

L'influence de la langue maternelle sur l'acquisition enfantine du français langue étrangère

Une étude sur le transfert linguistique chez des locuteurs anglophones bilingues
et non-bilingues du français

Gemma Gahan

Directeur de mémoire : Dr. J. S Doetjes

Second lecteur : Prof. Dr. J.E.C.V Rooryck

Université de Leiden

Mars 2015

Remerciements

Je tiens premièrement à remercier Dr J. S Doetjes, mon directeur de mémoire, pour m'avoir soutenue, conseillée et encadrée au long de ce projet de recherche.

Je voudrais également remercier Dr L. Pablos Robles pour sa contribution à la conception de l'expérience à travers ses conseils et commentaires au sujet des items.

Enfin j'aimerais remercier Meryl Gahan, la direction, et les élèves du collège Henri Corbet de St. Jean d'Aulps pour leur aimable coopération et pour avoir partagé mon enthousiasme au sujet de cette étude.

Table des matières

1 Introduction	4
2 Cadre théorique	6
2.1 L'acquisition enfantine de la langue	6
2.2 La grammaire universelle	7
2.3 Le bilinguisme	8
2.4 Le transfert et l'influence de la langue maternelle	8
3 La classification des sujets	10
3.1 Sujets	10
3.2 Les critères de classification	10
3.2.1 Le jugement qualitatif des professeurs	11
3.2.2 Test de compétences en français	12
3.2.3 Groupes selon l'âge d'arrivée en France	13
3.3 Classification retenue	14
4 Expérience	17
4.1 La position de l'adverbe	17
4.1.1 L'adverbe en français et en anglais	18
4.1.2 Etudes précédentes	19
4.1.3 Hypothèses	20
4.1.4 Items	21
4.1.5 Résultats	22
4.2 La position du sujet dans les phrases interrogatives	24
4.2.1 L'interrogation en anglais et en français	24
4.2.2 Etudes précédentes	26
4.2.3 Hypothèses	27
4.2.4 Items	29
4.2.5 Résultats	29
4.2.5.1 Structures à inversion	29
4.2.5.2 Structures à antéposition	31
4.3 L'accord en nombre	32
4.3.1 L'accord en nombre en anglais et en français	32
4.3.2 Etude précédentes	34
4.3.3 Hypothèses	36
4.3.4 Items	37
4.3.5 Résultats	37
4.3.5.1 Le marquage du pluriel de l'objet	37
4.3.5.2 L'accord au pluriel de l'adjectif attribut	39
5 Discussion	41
6 Conclusion	45
Bibliographie	48
Annexe I Questionnaire donné aux sujets	50
Annexe II Résultats du test de compétences	51
Annexe III Les items de l'expérience de jugements de grammaticalité	52
Annexe IV Résultats de l'expérience de jugements de grammaticalité	56

1 Introduction

L'acquisition d'une langue seconde est un processus influencé par d'innombrables variables présentes dans l'expérience et l'environnement d'un individu. Cependant, l'étude de communautés linguistiques nous aide à établir la présence de facteurs communs lors de cet apprentissage, ainsi que les tendances associées à la langue maternelle et à la langue cible de l'acquisition. Les différences et similarités entre la langue d'origine et la langue seconde sont parfois la cause d'un transfert négatif ou positif reflété dans l'interlangue d'un apprenant. Est-ce que les apprenants partageant la même langue maternelle sont susceptibles aux mêmes types de transfert ? La langue maternelle d'un apprenant affecte-t-elle directement la nature et le contenu du transfert ? Ce transfert est-il aussi constatable chez des individus considérés bilingues ? Pour répondre à ces questions, notre étude compte examiner les connaissances de bilingues et d'apprenants en français langue étrangère (FLE) à travers le cas de jeunes élèves anglophones scolarisés dans un collège français. L'expérience aura pour but d'évaluer plusieurs constructions cibles pour un transfert de l'anglais vers le français afin d'identifier si la langue maternelle d'un individu, dans ce cas-ci l'anglais, influence vraiment l'acquisition de certains aspects de la langue française.

Avant de formuler notre méthode, nous nous rapportons à la littérature de l'acquisition L2 et bilingue pour identifier le type de transfert à évaluer avec notre expérience. Ayant accès à une communauté largement bilingue, mais où certains individus manifestent encore des difficultés en français, il nous est important de comprendre les principes qui affectent l'acquisition réussie ou non d'une seconde langue, et les facteurs qui permettent de qualifier et d'évaluer le bilinguisme. Plus précisément, nous récapitulons l'hypothèse de la période critique et le rôle de l'âge dans l'état final de l'acquisition d'une langue. Puisque notre expérience a pour sujets des enfants qui ont entièrement appris le français sans instruction spécifique ni évidence négative, nous détaillerons la signification pour notre cas d'étude de la théorie de la grammaire universelle de Chomsky à travers les études de White (2003). Nous définirons aussi les problèmes de classification et d'évaluation du bilinguisme, pour être en mesure de correctement qualifier les compétences de nos sujets avant de conduire l'expérience. Enfin, nous nous baserons sur le travail de Jarvis et Pavlenko (2007) pour établir des définitions du type de transfert potentiellement manifesté par un apprenant et l'évidence linguistique qui trahit sa présence.

Nous continuerons par une présentation des sujets de notre expérience et les méthodes que nous avons utilisées dans la formulation d'une classification pour l'analyse des résultats. Trois facteurs principaux serviront à départager nos sujets pour leur comparaison : un jugement sollicité des professeurs du collège sur le bilinguisme des élèves, un test de leurs compétences en français, et leur âge d'arrivée en France selon les théories de la période critique. Cette classification est vitale pour notre étude puisqu'elle vise à éliminer autant de variation individuelle entre les sujets que possible afin de mieux contrôler les variables de leur acquisition à examiner. Notre analyse de ces facteurs révélera deux groupes aux tendances distinctes : un groupe d'apprenants FLE et un groupe des sujets les plus semblables aux monolingues, considérés comme bilingues.

Ensuite, nous aborderons la méthode de l'expérience de jugements de grammaticalité. L'expérience est divisée en trois parties : une étude sur la position adverbiale, la position du sujet dans les phrases interrogatives, et l'accord au pluriel. Chaque section détaillera les différences entre l'anglais et le français pour la construction et des études précédentes conduites à son sujet, avant de

se concentrer sur les hypothèses pour les groupes de sujets et leurs résultats pour chaque type d'item. Entre autre, nous supposerons que malgré la structure profonde commune partagée par le français et l'anglais, certains paramètres tels que la position de l'adverbe risquent de ne pas être complètement réinitialisés lors de l'acquisition, facilitant un transfert de l'anglais. La nature complexe de l'interrogation porte confusion aux apprenants du FLE, qui ont des difficultés avec les structures à antéposition et inversion. L'inversion du sujet est particulièrement susceptible au transfert négatif de l'anglais, puisqu'un manque d'évidence négative à l'oral indique aux anglophones qu'elle est utilisable avec un NP, de la même manière que la structure de leur langue maternelle. Pour finir, nous avançons l'hypothèse que le marquage du pluriel sur l'objet en français est plus aisé pour les apprenants FLE que pour les francophones, à cause du *-s* vocalisé en anglais et non en français. L'inverse devrait se produire pour l'accord au pluriel de l'adjectif attribut, sur lequel aucun accord n'est réalisé en anglais. Nous présumons que pour les bilingues, suivant leur acquisition du français en bas âge, les jugements seront quasi-identiques aux monolingues sur tous les types d'items. Notre discussion combinée des constructions révélera des résultats variés, confirmant certaines hypothèses mais démontrant aussi des différences aux résultats attendus dans le cas des élèves français et des compétences des enfants considérés bilingues.

Pour conclure, nous examinerons la signification de nos résultats à travers le transfert constaté et les jugements inattendus. Nous formulerons nos conclusions sur l'influence de l'anglais comme langue maternelle dans ce cas d'étude, et proposerons quelques explications pour le transfert et la variation individuelle constatée selon différentes variables telles que le nombre d'années passées en France, et l'âge d'arrivée des élèves en relation avec la période critique. Nous verrons que le transfert est surtout influencé par le type d'input que reçoit un apprenant, et que des études longitudinales plus approfondies seraient nécessaires pour confirmer la présence du transfert à long terme.

2 Cadre théorique

Avant d'examiner les aspects linguistiques de notre expérience, il est important de définir les principaux facteurs et procédés en jeu lors de l'acquisition d'une langue étrangère. Dans ce chapitre, nous allons détailler plusieurs particularités de l'acquisition pertinentes à notre groupe de sujet. Nous commencerons par l'acquisition enfantine de la langue et le rôle de la théorie de la période critique d'acquisition, avant de présenter la théorie de la grammaire universelle. Ces deux sections nous aideront à définir le processus de l'apprentissage de la langue et les facteurs qui influencent la réalisation d'une L2 chez un apprenant. Ensuite nous aborderons les nombreuses définitions du bilinguisme, afin de savoir comment nous pourrions distinguer nos sujets et si cette distinction influence l'état de la langue que nous cherchons à évaluer. Pour finir, nous identifierons les théories du transfert linguistique et le type d'évidence que nous pourrions utiliser pour établir son influence dans le français de nos sujets selon le travail de Jarvis et Pavlenko (2007).

2.1 L'acquisition enfantine de la langue

Il est souvent suggéré qu'un des plus grands facteurs dans l'état final de la langue d'un apprenant est son âge en début d'acquisition. On parle dans ce cas de la période critique, terminologie premièrement utilisée par Lenneberg (1967). L'hypothèse de la période critique soutient que pour atteindre un niveau de compétence typique d'un monolingue natif, l'acquisition de la langue doit se produire dans un cadre particulier de l'enfance avant la maturation de l'individu (Lenneberg, 1967). Cette hypothèse, d'abord suggérée pour expliquer le développement de la langue maternelle, est de nos jours aussi appliquée à l'étude de la langue seconde (McDonald, 2000; Birdsong, 2005). Le terme « période sensible » remplace parfois « période critique » pour rendre compte des différences interindividuelles et de l'étendue de la période. Birdsong (2005) place son étendue entre l'âge de 4 à 7 ans pour l'acquisition adulte complète d'une L1 ou L2. Par extension, l'âge d'arrivée de l'apprenant dans un pays est souvent cité comme étant le facteur variable le plus important pour l'acquisition (Jarvis et Pavlenko, 2007 ; Birdsong, 2005), contrairement au nombre d'années passées dans le pays (bien que ces deux-ci soient co-variables). Par exemple, un apprenant peut avoir passé une dizaine d'années dans un pays mais dans une communauté isolée où il n'a pas appris la langue. Il est intéressant de noter que dans la plupart des cas, les parents de nos sujets ont habité en France depuis plus de 10 ans sans développer des connaissances plus que basiques en français. L'arrivée avant la fin de la période critique serait donc un facteur à prendre en compte.

Cependant, il faut aussi considérer qu'un enfant commençant son acquisition L2 en bas âge n'atteint pas automatiquement un niveau considéré natif, alors que certains apprenants adultes y parviennent malgré avoir dépassé la période idéale d'acquisition. A cause de cela, il y a de nombreux débats autour de la validité de l'hypothèse de la période critique, et les détracteurs de la théorie affirment que les données soutenant la diminution des compétences d'acquisition en L2 peuvent être expliquées par d'autres moyens (McDonald, 2000 ; Birdsong, 2005). McDonald (2000) conclut par exemple qu'il devient de plus en plus difficile d'adhérer à la notion stricte de Lenneberg d'un mécanisme inné qui régit la faculté du langage selon une période précise, et propose plutôt une

théorie du traitement de la langue basée sur la capacité de la mémoire. Cette capacité serait plus taxée pour certains apprenants L2, tels que ceux qui doivent décoder la structure de surface d'une langue éloignée de leur L1. Pour les jeunes apprenants, il y a moins de stress sur leur capacités de mémoire, alors qu'un apprenant adulte requiert de plus en plus de charge cognitive pour décoder cette structure de surface. Les différences individuelles au niveau de la charge cognitive expliqueraient aussi les différences de maîtrise en L2 après la période critique. De plus, d'après les conclusions d'Abello-Contesse (2009), la plupart des études conduites dans la salle de classe ne montrent pas de corrélation directe entre l'âge précoce de l'acquisition L2 et une acquisition plus rapide et réussie – ce serait plutôt les caractéristiques de l'environnement de l'apprenant qui ont un impact sur son état final. Snow et Hoefnagel-Höle (1978) ont aussi trouvé lors d'une étude de 51 sujets anglophones d'âges différents que le groupe de 12-15 ans a mieux performé que le groupe de 3-5 ans au niveau de leur acquisition du néerlandais après un an aux Pays-Bas, contrairement aux prédictions de la théorie de Lenneberg.

La théorie de la période critique est d'une signification importante pour notre étude, puisque nos sujets présentent de la variation considérable dans leurs compétences en français malgré une durée de résidence en France élevée. Il est possible que ce soit donc leur âge d'arrivée qui influence la réussite de leur acquisition. Cependant, leur âge est loin d'être le seul critère à prendre en compte. Dans la section suivante nous regarderons le rôle de la différence entre les traits de la langue d'origine d'un apprenant comparé à sa langue cible d'acquisition dans le cadre de la grammaire universelle.

2.2 La grammaire universelle

La théorie de la grammaire universelle (UG), d'abord avancée par Chomsky (1965), postule une faculté innée du langage qui permet un apprenant L1 d'acquérir la grammaire d'une langue avec un minimum d'instruction spécifique, principalement à travers l'exposition à la langue. En quelque sorte, l'UG serait un cadre avec certains paramètres de grammaire préétablis qui peuvent être appliqués à l'acquisition de n'importe quelle langue. Cependant, depuis sa conception, les principes constituant l'UG sont le sujet de nombreuses théories, tel que la théorie du gouvernement et liage et le programme minimaliste de Chomsky, ou la théorie de l'optimalité d'Archangeli et Langendoen (White, 2003). Malgré cette évolution constante de la définition des paramètres, au cœur de l'UG repose la notion que certains aspects du langage restent trop abstraits et complexes pour être acquis sans assumer l'existence d'une fonction innée régissant certaines contraintes linguistiques de la grammaire et son acquisition (Chomsky, 1965 ; White, 2003).

L'acquisition rapide du langage sans instruction spécifique chez les enfants souligne la possibilité d'un aspect inné de l'acquisition. On parle dans ce cas du problème logique de l'acquisition du langage : il y a un décalage entre l'*input* (le langage auquel un enfant est exposé) et la production (les connaissances inconscientes acquises par l'enfant). Cette sous-détermination conduit à proposer l'UG comme explication pour les connaissances des propriétés grammaticales acquises qui dépassent la contribution de leur environnement (White, 2003), que ce soit lors de l'acquisition d'une L1 ou L2. L'UG inclut des principes universels, mais aussi des paramètres ou valeurs variables qui autorisent un degré de variation translinguistique. Cette variation est trouvée

au niveau des catégories fonctionnelles, qui signalent les caractéristiques réalisées dans une langue, ainsi que la force et la présence de certains traits.

