ère* – parmi d'autres, plus ou moins systématiques. Le verbe second est au mode conjonctif (forme verbale finie, ce qui introduit une différence majeure par rapport au français ou à d'autres constructions de type *Accusatif plus infinitif*); nous présentons une synthèse de ces propriétés : présence des clitiques ; avancement d'un groupe nominal, fonctionnement de la double négation etc.

C. Recherche des paramètres descriptifs communs. Le factitif étant d'abord une forme du prédicat permettant d'activer une certaine structure représentationnelle d'un procès *multivalenciel*, nous considérons que la didactique, tout comme la description contrastive, doit se servir de quelques paramètres de type cognitif-interprétatif.

1. Dans ce dernier cas, la construction systématique, codifiée pour une certaine valeur (/+factitiv/causatif) n'est pas proprement *grammaticalisée*, comme en roumain: structure récurrente; valeur sémantique différentielle, mais au niveau de l'expression il n'y a pas de *marqueur formel*.

Afin de trouver un plan commun d'examen contrastif, nous partons des catégories « universelles »² décrites dans la bibliographie de spécialité: causation *directe* (avec causateur agissant directement sur l'actant « effecteur ») ou bien *indirecte*³, de type *persuasif* ou de type *coercitif – factitif*, se retrouvent en particulier dans des tâches d'*expression en langue maternelle* et dans la tâche de *compréhension de langue étrangère*.

C'est le « parallélisme actanciel » qui doit faire l'objet d'un enseignement sémiologique et représentationnel spécifique. Ainsi, en partant des constructions analytiques, bi-clausales, les plus propres à traduire un « dédoublement agentif », avec expression en surface pour tous les actants des deux actions:

$$\begin{aligned}
 P^1 : & \quad X_{\text{Causateur (angl. the causer)}} - Y_{\text{Causataire (the causee)}} \\
 P^2 : & \quad Y - Y' \text{ (avec verbe second intransitif)} \\
 & \quad \text{ou } Y - Z \text{ (avec verbe second transitif),}
 \end{aligned}$$

la complexité peut apparaître d'une transformation (*pronominalisation, passivation, effacement*) sur les constituants de la complétive du verbe *faire* ou d'une identité actancielle: $X = Y$ (ce qui amène la forme pronominale réflexive – ex. dans notre corpus: *il se fait désigner; il se fait éjecter; il se fait tirer dessus* etc.); dans ce cas, le sujet dans la matrice remplit un autre rôle que celui d'instance d'agentivité « maximale » (instigateur/ manipulateur ou autre « causateur »).

*

Ce que nous avons obtenu de ce parcours *théorique*, se concrétise par (i) l'identification des paramètres descriptifs propres au tour factitif; (ii) l'utilisation didactique de ces traits dans la réalisation des batteries d'exercices, tests, tâches d'apprentissage; (iii) l'application de ces traits à décrire les énoncés factitifs d'un corpus pour des fins d'apprentissage; (iv) la réalisation d'un module de grammaire didactique qui mette en regard les divergences formelles des deux langues et aussi certains types communs⁴.

D. Recherche applicative sur corpus. La description syntaxique des constructions causatives analytiques du français sera illustrée et exercée (reconnaissance sur texte) sur un corpus d'énoncés issus de textes authentiques. Ces constructions seront mises en parallèle typologique avec leurs équivalents roumains. Les énoncés

2. Les types universaux de construction actualisent les mêmes axes sémantiques du **rapport actanciel**, qui définit le type particulier de causation : action *directe* /vs/ *indirecte* ; *manipulative* /vs/ *directive* ; *en contact* ou *à distance* ; *immédiate* ou *médiate* (Kulikov, 2001). Quelle que soit la classification de ces valeurs, c'est le **rapport agentif** (double, triple, multiple) qui est mis en question. Le problème didactique du factitif réside donc dans l'orientation de la démarche *interprétative*. L'enseignement vise aussi la démarche *reformulative*.

3. Le paramètre distinctif est un trait semi-grammaticalisé : le *contrôle* détenu par X (en position de sujet du verbe principal) ou par Y (objet propre ou sujet monté).

4. Il s'agit bien sûr, d'autres catégories que le *factitif lexical* des couples d'opposition agentive (*connaître* - *INFORMER*; *voir* - *MONTRER*; *mourir* - *TUER*; *disparaître* - *CACHER* etc.), faisant depuis longtemps l'objet d'un enseignement systématique en classe de FLE.

du corpus sont regroupés dès le départ selon la typologie discursive dont relève le texte-source : *littéraires; informatifs et journalistiques; politiques et juridiques*. Chacun a son propre rendement didactique.

E. Un bilan des points en difficulté dans l'apprentissage du factitif français, par des apprenants roumains: reconnaissance de la structure et interprétation contextuelle (dans des textes écrits) fera l'objet de la dernière section.

Bibliographie sélective

- ABEILLÉ A., GODARD, D. et P. MILLER**, 1997, « Les causatives en français : un cas de compétition syntaxique », in *Langue Française* 115, 62-74.
- ABEILLÉ A., GODARD, D.**, 1996, « La Complémentation des auxiliaires français », in *Langages* 122, 32-61.
- ABEILLÉ A., GODARD, D.**, 2003, « Les prédicats complexes dans les langues romanes », in D. Godard (éd.) *Les langues romanes. Problèmes de la phrase simple*. Paris, CNRS, 1-62.
- ABEILLÉ, A. & DANIELE GODARD**, 2001, « Deux types de prédicats complexes dans les langues romanes », in *Linx* 45, 167-176.
- ADAMCZEWSKI, H.**, 1975, « Le montage d'une grammaire seconde », in *Langages* 39, 31-50.
- BAT-ZEEV SHYLDKROT, H.**, 1999, « Analyse sémantique d'une forme passive complémentaire: se laisser », *Langages* 135, 63-74.
- BAT-ZEEV SHYLDKROT, H.**, 1999, « Présentation. Les auxiliaires: délimitation, grammaticalisation et analyse », *Langages* 135, 3-7.
- BEYSSADE, C. ET CARMEN DOBROVIE-SORIN**, 2005, « A syntax-based analysis of Predication », in *Proceedings of SALT 2005*. <http://www.llf.cnrs.fr/Gens/Sorin/SALT-2005f.pdf>
- BEZINSKA, Y., JEAN-PIERRE CHEVROT & IVA NOVAKOVA**, 2008, « Le prédicat complexe faire + Vinf dans le langage enfantin entre 4 et 6 ans », in Durand J. Habert B., Laks B. (éds.), *Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF'08)*, Institut de Linguistique Française
- COTEANU, I.** (coord.), 1974, *Limba română contemporană*, vol. I, Bucarest, Editura Didactică și Pedagogică.
- DOBROVIE-SORIN, C.**, 2000, *Sintaxa limbii române*, București, Editura Univers. (traduction de *The Syntax of Romanian : Comparative Studies in Romance*, Mouton de Gruyter, 1994)
- FRANÇOIS, J.**, 1990, « Classement sémantique des prédications et méthode psycholinguistique d'analyse propositionnelle », in *Langages* 100, 13-32.
- FRANÇOIS, J., GUY DENHIÈRE**, 1990, « La classification des représentations conceptuelles et linguistique des procès : un domaine de collaboration privilégiée entre psychologues et linguistes », *Langages* 100, 5-12.
- GIRY-SCHNEIDER, J.**, 1978, « A propos de quelques nominalisations », *Langue française* 39, 30-48.
- GIRY-SCHNEIDER, J.**, 1986, « Les noms construits avec faire: compléments ou prédicats ? », *Langue française* 69, 30-48.
- GROSS, M.** et Valli, 1991, « Déterminant zéro et verbes supports en moyen français et en français moderne », *Langages* 102, 36-51.
- GROSS, M.**, 1999, « Sur la définition d'auxiliaire du verbe », *Langages* 135, 8-21.
- GROSS, G.** (coord.), 1993, *Sur le passif*, numéro spécial, *Langages* 109.
- IBRAHIM, AMR H.**, 1996, « La forme d'une théorie du langage axée sur les termes support », *Langages* 121, 99-119.
- IBRAHIM, AMR H.**, 2001, « Une classification des verbes en 6 classes asymétriques hiérarchisées », *Sémantique du lexique verbal*, Presses Universitaires de Caen.
- KULIKOV, L.**, 2001, « Causatives », in Haspelmath, M. (éd.), *Language Typology and Language Universals*, Walter de Gruyter, Berlin, 886-898.
- LAMIROY, B.**, 1999, « Auxiliaires, langues romanes et grammaticalisation », *Langages* 135, 33-45.