2.3 Le bilinguisme

Comme tout aspect lié à l'acquisition de la langue, le bilinguisme est un phénomène qui varie d'un individu à l'autre, puisque leurs connaissances et la relation entre les deux langues ne sont jamais identiques. Il y a deux grands courants originels des définitions du bilinguisme. Le premier est l'approche maximaliste de Bloomfield, qui propose qu'un vrai bilingue a un contrôle natif équivalent dans ses deux langues (Chin et Wigglesworth, 2007) – cette définition représente un état de la langue idéal, mais rarement réalisé. Le deuxième est le bilinguisme selon l'aptitude à utiliser plus d'une langue de manière interchangeable (Chin et Wigglesworth, 2007). Ces définitions supposent un niveau d'aptitude comparable à celui de monolingues natifs, dont la performance servira de point de base pour la classification de nos élèves. Il faudra aussi prendre en compte le fait que la langue de bilingues adultes contient plus de variation que celle de monolingues. Ceci est expliqué par le niveau inférieur d'exposition moyenne d'un bilingue aux deux langues lors de l'enfance, comparé à celle d'un monolingue (Kupisch *et coll.*, 2013). A cause de cela, le bilinguisme n'est pas un cas d'acquisition simultanée de deux L1, mais plutôt une séquence avec une langue dominante et une langue faible (Nicoladis et Marchak, 2011). La langue dominante se développe de manière identique à celle d'un monolingue, et la langue faible comme langue secondaire. Plus particulièrement, la langue faible est susceptible à un transfert de la langue dominante, similaire au transfert constatable lors de l'acquisition L2. Il est aussi possible que le développement de la langue faible soit différé et constatable lors de l'enfance (Prévost, 2009), phénomène que nous tenterons de prendre en compte avec un test de compétences.

2.4 Le transfert et l'influence de la langue maternelle

Pour conclure notre cadre théorique, nous nous intéressons maintenant à l'influence que la connaissance d'une langue par un apprenant peut avoir sur l'acquisition d'une nouvelle langue. Cette influence translinguistique est parfois la cause d'un transfert entre les deux langues. Il existe deux grandes catégories de transfert : le transfert positif, où les connaissances d'un trait similaire dans la L1 facilitent son acquisition, et le transfert négatif, où l'influence de traits dans la L1 entraîne des erreurs dans la L2. Notre étude compte examiner la possibilité des deux types de transfert à travers une série d'expériences visant des aspects linguistiques différents. Selon Jarvis et Pavlenko (2007), le transfert linguistique peut être identifié à partir de trois types d'évidence:

L'homogénéité intragroupe : l'évidence que le comportement en question n'est pas un incident isolé, mais une tendance commune d'individus qui connaissent la même combinaison de langues.

L'hétérogénéité intergroupe : l'évidence que le comportement en question n'est pas exprimé par tous les locuteurs de la langue, quel que soient leur combinaisons de L1s et L2s parlées.

La congruence de la performance translinguistique : l'évidence que le comportement d'un locuteur dans une langue est vraiment motivé par sa connaissance/utilisation d'une autre langue.

Pour un groupe de sujets, l'évidence de l'homogénéité intragroupe seule ne suffit pas pour motiver la présence de transfert négatif et il faudra identifier plusieurs types d'évidence. Nous nous rapporterons donc aussi à l'évidence intergroupe en comparant différents groupes, tels que des sujets monolingues et bilingues.

Des études récentes constatent aussi que le transfert est plus probable dans un environnement naturaliste, puisque l'apprenant ne reçoit pas d'instruction qui favorise la sensibilisation aux différences entre leur L1 et L2 (Abello-Contesse, 2009). Cette différence se rapporte à la distinction entre les connaissances explicites et implicites : une classe de langue consacre beaucoup plus de temps à stimuler la mémoire explicite (à travers les exercices, l'éducation grammaticale explicite, etc.) qu'une situation naturaliste. Il est toutefois difficile de dire qu'un environnement est plus propice au transfert qu'un autre. Le type de transfert peut différer, mais pour cette étude nous nous concentrerons sur le fait que le manque de connaissances explicites de nos sujets peut encourager un transfert négatif, alors que leur type d'interactions et le contexte riche dans lequel leur acquisition a lieu peut favoriser des connaissances implicites non-disponibles dans la classe de langue.

Dans le prochain chapitre, nous présentons les sujets de notre expérience avant d'appliquer les théories présentées ici à leur classification en différents groupes.

3 La classification des sujets

Ce chapitre porte sur les sujets de notre étude et les critères selon lesquels nous les avons organisés pour l'analyse des résultats. Puisque la classification des sujets influencera l'interprétation de nos données, il nous semble important de délimiter les circonstances dans lesquelles nos sujets ont fait leur acquisition et les principales variables déterminant leur niveau d'acquisition. Nous présenterons tout d'abord notre groupe de sujets, puis les méthodes que nous avons employées pour la classification des groupes, avant de terminer avec la classification retenue.

3.1 Sujets

Les participants de l'expérience sont tous élèves au collège Henri Corbet à St. Jean d'Aulps dans la région Rhône-Alpes. Ce collège présente un cas d'étude intéressant pour une recherche sur le transfert de l'anglais vers le français, puisqu'une grande communauté anglophone assez isolée se développe dans l'industrie touristique de la région. Les parents sont pour la plupart des immigrants anglais installés en France qui gèrent des commerces ciblés aux touristes anglais lors de la haute saison (par exemple des bars anglais, restaurants vente-à-emporter anglais, etc.). Par conséquent, la plupart de leurs enfants commencent leur éducation en France à un jeune âge, sans aucune éducation préalable d'une langue secondaire, et habitent dans une communauté presque entièrement anglophone. Leur acquisition du français est entièrement effectuée en immersion scolaire et hors du domaine familial. Au total, 21 élèves anglophones âgés de 11 à 14 ans ont participé à l'expérience, ce qui constitue tous les enfants dont la langue maternelle est l'anglais inscrits au collège, à part quelques-uns soupçonnés par les professeurs de dyslexie ou d'autres troubles de l'apprentissage (ceux-ci avaient des problèmes non seulement avec l'acquisition du français, mais aussi avec la lecture dans leur langue maternelle et ont été exclus). Nous avons donc pu recueillir des données représentatives de la quasi-totalité d'une micro-communauté linguistique. De plus, nous avons inclus 10 élèves francophones monolingues en tant que groupe de contrôle.

3.2 Les critères de classification

Cette section aborde les méthodes que nous avons employées pour la classification des participants selon les variables que nous cherchons à analyser. Leurs compétences en français font bien sûr preuve de variation: certains élèves sont considérés francophones par les français au collège, d'autres non, et certains manifestent encore quelques difficultés en français. La plupart d'entre eux ont effectué une grande partie de leur scolarisation en France, mais leur âge d'arrivée/nombre d'années passées dans le système français varie.

L'aspect le plus problématique de notre classification est l'évaluation du bilinguisme. Comme nous l'avons vu, la définition même du bilinguisme est floue, donc il nous est aussi important d'identifier quelques-uns des aspects qui influenceront notre classification. Au moment de cette étude, il n'existe toujours aucun consensus ou modèle utilisable pour la classification de compétences bilingues (Treffers-Daller 2010, Hoff 2013). Le problème principal se trouve dans le

standard utilisé pour qualifier le bilinguisme, puisque la notion même de locuteur monolingue natif est sujette à une variation non quantifiable. Treffers-Daller (2011) note que beaucoup de recherches manquent de spécification dans leur définition et mesure du bilinguisme chez leurs sujets, et Hoff (2013) appelle à la prudence lors de l'évaluation d'enfants bilingues à cause de la complexité des circonstances et des résultats d'acquisition possibles.

Nous constatons que d'autres recherches utilisent une variété de méthodes, tel que des questionnaires d'auto-évaluation sur l'utilisation des langues, la différence entre les longueurs moyennes d'énonciations dans les deux langues d'un enfant (Yip et Matthews 2006, cité dans Treffers-Daller 2011, p.150), et des échelles de vocabulaire telles que les inventaires MacArthur-Bates du développement de la communication ou l'échelle de vocabulaire en image Peabody. Dans le contexte de notre étude, l'auto-évaluation est trop ambiguë pour être utilisée avec des enfants, et l'évaluation seule du vocabulaire risque de ne pas être suffisante pour départager nos sujets. L'acquisition du français chez nos sujets ce passant dans un cadre très spécifique, le meilleur standard de comparaison disponible pour nos participants est un groupe de contrôle de monolingues français du même âge venant de la même communauté: leur meilleur modèle de français est celui parlé à l'école.

Afin d'identifier le degré de variation entre les élèves ainsi que les niveaux communs que nous pourrions comparer, nous avons choisi trois critères d'évaluation. Premièrement, nous avons recueilli un jugement sur le bilinguisme des sujets auprès de leurs professeurs. Ensuite, nous avons élaboré un test pour évaluer leurs compétences en français, avant de finir par recueillir des données sur leur âge d'arrivée en France avec un questionnaire sur leurs circonstances d'immigration (voir Annexe). Nous commencerons par examiner le rôle et le poids de chaque critère individuel dans la création de nos groupes, avant de conclure sur la classification retenue pour l'analyse des résultats.

3.2.1 Le jugement qualitatif des professeurs

Etant donné que nous n'avons pas les ressources pour conduire une étude longitudinale de leurs compétences, ni pour évaluer chacune de leurs compétences cognitives et linguistiques en anglais et en français, nous avons demandé aux professeurs du collège de donner une appréciation du bilinguisme des sujets anglophones. D'une part, nous avons consulté les professeurs de français et d'anglais pour une opinion sur leurs compétences à l'écrit et à l'oral dans les deux langues, et d'autre part nous avons consulté deux professeurs de matières non linguistiques pour une opinion sur leur capacité à participer aux cours à un niveau comparable aux élèves monolingues (voir tableau 1).

Jugement	Sujets
Non bilingue	9, 12, 15, 16, 17, 21
Bilingue	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 18, 19, 20

Tableau 1 Classement des élèves selon le jugement qualitatif des professeurs

Nous avons été surpris par l'unanimité des jugements des professeurs, d'où la représentation du classement par une seule colonne. Cela suggère une division nette entre les compétences des deux groupes que nous vérifierons avec le test de compétences. Cependant, il faut prendre en compte le fait que ces jugements risquent d'être fortement basés sur une préconception du bilinguisme partagée par les professeurs du collège Henri Corbet, bien que nous ayons spécifié les types de performance à évaluer (dont l'écrit ainsi que l'oral en français et en anglais). Malgré ces subtilités, le bilinguisme est communément jugé à partir de la prononciation d'un locuteur (Hamers et Blanc, 1989), un aspect qui risque de peser lourdement dans le jugement. Ce critère servira donc de jugement qualitatif pour départager les cas douteux ou limites après les résultats de nos prochains critères à cause de la subjectivité en jeu dans une opinion qualitative.

3.2.2 Test de compétences en français

Le test de compétences vise à donner une vue d'ensemble des connaissances en français de notre échantillon. Comme nous l'avons vu dans la dernière section, il nous est difficile de clairement trancher sur le bilinguisme, mais il est logique que les élèves bilingues atteignent sur un test de français des scores comparables au groupe de contrôle, et que les élèves non bilingues produisent des scores dans la médiane inférieure.

Puisque nous avons affaire à des enfants/jeunes adolescents encore scolarisés au collège, il serait présomptueux de s'attendre à des résultats de niveau C2/C1 en vocabulaire et en grammaire. Il est difficile de trouver un modèle d'évaluation standardisé qui utilise des items adaptés à l'âge ainsi qu'à la compétence culturelle d'un enfant (Hoff, 2013), donc nous avons adapté un test à choix multiple existant au lieu d'utiliser un modèle standard de niveau C2/C1. C'est aussi le cas pour notre groupe de contrôle, pour qui le statut de locuteur natif n'est pas forcément équivalent à des compétences de niveau élevé C2/C1. De plus, à cause de leur âge, nous ne voulions pas imposer une longue procédure identique à une évaluation scolaire, pour éliciter des réponses aussi spontanées et naturelles que possible lors du test de jugements de grammaticalité. Les deux tests ont été effectués avec une semaine d'écart pour ne pas avoir un impact sur leur concentration et leur motivation.

Pour le contenu du test de compétences nous avons utilisé des questions à choix multiples élaborées par le Centre Linguistique pour Etrangers à Tours¹ à l'origine destinées à l'évaluation de la grammaire et du lexique d'apprenants FLE dans le cadre CEFR. Puisque notre étude cherche à examiner le transfert de l'anglais lors de la compréhension, et non la production, du français, nous avons jugé que des questions sur le lexique et la grammaire seraient suffisantes. Le test est composé de 30 questions à choix multiple sur le lexique (15 de niveau B1 dans le cadre CEFR, et 15 de niveau B2), et 25 questions sur la grammaire (15 de niveau B1, et 10 de niveau B2). Nous n'avons pas inclus de questions du niveau C2 et plus, puisqu'à ce niveau beaucoup de questions portent sur du contenu culturel et littéraire trop difficile pour des élèves de cet âge.

Selon le test CLE, un score de 50% signifie que le niveau examiné est atteint. Cependant, nous avons ajouté comme seuil secondaire les résultats du groupe de contrôle: leur moyenne sur le test de compétences est de 80.4%, et le score le plus bas du groupe est 60%. Un score de 50% est le seuil

¹ http://www.cle.fr/CLE_Learn_French_at_CLE_in_France-fr-idm-263-n-Testez_votre_niveau.html

minimal de compétence, et la marge entre 50-60% présente les résultats inférieurs au groupe de contrôle²:

Score	Sujets anglophones	Groupe de contrôle
Moins de 50%	1, 2, 5, 9, 12, 16, 17, 21	
Entre 50-59%	3, 4, 7, 11, 15, 19, 20	
Plus de 60%	6, 8, 10, 13, 14, 18	22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31

Tableau 2 Classification des sujets selon les résultats au test de compétences

Les scores de moins de 50% délimitent clairement les non-bilingues, puisque la médiane des résultats pour tous les sujets est 51%. Tous les scores de plus de 55% sont dans le quartile supérieur. Cependant ce quartile inclut des résultats inférieurs au score le plus bas du groupe de contrôle, alors que les bilingues définitivement comparables aux monolingues devraient avoir un score avoisinant ceux des francophones, qui ont une moyenne beaucoup plus élevée de 80,1%. Un nombre de sujets anglophones (le groupe 50-59%, sujets 3, 4, 7, 11, 15, 19, 20) sont donc difficiles à définir à cause de leurs scores moyens considérablement inférieurs aux monolingues, mais supérieurs au score maximal de 50% pour les apprenants FLE. Cette séparation nous donne déjà une indication préliminaire sur l'acquisition des élèves. Il est probable que certains bilingues ont complètement acquis la prononciation du français mais que leurs connaissances explicites en grammaire et en vocabulaire soient inférieures aux monolingues à cause de la charge cognitive des deux langues lors de leur développement (Hamers et Blanc 1989, Chin et Wigglesworth 2007, Treffers-Daller 2011).