- LE GOFFIC, P.**, 1993, *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette.
- MANEA, D.**, 2001, *Structura semantico-sintactică a verbului românesc*, Bucarest, Editura Arhiepiscopiei Romano-Catolice.
- MARTINEAU, F.**, 1990, « La construction "accusatif avec infinitif" avec les verbes causatifs de perception en moyen français », *Revue québécoise de linguistique*, 19-1, 77-100.
- MARTINET, A.** et al., 1979, *Grammaire fonctionnelle du français*, Paris, Didier.
- MILLER, G. A.**, 1969, « Quelques études psychologiques de la grammaire », *Langages* 16, 61-82.
- NICOLESCU, E.**, 2006, *La grammaire du verbe. Introduction à l'étude linguistique du verbe et du groupe verbal en français contemporain*, Bucarest, Editura Gramar.
- NICOLESCU, E.**, 2009, « Le passif en français et en roumain ou le mythe de l'Agent revisité », in *Studia Lingvistica in honorem Mariae Manoliu*, Éditions de l'Université de Bucarest.
- PANĂ-DINDELEGAN, G.**, 1974, *Sintaxa transformatională a grupului verbal în limba română*, București, Editura Academiei.
- PANĂ-DINDELEGAN, G.**, 1976, *Sintaxa limbii române, Partea I : Sintaxa grupului verbal*, București, T.U.B.
- RUWET, N.**, 1972, *Théorie syntaxique et syntaxe du français*, Éditions du Seuil (§ 4. Les constructions factitives).
- TASMOWSKI-DE RYCK, L.**, 1985, « Faire infinitif », in L. Mélis, L. Tasmowski, P. Verluyten, D. Willems, *Les constructions de la phrase française*, Gent, 223-327.
- ZAENEN, A., MARY DALRYMPLE**, 1996, « Les verbes causatifs polymorphiques – les prédicats complexes en français », in *Langages* 122, p. 79-95.
- GA I, II = *** *Gramatica limbii române*, vol. I et II, Bucarest, Editura Academiei (1966).
- GALRII = *** *Gramatica limbii române*, vol. II, Institutul de Lingvistică "Iorgu Iordan – Al. Rosetti", Bucarest, Editura Academiei Române (2005).

Complexité linguistique et efficacité d'un enseignement grammatical explicite

La recherche en acquisition de langues étrangères a mis en évidence que la complexité de la structure cible était sans doute un paramètre important influant sur l'efficacité d'un enseignement explicite en L2 (cf. e.a. Hulstijn & De Graaff 1994 ; Py 1998 ; Norris & Ortega 2000 ; Ellis 2001 ; Spada & Tomita 2007). La relation précise entre la complexité de phénomènes linguistiques et leur enseignement reste cependant insuffisamment explorée. Notre contribution tentera d'abord de mieux délimiter ce qu'on entend par *complexité linguistique* et affinera pour ce faire la distinction entre la complexité de *structures linguistiques* en soi et celle des *règles pédagogiques* pour les enseigner. Elle présentera ensuite les résultats d'une étude expérimentale qui vise à évaluer l'impact de la complexité de structures linguistiques sur l'efficacité d'un enseignement explicite de français L2.

L'étude part d'une définition de la complexité en termes de marquage fonctionnel de la structure linguistique, telle que Givon (1995) la propose. Dans ce cadre, deux structures cibles sont sélectionnées en français : la négation (structure moins marquée et donc plus simple) et la construction passive (structure plus marquée et donc plus complexe). 69 apprenants néerlandophones (14-15 ans), répartis en trois classes de FLE de même niveau mais situées dans des écoles différentes, ont participé à l'étude. La première classe a été soumise à un enseignement grammatical explicite de la structure simple, la deuxième classe a reçu un enseignement grammatical explicite de la structure complexe, alors qu'aucun enseignement grammatical explicite concernant les deux structures linguistiques observées n'a été proposé à la troisième classe. Les différences entre les trois groupes quant à leur connaissance des structures cibles ont été systématiquement mesurées au moyen d'un design classique comprenant un pré-test, une phase d'instruction et deux post-tests. Chaque test comprenait trois tâches, différenciées par leur degré de planification et par le degré d'activation de la connaissance linguistique explicite ou implicite : une tâche de jugement de grammaticalité, une production écrite contrôlée et une tâche de production orale non planifiée. Voici les résultats obtenus pour les trois tâches :

Tableau 1. progression des scores des groupes +Instruction et -Instruction : jugement de grammaticalité.

	+	Instruction	-	Instruction		Différence	
	score	%	score	%	score	%	<i>p</i>
Pre-Post1	3.64	6.1	2.05	3.4	1.59	2.7	.154
Pre-Post2	2.36	3.9	0.08	0.1	2.28	3.8	.072
Post1-Post2	-1.29	-2.1	-1.98	-3.3	0.69	1.1	.444

Tableau 2. progression des scores des groupes +Instruction et -Instruction : production écrite contrôlée.

	+	Instruction	-	Instruction		Différence	
	score	%	score	%	score	%	<i>p</i>
Pre-Post1	3.08	17.1	1.48	8.2	1.61	8.9*	.012
Pre-Post2	3.56	19.8	1.13	6.3	2.44	13.5**	.001
Post1-Post2	0.48	2.7	-0.35	-1.9	0.83	4.6	.285

Tableau 3. progression des scores des groupes +Instruction et -Instruction : production orale non planifiée (*nombre total de lexèmes produits*).

	+Instruction	- Instruction	Différence	
	score	score	score	<i>p</i>
Pre-Post1	27.96	5.18	22.78***	.000
Pre-Post2	34.84	12.50	22.34***	.001
Post1-Post2	6.88	7.33	-0.45	.860

Tableau 4. progression des scores des groupes +Instruction et -Instruction : précision de la production orale (en pourcentage).

	+ Instruction	- Instruction	Différence	
	%	%	%	<i>p</i>
Pre-Post1	21.0	5.0	16.0***	.008
Pre-Post2	21.0	11.0	10.0*	.121
Post1-Post2	0.0	6.0	-6.0	.228

Tableau 5. progression des scores des groupes +Simple (NEG) et +Complexe (PASS) : jugement de grammaticalité.

	Complexe		Simple			Différence	
	score	%	score	%	score	%	<i>p</i>
Pre-Post1	3.55	5.9	3.73	6.2	-0.18	-0.3	.758
Pre-Post2	3.59	6.0	1.12	1.9	2.47	4.1	.082
Post1-Post2	0.04	0.1	-2.61	-4.3	2.65	4.4*	.013

Tableau 6. progression des scores des groupes +Simple (NEG) et +Complexe (PASS) : production écrite contrôlée.

	Complexe		Simple		Différence		
	score	%	score	%	score	%	<i>p</i>
Pre-Post1	3.37	18.7	2.80	15.6	0.57	3.1	.364
Pre-Post2	4.24	23.6	2.88	16.1	1.36	7.5	.134
Post1-Post2	0.87	4.9	0.08	0.5	0.79	4.4	.113

Tableau 7. progression des scores des groupes +Simple (NEG) et +Complexe (PASS) : production orale non planifiée (*nombre total de lexèmes produits*).

	Complexe	Simple	Différence	
	score	score	score	<i>p</i>
Pre-Post1	31.12	24.80	6.32	.334
Pre-Post2	37.84	31.84	6.00	.451
Post1-Post2	6.72	7.04	-0.32	.675

Tableau 8. progression des scores des groupes +Simple (NEG) et +Complexe (PASS) : précision de la production orale (*en pourcentage*).

	Complexe	Simple	Différence	
	%	%	%	<i>p</i>
Pre-Post1	39.7	2.7	37.0***	.000
Pre-Post2	38.6	3.5	35.1***	.000
Post1-Post2	-1.1	0.8	-1.9	.946

Les observations réalisées permettront en premier lieu de déterminer si l'enseignement grammatical explicite produit un effet positif sur la maîtrise par les apprenants des structures cibles. Les résultats spécifiques pour les trois tâches nous indiqueront en second lieu si cet effet est général ou bien lié au degré de planification ou au type de connaissance activée (connaissance grammaticale explicite ou connaissance implicite). Enfin, les données nous apprendront en quelle mesure l'enseignement explicite de la structure complexe profite plus aux apprenants de FLE que l'enseignement de la structure simple et si les effets fluctuent selon les divers sortes de tâches et selon le type de connaissance activée.

Bibliographie sommaire

- Hulstijn, J., de Graaff, R. (1994), Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. In : Hulstijn, Jan, Schmidt, Richard (eds) : *Consciousness in Second Language Learning*. Aila Review 11, 97-109.
- Py, B. (1998), Enseignement, apprentissage et simplification de la langue. In : Billiez, Jacqueline (ed.) : *De la didactique des langues à la didactique de plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : Université Stendhal, 145-151.

- Ellis, R.** (2001), Investigating form-focussed instruction. *Language Learning* 51 : supplement 1. *Form-focussed instruction and Second Language Learning*, 1-46.
- Givón, T.** (1995), *Functionalism and Grammar*. Amsterdam-Philadelphia : John Benjamins.
- Hendrix, L., Housen, A. and M. Pierrard** (2003), Impact et efficacité de différents types d'enseignement axés sur la forme pour l'acquisition d'une langue étrangère, *Marges Linguistiques*, 4, 23-49.
- Housen, A. & Kuiken, F.** (2009), Fluency, accuracy and complexity in second language acquisition. In: Housen, A. & Kuiken, F. (eds). *Special Issue on "Fluency, accuracy and complexity in second language acquisition research"*, *Applied Linguistics*, 30, 4.
- Norris, J. M., and L. Ortega** (2000), Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 3, 417-528.
- Spada, N. & Tomita, Y.** (2007), The complexities of selecting complex (and simple) forms in instructed SLA research. In : S. Van Daele, A. Housen, F. Kuiken, M. Pierrard & I. Vedder (eds), *Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Use, Learning & Teaching*. Brussels : Universa Press, 227-254.

La préposition verbale « à » chez les apprenants hispanophones de français langue étrangère : des difficultés méconnues

Dans le domaine de l'acquisition du français langue étrangère chez les hispanophones, la différenciation entre verbes transitifs directs ou indirects est sans aucun doute une zone de grande difficulté linguistique attestée dans les productions d'apprenants. En effet, de nombreuses années d'enseignement de la langue française à différents niveaux nous ont conduit à constater que les étudiants méconnaissent les éléments déclencheurs de la présence ou de l'absence de la préposition « à » après le verbe en français, ce qui est source d'erreurs réitératives dans le discours écrit et oral. Cependant, cette difficulté ne correspond pas à un phénomène réputé complexe de la langue cible. De fait, la plupart des méthodes et des grammaires de français pour hispanophones ne traitent ce sujet que de biais, dans le meilleur des cas.

Les disparités dans la construction verbale entre le français et l'espagnol ainsi que les divergences, dans les classifications traditionnelles, quant aux notions de transitivité et d'intransitivité, de compléments directs et indirects, sont au cœur d'interférences significatives. C'est à une facette de l'enseignement / apprentissage de la langue française que s'applique cette communication, dont le but est de mettre à jour les corrélations étroites existant entre la valence des verbes français et le fait qu'ils régissent, ou non, la préposition « à », afin de pouvoir proposer à des apprenants hispanophones de français langue étrangère un cadre contrastif qui leur permette d'anticiper correctement la construction de la plupart des verbes.

Pour entrer quelque peu dans le détail, nous avancerons que, arrivé à un niveau B1 / B2 de son apprentissage, l'étudiant type n'a d'autre ressource que sa mémoire pour savoir si l'énoncé correct est *La police a interrogé six témoins* ou *La police a interrogé à six témoins*. De fait, le recours au calque de la langue maternelle est fréquent, et ainsi l'apprenant hispanophone présentera en français une nette tendance au suremploi de la préposition « à » après un verbe. En effet, dans le cas où l'apprenant doute de la construction à utiliser, c'est-à-dire s'il n'a pas préalablement (et correctement) intégré la construction du verbe *interroger*, il va, sans coup férir, avoir recours à la comparaison avec l'espagnol. Et puisque en espagnol *interrogar* est suivi de *a* dans

l'immense majorité des cas où le complément représente une personne (*El periodista ha interrogado al director del banco ; interrogar a alguien*), il y a de fortes chances qu'il choisisse de dire en français, erronément, que *la police a interrogé à six témoins*. Et ainsi de suite, car les spécificités de la langue espagnole, d'ailleurs souvent mal connues des apprenants eux-mêmes, font que n'importe quel verbe suivi de *alguien* -[quelqu'un]- sera accompagné de la préposition *a*. Les apprenants ignorent généralement que la construction d'un verbe en français est fixe, dans le sens où elle ne dépend jamais comme en espagnol du degré de spécification du complément (ou du type de déterminant qui introduit celui-ci). Le « complément direct prépositionnel » n'existe pas dans la langue française.

Nous proposons une approche en deux temps de cette difficulté: tout d'abord fournir à l'étudiant une base théorique suffisante pour qu'il élimine le recours au calque et puisse assimiler que l'espagnol dire *ver a alguien* ne signifie pas qu'on ait en français *voir à quelqu'un*; ensuite, lui inculquer une méthode efficace : analyser la valence des verbes.

1. - Éliminer le calque : que l'espagnol dise *ver a alguien* ne signifie pas qu'on ait en français *voir à quelqu'un*

1.1.- Attention à la terminologie d'usage

ESPAGNOL	FRANÇAIS
complemento directo	complément direct
complemento indirecto	complément d'attribution (un type de CI)
suplemento	complément indirect

1.2.- L'origine du problème : le « complément direct prépositionnel » de l'espagnol

L'apprenant hispanophone n'a pas conscience que dans sa langue maternelle, la préposition verbale « a » n'est pas, dans la plupart des cas, régie par le verbe et que, par conséquent, il ne pourra en aucun cas se baser sur la présence ou l'absence de la préposition « a » après un verbe en espagnol pour en déduire quoi que ce soit sur la présence ou l'absence de la préposition « à » après un verbe en français.

ESPAGNOL			FRANÇAIS		
<i>peut se construire avec</i>			<i>peut se construire avec</i>		
Verbo transitivo	C. directo	<i>Il peut y avoir « a » ou non</i>	verbe transitif	- C. direct	<i>Jamais de préposition</i>
				- C. indirect - C. attribution	<i>Toujours avec une préposition</i>
Verbo intransitivo	-C. indirecto - Suplemento	<i>Toujours avec une préposition</i>	verbe intransitif		

2. - Inculquer une méthode efficace : la valence des verbes

- 1^o étape

Nous utilisons la notion de « valence » développée par le linguiste français Lucien Tesnière. De sa terminologie, nous retiendrons uniquement ce qui suit :

- le verbe *courir* est **monovalent**, il a une valence 1 (sujet + verbe) ;
- le verbe *manger* est **bivalent**, il a une valence 2 (sujet + verbe + complément) ;
- le verbe *donner* est **trivalent**, il a une valence 3 (sujet + verbe + COD + CAtt).

- 2^o étape

En résumé, l'anticipation de la présence de la préposition « à » après un verbe en français tient en deux points :

- s'il s'agit d'un verbe à valence 3, il sera normalement de la forme « *quelque chose à quelqu'un* ».
- s'il s'agit d'un verbe à valence 2, il sera systématiquement transitif direct, sauf s'il apparaît dans un tableau, bref et **exhaustif**, que nous fournirons.