Pour trancher sur la classification il faudrait identifier un décalage prononcé entre les résultats des bilingues et non bilingues à l'aide de nos autres critères.

3.2.3 Groupes selon l'âge d'arrivée en France

Suivant la littérature mentionnée précédemment sur la période critique et l'âge d'acquisition, nous avons aussi conduit une classification à partir de l'âge d'arrivée en France de nos sujets anglophones. Ceci servira à identifier la présence d'une potentielle période critique séparant les bilingues et non-bilingues, et à établir le rôle de l'âge de début d'acquisition dans l'état final des compétences linguistiques. Nous avons d'abord choisi l'âge de six ans comme variable d'après notre revue du travail de Birdsong (2003, 2005). A cause du jeune âge de nos sujets, le nombre d'années passées en France corrèle directement à l'âge d'arrivée – il n'y a pas de différence entre les âges d'arrivée des sujets qui ont passé plus de dix ans en France, puisqu'ils sont tous arrivés en bas âge ou nés dans le pays. Il n'y a donc pas de raison pour une classification séparée pour l'âge d'arrivée ou le nombre d'années d'habitation, ceux arrivés plus tard ont automatiquement passé moins de temps dans le pays:

² Voir annexe pour un tableau complet des résultats

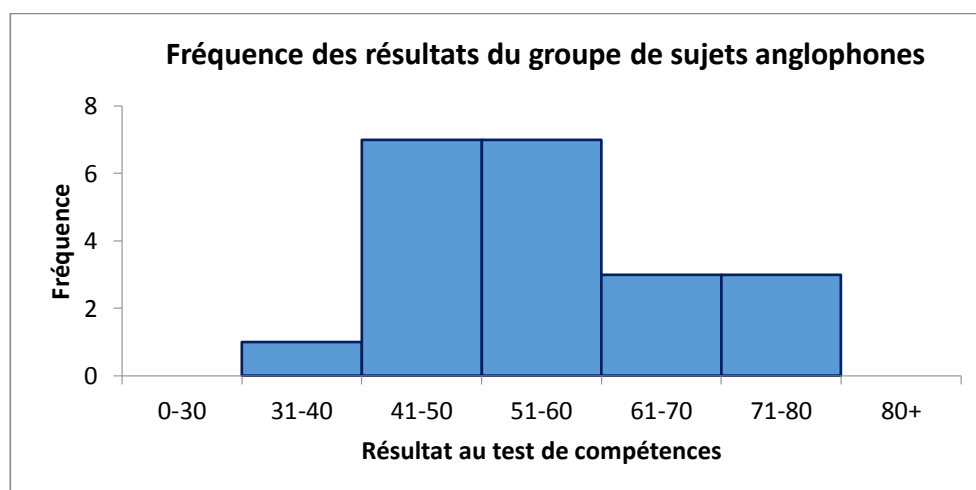
Âge d'arrivée	Sujets
Moins de 6 ans	2, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20
6 ans et plus	1, 5, 7, 9, 12, 17, 21

Tableau 3 Classification selon l'âge d'arrivée en France

Les sujets arrivés avant l'âge de 6 ans sont ceux qui ont eu le plus de temps pour apprendre la langue et qui seraient arrivés avant la fin de la période critique. En combinaison avec les autres critères il y a une grande possibilité qu'ils soient tous considérés comme bilingues, alors que le groupe arrivé après 6 ans serait les non bilingues. Dans la prochaine section, nous tirons nos conclusions sur la classification des sujets en examinant la présence et la combinaison de ces critères dans notre échantillon.

3.3 Classification retenue

La classification retenue ici sera le point de départ pour nos analyses des résultats présentés dans les chapitres suivants. Comme discuté lors de ce chapitre, nous cherchions à délimiter les sujets bilingues et les sujets non bilingues afin d'examiner la présence du transfert de l'anglais dans notre expérience. Nous avons choisi trois critères de classification à partir de la littérature et de nos ressources disponibles: l'opinion des professeurs sur le bilinguisme des élèves, leurs résultats à un test de compétences de français, et leur âge d'arrivée en France. Cependant, puisque nous n'avons pas de mesures précises des compétences linguistiques des anglophones, nous ne pouvons que prendre leurs résultats comme indication d'une quelconque similarité au groupe de contrôle. A cause de difficultés avec la définition et l'identification du bilinguisme, notre classification se contente de décrire les tendances différentes entre les groupes de sujets. Ceci est motivé par l'étendue des résultats de nos sujets anglophones au test de compétences: au lieu de clarifier un écart entre des supposés apprenants FLE et un groupe de bilingues, la majorité des résultats sont concentrés entre 41 et 60% (voir graphique 1 ci-dessous).



Graphique 1 Histogramme de la fréquence des résultats du groupe anglophone au test de compétences

Afin de départager les sujets, la classification dans un certain groupe requiert la présence d'au moins deux critères associés aux conditions attendues de ce groupe, et la présence de trois critères indique une classification non discutable. Pour commencer, nous constatons qu'un groupe se délimite des monolingues par la présence d'au moins deux des critères suivants: {résultats au test de moins de 50%, arrivé après l'âge de 6 ans, jugé non bilingue par les professeurs}. Ces sujets sont ceux dont la performance est la plus éloignée du groupe de contrôle. Nous avons aussi inclus des sujets malgré leur jugement «bilingue» et un sujet dont l'âge d'arrivée est de moins de six ans à cause de l'influence de la prononciation dans le jugement, et leurs scores de moins de 50%. Nous estimons que les résultats au test sont une meilleure indication des compétences en français de ces sujets. Nous attribuons à ce groupe la dénomination *apprenants FLE*.

Sujet	Bilingue Oui/Non	Âge d'arrivée	Résultat au test de compétences
21	Non	Après six ans	38%
9	Non	Après six ans	44%
12	Non	Après six ans	45%
17	Non	Après six ans	47%
16	Non	Moins de six	44%
1	Oui	Après six ans	49%
5	Oui	Après six ans	49%

Légende

Critères attendus FLE
Critères attendus
“bilingues”
Cas limites

Tableau 4 Classification des sujets « apprenants FLE »

Le second groupe, celui le plus semblable aux monolingues, est constitué de sujets satisfaisant les trois critères: {résultats au test de plus de 60%, arrivé avant l'âge de six ans, jugé bilingue par les professeurs}. Nous souhaitons préciser que malgré la dénotation *bilingue* choisie pour ce groupe, notre classification n'est pas infaillible et reflète surtout les sujets dont les résultats sur les tests suivent une tendance commune. Cette classification nous permettra de voir la ressemblance entre les jugements de grammaticalité des monolingues et des anglophones aux compétences les plus similaires aux monolingues, pour voir si le transfert de l'anglais est toujours identifiable à ce niveau.

Sujet	Bilingue Oui/Non	Âge d'arrivée	Résultat au test de compétences
13	Oui	Avant six ans	64%
14	Oui	Avant six ans	64%
6	Oui	Avant six ans	69%
8	Oui	Avant six ans	71%
10	Oui	Avant six ans	73%
18	Oui	Avant six ans	75%

Légende

Critères attendus FLE
Critères attendus
“bilingues”
Cas limites

Tableau 5 Classification des sujets « bilingues »

Nous sommes maintenant confrontés aux cas problématiques qui ne remplissent aucune combinaison de critères idéale pour l'appartenance à un des deux groupes, en particulier les sujets qui ont des résultats moyens au test de compétence mais sont jugés comme bilingues par les professeurs.

Sujet	Bilingue Oui/Non	Âge d'arrivée	Résultat au test de compétences	Légende
2	Oui	Moins de six	49%	Critères attendus FLE
3	Oui	Moins de six	51%	Critères attendus "bilingues"
7	Oui	Plus de six	51%	Cas limites
4	Oui	Moins de six	55%	
11	Oui	Moins de six	56%	
20	Oui	Moins de six	56%	
15	Non	Moins de six	58%	
19	Oui	Moins de six	58%	

Tableau 6 Sujets jugés problématiques

Ces sujets présentent une minorité dont la variation peut être attribuée à de nombreux facteurs individuels plutôt qu'à une tendance commune : le groupe *FLE* est clairement limité par le jugement non bilingue des professeurs ainsi que leurs mauvais résultats au test, et celui des *bilingues* se distingue des cas limites par leurs meilleurs résultats. Vu ensemble, le groupe de cas problématiques ne nous donne aucune indication claire au sujet du bilinguisme, et ces sujets bénéficieraient d'une analyse plus profonde pour laquelle nous n'avons pas les ressources. A cause de la nature problématique de ces sujets, nous avons préféré ne pas inclure leurs résultats dans notre analyse.

Pour conclure, nous constatons que les sujets de notre étude présentent une vision nuancée de l'acquisition du français, que ce soit en FLS ou en acquisition bilingue avec l'anglais. Afin d'analyser le lien entre leurs tendances d'acquisition et la présence du transfert aussi précisément que possible, nous avons retenu une classification stricte qui exclut certains de nos sujets. La classification (tableau 7) sera utilisée pour discerner s'il y a une relation significative entre les jugements de grammaticalité et le niveau de français des participants dans nos résultats.

Groupe de classification	Apprenants FLE	Locuteurs Bilingues	Groupe de Contrôle
Sujets	1, 5, 9, 12, 16, 17, 21	6, 8, 10, 13, 14, 18	22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31

Tableau 7 Classification des sujets

Le prochain chapitre est consacré aux aspects linguistiques individuels de notre expérience, les études précédentes à leur sujet, et les résultats que nous avons obtenus avec le test de jugement de grammaticalité.

4 Expérience

Pour examiner les instances du transfert dans notre échantillon de sujets, nous avons choisi de mener une expérience de jugements de grammaticalité. Ce type de test nous permet de contrôler si les apprenants savent que certaines constructions sont impossibles ou agrammaticales en français parlé, ou s'ils perçoivent ces constructions en accordance avec la grammaire établie. Dans notre cas, nous pouvons utiliser ces jugements pour établir si les connaissances des élèves identifient des constructions à transfert négatif comme grammaticales ou non, pour juger l'influence de l'anglais comme langue maternelle sur l'acquisition du français.

Lors du test, les participants sont priés de remplir un formulaire avec les items que nous cherchons à évaluer. Ils doivent choisir si chaque phrase est correcte ou incorrecte. L'expérience leur a été donnée sur papier, puisque le temps de réponse requis pour chaque élève était sujet à une grande variation (en moyenne 10-15 minutes pour les francophones, 20 pour les anglophones en difficulté). Nous n'avons pas voulu utiliser de système automatisé sur l'ordinateur pour permettre un minimum de liberté et d'autonomie aux élèves dans leur temps de réponse, afin que ceux en difficulté ne soient pas stressés, et que les autres ne soient pas ennuyés.

Le test comporte en tout 82 items et vise à recueillir les jugements des sujets sur trois aspects linguistiques différents : la position de l'adverbe, la position du sujet dans les phrases interrogatives, et l'accord au pluriel en français. Nous détaillerons les items du test dans des sections séparées afin d'examiner chaque construction indépendamment avant de conduire une analyse combinée de nos résultats. Les items de remplissage pour chaque construction sont ceux des autres expériences menées dans cette étude. Les items sont présentés dans un ordre aléatoire réalisé avec Excel, puis contrôlés pour qu'aucune construction identique ne se suive. La variation entre les 3 aspects linguistiques que nous examinons a été jugée suffisante pour ne pas inclure d'autres items de remplissage. De plus, il est préférable de garder le test aussi court que possible pour ne pas fatiguer les sujets et garder leur concentration optimale.

4.1 La position de l'adverbe

Dans cette section nous abordons la position de l'adverbe dans la phrase et l'expérience que nous avons menée à son sujet. Nous commencerons par une présentation de la grammaire de l'adverbe en anglais et en français, afin d'identifier les difficultés d'acquisition pouvant naître des différences entre les deux langues et les constructions susceptibles au transfert. Ensuite nous examinerons plusieurs études précédentes sur l'acquisition de la position de l'adverbe effectuées auprès d'apprenants anglophones et francophones. Les résultats de ces études nous permettront de formuler nos hypothèses en accordance avec nos critères de classification discutés dans le chapitre précédent. En conclusion, nous contrasterons les résultats du test de grammaticalité par groupe de compétences, dans le but d'identifier la présence du transfert de l'anglais dans le français L2 lors de l'acquisition de l'adverbe.

4.1.1 L'adverbe en français et en anglais

A première vue, l'anglais et le français partagent un ordre des mots similaire pour les phrases déclaratives. Cependant, de nombreuses structures, dont la position de l'adverbe, sont sujettes à variation entre les deux langues. Avant de déterminer le transfert linguistique présent chez nos sujets, il nous faut donc identifier la variation exacte qui pourrait causer le transfert. Dans cette partie de l'expérience, nous allons nous concentrer sur l'adverbe en tant que complément adverbial du verbe. Dans cette position, l'adverbe modifie le sens du verbe en lui ajoutant une qualité selon sa catégorie (adverbe de lieu, de temps, de manière, de degré, de négation et de relation logique).

En anglais et en français la position des adverbes est relativement libre selon certaines restrictions sémantiques et syntaxiques. Au lieu de détailler toutes les constructions possibles dans les deux langues, nous allons nous limiter aux phrases avec un verbe à temps simple. Nous avons donc choisi d'exclure les phrases à temps composé et de regarder trois positions de l'adverbe possible :

i) L'ordre SVAO

Cet ordre est accepté en français mais pas en anglais. L'adverbe est placé entre le verbe et l'objet direct.

- 1) a. Jean mange rapidement ses frites.
b. *John eats quickly his chips.

ii) L'ordre SAVO

Cet ordre est possible en anglais mais non en français, l'adverbe est placé entre le sujet et le verbe.

- 2) a. *Jean rapidement mange ses frites.
b. John quickly eats his chips.

iii) L'ordre SVOA (sujet, verbe, objet, adverbe)

Cet ordre est accepté dans les deux langues, l'adverbe est placé à la fin du groupe verbal. En français il est seulement employé avec les adverbes « lourds ».

- 3) a. Jean mange ses frites rapidement.
b. John eats his chips quickly.

Pollock (1989) soutient qu'en anglais et en français les adverbes sont engendrés comme structure de base adjointe à la gauche du groupe verbal. Il maintient qu'en français une règle régit le déplacement obligatoire du verbe en INFL, et que l'anglais n'a qu'une version limitée de cette règle. L'anglais et le français partageraient donc la même structure profonde où Adv est une position facultative:

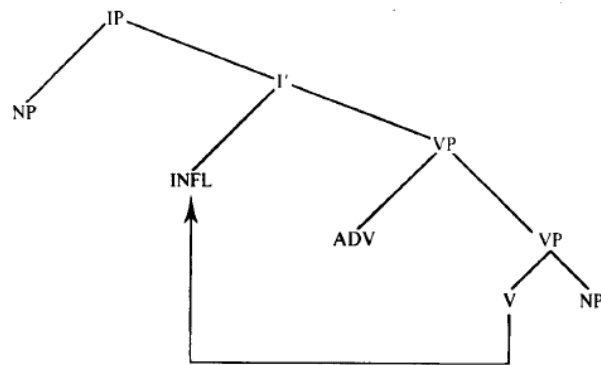


Figure 1 Arbre syntaxique illustrant le déplacement du verbe en INFL

Selon Pollock (1989) une analyse du déplacement du verbe dans chaque langue démontre pourquoi les différences entre l'anglais et le français sont à la structure de surface, et que la structure profonde du français est l'ordre SAVO. Commençons avec l'ordre SAVO comme structure profonde en français et en anglais:

- 4) a. Jean rapidement mange ses frites.
b. John quickly eats his chips.