Bibliographie

- ALARCOS LLORACH, E.** (1999) : *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- ARRIVÉ, M. et al.** (1986) : *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion.
- BÉGUELIN, M.-J.** (dir.) (2000) : *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, De Boeck, Duculot.
- BELLO, A.** (1847) : *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, Santiago de Chile.
- BLANCHE-BENVENISTE, C.** (2002) : « La complémentation verbale : petite introduction aux valences verbales », *Travaux neuchâtelois de linguistique*, n° 37, pp. 47-73.
- BLINKENBERG, A.** (1960) : *Le problème de la transitivité en français moderne*, Copenhague, Munksgaard.
- BOONS, J.-P., A. GUILLET et C. LECLÈRE** (1976a) : *La structure des phrases simples en français : constructions transitives*, Genève, Droz.
- BOONS, J.-P., A. GUILLET et C. LECLÈRE** (1976b) : *La structure des phrases simples en français : constructions intransitives*, Genève, Droz.
- BOSQUE, I. et V. DEL MONTE** (1999) : *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- BULMAN, F.** (2004) : *Le prépositionnaire-dictionnaire des verbes et adjectifs pouvant être suivis d'une préposition*, Paris, Via Medias.
- CREISSELS, D.** (1995) : *Éléments de syntaxe générale*, Paris, PUF.
- Diccionario de la lengua española de la Real academia española, vigésima segunda edición, www.rae.es.
- Dictionnaire des verbes français (1969), Paris, Larousse.
- DUBOIS, J. et al.** (1995) : *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.
- FILLMORE, C.** (1971) : « Algunos problemas de la gramática de los casos », *Semántica y sintaxis en la gramática transformativa II*, Madrid, Alianza, 171-200.
- GAATONE, D.** (1997) : « L'objet direct comme notion formelle dans la formulation des règles syntaxiques », *Travaux de linguistique*, n° 35, pp. 13-20.
- GREVISSE, M. et A. GOOSSE** (1993) : *Le bon usage*, Paris-Gembloux, Duculot, 13^{ème} éd.
- GROSS, M.** (1969) : « Remarques sur la notion d'objet direct en français », *Langue française*, Paris, vol. 1, 63-73.

- GUILLET, A. et C. LECLÈRE** (1992) : *La structure des phrases simples en français. Constructions transitives locatives*, Genève, Droz.
- MAINGUENEAU, D.** (1991) : *Précis de grammaire pour les concours*, Paris, Denod.
- MARTINET, A.** (1979) : *Grammaire fonctionnelle du français*, Paris, Crédif-Didier.
- MOLINER, M.** (2001) : *Diccionario de uso del español*, Gredos, edición electrónica.
- POTTIER, B.** (1985) : *Linguistique générale, théorie et description*, Paris, Klincksieck.
- RIEGEL, M. et al.** (1994) : *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- ROTHENBERG, M.** (1974) : *Les verbes à la fois transitifs et intransitifs*, La Haye, Mouton.
- TESNIÈRE, L.** (1959) : *Éléments de syntaxe structurale*, Paris. Klincksieck.
- WAGNER, R. L. et J. PINCHON** (1962) : *Grammaire du français classique et moderne*, Paris, Hachette.
- WILLEMS, D.** (1985) : « Sur la structure sémantique du lexique verbal. Bilan et perspectives », *Linguistica Antverpiensia*, XVIII-XIX, pp. 163-182.
- WILMET, M.** (1997) : *Grammaire critique du français*, Louvain-la-Neuve, Hachette- Duculot.

Vous avez dit « préfixe » ?

Analyse comparée de la portée de préfixes verbaux en polonais et en français.

Exemple d'une classe verbale

1. Introduction

1.1 Problématique abordée

Quelle que soit l'approche adoptée dans l'analyse des préfixes, elle conduit au constat que le fonctionnement des préfixes verbaux est certainement l'une des manifestations les plus frappantes de complexité dans une langue, même si d'un point de vue morphologique, la préfixation se déroule de manière similaire en français et en polonais : « c'est une opération consistant à composer une base et un affixe » (Apothéloz 2002 : 73). Dans les deux langues, cette opération a un caractère intracatégoriel : aussi bien la base que son dérivé sont des verbes (ce qui n'exclut pas, comme on le sait, un changement de paradigme, selon le cas). Elle s'accompagne d'une complexification dans la mesure où le dérivé apparaît comme plus élaboré à certains égards que sa base. La question à laquelle je tenterai d'apporter des éléments de réponse est dès lors la suivante : la dérivation par préfixes verbaux, complexifie-t-elle le dérivé de la même façon en français et en polonais ? Pour répondre à cette question générale, il a fallu en poser une autre, plus pointue : quels sont les éléments sémantiques modifiés par les préfixes ? Autrement dit, quelle est la portée des préfixes en français et en polonais ?

1.2 Le modus operandi

Compte tenu de la multitude des préfixes disponibles en polonais et de leur combinatoire avec des verbes de catégories différentes, élaborer une réponse fiable suppose une délimitation claire du champ d'investigation. D'une part, les analyses proposées porteront sur les verbes d'une classe relativement cohérente, bien que, en polonais, subdivisée en deux : celle de verbes de manière de déplacement (désormais VMD). Le tableau 1 réunit les verbes discutés :

pour le français	pour le polonais	
	verbes déterminés	verbes indéterminés
<i>marcher</i>	<i>iść</i>	<i>chodzić</i>
<i>rouler</i>	<i>jechać</i>	<i>jeździć</i>
<i>courir</i>	<i>biec</i>	<i>biegać</i>
<i>nager</i>	<i>płynąć</i>	<i> pływać</i>
<i>voler</i>	<i>lecieć</i>	<i>latać</i>
<i>ramper</i>	<i>pełznąć</i>	<i>pełzać</i>

Tableau 1 : Verbes de manière de déplacement français et polonais retenus pour analyse.

D'autre part, du côté polonais, seuls trois préfixes (*PO-*, *DO-*, *PRZY-*) ont été retenus pour le polonais. En français, les VMD servent de base de dérivation uniquement au préfixe *RE-*.

L'exposé s'ouvre sur une brève présentation d'exemples français (section 2) et polonais (section 3) soumis à l'analyse. Après avoir repéré leurs caractéristiques sémantiques, nous serons en mesure de discuter, dans la section 4, les modifications opérées par les préfixes dans les deux langues et les effets produits essentiellement sur le plan référentiel et aspectuel.

2. Préfixation en *RE-* et les verbes de manière de déplacement

2.1 Une poignée d'exemples attestés pour commencer :

- (1) Igor, comment va la santé ? Ça va. **Je remarche** correctement. Mon chirurgien vient de me dire que je pouvais continuer tout doucement la rééducation.
(www.letelegramme.com)
- (2) **J'ai renagé** hier après presque 3 semaines d'arrêt. Je crois qu'il va me falloir une bouée...
(sptri.forumactif.com)
- (3) Bonjour, enfin je peux **rerouler** avec mon bébé, suite à mon accident le 30 août 2004.
(www.forum-auto.com)
- (4) Il rampe dans tout le magasin sous les rayons en disant "une deux, une deux!" et là, devant lui, les pots de Nutella. Il chope le Nut', **rerampe** jusqu'aux caisses, paye et sort.
(www.skyrock.com)
- (5) Malgré tout, le moral va bien quand même. **Je recours** régulièrement depuis 3 semaines 4 fois par semaine en plus du tennis de table.
(www.courseapied.net)
- (6) Après 10 années de restauration, **l'avion P-38** de la Seconde Guerre Mondiale, baptisé Glacier Girl, qui est resté prisonnier des glaces du Groenland durant 50 ans, **revole**.
(http://uwpresse.com)
- (7) Et je **recavale** au jardin entre framboises et petits pois !
(feuillelaine.canalblog.com)

2.2 Entre le dérivé et sa base : modifications dues au préfixe RE-

- (8) a. J'ai visité Chinatown à New York, j'ai **marché** dans Mott Street ... (Frantext, Ernaux, A., Marie, M., *L'usage de la photo*, 2005)
b. J'ai visité Chinatown à New York, j'ai **remarché** dans Mott Street ...