L'exemple (4.a) est agrammatical en français parce que le déplacement vers INFL est obligatoire. Le verbe se déplace à gauche de l'adverbe, entraînant l'ordre SVAO (1a - Jean mange rapidement ses frites). Cependant, ce déplacement est impossible en anglais donc l'ordre SVAO est interdit, et l'ordre SAVO (4.b) reste accepté. Les seuls verbes qui peuvent faire ce déplacement sont *have* et *be* :

- 5) a. Jean a rapidement mangé ses frites.
b. John has quickly eaten his chips.

Le déplacement du verbe *avoir* permet l'ordre SauxAVO en anglais ainsi qu'en français. Ce paramètre de déplacement régit un ensemble de propriétés autres que la position adverbiale (Pollock 1989) - entre autre la négation et la formation des questions - mais dans le cas de l'adverbe il rend compte de la valeur du paramètre en français qui permet l'ordre SVAO et interdit SAVO, tandis que l'anglais permet SAVO et interdit SVAO.

Pour récapituler, il y a donc une différence entre l'anglais et le français que les apprenants anglophones doivent identifier. Cette différence engendre deux aspects qui seront susceptibles au transfert:

- i) le français permet l'ordre SVAO
- ii) le français interdit l'ordre SAVO

Les apprenants anglophones devront acquérir la nouvelle valeur paramétrique du déplacement et l'appliquer au français.

4.1.2 Etudes précédentes

Dans cette section nous résumons deux études précédentes faites au sujet de l'acquisition de la position de l'adverbe en anglais et en français. L'étude de White (1991) a été effectuée auprès d'apprenants francophones de l'anglais. Bien qu'elle examine le transfert chez des apprenants

francophones, cette étude nous donne une indication des constructions cibles et des résultats qui pourraient être reflétés par les anglophones de notre expérience.

White (1991) positionne son expérience dans le cadre de la Grammaire Universelle (GU) et cherche à déterminer si les apprenants francophones de l'anglais peuvent réinitialiser la valeur paramétrique de leur L1. Elle propose que l'évidence positive soit le meilleur type d'évidence pour déclencher le paramètre approprié chez l'apprenant, indiquant la possibilité de l'ordre SAVO. Même si l'apprenant francophone postule au départ que l'ordre SAVO est agrammatical, il y aura assez d'évidence dans l'input pour qu'il constate que ce n'est pas le cas. Elle note que d'autres effets syntaxiques pourraient indiquer que le déplacement du verbe à gauche est impossible en anglais. Ces sujets sont tous des élèves québécois âgés de 9 à 11 ans, donc similaires à nos sujets d'étude.

White (1991) conclut à travers les résultats de son test de grammaticalité que l'évidence explicite dans la salle de classe (positive et négative) aide l'acquisition de caractéristiques de l'anglais plus que l'évidence naturelle positive. Seul un groupe explicitement instruit sur l'impossibilité de l'ordre SVAO l'a identifié comme incorrect en anglais. Ses résultats ne confirment pas non plus l'existence d'un paramètre UG qui régirait la position adverbiale : selon ce paramètre l'ordre SVAO et SAV ne devraient pas être produits ensemble, mais les résultats démontrent que SVAO et SAV sont concomitants dans la grammaire de la plupart des sujets. De plus, le fait que l'ordre SAV est possible en anglais n'entraîne pas les sujets à conclure que l'ordre SVAO est impossible. Cette étude nous indique que le type d'input et d'évidence dans le milieu d'un individu joue un rôle lors de l'acquisition. L'accès au paramètre du déplacement du verbe n'est apparemment pas fixe et peut faire preuve de variation entre les individus.

Une autre étude qui nous intéresse est celle de Bellerose (1998) qui base aussi son expérience sur les résultats de White, mais cette fois-ci avec des apprenants anglophones adultes du français langue étrangère. L'étude longitudinale de Bellerose sur des productions écrites et un test de préférence ne confirment aucune preuve de transfert. Selon lui, si le phénomène du transfert existe, il ne peut prendre place que dans les premières étapes de l'acquisition. Il conclut «qu'il serait intéressant que d'autres recherches se penchent sur cette question pour les apprenants débutants» (Bellerose 1998, p.257). Cette étude montre que le placement des adverbes en français fait l'objet d'une acquisition progressive, après un stade où les apprenants positionnent massivement les adverbes en position finale après le COD. Pour conclure, il note qu'il est difficile d'interpréter ses résultats de manière absolue. Lorsque les apprenants ont atteint le niveau avancé, ils ne font pas que réaliser des positionnements d'adverbes conformes aux exigences de la L2, mais ils reproduisent aussi de façon générale la tendance observée chez les locuteurs natifs. Sur la seule base de l'input positif, un phénomène de variation observé chez les natifs est reproduit par les apprenants.

4.1.3 Hypothèses

Nous allons maintenant définir des hypothèses propres à nos sujets selon les études précédentes mentionnées et les groupes de sujets établis dans le dernier chapitre. Notre classification des groupes nous permet de formuler nos hypothèses en prenant en compte le niveau et l'âge d'acquisition des sujets, pour identifier à quel stade le transfert est manifesté.

Comme nous l'avons vu, les études similaires se basent sur le cadre de la théorie des principes et des paramètres (White 1991 et Bellerose 1998) en utilisant une différence de paramètre comme justification pour la variation du placement des adverbes en anglais et en français. Pour cette expérience nous cherchons à savoir si les sujets ont acquis la nouvelle valeur paramétrique du déplacement du verbe en français, et si cette acquisition est susceptible au transfert de l'anglais. La nouvelle valeur à acquérir que nous avons identifiée est reflétée par i) l'interdiction de l'ordre SVAO en français ; ii) la possibilité/ permissibilité de l'ordre SAVO en français.

Selon White (1991), l'évidence positive seule ne sera pas suffisante pour que l'apprenant FLE arrive à certaines caractéristiques de la L2 marquée différemment à la langue d'origine. Ses sujets ont accepté deux constructions qui, selon un paramètre UG, ne devraient pas être possibles dans la même grammaire (l'ordre *SVAO et SAV en anglais), et elle attribue cela au manque d'évidence négative lors de leur instruction. Il y a aussi une confusion sur la valeur de ce paramètre. Nous prenons ses résultats en compte puisque nos sujets ont appris le français entièrement en immersion, avec très peu d'évidence négative explicite. Avec l'anglais comme grammaire initiale, il ne sera pas immédiatement apparent que l'ordre SAVO est agrammatical en français. Nous nous attendons donc à ce que notre groupe *apprenants FLE* n'ait pas entièrement acquis la valeur correcte du paramètre. Ils jugeront la construction SVAO comme grammaticale grâce à l'évidence positive du français parlé, mais n'auront pas reçu assez d'évidence négative pour interdire l'ordre SAVO. En ce qui concerne le transfert, Bellerose (1998) rejette l'hypothèse du transfert pour ses sujets d'un niveau avancé. Cependant, Bellerose a suggéré que le transfert devrait être présent chez des débutants, ce que nous pourrions confirmer avec nos apprenants FLE.

Le groupe *bilingue* est constitué de sujets ayant appris le français d'une manière consécutive à l'anglais avant la période critique, et la plupart d'entre eux en acquisition simultanée en bas âge. Nous nous attendons à ce que ce groupe n'ait aucun problème avec les constructions, et qu'il fasse des jugements similaires aux monolingues puisqu'ils ont reçu le même type d'instruction spécifique lors de leur scolarisation en France.

Pour récapituler, nous cherchons à examiner la relation entre les jugements de grammaticalité et les groupes de classification des sujets à travers les hypothèses suivantes :

H₁ - Le groupe *apprenants FLE* identifie l'ordre SVAO comme grammatical en français grâce à l'évidence positive lors de l'acquisition. A cause d'un manque d'évidence négative, ils acceptent aussi l'ordre *adverbe ordre SAVO, manifestant un transfert négatif de l'anglais.

H₂ - Le groupe *bilingue* ne manifeste aucune trace de transfert, ou seulement des traces très minimes. Leurs résultats sont comparables au groupe de contrôle, et ils rejettent en grande majorité la construction *adverbe ordre SAVO.

4.1.4 Items

Cette partie de l'expérience comporte 18 phrases sur la position adverbiale. 9 des phrases sont à transfert négatif de l'anglais (*adverbe ordre SAVO) et 9 grammaticales en français (*adverbe ordre SVAO*). Nous avons employé des phrases courtes à temps simple pour minimiser l'interférence

d'autres objets dans la phrase. Les adverbes sont uniquement des adverbes courts de temps et de manière pour limiter la variation des items, par exemple :

- 6) a. * Papa bientôt rentre à la maison.
b. Papa rentre bientôt à la maison.

Ces paires d'items nous permettront d'identifier si la position de l'adverbe dans la phrase est sujette à un transfert de l'ordre *SAVO, grammatical en anglais.

4.1.5 Résultats

Regardons maintenant les résultats du test de jugements de grammaticalité pour la position adverbiale. Comme discuté lors du chapitre précédent, nous avons décidé de classer les participants à partir de plusieurs variables: leurs résultats à un test de compétences, leur âge d'arrivée en France, et l'opinion des professeurs sur leur bilinguisme. Pour juger la présence du transfert, nous présenterons nos résultats selon les pourcentages de constructions jugées grammaticales et agrammaticales par chaque groupe d'anglophones, afin de les comparer à ceux du groupe de contrôle. L'utilisation des groupes de classification nous permet de contrôler les tendances générales du transfert de l'anglais vers le français, plutôt que de mener une longue analyse sur le transfert chez chacun des participants, ce qui ne donnerait qu'une indication sur la variation individuelle des sujets. Pour terminer, nous analyserons la signification statistique de nos résultats avec un test chi-deux de Pearson obtenu avec le programme SPSS.

Item	Jugement	Classification		
		Apprenants FLE	Bilingues	Contrôle
<i>*adverbe ordre SAVO</i>	Agrammatical	57.1%	85.2%	83.3%
	Grammatical	42.9%	14.8%	16.7%
<i>adverbe ordre SVAO</i>	Agrammatical	31.7%	13.0%	13.3%
	Grammatical	68.3%	87.0%	86.7%

Tableau Croisé 1 Classification des sujets et jugements de grammaticalité des items adverbiaux

Commençons d'abord en regardant les résultats par groupe individuel. Une première constatation est que le groupe *apprenants FLE* se distingue clairement des deux autres groupes. Nous avons supposé qu'ils jugeraient les deux constructions comme majoritairement grammaticales, mais qu'ils auraient plus de difficultés avec l'ordre *SAVO à cause d'un manque d'évidence négative. Cette hypothèse apparaît être confirmée par nos résultats: 57.1% des items **adverbe ordre SAVO* ont été correctement identifiés comme agrammaticaux, comparé à 68.3% des items *adverbe ordre SVAO* jugés correctement. Un test chi-deux révèle une différence significative ($p=.004$) entre les jugements des deux types d'items pour ce groupe. Nous avons aussi calculé un résultat moyen pour chaque sujet à partir du nombre d'items qu'ils ont jugés correctement, puis nous avons utilisé ces moyennes pour examiner l'écart type entre les jugements des sujets. Ceci nous permet d'évaluer l'homogénéité intragroupe dans nos résultats. Les jugements sont relativement homogènes à l'intérieur du groupe apprenants FLE pour ces constructions : pour les items **adverbe ordre SAVO*

nous constatons un écart type de 23.6%, et seulement 14.4% pour *adverbe ordre SVAO*. Ceci indique que le groupe d'apprenants FLE différencie entre les deux constructions et que les sujets font des jugements similaires pour chaque type d'item. Nous pouvons conclure que les sujets de ce groupe ont partiellement acquis l'ordre SVAO grâce à l'évidence positive de leur environnement, et qu'ils n'ont pas non plus complètement rejeté l'ordre de leur langue maternelle. Puisque nos sujets sont d'un jeune âge, ils n'ont pas encore atteint leur état final d'acquisition. Il serait intéressant de voir si dans plusieurs années ces sujets font toujours preuve des mêmes difficultés. Nous voyons qu'il y a du transfert négatif de l'anglais vers le français, puisque 42.9% des items agrammaticaux ont été acceptés par ce groupe. Comme White (1991), nous ne trouvons aucune évidence d'une réinitialisation totale d'un paramètre pour le déplacement du verbe dans ce groupe et l'H₁ est confirmée.

Le deuxième stade de l'analyse concerne le groupe de contrôle et le groupe *bilingue*. Contrairement à notre attente, le groupe de contrôle ne rejette pas à l'unanimité les phrases **adverbe ordre SAVO* (*Jean parfois mange chez moi*) avec 16.7% de ces items jugés grammaticaux. De même pour la construction grammaticale *adverbe ordre SVAO* (*Jean mange parfois chez moi*), jugée agrammaticale pour 13.3% des items. Ceci peut être attribué à l'interférence d'autres éléments de la phrase, puisque les jugements individuels des sujets (voir Annexe) ne révèlent aucun sujet en particulier dans le groupe de contrôle qui rejette la construction, ni un item particulier qui suscite un jugement inattendu de la plupart des membres du groupe. La grande majorité des jugements suivent notre prédiction, et c'est aussi le cas pour le groupe *bilingue* qui se comporte identiquement au groupe de contrôle. Pour la construction **adverbe ordre SAVO* il n'y a que 1.9% de différence non significative entre leurs jugements, et pour *adverbe ordre SVAO* une différence encore plus négligeable de 0.7% sur les items jugés grammaticaux. Le test chi-deux non significatif ($p = .833$) pour les items adverbiaux confirme que pour ces constructions, nous pouvons nous attendre à ce que le groupe *bilingue* fasse toujours des jugements presque identiques aux sujets monolingues. L'écart type confirme qu'il y a peu de variation à l'intérieur du groupe, avec 19.5% d'écart entre les jugements pour la construction **adverbe ordre SAVO* et 13% pour la construction *adverbe ordre SVAO*. Il n'y a aucun transfert identifiable et les anglophones arrivés avant la période critique ont complètement réinitialisé le paramètre, ou leur acquisition simultanée de deux langues à un résultat final identique aux monolingues.

Nous discuterons de la signification des résultats de cette section en relation avec nos autres expériences dans un chapitre ultérieur. Cette discussion nous permettra de voir si le transfert est constant pour chaque construction et chaque groupe ou si les tendances sont plus spécifiques au type de construction examinée.