3. PO-, PRZY-, DO- : quelques exemples de fonctionnement de préfixes verbaux en polonais

3.1 Exemples discutés : verbes déterminés de manière de déplacement

- (9) a. ... kierowca **jechał** do Lublina (nkjp.pl, texte de presse)
... le conducteur *JECHAĆ* [*passé masculin imperfectif*] à Lublin
b. ... kierowca **pojechał** do Lublina
... le conducteur *POJECHAĆ* [*passé masculin perfectif*] à Lublin
c. ... kierowca **przyjechał** do Lublina
... le conducteur *PRZYJECHAĆ* [*passé masculin perfectif*] à Lublin
d. ... kierowca **dojechał** do Lublina
... le conducteur *DOJECHAĆ* [*passé masculin perfectif*] à Lublin

3.2 Exemples discutés : verbes indéterminés de manière de déplacement

- (10) a. ... kierowca **jeździł** do Lublina
... le conducteur *JEŹDZIĆ* [*passé masculin imperfectif*] à Lublin
b. ... kierowca **pojeździł** do Lublina
... le conducteur *POJEŹDZIĆ* [*passé masculin perfectif*] à Lublin
c. ... kierowca **przyjeżdżał** do Lublina
... le conducteur *PRZYJEŹDŻAĆ* [*passé masculin imperfectif*] à Lublin
d. ... kierowca **dojeżdżał** do Lublina
... le conducteur *DOJEŹDŻAĆ* [*passé masculin imperfectif*] à Lublin

4. Portée de préfixes : bilan de différences

L'observation des effets produits par les préfixes appliqués aux verbes de manière de déplacement en français et en polonais permet de repérer de nombreuses différences qui relèvent de plusieurs plans d'analyse. Ainsi, doit-on noter, entre autres, deux mécanismes de complexification différents mis en oeuvre. En français, le préfixe introduit dans le schéma interprétatif des éléments présupposés, alors qu'en polonais, il remodèle la séquence temporelle qui correspond à l'événement désigné par la base. Par conséquent, en français, le dérivé en *RE-* réfère à un événement différent que celui désigné par sa base, alors qu'en polonais les deux renvoient à un même événement. Si, en français et en polonais les dérivés peuvent avoir une lecture itérative (les VMD français et les VMD indéterminés polonais), leur sens pluriel s'organise différemment.

Par ailleurs, il est intéressant de souligner les nombreuses spécificités aspectuelles propres à chacune des deux langues. On observe, en effet, que les changements dus

aux préfixes affectent de manière différente l'aspect lexical et grammatical du dérivé. Dans le cas des VMD français, les deux sont préservés, alors qu'en polonais le changement de point de vue aspectuel modifie les propriétés de l'aspect lexical.

Bibliographie sélective

- Agrell, S.** 1908. Przedrostki postaciowe czasowników polskich. *Materiały I Prace Komisji Językowej Akademii Umiejętności w Krakowie*, t. VIII.
- Amiot, D.** 1997. L'antériorité temporelle dans la préfixation en français. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
2002. *RE-*, préfixe aspectuel. *Cahiers Chronos*, 10, 1-20.
- Apothéloz, D.** 2002. La construction du lexique français. Paris, Ophrys.
2005. *RE-* et les différentes manifestations de l'itérativité. *Pratiques*, 125/126, 48-69.
2007. La préfixation en *RE-*, l'antonymie directionnelle et les phénomènes de polarité aspectuelle. *Journal of French Language Studies*, 17, 143-158.
- Apothéloz, D. Boyé, G.** 2004. Remarques sur la compositionnalité en morphologie. *Verbum*, XXVI, 4, 375-385.
- Dolbec, J.** 1988. La préfixation en français, essais de théorie psychosystématique et application au préfixe *RE-*. Thèse de doctorat, Lille III, A.N.R.T.
- Giermak-Zielińska, T.** 1979. *Polskie czasowniki przedrostkowe o znaczeniu przestrzennym i ich odpowiedniki w języku francuskim*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Klemensiewicz, Z.** 1951. Próba charakterystyki dwóch naczelnych funkcji przedrostka w polskim czasowniku. *Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń Polskiej Akademii Nauk*, LII, 651-654.
- Krupianka, A.** 1968. Próba logiczno-syntaktycznej klasyfikacji polskich czasowników przedrostkowych. *Z polskich studiów slawistycznych*, seria 3, *Językoznawstwo*, 23-30.
- Laskowski, R.** 1996. Aspekt a znaczenie czasowników (predykaty zmiany stanu). Dans : *Studia z leksykologii i gramatyki języków słowiańskich*. Kraków, 39-48.
- Mascherin, L.** 2007. Analyse morphosémantique de l'aspectuo-temporalité en français. Le cas du préfixe *RE-*. Thèse de doctorat, Université Nancy 2/ATILF-CNRS (UMR 7118).
- Mindak, J.** 1988. Perfectivité. Dans : Bracops, M. (éd.) *Equivalences. Généricité, spécificité et aspect*. *Revue de l'Institut supérieur de Traducteurs et Interprètes de Bruxelles*. vol. 17/1-2-3, vol. 18/1, 151-162.
- Przybylska, R.** 2006. *Schematy wyobrażeniowe a semantyka polskich prefiksów czasownikowych do-, od-, prze-, roz-, u-*. Universitas, Kraków.
- Sikora, D.** 2006. Pourquoi revient-on à ses moutons? Regard croisé sur la sémantique du retour en français et en polonais. *Studia Romanica Posnaniensia*, vol. XXXIII, p. 199-221.
- Smith, C.** 1986. A Speaker-based Approach to Aspect. *Linguistics and Philosophy*, 9, 97-115.
1991. *The Parameter of Aspect*. Dordrecht, Boston, London, Kluwer.
- Talmy, L.** 2000. *Toward a Cognitive Semantics*. Volume I : *Concept Structuring System*. Volume II : *Typology and Process in Concept Structuring*. Harvard, MIT Press.
- Weinsberg, A.** 1971. Okoliczniki miejsca a przedrostki przestrzenne. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*, XXVIII, 145-151.
- Wilmet, M.** 2007. *Grammaire critique du français*. Bruxelles, Paris, De Boeck Duculot.
- Wróbel, H.** 1984. Słowotwórstwo czasowników. Dans : Grzegorzczkowska, R., Laskowski, R., Wróbel, H. (réd.) *Gramatyka współczesnego języka polskiego*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 125-136.

La complexité phonétique en FL2 universitaire avancé

Généralités

Bien qu'on s'accorde généralement pour reconnaître que les étudiants qui passent un an dans un pays étranger améliorent leur connaissance de la langue de ce pays, on sait en fait bien peu de choses sur la nature exacte de leurs progrès linguistiques. Pour tenter de combler cette lacune, du moins pour le français, nous avons entrepris une recherche empirique portant sur les progrès linguistiques accomplis en français langue seconde par deux groupes d'étudiants de troisième année provenant de sept universités du sud de l'Ontario, au Canada. Le groupe expérimental (48 sujets) a passé sa troisième année en France et le groupe témoin (39 sujets) est resté en Ontario pendant la même période. Le progrès des étudiants a été évalué au moyen d'un test sommatif de 52 minutes, administré au début (pré-test) et à la fin (post-test) de l'année académique, dans des conditions quasi-identiques.

La partie du test utile à l'analyse phonétique et phonologique présentée ici en première partie comprend la lecture de deux textes de niveau stylistique 'neutre', le premier sur la vigne et l'autre sur les personnages des albums d'*Astérix le Gaulois*, fournissant un corpus de 76 000 mots, suffisant pour hiérarchiser les difficultés phonétiques de nos étudiants. On a retenu pour l'analyse les difficultés caractéristiques de l'acquisition de la prononciation française par des anglophones, soit /R/ et l'aspiration des occlusives sourdes pour l'aspect phonétique et, sur le plan phonologique, les nasales, /y/, /ʏ/, /h/, /ñ/, la palatalisation et la liaison. Pour étudier l'influence du contexte d'apprentissage, présentée en deuxième partie, on a eu recours à une épreuve d'expression orale semi-directe d'une durée de 13 minutes, qui a fourni un corpus de plus de 190 000 mots de parole spontanée. Les variables analysées seront présentées plus loin.

La notion d'erreur est définie ici par l'absence d'un phonème attendu (par exemple *les autres* sans liaison) ou son remplacement par un autre phonème (*pu* prononcé [pu]). Enfin, on a traité le concept de 'complexité phonétique' du point de vue des apprenants, c'est-à-dire en analysant leurs difficultés de prononciation en FL2.

Résultats

Analyse phonétique

Seulement quelques sujets réalisent /R/ à l'anglaise, ou – souvent les mêmes personnes – aspirent les occlusives sourdes initiales /p/, /t/ et /k/, à des degrés divers. A part ces quelques étudiants caractérisés par l'interférence de l'anglais, la grande majorité n'a aucune difficulté avec ces phonèmes. En tout cas, les réalisations imparfaites de ces consonnes ne sauraient affecter le sens du message et elles ne constituent pas, par conséquent, un problème grave.