4.2 La position du sujet dans les phrases interrogatives

Cette section porte sur les items de notre expérience dédiés à la position du sujet dans les phrases interrogatives. Les phrases interrogatives font preuve d'une variété considérable en français, et par conséquent risquent d'engendrer des difficultés d'acquisition susceptibles au transfert chez nos sujets anglophones. Nous détaillerons les différences grammaticales de cette construction en anglais et en français, avant d'examiner d'autres études faites à son sujet qui ont inspiré cette expérience. Comme dans le chapitre précédent, nous formulerons nos hypothèses à partir de ces recherches et nous expliquerons la conception des items de l'expérience. La dernière section du chapitre portera sur l'analyse des résultats.

4.2.1 L'interrogation en anglais et en français

Avant de décrire les types de phrases interrogatives possibles en français, il nous semble important de souligner l'énorme variation dans leurs structures et dans leur contexte d'utilisation. Nous nous concentrons ici sur les questions avec un constituant *qu*. Ce type de question permet une large sélection de réponses plutôt qu'un simple oui/non et présente beaucoup plus de variation que les questions fermées (Myers, 2007 ; Dewaele, 1999). Cette variation est extrêmement pertinente à l'étude du transfert, surtout en comparaison avec les structures disponibles en anglais. Myers (2007) et Prévost et al. (2014) maintiennent qu'aucun modèle proposé n'a jusqu'ici capturé de manière exhaustive la complexité du système interrogatif en français parlé. Il nous serait donc intéressant d'évaluer la perception d'un certain nombre de structures chez nos sujets anglophones.

Prévost (2009) définit le placement du constituant *qu* et la possibilité de l'inversion sujet/verbe comme les deux principaux aspects de l'interrogation en français. Ces aspects se déclinent en six structures, dont trois types d'inversion différentes:

- | | |
|--|--|
| 7) Où va Jean ? / Où est allé Jean ? | Inversion stylistique (SI) |
| 8) Où va-t-il ? / Où est-il allé ? | Inversion pronominale (PI) |
| 9) Où Jean va-t-il ? / Où Jean est-il allé ? | Inversion complexe (CI) |
| 10) (Jean/il) va où ? / (Jean/il) est allé où ? | Construction <i>in situ</i> (<i>in situ</i>) |
| 11) Où (Jean/il) va ? / Où (Jean/il) est allé ? | Antéposition (<i>wh-fronting</i>) |
| 12) Où est-ce que (Jean/il) va ? / Où est-ce que Jean est allé ? | Construction est-ce que (ECQ) |

Cet aperçu, loin d'être exhaustif, nous donne déjà une indication de la difficulté de l'acquisition des structures interrogatives en français. Dans l'inversion stylistique (7), le DP (nom propre ou commun) est toujours situé après l'ensemble du verbe, qu'il soit à temps simple ou composé. L'inversion pronominale se distingue de l'inversion stylistique parce qu'elle est réservée aux pronoms clitiques, qui se placent entre le verbe conjugué et le participe passé (8). Pour l'inversion complexe, on retrouve un DP sujet ainsi qu'un pronom clitique coréférentiel inversé avec le verbe (9). La nature de ce clitique est le sujet de plusieurs théories. Rizzi et Roberts (1989) suggèrent que ce clitique est une marque d'accord, alors que Schoorlemmer (2004) prétend que l'inversion complexe comprend en fait deux sujets. La construction *in situ* suit le modèle d'une phrase affirmative avec le constituant placé en fin de phrase, alors que l'antéposition est formulée autour du mouvement du

constituant *qu* vers la périphérie gauche. Contrairement au français, l'anglais ne permet qu'une construction *qu*, qui emploie l'antéposition et l'inversion sujet-verbe/aux:

- | | | | |
|--------|--------------------|--------|----------------------|
| 13) a. | Where is he? / | 14) a. | Where is John? / |
| b. | Where has he gone? | b. | Where has John gone? |
| c. | Où est-il ? / | c. | Où est Jean ? / |
| d. | Où est-il allé ? | d. | *Où est Jean allé ? |

Comme nous pouvons le constater en regardant les exemples (13) et (14), l'anglais ne permet pas autant de variété que le français dans le choix des structures interrogatives. De plus, l'inversion en anglais n'est pas limitée aux sujets pronominaux. L'anglais ne permet pas la construction *in situ*, sauf dans le cas particulier des questions écho. Pollock (1989) soutient que si l'anglais permettait l'inversion du verbe lexical dans les questions, il suivrait le même schéma que le français puisque leur structure profonde est identique. Selon lui, les différences de déplacement du verbe entre les deux langues sont causées par une variation du nombre de positions de base permises. Bien qu'il y ait une possibilité pour le transfert positif de l'anglais dans l'inversion pronominale, les autres structures risquent d'être tout de même difficiles pour nos sujets anglophones. De plus, un transfert de l'anglais risque dans ce cas d'être tout aussi négatif, puisque sans instruction spécifique la construction anglaise produit aussi une phrase agrammaticale en français.

La mention du langage familier souligne un autre aspect de l'interrogation en français qui pose un obstacle à l'acquisition : le contexte sociolinguistique pour l'utilisation de certaines structures. Myers (2007) identifie trois mesures à prendre en compte: le contexte oral/écrit, le niveau de formalité, et le statut social des locuteurs. Le français écrit est régi par des règles fixes alors que le français parlé continue à évoluer, ce qui rend la distinction entre les formes utilisées pour les deux modes d'expression assez prononcée. Le français parlé est sujet à énormément de variété, et les données recueillies par les recherches récentes au sujet des structures les plus fréquemment utilisées par les locuteurs français sont souvent contradictoires (Myers, 2007; Prévost et al., 2014). En général, nous constatons que les constructions avec inversion sont considérées formelles et préférées à l'écrit et dans les médias où le registre soutenu est d'usage. Les constructions ECQ, *in situ*, et avec antéposition sont quant à elles d'usage courant en français parlé et dans le registre familier. Dewaele (1999) précise même que la norme prescriptive du français classifie l'antéposition comme entièrement incorrecte, que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

Le contexte d'acquisition de nos sujets étant l'immersion dans le milieu scolaire, il est probable qu'ils ont plus d'expérience avec les structures interrogatives formelles. L'inversion pronominale ne devrait poser aucun problème d'acquisition. Cette structure est identique à l'anglais, et les élèves auront beaucoup d'évidence positive dans leur environnement pour confirmer son utilisation en français. Cependant, un manque d'évidence négative risque de ne pas indiquer l'agrammaticalité de cette structure avec un sujet lexical.

Avant de formuler nos hypothèses et de sélectionner les constructions spécifiques à évaluer, nous souhaitons examiner les études pertinentes à notre groupe de sujets.

4.2.2 Etudes précédentes

Un grand nombre d'études ont été effectuées au sujet de l'acquisition de l'interrogation en français. Notre expérience est inspirée par les résultats de Kroeskop (2011) menée auprès d'apprenants néerlandophones et italianophones du français. Nous avons aussi choisi de nous appuyer sur les résultats de Dewaele (1999) et Prévost et al. (2014), qui soutiennent ceux de l'étude Kroeskop mais cette fois-ci avec des sujets anglophones.

Pour commencer, regardons l'étude qui a motivé notre enquête. Bien que ses sujets ne soient pas anglophones, l'expérience de Kroeskop (2011) nous intéresse parce qu'elle révèle que deux groupes de participants préfèrent les mêmes structures interrogatives en français malgré les différences entre leurs langues maternelles. Les résultats d'une expérience de production et de jugements de grammaticalité ont montré que les sujets néerlandophones et italianophones préfèrent tous les structures à verbe second. Kroeskop (2011) suppose que les sujets infèrent la grammaticalité de l'ordre V2 en français par la grammaticalité de l'inversion pronominale. Tous ses sujets ont manifesté une forte préférence pour l'inversion pronominale au lieu de l'inversion complexe, bien que ces deux structures soient communément jugées comme similaires. L'inversion pronominale existe dans les deux langues maternelles des sujets de Kroeskop (le néerlandais et l'italien), ce qui la pousse à questionner si ce comportement est universel à tous les apprenants du français et non un simple cas de transfert. Au lieu de conclure que cette préférence est preuve de transfert positif, elle précise « qu'il est difficile pour tous les apprenants du FLE de comprendre que le pronom clitique dans l'inversion pronominale n'est qu'une marque d'accord et que la grammaticalité de cette construction ne veut pas dire que le français est une langue à V2. » (Kroeskop 2011, p.50) Elle suggère qu'il faudrait répéter l'expérience avec des sujets d'autres langues maternelles sans V2 pour confirmer ses résultats. Les structures sans inversion (antéposition et *in situ*) sont aussi fréquemment produites par ses sujets. Elle soutient que la préférence des deux groupes pour l'antéposition au lieu de l'inversion stylistique serait influencée par la ressemblance de la structure aux phrases affirmatives en français. La construction à *est-ce que* est la moins employée dans l'expérience de production, et elle est souvent mal utilisée, malgré le fait que les sujets la jugent comme grammaticale. Cette étude nous indique que la langue maternelle risque de jouer un rôle dans l'acquisition de l'interrogation chez nos sujets, et que des résultats similaires permettraient de confirmer la présence du transfert dans ce processus.

Nous nous sommes aussi rapportée à deux études menées auprès d'apprenants anglophones, plus pertinentes à nos participants, pour comparer leurs résultats avec ceux de Kroeskop. Dewaele (1999) a étudié si des locuteurs anglophones avancés d'interlangue française utilisent les structures interrogatives de la même manière que les locuteurs natifs lors d'une expérience de production. Il a aussi cherché à savoir si les locuteurs non-natifs ont tendance à employer des constructions plus formelles telles que l'inversion stylistique et pronominale. La première constatation de son étude est qu'il n'y a aucune différence significative entre les variables évaluées pour les sujets tels que les facteurs socio-biographiques. La division locuteur natif/non natif n'est pas non plus significative. Il attribue ceci à la petite taille de son échantillon natif, mais il est aussi possible que les deux groupes se comportent de manière extrêmement similaire. Les principales différences constatées sont que les locuteurs natifs utilisent 14.7% de plus d'antéposition (par ex. « Pourquoi tu as choisi d'étudier à Birkbeck ? ») que les anglophones, et les non natifs utilisent 11.4% de plus d'inversion stylistique

(par ex. « Quelle est votre motivation ?). Il conclut que le transfert linguistique pourrait influencer la faible proportion d'antéposition utilisée par les non-natifs, puisque qu'elle est agrammaticale en anglais. L'inversion systématique dans les interrogatifs anglais pourrait avoir encouragé le choix de cette structure.

Plus récemment, une étude de Prévost et al. (2014) cherche à identifier le rôle de la complexité dérivationnelle linguistique dans le choix et le développement des structures interrogatives en français enfantin L1 et L2, pour déterminer la relation entre le transfert L1 et la complexité d'une structure. Cette étude est particulièrement pertinente puisque ses sujets sont des enfants anglophones et néerlandophones habitant et scolarisés en France. Nous pouvons donc comparer ses résultats directement à l'expérience de Kroeskop et l'utiliser comme point de départ pour nos hypothèses. Les variables qu'ils ont évaluées chez leurs sujets (âge, âge de début d'acquisition, durée de contact avec le français) sont presque identiques à celles que nous avons sélectionnées.

Leur expérience de production établit que la stratégie la plus utilisée chez les anglophones et néerlandophones est l'antéposition (plus de 60% des productions), quelles que soient les variables choisies pour la configuration d'un groupe de résultats. La langue maternelle est la seule variable déterminant le choix de la structure utilisée et les variables biographiques sont non significatives, comme pour l'étude Dewaele. Les anglophones utilisent *qu in situ* ainsi que l'inversion (le type d'inversion n'est pas spécifié) plus que les néerlandophones, bien que la construction *in situ* soit largement agrammaticale en anglais. Les néerlandophones n'emploient presque jamais l'inversion, qui est grammaticale dans leur langue maternelle. Prévost et al. (2014) utilisent la *Computational Complexity Hypothesis* pour justifier ces résultats. Selon eux, la construction *qu in situ* émerge avant les constructions complexes en français comme l'antéposition et l'inversion. Leur étude trouve une relation nuancée entre les propriétés de la L1, l'input, et la complexité computationnelle. De plus, le comportement d'enfants ayant acquis le français depuis la naissance ne diffère pas du comportement de ceux avec un âge de début d'acquisition plus tardif. Ils concluent aussi que l'exposition au français formel de l'éducation a eu un effet sur la fréquence de l'inversion (structure typique du français formel) chez les anglophones, en moyenne plus âgés que les néerlandophones. Lafontaine et Lardinois (1985, cités dans Myers, 2007, p.19) font une remarque similaire au sujet d'enfants francophones âgés de 7 à 12 ans : les structures les plus utilisées lors de leur expérience sont l'inversion et *qu in situ*, mais en général l'inversion était surtout fréquente chez les enfants plus âgés.

4.2.3 Hypothèses

Avant de détailler nos hypothèses, il est tout d'abord important d'identifier quelles structures interrogatives seront les plus susceptibles au transfert. Les études présentées dans la dernière section confirment nos observations préliminaires sur la complexité de la variation dans l'interrogation en français. Nous voyons aussi que la distinction entre le français parlé/formel dans le contexte de l'acquisition semble jouer un rôle dans les productions d'apprenants FLE.

Comme nous l'avons vu, le transfert est difficile à identifier dans ces constructions : il n'est pas clair si certains apprenants utilisent une construction parce qu'elle existe dans leur langue maternelle ou si la complexité de la structure en français entre en jeu (voir Kroeskop, 2011; Prévost

et al. 2014). Il nous semble donc pertinent de regarder l'acceptabilité de plusieurs structures chez nos participants pour tenter d'offrir quelques précisions à ce sujet. Selon Kroeskop, l'inversion pronominale indique aux apprenants FLE que le français pourrait être une langue à verbe second, et la plupart des apprenants néerlandophones et italianophones semblent préférer les constructions avec antéposition puisqu'elles ressemblent aux phrases affirmatives en français. Ceci est encore une fois confirmé par Prévost et al. (2014) chez des sujets néerlandophones ainsi que chez des sujets anglophones. La seule différence constatée entre les anglophones et les néerlandophones est la production plus fréquente de l'inversion stylistique, ici attribuée au contexte formel de scolarisation. Dewaele (1999) et Prévost et al. (2014) n'ont pas non plus trouvé de différences significatives entre l'âge de début d'acquisition et les productions des sujets, même chez des sujets ayant commencé leur acquisition avant la période critique. Cela nous semble surprenant, étant donné la littérature qui soutient le rôle de cette variable dans l'acquisition d'une L2.