Analyse phonologique

Les voyelles nasales ne présentent aucune difficulté pour nos étudiants avancés. /y/ est parfois réalisé [u], parfois [œ], particulièrement dans des mots similaires à l'anglais comme *hurle* et *culture*. Le total d'erreurs ne dépasse pas 1,2% en tout cas, ce qui suggère que sa réalisation ne pose plus vraiment de problème au niveau avancé. /ʃ/, particulièrement bien représenté dans le texte sur *Astérix*, est réalisé [u], [w] ou [y] dans 3% des cas, mais seulement dans des mots rares, ce qui suggère que l'obstacle est moins dans le phonème /ʃ/ lui-même que dans l'étrangeté des mots proposés. /h/, qui a disparu du français il y a déjà plusieurs siècles, apparaît ici dans 8,2% des cas, manifestement à cause de l'influence de l'anglais et de la présence visuelle de *h* dans les textes de lecture. /ñ/ donne lieu à 19,9% de réalisations en [n]. Comme c'est l'un des phonèmes les moins fréquents du français, sa substitution par [n] n'a pratiquement aucun impact sur la communication. /s/ et /t/, étudiés dans les suffixes en *-tion* et *-ture*, sont palatalisés dans 10,4% des cas, surtout par un très petit groupe d'étudiants et particulièrement dans les mots apparentés à l'anglais (*culture*, *potion*, etc.).

Ce sont en fait les liaisons obligatoires ou interdites, telles que définies par Malécot (1975), qui posent le plus de problèmes à nos étudiants. 21,6% des liaisons obligatoires ne sont pas été réalisées ou le sont de manière fautive, surtout hors de la catégorie 'déterminants'. Si l'on ajoute à ce nombre les liaisons considérées 'interdites', mais qui ont néanmoins été produites par nos étudiants (...*et il a dit*, par exemple), on constate que la liaison contribue à elle seule 24,3% de toutes les erreurs commises dans le corpus de lecture. C'est là une proportion inquiétante pour un phénomène si répandu.

Notons enfin, que parmi les liaisons correctement réalisées, 8,5% le sont sans enchaînement. Mais, contrairement au parler des présidents de la république analysés par Encrevé (1988), chez qui ce phénomène relève de l'affectation oratoire, la liaison sans enchaînement semble refléter chez nos étudiants une hésitation devant un mot difficile (*ses_ennemis*) ou une influence de la syllabation fermée caractéristique de l'anglais.

On voit par ce qui précède que les étudiants achoppent surtout sur les graphies ambiguës de mots inconnus à l'oral. Quand ils sont réduits à deviner la bonne prononciation d'un mot, sans recours possible à la logique ou à l'expérience, ils se réfugient derrière leur perception de la tendance dominante, ce qui mène à des cas de surgénéralisation, ou ils misent sur un certain parallélisme avec leur langue maternelle pour surmonter la complexité phonétique du français. Mais c'est surtout la réalisation des liaisons dites 'obligatoires' qui donne lieu à quantité d'erreurs dans la

prononciation des étudiants avancés, alors que les difficultés considérées typiques du français et souvent citées dans les manuels d'orthoépique (/y/, /ʏ/, /R/ et nasales), sont maîtrisées par la grande majorité d'entre eux. On ne sera pas surpris de ces résultats si l'on considère la quasi-absence de la liaison dans les leçons proposées par nos manuels de FL2, et ceci à tous les niveaux du système éducatif ontarien. Pourtant, nous avons montré ailleurs (Thomas, 1998) que ce problème peut recevoir le traitement pédagogique concret qu'il mérite.

Contexte d'apprentissage

Pour analyser les progrès phonétiques accomplis pendant une 3^e année d'études en France, par opposition à des études similaires en milieu anglophone ontarien, nous avons repris les résultats obtenus dans une étude précédente, pour les variables suivantes : liaison obligatoire, liaison après *est*, *e* muet (suivi d'une seule consonne prononcée) et [l] dans *il* pré-consonantique (voir détails dans Thomas, 2002).

En général, les étudiants ont un comportement intermédiaire entre l'application rigoureuse des règles de maintien inspirées de la langue écrite et le laxisme des francophones en langue orale. Moins exposés au français que ces derniers, ils sont naturellement moins sensibles qu'eux aux variations contextuelles et stylistiques des variables étudiées. Les différences entre le début et la fin de l'année scolaire sont plutôt modestes, en général, ce qui peut s'expliquer par le niveau avancé des étudiants. Mais, alors que les différences notées pour le groupe témoin vont toujours dans le même sens - celui du progrès par rapport à la norme - les sujets du groupe expérimental ont un comportement plus complexe. Alors qu'eux aussi font des progrès quant à l'acquisition de la liaison obligatoire, ils semblent *régresser* dans les domaines qui dépendent largement de facteurs sociaux ou stylistiques (*est*, *e* muet et *il*), justement ceux où les locuteurs natifs s'éloignent sensiblement de la norme officielle. Tout se passe comme si le séjour en France renversait la marche vers un idéal de prononciation amorcée en Ontario, à cause de contacts avec une population – surtout jeune - qui s'écarte sensiblement de cet idéal. Mais cet éloignement n'est en fait une régression que dans la perspective du français académique, qui préconise le maintien de ces variables et qui a tendance à associer leur chute au parler populaire, considéré a priori comme fautif. Comme le rappelle utilement Blanche-Benveniste (1997 : 38) en parlant du *il* pré-consonantique et de plusieurs autres traits phonétiques, « certaines prononciations courantes, différentes de la prononciation académique, sont d'un usage si répandu qu'on ne peut pas les considérer comme des phénomènes marginaux. » Dans ce contexte, on peut considérer que la performance de notre groupe expérimental représente en fait un *progrès*, dans la mesure où les étudiants se sont rapprochés de cette nouvelle norme de l'oral basée sur la prononciation réelle du français quotidien.

Conclusion

On voit par tout ce qui précède que la performance de nos étudiants de FL2 est affectée par plusieurs facteurs de complexité phonétique :

- Facteurs internes. Les sujets résolvent d'autant mieux les difficultés que les tendances phonétiques sont claires et constantes. Ainsi on maîtrise mieux la liaison obligatoire que la liaison facultative, le /y/ (stable) mieux que le *e* muet (instable) et, dans ce dernier cas, le *e* interne de mot (*lent'ment*, stable) mieux que celui des monosyllabes (*dans l(e) fond*, instable).
- Facteurs externes. On résiste d'autant mieux à l'interférence de l'anglais qu'on s'éloigne de cette langue. Ainsi, le /y/ de *verdure* a plus de chances de succès que ceux de *structure*, mot fréquent en anglais.
- Facteurs sociolinguistiques. L'imitation des modèles de prononciation dépend largement du contexte d'apprentissage. Ainsi les étudiants d'échange se rapprochent plus de la prononciation FL1 de la rue que leurs camarades restés dans le contexte traditionnel du FL2 académique.

On ne saurait donc parler de 'complexité phonétique du français' dans l'abstrait, sans tenir compte des caractéristiques des apprenants et du contexte d'apprentissage.

Références

- BLANCHE-BENVENISTE, C.** 1997. *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys..
- ENCREVÉ, P.** 1988. *La Liaison avec et sans enchaînement. Phonologie tridimensionnelle et usages du français*. Seuil, Paris.
- MALÉCOT, A.** 1975. French liaison as a function of grammatical, phonetic and paralinguistic variables. In *Phonetica* 32: 161-179.
- THOMAS, A.** 1998. La liaison et son enseignement : des modèles orthoépiques à la réalité linguistique. In *Canadian Modern Language Review* 54 : 543-552.
- THOMAS, A.** 2002. La variation phonétique en FL2 au niveau universitaire avancé. In *Aile* 17 : 101-121.

Les emplois des opérateurs hypotaxiques chez des enfants de 35 à 48 mois : complexification, diversification ou les deux simultanément ?

Cette intervention s'inscrit dans le deuxième axe de l'argument du Colloque, et porte donc sur l'acquisition de la langue maternelle, à un moment, pour ce qui concerne la présente contribution, où l'enfant diversifie ses productions orales (sollicitées) en employant des constructions hypotaxiques plus ou moins marquées, mais aussi plus ou moins récurrentes.

L'approche que nous décrivons correspond à une analyse menée sur des corpus oraux, dont le principal objectif a consisté à identifier différents processus de formation des « prédicats complexes » (Abeillé et Godard 2003). Basés sur un corpus expérimental de 12000 mots, lequel a été confronté depuis à plusieurs corpus de référence de 3000 à 7000 mots renvoyant aux productions discursives d'enfants de 35 à 48 mois, les résultats de l'analyse nous incitent à penser que le paradigme *simple / complexe* est peut-être moins opératoire que celui d'*émergent / diversifié*, à moins que la diversité, en linguistique de l'acquisition, ne soit l'une des formes envisageables de complexité.

Du point de vue théorique, cette recherche s'appuie sur certains modèles cognitifs constructivistes, lesquels permettent d'aborder les stratégies d'acquisition à travers plusieurs domaines de variabilité des productions (Wauquier-Gravelines 2003), et plus particulièrement les approches fonctionnalistes, qui prennent en compte à la fois les premières apparitions des formes, mais aussi leur emploi et leur réemploi dans une perspective « émergentiste » (Bassano, Maillochon et Eme 1998). Ce type de démarche analytique nous a conduit, notamment, à établir une distinction entre plusieurs types de marqueurs et de prédicats, parmi lesquels nous avons retenu, au fil des expérimentations, les éléments thématiques et rhématiques (Melčuk 2001), les cadratifs (Luong *et alii* 2007), ainsi que différents opérateurs parataxiques et hypotaxiques (Rebuschi 2002 *inter al.*).

La présente contribution se concentre plus exactement sur la validité des facteurs *complexité* et *fréquence* (Tomasallo 2003) dans le processus d'acquisition des constructions hypotaxiques, à un moment où ces dernières semblent très concrè-

tement se diversifier. Ainsi sont étudiées, notamment en regard des compléments infinitivaux et des constructions factitives :

- l'apparition de constructions transitives impliquant une extraction avec hypotaxe, du type *j'ai SN_ qui SV* (avec un antécédent d'une proforme sujet qui intervient, dans la subordonnée, comme un élément non focal) ;
- l'émergence et le réemploi de constructions de type *c'est (LEQUEL / SN) (qui)_SV/ SN*, qui combine variablement une construction hypotaxique avec une opération de thématization.

De notre point de vue, l'une des difficultés que pose ce type d'approche consiste dans les manières dont on envisage, précisément, la « complexité » discursive en production, en particulier quand il s'agit de quantifier les items correspondants (Torterat 2010). Au moment par exemple de relever ce que nous avons appelé les « éléments thématiques » dans notre corpus, la quantification des données brutes a soulevé plusieurs questions, dont voici, ci-après, une illustration :

1. Léo : *il_ NOUS faut DES BÂTONS*
2. Noémie : **et** moi CETTE BOÎTE
3. Noémie : **pourquoi** ELLE a pris UNE ROUE **QUI** marche pas TRÈS BIEN ?
4. Alain : MOI veux faire
5. Ambre : *c'est LAQUELLE* LA PLUS GRANDE ?

Dans 1, l'intercalation d'un pronom rhématique dans la construction unipersonnelle, avec l'hypercorrection que cela suppose, peut inciter à inclure le clitique *il* comme élément thématique, ce que nous n'avons pas été en mesure de trancher. Dans 2, nous avons estimé que *moi* apparaît plutôt comme cadratif ici, du fait d'une construction verbale transitive elliptique, bien qu'il soit possible de l'envisager comme l'élément thématique d'une phrase averbale, ce à quoi nous nous sommes résolu pour le *moi* de 4 (cf. Apothéloz 1997). Or justement, l'énoncé 3, de son côté, exemplifie le fait que l'opérateur *qui* (hypotaxique) constitue également un thématisant et peut être reconnu comme tel, cette question posant indirectement celle, par ailleurs, du poids structural que l'on peut assigner à un polyopérateur. Le même type de difficulté se pose vis-à-vis de *laquelle*, en 5, qui, en construction attributive directe, fait l'objet d'une extraction dans un cadre haplogique et elliptique (*c'est laquelle (qui_{HAPL}) (est_{ELL}) la plus grande*), ce qui fait simultanément de cet opérateur hypotaxique, selon nous, un élément thématique plutôt que rhématique.

Il convient à notre sens de soumettre ces questions au débat, dans la mesure où les traitements opérés nous ont amené à rassembler ces informations pour envisager de quelles manières les productions témoignent d'une première appropriation, par les enfants de 2 à 5 ans, de la variabilité des formes discursives à travers l'énumération (Luc *et alii* 1999, Torterat 2009), la reformulation (Martinot *et alii* 2009), mais aussi la répétition et les inserts (Biber *et alii* 1999). Effectivement, même s'il en ressort plusieurs éléments de réponse sur l'impact des opérateurs hypotaxiques dans

certains domaines acquisitionnels, en particulier en contexte pédagogique (où les co-verbalisations favorisent significativement les « reprises imitatives » : Veneziano 2000), la question, plus générale, de savoir ce qu'implique méthodologiquement la « complexité » en acquisition, nous paraît mériter une réflexion plus aboutie.

Bibliographie sélective :

- Abeillé A., Godard D.** (2003). Les Prédicats complexes. In D. Godard (dir.), *Les Langues romanes*. Paris, CNRS, 1-62.
- Apothéloz D.** (1997). « Les Dislocations à gauche et à droite dans la construction des schématisations ». In A. Berrendonner et D. Miéville (éds.), *Logique, Discours et Pensée. Mélanges offerts à Jean-Blaise Grize*. Bern : Lang, 183-217.
- Bassano D., Maillochon I., Eme E.** (1998). Developmental changes and variability in early lexicon : a study of french children's naturalistic productions. *Journal of Child Language* 25, 493-531.
- Biber D.** (dir.) (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Essex, Longman.
- Luong X., Juillard M., Mellet S., Longrée D.** (2007). The Concept of Text Topology. Some Applications to Verb-Form Distributions in Language Corpora. *Literary and Linguistic Computing* 22,2, 167-186.
- Luc C., Garcia-Debanc C., Mojahid M., Péry-Woodley M.P., Virbel J.** (1999). A linguistic approach to some parameters of layout : a study of enumerations. *The AAAI Fall symposium Technical Report*, Mass, North Falmouth, 35-44.
- Martinot C., Kuvac-Kraljevic J., Bosnjak-Botica T., Chur L.** (2009). Prédication principale vs seconde à l'épreuve des faits d'acquisition. In A.H. Ibrahim (éd), *Prédicats, Prédication et Structures prédicatives*, Paris, CRL, 50-81.
- Mel'čuk I.** (2001). *Communivative Organization in Natural Language*. Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.
- Rebuschi G.** (2002). « Coordination et subordination : vers la co-jonction généralisée ». *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris* 97-1, 37-94.
- Tortérat F.** (2009). « La Dictée à l'adulte, telle que pratiquée à l'École : une approche combinée des faits grammaticaux et des phénomènes prosodiques ». *Travaux linguistiques du Cerlico* 22, 293-308.
- Tortérat F.** (2010). « Une Analyse factorielle des marqueurs discursifs dans les verbalisations d'enfants de 2,5 à 4,2 ans : vers une prise en compte de la diversité des acquisitions », *Actes des 6èmes Journées internationales de la Linguistique de Corpus*, France, Université de Lorient, à paraître.
- Tomaseo M.** (2003). *Constructing a Language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MS Harvard University Press.
- Veneziano E.** (2000). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. In M. Kail & M. Fayol (éds), *L'Acquisition du langage (vol. 1 : Le Langage en émergence)*. Paris, PUF, 231-265.
- Wauquier-Gravelines S.** (2003). La Question du réalisme des formalisations phonologiques contemporaines : que nous apprennent les données d'acquisition ?. In J.P. Angoujard et S. Wauquier-Gravelines (éds), *Phonologie : champs et perspectives*. Lyon, ENS éditions.