Dans le cadre de notre expérience, la grammaticalité de l'inversion pronominale en anglais offre deux possibilités pour le transfert vers le français. D'un côté l'anglais facilite un transfert positif puisque l'inversion pronominale est identique dans les deux langues. De l'autre il facilite un transfert négatif puisque la construction ne peut pas être appliquée à un sujet nom propre/commun en français. Le contexte formel d'acquisition de nos sujets accentue ce phénomène : n'ayant pas reçu d'instruction spécifique, ils n'auront pas eu d'évidence négative pour constater l'agrammaticalité de la construction, qui ne se manifeste clairement qu'au passé composé (voir exemple 8), alors que leur input sera principalement constitué de structures avec inversion. Cette construction est donc la plus pertinente à examiner pour notre étude. Notre accès à des sujets apprenants FLE ainsi qu'à un groupe de bilingue nous permettra de confirmer si l'âge d'acquisition

Un autre point controversé est l'utilisation de l'antéposition, agrammaticale en anglais. Dewaele (1999) note que l'antéposition est plutôt employée par les locuteurs natifs, alors que l'inversion stylistique est favorisée par les anglophones. Cependant, Kroeskop (2011) et Prévost et al. (2014) trouvent que l'antéposition est la structure la plus utilisée par leurs sujets. Nous avons donc décidé d'évaluer cette structure en parallèle avec l'inversion pronominale pour voir si la grammaticalité d'une construction interrogative dans la langue maternelle d'un apprenant joue un rôle significatif lors de l'acquisition. Nos items « antéposition » refléteront la distinction NP/clitique examinée pour l'inversion pronominale, afin d'établir si nos sujets différencient entre les types de sujets possibles avec cette construction. Il sera aussi intéressant de voir si le groupe de contrôle traite les deux types d'items identiquement.

Pour résumer, voici nos hypothèses pour chaque groupe:

H₁ – Le groupe *apprenants FLE* manifeste un transfert de l'anglais. L'inversion pronominale est considérée comme grammaticale dans tous les cas (voir exemple 14). La structure avec un pronom (14c) est susceptible au transfert positif, et celle avec un nom propre (14d) au transfert négatif. Ceci est renforcé par la fréquence d'utilisation des structures formelles (y compris l'inversion du clitique) dans leur environnement. La complexité de l'antéposition et un manque d'input nuit à l'acquisition de cette structure, qu'ils jugent comme agrammaticale.

H₂ – Le groupe *bilingues* ne montre aucune trace de transfert et conforme aux jugements du groupe de contrôle. Nous nous attendons à ce qu'ils acceptent l'inversion pronominale, qu'ils rejettent des phrases à inversion incorrecte comme (14d), et qu'ils acceptent l'antéposition.

4.2.4 Items

Regardons maintenant la constitution exacte de nos items pour cette partie de l'expérience. Nous avons choisi quatre types de constructions : l'inversion pronominale, l'inversion d'un nom sujet reflétant l'ordre grammatical en anglais, l'antéposition avec pronom clitique, et l'antéposition avec un nom sujet. Les constituants *qu* employés sont tous communs et variés pour ne pas rendre l'aspect de la phrase que nous étudions trop évident. Les mots interrogatifs sélectionnés sont *quand*, *où*, *pourquoi* et *comment*. Les constructions sont évaluées par 8 groupes de 4 items comme ci-dessous:

Construction	Item
Inversion pronominale	Quand est-elle arrivée en Turquie ?
Inversion du nom sujet	*Quand est Marie arrivée en Turquie ?
Antéposition avec pronom sujet	Quand Marie est arrivée en Turquie ?
Antéposition avec nom sujet	Quand elle est arrivée en Turquie ?

4.2.5 Résultats

Cette dernière section concerne les résultats du test de jugements de grammaticalité pour la position du sujet dans des structures interrogatives. Nous commencerons par les structures à inversion avant de passer aux résultats des structures avec antéposition. Nous verrons que les différentes constructions révèlent la complexité de l'interrogation en français, en particulier pour l'utilisation de l'antéposition.

4.2.5.1 Structures à inversion

Le tableau ci-dessous présente les résultats pour les jugements sur les structures à inversion. Nous constatons immédiatement que le groupe de contrôle est presque unanime au sujet des deux types d'items, jugeant **inversion du nom sujet* comme agrammaticale dans 96.2% des cas, et *inversion pronominale* comme grammaticale dans 93.8% des cas. Il y a peu d'interférence pour le groupe de contrôle, et aucun doute sur la grammaticalité des deux constructions.

Item	Jugement	Classification		
		Apprenants FLE	Bilingues	Contrôle
<i>*inversion du nom sujet</i>	Agrammatical	30.4%	60.4%	96.2%
	Grammatical	69.6%	39.6%	3.8%
<i>inversion pronominale</i>	Agrammatical	16.1%	6.2%	6.2%
	Grammatical	83.9%	93.8%	93.8%

Tableau Croisé 2 Classification des sujets et jugements de grammaticalité des items à inversion

Regardons maintenant le groupe *apprenants FLE*. Notre première remarque à leur sujet est qu'ils ont clairement un problème avec la structure **inversion du nom sujet*, considérée grammaticale dans 69.6% des cas. L'*inversion pronominale* standard quant à elle est jugée grammaticale dans 83.9% des cas. Un test chi-deux ($p=.073$) entre les jugements de ces deux types d'items au sein du groupe FLE révèle que la différence entre ces résultats est non significative. Ceci veut dire que malgré l'apparente différence de 15% en moyenne dans les jugements, nos résultats ne permettent pas de conclure que les constructions **inversion du nom sujet* et *inversion pronominale* soient traitées de manière différente. Cette tendance est confirmée par un écart type faible entre les résultats individuels des sujets (14.4% pour **inversion du nom sujet* et 11.9% pour *inversion pronominale*). Comme nous l'avons prédit, les *apprenants FLE* reflètent l'inversion anglaise dans leurs jugements. Le transfert négatif et positif de l'anglais est présent, puisqu'ils ont tendance à appliquer les règles de leur L1 tant à la construction avec un nom sujet qu'à celle avec un clitique. Bien que cela nous permette de préliminairement confirmer notre hypothèse, il est à première vue difficile de juger l'influence de l'input du contexte scolaire sur ce résultat – peut-être que des anglophones dans un cours FLE dans un autre pays auraient beaucoup plus de difficultés avec cette structure malgré le modèle dans leur L1. L'évidence positive dans leur environnement joue sûrement un rôle, mais nous pensons toujours que le transfert de leur L1 est le facteur principal dans ce cas.

Pour confirmer le rôle de la L1 dans ces jugements de grammaticalité, rapportons-nous maintenant aux résultats du groupe *bilingues*. L'hypothèse pour ce groupe était qu'ils feraient des jugements identiques à ceux du groupe de contrôle, mais c'est loin d'être le cas pour la structure **inversion du nom sujet*. Au lieu de rejeter complètement **inversion du nom sujet*, les bilingues la jugent comme grammaticale dans 60.4% des cas, alors que le groupe de contrôle rejette cette construction à 96.2%. Il ne s'agit pas d'un problème avec l'acquisition générale de l'interrogation, puisque les deux groupes ont des résultats identiques pour *inversion pronominale*. Le test de chi-deux confirme ces observations, avec $p<.001$ pour la structure issue de l'anglais et $p=.106$ pour l'*inversion pronominale* correcte sur tous les groupes. La contradiction entre **inversion du nom sujet* et *inversion pronominale* est expliquée en regardant l'écart type des résultats individuels : pour **inversion du nom sujet* le groupe *bilingue* manifeste un écart type élevé de 36.6%. En effet, deux sujets ont jugé les items **inversion du nom sujet* comme grammaticaux dans 0% des cas, alors que deux autres sujets les ont jugé grammaticaux dans 87.5% et 75% des cas. Les jugements ne sont pas du tout homogènes pour cette construction et les sujets bilingues sont partagés sur sa grammaticalité. De plus, cette contradiction est réservée à la construction **inversion du nom sujet*, puisque l'écart type pour *inversion pronominale* est assez faible à 15.3%. La différence entre les trois groupes est non significative pour *inversion pronominale*, ce qui veut dire que l'acquisition du groupe FLE est statistiquement comparable aux jugements des bilingues et du groupe de contrôle. Pour **inversion du nom sujet*, la différence est fortement significative - nous retrouvons donc la notion du transfert : il est entièrement possible que pour les apprenants FLE, et même pour certains bilingues, les connaissances de l'anglais influencent négativement la perception de l'inversion pronominale employée avec un nom sujet.

En conclusion nous voyons que le transfert peut se manifester à plusieurs stades de l'acquisition, et que les locuteurs bilingues ne font pas nécessairement des jugements identiques aux locuteurs natifs. Cependant, pour les bilingues la tendance n'est pas généralisée et nous ne pouvons pas associer la notion du transfert à l'acquisition bilingue pour ces constructions.

4.2.5.2 Structures à antéposition

Contrairement aux structures à inversion, les structures à antéposition posent énormément de problèmes à nos sujets. En regardant les résultats nous avons tout de suite identifié que les items sont problématiques, d'où les désignations *?antéposition avec nom sujet* et *?antéposition avec pronom sujet*.

Item	Jugement	Classification		
		Apprenants FLE	Bilingues	Contrôle
<i>?antéposition avec nom sujet</i>	Agrammatical	67.9%	79.2%	61.2%
	Grammatical	32.1%	20.8%	38.8%
<i>?antéposition avec pronom sujet</i>	Agrammatical	57.1%	91.7%	76.2%
	Grammatical	42.9%	8.3%	23.8%

Tableau Croisé 3 Classification des sujets et jugements de grammaticalité des items à antéposition

Les résultats des trois groupes pour *?antéposition avec nom sujet* sont extrêmement similaires. Encore plus particulièrement, ils jugent tous la structure comme majoritairement agrammaticale. Le test de chi-deux ($p=.110$) révèle qu'il n'y a aucune différence significative entre les groupes pour cette construction. La construction *?antéposition avec pronom sujet* est tout aussi problématique, mais cette fois-ci le test chi-deux est fortement significatif ($p>.001$). Cependant, nous ne pouvons toujours pas tirer de conclusions claires de ces résultats.

Il s'avère que le type de mot interrogatif employé joue un rôle dans la grammaticalité de la construction. Après avoir conduit l'expérience nous avons rencontré le travail de Myers (2007), qui a noté dans son enquête sur l'utilisation des structures interrogatives en français que le recensement de l'antéposition dans diverses études présente des résultats contrastés. Elle note qu'il y a une forte tendance en faveur de l'emploi de cette structure avec les interrogatifs *comment* et *pourquoi* tandis que l'utilisation de *quand* est presque catégoriquement restreinte. Il est donc possible que nos résultats ne soient pas valables à cause de la variation dans les constituants considérés comme grammaticaux pour cette structure que nous n'avons pas pût quantifier.

Il est difficile d'identifier pourquoi ces différences entre les groupes existent. Les causes les plus probables pour la fréquence de l'agrammaticalité pour ces phrases sont une erreur dans la conception des items, ou bien que la distinction entre le français écrit/parlé serait si prononcée qu'elles soient inadmissibles dans un contexte formel écrit. Quel que soit la réponse, ces items ne nous donnent pas d'indices sur la présence du transfert. Il n'y a pas non plus d'unanimité sur les mots interrogatifs identifiés par Myers lorsqu'on regarde les résultats d'items individuels : d'un sujet à l'autre un mot interrogatif est parfois accepté, parfois complètement rejeté.

4.3 L'accord en nombre

Cette section concerne la dernière partie de notre expérience, à savoir l'accord en nombre. Comme dans les sections précédentes, nous présenterons la grammaire de l'accord en français et en anglais pour illustrer les complexités auxquelles nos sujets doivent faire face. Nous confirmerons ces difficultés par un résumé de deux études auprès d'apprenants suédois et anglophones du français. Ces études serviront de base pour nos hypothèses, que nous examinerons avec les résultats de notre expérience.

4.3.1 L'accord en nombre en français et en anglais

Notre expérience sur l'interrogation a déjà abordé le sujet des différences entre le français oral et écrit. La marque du pluriel est un autre exemple de ce décalage, puisque elle reste souvent silencieuse à l'oral. Le contexte d'acquisition de nos sujets est particulièrement pertinent pour une étude du pluriel et de l'accord en français puisqu'ils n'ont pas reçu d'instruction spécifique FLE, mais ils suivent la même scolarisation que les enfants francophones natifs. L'orthographe est un sujet qu'ils auront abordé à l'école, surtout les bilingues qui ont fait toute leur scolarité en France. Cependant, la morphologie silencieuse est aussi problématique pour les francophones, qui omettent parfois le pluriel là où ils ne l'entendent pas à l'oral (Agren, 2009). Agren (2009) précise que l'anglais et le français sont des langues à orthographe profonde, ce qui veut dire qu'il faut des connaissances spécifiques grammaticales pour lier la prononciation de la langue à son système écrit. Une conséquence de cette caractéristique est qu'un enfant avec une L1 à grammaire profonde maîtrise la complexité de son système de manière plus tardive qu'un enfant dont la L1 est plus phonétique. Nous reviendrons sur la signification de ce détail après un aperçu du nombre en français et en anglais.

Le nombre en français est un trait grammatical qui indique la pluralité d'un nom et qui produit un accord flexionnel avec d'autres constituants de la phrase, tels que le verbe, les déterminants, les pronoms, et les adjectifs (Agren, 2009). Par manque de place et par pertinence au transfert chez les sujets anglophones, nous limitons ici notre étude au marqueur du pluriel sur le nom et à l'accord entre le nom et l'adjectif. Pour illustrer ceci, regardons ces deux aspects en français et en anglais :

- | | |
|-----------------|---|
| 15) a. Masc.sg. | Le grand garçon.
The big boy. |
| Masc.pl. | Les grands garçons.
The big boys. |
| b. Fem.sg. | La jolie fille.
The pretty girl. |
| Fem.pl. | Les jolies filles.
The pretty girls. |

Dans les deux langues, le pluriel nominal est réalisé en ajoutant le morphème –s à la fin du nom. Cependant, une différence entre l'anglais et le français est marquée à l'oral : le –s pluriel est toujours

audible en anglais, alors qu'en français il est plus souvent silencieux.³ La réalisation du nombre sur les noms/pronoms est différente que sur les adjectifs et les verbes. Selon Agren (2009), le nom/pronom manifeste une relation entre le contenu sémantique du mot et la réalisation morphologique du pluriel. Toutefois, le pluriel de l'adjectif est le résultat de sa relation avec un autre constituant, dans notre exemple un nom. En anglais cette relation est simple : lorsque que le nom est au pluriel, il faut réaliser l'accord sur le verbe. Agren (2009) note que la littérature française a tendance à traiter les deux situations comme un « accord » alors qu'il serait plus clair de distinguer entre le « marquage » du nombre sur un nom/pronom et « l'accord » en nombre entre deux constituants de la phrase. Nous soutenons cette différence puisqu'elle souligne la principale différence entre le français et l'anglais au sujet du trait du nombre : l'accord en nombre de l'adjectif.

Comme nous pouvons le voir dans l'exemple (15), les adjectifs accordés avec le nom prennent le -s en français, et non en anglais. Deux autres différences syntaxiques entre les deux langues sont le déterminant visible et la position des adjectifs :

- 16) a. Les grands garçons.
The big boys.
- b. Les garçons français.
*The boys french.
- c. Les garçons sont bêtes.
The boys are stupid.

Les exemples (2.a) et (2.b) nous montrent que l'adjectif épithète se place soit avant ou après le verbe en français (voir Bouchard 2002 pour une discussion approfondie de la position de l'adjectif en français et en anglais). Pour ces deux positions l'accord est intra-syntagmatique. Le dernier exemple contient un adjectif attribut plus éloigné du nom. C'est dans ce cas un accord inter-syntagmatique puisque l'adjectif est relié au nom par un verbe. Corbett (1979) a identifié ce qu'il définit comme une hiérarchie de l'accord :

épithète – attribut - pronom relatif - pronom personnel

Cette hiérarchie sert à l'illustrer l'argument de Corbett qui soutient que la distance entre les constituants de l'accord est liée au type d'accord effectué. De plus, si l'accord est produit sur une des positions dans la hiérarchie, il sera aussi présent sur toutes les positions à sa gauche. En se basant sur cette hiérarchie, Myles (1995) soutient qu'un apprenant du français risque de trouver l'accord entre le nom et l'adjectif difficile à identifier si l'adjectif à modifier est plus éloigné dans la hiérarchie. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre l'existence de l'accord, mais aussi de le réaliser dans différents domaines structurels (Myles, 1995).

Il y a donc de nombreux éléments qui entrent en jeu lors du marquage du pluriel sur le sujet et de son accord en nombre avec l'adjectif, non seulement pour les apprenants FLE mais aussi pour les francophones natifs. La morphologie silencieuse du français crée ce qu'Agren (2009) appelle une « zone fragile » pour les locuteurs du français L1, puisqu'ils n'identifient pas la présence du -s à l'écrit. Les anglophones ne connaissent pas cette difficulté dans leur L1 donc il est possible qu'un transfert positif de l'anglais leur aide à identifier le marquage du -s sur un sujet au pluriel. Cependant, ils n'ont pas de repères pour l'accord sur l'adjectif, difficulté qui est accentuée lors

³ Il existe bien entendu des exceptions à cette règle, mais nous ne traiterons pas de cas particuliers ici. Il en va de même pour les adjectifs.

d'accords inter-syntagmatiques. Les anglophones sont susceptibles à deux types de transfert lors de leur acquisition de l'accord en nombre en français : un transfert positif pour le marquage du pluriel, et à un transfert négatif pour l'accord de l'adjectif attribut.

4.3.2 Etudes précédentes

La littérature sur l'acquisition de l'accord en nombre nous donne de nombreux points de repère pour notre expérience. Nous allons d'abord nous baser sur l'étude d'Agren (2009) qui a mené une expérience sur le transfert lors de l'acquisition du français par des apprenants suédois. Nous comparons ensuite ces résultats avec deux autres études faites auprès d'apprenants anglophones par Gess et Herschensohn (2001) et Myles (1995).

L'étude d'Agren (2009) au sujet du développement du pluriel en français L2 écrit d'apprenants FLE suédois avancés (agés de 17-19 ans) nous intéresse parce qu'elle cible la possibilité du transfert en relation à l'accord en nombre. Son corpus est constitué à partir de productions écrites au sujet d'une série d'images illustrant un voyage en Italie, qu'elle compare aux productions de lycéens francophones du même âge. Il est important de noter que le suédois (L1 de ses sujets FLE) n'a pas d'accord sur le verbe, mais un marqueur audible sur les noms, les pronoms et les adjectifs. A part l'accord de l'adjectif, il y a donc une similarité avec l'anglais. Agren examine si les différences entre le suédois et le français provoquent un transfert du suédois lors de l'acquisition FLE chez ses participants. Elle s'attend à ce que les locuteurs L1 omettent certains marqueurs du pluriel là où il n'y a pas de distinction audible entre le singulier et le pluriel. Les locuteurs L2 avancés n'ont pas tendance à avoir des difficultés avec l'accord en nombre, puisque leur acquisition en salle de classe met l'accent sur le français écrit. Il y a selon elle une forte distinction entre l'apprentissage du français écrit par les apprenants FLE (instruction spécifique simultanée avec l'oral) et celui de francophones natifs (acquisition de l'oral et ensuite de l'écrit à l'école).

Son étude examine plusieurs facettes du nombre en français : le marquage du *-s* sur les noms et les pronoms personnels à la troisième personne du pluriel, l'accord en *-s* de l'adjectif, et l'accord en *-nt* des verbes (dont nous ne discuterons pas ici). Pour la marque du pluriel sur les noms, 97% des locuteurs L1 ont correctement marqué le *-s* contre 99% des locuteurs FLE. Les locuteurs se comportent de manière presque identique à ce niveau d'acquisition, la différence entre leurs résultats étant statistiquement non-significative. Le marquage sur les pronoms personnels présente une différence, avec 89% d'accords corrects par le groupe L1 et 98% pour le groupe L2. En ce qui concerne l'accord de l'adjectif, ses résultats montrent que c'est un phénomène difficile pour les deux groupes – 86% des apprenants L2 effectuent l'accord correctement comparé à 92% pour les locuteurs L1. De plus, les adjectifs ont dû être sollicités lors de l'expérience de production, ce qu'elle explique par leur faible fréquence relative dans les productions orales spontanées. Elle rappelle ici aussi l'importance de l'instruction, puisque l'accord verbal est ciblé dans les classes suédoises de FLE plutôt que l'accord de l'adjectif puisque le suédois n'a pas d'accord verbal. Elle souligne aussi que malgré la difficulté d'interpréter ses résultats (dû au faible taux de production des adjectifs), les locuteurs L1 ont aussi des difficultés avec l'accord de l'adjectif. Les productions L2 sont comparables aux productions L1 au niveau du pourcentage correct, mais la nature des erreurs est différente entre le français L1/L2.

En conclusion elle constate que les différences entre les deux groupes sont relativement minimales. Elle note que les résultats pour l'accord de l'adjectif sont particulièrement difficiles à interpréter. L'accord morphologique ne cause pas de difficultés aux apprenants L2 à un niveau avancé, mais les erreurs qu'ils commettent ne correspondent pas à celles des locuteurs L1. Pour finir elle confirme tout de même son hypothèse que les locuteurs L1 font des erreurs lorsque la marque du pluriel est silencieuse. Il est surprenant que les francophones de son échantillon n'aient pas commis encore plus d'erreurs avec le marquage du pluriel sur le nom, ce que nous pourrions examiner avec notre groupe de contrôle.

Gess et Herschensohn (2001) ont mené une étude combinée de l'utilisation de formes correctes du déterminant, du placement de l'adjectif, de l'accord en nombre et de l'acquisition du genre chez 85 étudiants universitaires anglophones. Ils ont constitué plusieurs groupes de compétences pour voir s'il y a des tendances dans les stades d'acquisition de chaque item. Leurs résultats montrent que l'acquisition de l'accord en nombre est progressive, avec un groupe de première année en difficulté ne produisant aucun accord correct, passant à 76% de correct pour le reste de leur groupe, 88% pour la seconde année, 88% pour la troisième, et finissant à 98% pour la quatrième année. Cependant, ils ne distinguent pas entre le marquage du nom et l'accord de l'adjectif dans leurs résultats, bien que les deux soient présents dans leur tâche de production. Ils concluent que les apprenants anglophones du français FLE sont capables de maîtriser les aspects de la langue qui n'existent pas dans leur langue, mais nous pensons qu'il faudrait faire la distinction entre la possibilité de transfert positif pour le marquage du -s et le transfert négatif pour l'accord du nom et de l'adjectif.

Myles (1995) a conduit une étude qui souligne cette distinction. Ses sujets anglophones de niveaux différents (3 ans et 6 ans d'étude au lycée/collège, ainsi que des étudiants universitaires débutants et intermédiaires) ont participé à un test où ils doivent identifier les erreurs dans un texte. Elle a examiné l'accord à plusieurs niveaux de la phrase (dans le syntagme nominal, les prédicats dans la même proposition, la proposition relative et avec un élément hors du syntagme verbal pour définir si la distance d'un constituant affecte la performance des sujets sur l'accord.

Ses résultats démontrent que la distance entre les items en termes linéaires, c'est-à-dire le nombre de mots entre les deux constituants ciblés, n'est pas significative. Elle trouve que l'accord est plus souvent réalisé hors du syntagme nominal que dedans. Selon elle, l'interlangue d'un apprenant attribue un statut différent aux adjectifs et aux pronoms : les adjectifs sont en périphérie du nom et l'apprenant leur prête moins d'attention malgré leur proximité structurelle au NP gouvernant la phrase. L'accord avec le pronom à part, les résultats des sujets sont meilleurs sur les adjectifs épithètes que sur les attributs, et avec le plus faible taux d'accords réalisés pour les adjectifs apposés. En ce qui concerne l'adjectif, la distance structurelle joue clairement un rôle dans l'accord. En conclusion, elle constate que le degré d'enchâssement (*level of embeddedness*) aide à prévoir la précision de la performance en L2. Les apprenants savent qu'un adjectif doit être lié au sujet qu'il modifie pour des raisons morphologiques et syntaxiques, mais ils doivent ensuite apprendre à établir la coréférence entre des éléments structurellement éloignés. Myles (1995) explique qu'un apprenant ne peut établir cette coréférence que s'il a déjà automatisé le processus de l'accord dans un domaine moins complexe ou éloigné.

4.3.3 Hypothèses

Notre évaluation de la grammaire du français et de l'anglais, aussi bien que les études précédentes effectuées au sujet de l'accord en nombre, délimitent clairement deux structures à transfert potentiel pour nos sujets : le marquage du *-s* sur un nom au pluriel, et l'accord du sujet avec un adjectif épithète ou attribut.

Agren (2009), Gess et Herschensohn (2001) et Myles (1995) trouvent tous que l'acquisition du marqueur du pluriel du sujet est non seulement possible, mais apparemment assez aisée pour certains apprenants FLE. Pour les anglophones (aussi bien que les suédois) ceci est soutenu par l'influence de leur langue maternelle. En effet, les résultats d'Agren (2009) confirment que ce transfert semble même donner même un avantage aux apprenants FLE, qui ne tombent pas dans le piège de la morphologie silencieuse de la même manière que les francophones natifs.

L'autre aspect lié au transfert qui nous intéresse est la distance structurelle entre les deux éléments de l'accord. L'absence de l'accord de l'adjectif épithète dans leur L1 est problématique pour les apprenants anglophones du français, mais les choses se compliquent encore plus avec la possibilité d'un accord intra ou inter-syntagmatique. Les résultats de Myles (1995) indiquent que les accords les plus susceptibles au transfert négatif seraient ceux qui présentent une distance structurelle élevée entre l'adjectif et le sujet qu'il modifie.

Finalement nous devons prendre en compte le rôle du contexte d'acquisition de nos sujets. Les bilingues auront suivi une acquisition et éducation du français presque identique aux francophones monolingues. Les études que nous avons abordées n'impliquent que des sujets ayant fait une acquisition L2 du français. Il n'est pas clair si les bilingues manifesteront un transfert de l'anglais, mais puisqu'ils ont effectué toute leur scolarisation en France il est tout aussi probable qu'ils se comportent de manière identique au groupe de contrôle. Ils ont autant de connaissances du français écrit que du français parlé, et pour des jeunes élèves au collège (contrairement au groupe de contrôle de lycéens dans l'étude d'Agren) il n'est pas rare d'avoir beaucoup de difficultés avec l'écriture.

H₁ – Le groupe *apprenant FLE* manifeste un transfert de l'anglais. Pour le marquage nominal, ce transfert est positif. Ils ne sont pas dérangés par le pluriel silencieux à l'oral. Pour l'accord entre le sujet et un adjectif attribut plus éloigné, ils manifestent un transfert négatif et ne réalisent pas systématiquement l'accord, manifestant plus de difficultés que le groupe de contrôle.

H₂ – Le groupe *bilingue* ne manifeste pas de transfert de l'anglais. Il se comporte de manière similaire que les francophones natifs. L'acquisition du système oral précède celle du système écrit, ce qui rend la morphologie silencieuse à l'oral difficile à exécuter à l'écrit, que ce soit pour le marquage nominal ou l'accord de l'adjectif.

4.3.4 Items

Cette expérience de notre étude est divisée en deux catégories, le marquage du pluriel nominal et l'accord entre un sujet et un adjectif attribut. Pour créer de la variété dans nos items, nous avons choisi de tester l'accord sur l'objet de la phrase plutôt que le sujet. Puisqu'il ne s'agit pas d'une expérience de production, un sujet nominal au pluriel aurait deux indicateurs qui faciliteraient trop l'identification du -s manquant (un déterminant et un verbe déjà conjugué). Nous voulons voir si nos sujets font attention à l'accord sur un autre élément de la phrase, et en particulier à la présence du morphème -s. Nous avons inclus un déterminant au pluriel pour ne pas désavantager les apprenants plus en difficulté. Pour déterminer l'attention que nos sujets prêtent au marquage, chaque phrase est présentée avec deux items (accord objet et *accord objet) :

17) *Marquage pluriel de l'objet* : Stéphane a commandé des chaussures sur internet.

**Marquage pluriel de l'objet* : *Stéphane a commandé des chaussure sur internet.

Il en va de même pour l'accord de l'adjectif attribut, pour lequel l'accord est testé par un item grammaticalement correct et un autre incorrect :

18) *Accord pluriel de l'attribut* : Mes frères sont extrêmement forts en natation.

**Accord pluriel de l'attribut* : *Mes frères sont extrêmement fort en natation.

Pour l'accord de l'adjectif nous avons employé des adjectifs courts ainsi que des participes passés placés après un adverbe pour augmenter la distance structurelle. Les items restent tout de même simples pour limiter l'interférence d'autres éléments dans la phrase. Cette partie de l'expérience comporte 32 items, dont 8 items différents pour chaque construction (accord objet, *accord objet, accord attribut, et *accord attribut).

4.3.5 Résultats

Pour faciliter la compréhension des résultats et la discussion des deux types de transferts, cette section sera divisée en deux parties. Nous verrons que le test de jugement de grammaticalité révèle des tendances inattendues chez nos sujets, surtout entre le groupe *bilingue* et le groupe de contrôle. Pour conclure, nous définirons les aspects particuliers de ces résultats à discuter en relation avec ceux des autres items de l'expérience.