Connecteurs et complexité syntaxique dans les récits d'apprenants néerlandophones de FLE : premiers résultats

1. Introduction

La jonction interpropositionnelle joue un rôle crucial dans le langage, les événements complexes étant encodés par la combinaison d'énoncés simples (DE WECK 1991 : 107; RAIBLE 2001 : 590; AKINCI 2005 : 1). Il s'agit toutefois d'un phénomène très complexe à acquérir (voir DIESSEL 2004 : 11; COSME 2007 : 22): le nombre de structures à maîtriser est élevé, et les mécanismes de jonction ainsi que les connecteurs utilisés varient en fonction de la tâche, de la modalité et des relations sémantiques que le locuteur souhaite exprimer (AKINCI 2005 : 1). Dans cette communication, nous étudierons l'éventail des structures syntaxiques complexes présentes dans la production narrative (*Frog Story*, MEYER 1969) en français L2 d'apprenants dont la langue maternelle est le néerlandais (en Flandre). Comme nous venons de le mentionner, les structures de jonction interpropositionnelle sont diverses et englobent tant la juxtaposition (parataxe asyndétique), la coordination (parataxe syndétique), la subordination (conjonctions de subordination) que les structures se situant sur le continuum entre coordination et subordination (voir e.a. KOCH 1995, RAIBLE 2001). Il est également impossible de parler de structures syntaxiques complexes sans aborder les connecteurs.

2. Hypothèses et questions de recherche

L'objectif principal de notre projet de recherche¹ est d'étudier quantitativement et qualitativement le développement des structures syntaxiques complexes et des connecteurs chez ces apprenants néerlandophones au cours de leur apprentissage du

1. Cette communication s'inscrit dans le cadre plus large d'une thèse de doctorat en cours qui a pour objectif d'étudier les outils de connexion syntaxique à l'oral (récits narratifs) et à l'écrit (lettre et texte argumentatif) de groupes d'apprenants néerlandophones de FL2, que nous comparons à des groupes de francophones du même âge.

français, en comparant des groupes d'apprenants ($n = +/- 30$ pour chaque groupe) de 1^{ère}, 3^e et 6^e année de l'enseignement secondaire. Afin de pouvoir tirer des conclusions valables, nous comparons les groupes d'apprenants flamands à des groupes de locuteurs francophones correspondants (même âge et niveau scolaire). Dans cette communication, nous mettrons surtout l'accent sur l'aspect quantitatif, tout en abordant quelques aspects qualitatifs en marge.

La littérature traitant de l'acquisition des connecteurs et des phrases complexes nous permet de formuler les hypothèses et questions de recherches suivantes :

- L'on s'attend à une évolution allant d'un niveau faible d'intégration (avec beaucoup de juxtapositions et de parataxe) au stade initial pour arriver à un empaquetage syntaxique de plus en plus complexe. Nos données devraient donc montrer un usage initial important de la juxtaposition et de la coordination, pour ensuite passer à de plus en plus de structures subordonnées, mais retrouvons-nous cette diminution de la parataxe en faveur de mécanismes de jonction interpropositionnelle plus complexes? En outre, l'emboîtement des structures devrait s'accroître et l'on s'attend également à une diversification des structures utilisées.
- Les connecteurs, tout comme les structures syntaxiques complexes, présentent également des stades de développement (voir entre autres BARTNING & KIRCHMEYER 2003, BARTNING & SCHLYTER 2004, HANCOCK 2000, HENDRIKSSON 2002, KIRCHMEYER 2002). Pouvons-nous dès lors retrouver les caractéristiques des stades acquisitionnels dans nos données?
- La littérature fait généralement mention d'un suremploi de certains connecteurs (*mais, parce que*, voir HANCOCK 2000 et DEGAND & PERREZ 2004) et d'un sous-emploi d'autres connecteurs (*enfin, donc*) dans les productions d'apprenants. Toutefois, cela ne semble pas toujours être le cas (voir DEGAND & HADERMANN 2009). Notre corpus nous permettra non seulement d'étudier la fréquence des connecteurs utilisés, mais aussi de vérifier si certains connecteurs sont trop (peu) employés.
- En dernier lieu, nous essaierons de voir dans quelle mesure les productions des apprenants se rapprochent de celle des natifs. Les données nous permettront de voir où se situent les différences entre les apprenants et les locuteurs natifs.

Étant donné que les données sont en cours d'analyse, les résultats seront présentés lors de la conférence. Des résultats préliminaires, qui se concentraient sur les connecteurs présents dans un échantillon du corpus (WELCOMME 2010) ont montré une augmentation du nombre de connecteurs, ainsi qu'une diversification des connecteurs utilisés. Un exemple pouvant pointer dans la direction des stades d'acquisition est l'augmentation progressive du nombre de connecteurs argumentatifs. Il est en outre apparu que certains connecteurs semblaient être propres aux apprenants – ces connecteurs n'ayant pas été retrouvés dans les productions des locuteurs natifs – alors que d'autres n'étaient utilisés que par les locuteurs natifs. Dans cette communication, nous allons donc approfondir ces résultats (très) préliminaires.

Bibliographie :

- AKINCI, M.-A.** 2005. « La complexité syntaxique dans les textes écrits en français: étude chez des bilingues et monolingues ». Papier présenté au colloque « Typologie et modélisation de la coordination et de la subordination » (26-28 mai 2005) [<http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/colloque-coord-subord-2005/pre-textes/Akinci.pdf>]
- BARTNING, I. - KIRCHMEYER, N.** 2003. « Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2 ». *AILE* 19. 9-39.
- BARTNING, I. – SCHLYTER, S.** 2004. « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 ». *Journal of French language studies* 14. 281-299.
- BENAZZO, S.** 2004. « L'expression de la causalité dans le discours narratif en français L1 et L2 ». *Langages* 155. 33-51.
- COSME, C.** 2007. *Clause-Combining across languages. A corpus-based study of coordination and subordination in English, French and Dutch*. UCL: thèse de doctorat.
- DEGAND, L. – HADERMANN, P.** 2009. « Structure narrative et connecteurs temporels en français langue seconde ». In: E. HAVU, J. HÄRMÄ, M. HELKKULA, M. LARJAVAARA & U. TUOMARLA (éds). *La langue en contexte. Actes du colloque « Représentations du sens linguistique IV », Helsinki 28-30 mai 2008*. 19-34. Helsinki : Société Néophilologique.
- DEGAND, L. – PERREZ,** 2004. « Causale connectieven in het leerdercorpus Nederlands ». *N/F* 4, 115-128.
- DE WECK, G.** 1991. *La cohésion dans les textes d'enfants. Étude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- DIESSEL, H.** 2004. *The Acquisition of complex sentences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HANCOCK, V.** 2000. *Quelques connecteurs et modalisateurs dans le français parlé d'apprenants universitaires*. Thèse de doctorat Département de français et d'italien. Cahiers de la recherche 16, Université de Stockholm.
- HENDRIKSSON, K.** 2002. *L'emploi des connecteurs dans le récit. Étude transversale à travers quatre stades acquisitionnels en français L2*. Mémoire de licence : Université de Stockholm.
- JISA, H.** 1987. « Sentence connectors in French children's monologue performance ». *Journal of Pragmatics* 11. 607-621.
- KIRCHMEYER, N.** 2002. « Étude de la compétence textuelle des lectes d'apprenants avancés. Aspects structurels, fonctionnels et informationnels ». Thèse de Doctorat, Université de Stockholm.
- KOCH, P.** 1995. « Subordination, intégration syntaxique et 'oralité' ». In: H.L. ANDERSEN - G. SKYTTE (éds). *La subordination dans les langues romanes (Études Romanes 34)*. Copenhague: Museum Tusulanum.
- RAIBLE, W.** 2001. « Linking clauses ». In: M. HASPELMATH – E. KÖNIG – W. ŒSTERREICHER – W. RAIBLE (éds). *Language typology and language universals : an international handbook. Sprachtypologie und sprachliche Universalien : ein internationales Handbuch. La typologie des langues et les universaux linguistiques : manuel international*. 590-617. Berlin : W. De Gruyter.
- WELCOMME, A.** 2010. « Les marqueurs cadratifs et argumentatifs dans les récits d'apprenants néerlandophones du français L2. Premiers résultats d'une étude sur corpus ». *Círculo de Lingüística aplicada a la comunicación / Circle of Linguistics Applied to Communication* 42.