4.3.5.1 Le marquage du pluriel de l'objet

Commençons par le marquage du pluriel, structure qui risque d'être fortement influencée par le transfert positif de l'anglais. Aucun de nos groupes ne devrait manifester de problèmes avec cet item. Examinons d'abord le tableau croisé de nos résultats :

Item	Jugement	Classification		
		Apprenants FLE	Bilingues	Contrôle
<i>*marquage pluriel de l'objet</i>	Agrammatical	30.4%	33.3%	71.2%
	Grammatical	69.6%	66.7%	28.8%
<i>marquage pluriel de l'objet</i>	Agrammatical	28.6%	6.2%	5.0%
	Grammatical	71.4%	93.8%	95.0%

Tableau Croisé 4 Classification des sujets et jugements de grammaticalité des items accord de l'objet

Le premier résultat qui nous frappe est celui du groupe *apprenants FLE*. Au lieu d'avoir une préférence prononcée pour l'item grammatical, ils semblent être indécis sur la grammaticalité des deux items. De plus, ils font des jugements presque identiques : il n'y a pas de différence significative entre leur jugement pour les items **marquage pluriel de l'objet* (69.6% grammatical) et *marquage pluriel de l'objet* (71.4% grammatical). L'écart type confirme l'homogénéité des jugements, avec 13.6% d'écart pour **marquage pluriel de l'objet* et 13.9% pour *marquage pluriel de l'objet*. Le –s prononcé à l'oral dans leur langue maternelle ne leur confère pas d'avantage identifiable par ces résultats. Il semblerait que ces apprenants soient encore à un stade préliminaire de leur acquisition du nombre en français et qu'ils feront une acquisition progressive de l'accord comme indiqué par Gess et Herschensohn (2001). Ceci est soutenu par la simplicité des phrases utilisées en tant qu'items : ils ont tendance à accepter les phrases sans faire attention à la présence ou à l'absence du marquage de –s, ce qui suggère qu'ils ne font pas attention à cet aspect de la phrase. Il se peut même que la dualité du français écrit/orale prête à cette confusion. Il n'y a pas non plus d'item particulier ou de sujet qui influence les résultats de manière problématique. Il est donc clair qu'il n'y a pas de transfert de l'anglais vers le français pour ce groupe.

Contrairement à nos attentes, le groupe *bilingue* manifeste des difficultés statistiquement identiques au groupe *apprenants FLE* pour l'item **marquage pluriel de l'objet*, avec seulement 33.3% des réponses jugeant cette structure comme agrammaticale. Ceci confirmerait notre hypothèse si le groupe de contrôle se comportait aussi de la même manière, ce que nous voulions attribuer à la morphologie non prononcée à l'oral – mais ils trouvent **marquage pluriel de l'objet* agrammatical dans 71.2% des cas. Il y a une faible indication que le groupe de contrôle ne remarque pas toujours l'accord, mais cet item est bien moins problématique pour eux que pour les bilingues. L'écart type nous donne plus d'indications sur ce résultat, puisqu'à l'inverse du groupe *apprenants FLE*, les bilingues ont un écart type élevé de 35.9% pour **marquage pluriel de l'objet*. Les résultats individuels révèlent deux sujets qui ont trouvé **marquage pluriel de l'objet* grammatical dans 100% des cas, alors que deux autres sujets ne le font qu'à 12.5% et 37.5% des cas. Les difficultés avec le marquage du pluriel chez les bilingues peuvent donc être attribuées à la variation individuelle chez certains sujets et non à un transfert généralisé pour ce type d'acquisition. Pour la deuxième construction, le groupe de contrôle juge 95% des phrases *marquage pluriel de l'objet* comme correctes. Cette fois-ci, le groupe *bilingue* réplique ce résultat presque parfaitement, avec presque aucune variation dans leurs jugements (écart type de 6.8%). Les bilingues n'ont donc pas de problème à reconnaître un marquage correct du pluriel, alors que l'absence du marquage est plus ou moins problématique d'un individu à un autre. Il est possible que la charge cognitive des deux

groupes soit différente : le groupe de contrôle à moins de difficultés à reconnaître un manque d'accord là où le reste de la phrase est déjà présente (contrairement à une expérience de production comme les études mentionnées) mais les bilingues ont plus de mal à identifier une erreur d'orthographe qu'une erreur flagrante de syntaxe ou de sémantique. Il est aussi intéressant que malgré l'existence du marquage de nombre en anglais, les résultats suggèrent que les noms français ont un statut 'non marqué pour le nombre' pour les anglophones tant que pour les francophones.

4.3.5.1 L'accord au pluriel de l'adjectif attribut

Nous allons maintenant voir que les résultats pour l'accord de l'adjectif attribut, au lieu de révéler une différence entre le marquage et l'accord au pluriel, souligne plutôt des similarités entre les jugements de nos items :

Item	Jugement	Classification		
		Apprenants FLE	Bilingues	Contrôle
<i>*accord pluriel de l'attribut</i>	Agrammatical	35.7%	27.1%	56.2%
	Grammatical	64.3%	72.9%	43.8%
<i>accord pluriel de l'attribut</i>	Agrammatical	35.7%	14.6%	16.2%
	Grammatical	64.3%	85.4%	83.8%

Tableau Croisé 5 Classification des sujets et jugements de grammaticalité pour l'item accord de l'adjectif attribut

Le groupe *apprenants FLE* est à nouveau indécis au sujet des items. Comme nous pouvons le constater, ils ont réussi à faire des jugements statistiquement identiques et toujours aussi confus. Le fait qu'ils jugent 64.3% des phrases *accord pluriel de l'attribut* correctement est en quelque sorte contré par leur jugement de 64.3% des phrases **accord pluriel de l'attribut* comme correctes, indiquant que le score majoritairement correct pour *accord pluriel de l'attribut* n'est pas directement lié à une acquisition réussie de l'accord. L'écart type confirme ceci avec des résultats moyens pour chaque construction (écart type de 16.8% pour **accord pluriel de l'attribut* et 23.8% pour *accord pluriel de l'attribut*). Notre hypothèse ne peut pas être confirmée pour le groupe *apprenants FLE* dans les deux parties de cette expérience. La similarité dans leurs jugements pour chaque paire d'items n'indique aucune présence de transfert, que ce soit un transfert positif pour *marquage pluriel de l'objet* ou un transfert négatif pour *accord pluriel de l'attribut*. Ils semblent plutôt ignorer la présence du -s, puisqu'ils jugent les items grammaticaux et agrammaticaux de la même manière, se rapportant peut-être à d'autres éléments de la phrase pour effectuer leurs jugements.

De leur côté, les groupes *bilingues* et *contrôle* suivent une tendance similaire que dans la dernière section. Il n'y a pas de différence significative entre leur résultats pour *accord pluriel de l'attribut*, qu'ils jugent tous deux comme grammaticale dans 85.4% et 83.8% des cas. Les bilingues ont encore plus de difficultés avec l'item **accord pluriel de l'attribut* (jugée à 72.9% grammaticale) que le groupe *apprenants FLE*. Cependant, pour cet item le comportement des bilingues peut être attribué au transfert négatif de l'anglais : que l'accord soit présent ou pas, ils acceptent la phrase

puisque l'anglais n'a pas cette marque d'accord. Comme précédemment, l'écart type est élevé pour la construction agrammaticale (33%) et très faible pour la construction grammaticale (9.4%). Cette fois-ci, les francophones natifs ont encore plus de problèmes avec les items agrammaticaux, et leurs jugements pour **accord pluriel de l'attribut* sont tranchés avec seulement 56.2% des instances jugées agrammaticales. La différence est fortement significative pour cet item (test chi-deux $p=.003$).

Pour conclure, nous ne pouvons pas identifier de transfert de l'anglais ni déterminer si la distance structurelle ou le contexte d'acquisition jouent un rôle particulier dans l'acquisition du marquage/accord du pluriel de nos sujets. Il est bien probable que pour les apprenants FLE une combinaison complexe de ces éléments soit à l'œuvre. Sans instruction spécifique et avec un input contradictoire entre le français oral/écrit, l'acquisition de l'accord est clairement difficile. Le *-s* muet semble influencer le jugement des francophones, et cet effet est plus prononcé si l'accord doit prendre place sur un constituant éloigné de celui qu'il modifie. Le groupe *bilingue* semble être le plus affecté, puisqu'ils jugent non seulement l'item grammatical (93.8% pour *marquage pluriel de l'objet* et 85.4% pour *accord pluriel de l'attribut*) comme majoritairement grammatical, mais aussi l'item agrammatical. Cependant, une étude des moyennes individuelles montre que ces résultats sont causés par quelques sujets dans ce groupe qui ont énormément de difficultés, alors que d'autres effectuent des jugements majoritairement correctes. La distance de l'accord n'est pas non plus significative pour les apprenants FLE et les bilingues (test chi-deux $p=.662$ pour **marquage pluriel de l'objet* et **accord pluriel de l'attribut*), alors qu'elle est fortement significative entre les trois groupes (test chi-deux $p<.001$). Le groupe de contrôle est le seul groupe qui différencie entre le marquage du pluriel de l'objet et l'accord de l'attribut.

En somme, la langue maternelle de nos sujets n'affecte pas directement leurs jugements de grammaticalité pour cette section de l'expérience, et le groupe *bilingue* présente les résultats les moins conformes à nos hypothèses. Il est probable que ces résultats sont influencés par le contexte d'acquisition des sujets, et qu'une instruction plus spécifique en salle de classe empêcherait la confusion au sujet du *-s* muet. De plus, il est intéressant que malgré leurs connaissances de l'anglais, les élèves n'ont aucun problème avec l'apprentissage des noms sans marquage de nombre : le trait de l'anglais n'est pas transféré vers le français et n'empêche pas l'acquisition d'un trait contradictoire.

5 Discussion

Cette section présente les résultats de nos trois expériences de manière conjointe afin d'évaluer la présence du transfert dans les jugements de nos deux groupes d'anglophones. Dans le chapitre précédent nous avons regardé les résultats d'une manière isolée, sans prendre en compte la variation des jugements d'un aspect linguistique à un autre. Nous tenterons ici d'identifier les tendances du transfert par les types d'évidences proposées par Jarvis et Pavlenko (2007) tout en comparant nos constatations à celles des études précédemment mentionnées.

Dans le cadre théorique nous avons présenté la notion du problème logique de l'acquisition du langage en relation au cadre de l'UG et de l'acquisition des paramètres. En comparant les jugements de nos sujets à travers plusieurs aspects linguistiques différents, nous pouvons examiner si des traits non présents dans la langue maternelle d'un apprenant peuvent être assimilés, et si un transfert de la langue maternelle influence le processus d'acquisition. Pour déterminer la présence du transfert, nous avons choisi de nous rapporter aux types d'évidences de Jarvis et Pavlenko (2007), en particulier l'homogénéité intragroupe et l'hétérogénéité intergroupe. L'homogénéité intragroupe est identifiable par le comportement similaire de sujets appartenant à un même groupe (*apprenants FLE* ou *bilingues*) et l'hétérogénéité intergroupe par les différences entre les jugements des locuteurs d'une même langue. Nous avons déjà traité de l'homogénéité intragroupe en composant des groupes de sujets selon des critères stricts et en évaluant leurs résultats pour chaque type d'item. Nous traiterons ici de l'hétérogénéité intergroupe et de la présence du transfert dans la totalité de nos constructions. Le tableau ci-dessous récapitule les résultats présentés dans le chapitre précédent par paire de construction :

Construction	% d'items jugés grammaticaux		
	Apprenants FLE	Bilingues	Contrôle
<i>*adverbe ordre SAVO</i>	42.9%	14.8%	16.7%
<i>adverbe ordre SVAO</i>	68.3%	87.0%	86.7%
<i>*inversion du nom sujet</i>	69.6%	39.6%	3.8%
<i>inversion pronominale</i>	83.9%	93.8%	93.8%
<i>?antéposition avec pronom sujet</i>	42.9%	8.3%	23.8%
<i>?antéposition avec nom sujet</i>	32.1%	20.8%	38.8%
<i>*marquage pluriel de l'objet</i>	69.6%	66.7%	28.8%
<i>marquage pluriel de l'objet</i>	71.4%	93.8%	95.0%
<i>*accord pluriel de l'attribut</i>	64.3%	72.9%	43.8%
<i>accord pluriel de l'attribut</i>	64.3%	85.4%	83.8%

Tableau 8 Pourcentage d'items jugés grammaticaux par les groupes pour chaque construction de l'expérience

Comme nous l'avons constaté dans le chapitre précédent, l'agrammaticalité de certaines constructions est difficile à identifier chez les deux groupes d'anglophones. C'est non seulement les apprenants FLE mais aussi les bilingues qui se comportent d'une manière différente que le groupe de contrôle. Les locuteurs avancés du français ont, contrairement à nos attentes, des difficultés avec certaines constructions. Ceci confirme clairement les deux aspects qui sont d'un intérêt particulier à l'étude du transfert : les différences entre les locuteurs anglophones apprenants FLE/bilingues, et les

différences entre les locuteurs monolingues et bilingues du français. De plus, nous constatons aussi que certains aspects sont plus difficiles à maîtriser que d'autres.

Pour commencer, regardons les résultats du groupe *apprenants FLE*. En ce qui concerne le transfert négatif de l'anglais, nous avons premièrement regardé la position de l'adverbe en nous basant sur le travail de White (1991). Son étude nous indique que l'instruction spécifique de la position de l'adverbe est nécessaire pour qu'un apprenant francophone utilise l'ordre SAV en anglais, et que même après cette instruction l'ordre SVAO du français est toujours présent dans l'interlangue. Il en est de même avec nos apprenants FLE qui trouvent l'ordre *SAVO grammatical dans 42.9% des cas à cause d'un transfert négatif de l'anglais, et l'ordre SVAO grammatical dans 68.3% des cas. Selon nous, l'évidence positive de leur milieu scolaire aide l'acquisition de l'ordre SVAO, mais il reste difficile puisque cet ordre n'existe pas en anglais. Pour les structures interrogatives, le travail de Kroeskop (2011) révèle que les apprenants italianophones utilisent la structure V2 et qu'ils emploient un NP complet à cause de l'évidence positive dans l'inversion pronominale, malgré le fait que cette structure n'existe pas dans leur langue maternelle. Les résultats de Kroeskop montrent surtout que la position du sujet dans les phrases interrogatives en français est problématique pour les apprenants L2, indépendamment de leur langue maternelle. Ces difficultés sont répliquées par nos apprenants anglophones, pour qui le transfert négatif de l'anglais encourage l'utilisation de la structure interrogative anglaise en français. L'antéposition est aussi difficile pour les apprenants FLE mais elle ne présente pas clairement de preuve de transfert (dû aux problèmes soulignés dans le dernier chapitre), de même pour l'accord de l'adjectif attributif. Le transfert négatif n'est donc pas une tendance identifiable dans toutes nos constructions.

Les items où nous nous attendions à un transfert positif reflètent aussi cette tendance. L'*inversion pronominale* est de loin la construction avec le plus de jugements corrects pour les apprenants FLE (83.9% de jugements correctes pour *inversion pronominale* contre 71.4% pour *marquage pluriel de l'objet*), puisqu'un transfert positif de l'anglais facilite son acquisition. Cependant, le marquage du pluriel sur l'objet ne bénéficie pas du même avantage : il n'y a pas de différence significative entre les jugements du groupe *apprenants FLE* pour les items **marquage pluriel de l'objet* et *marquage pluriel de l'objet*, malgré la simplicité des phrases. Cela nous indique qu'ils ne font pas attention à la présence ou l'absence du -s en français, bien que leur langue maternelle utilise aussi le -s comme marqueur morphologique du pluriel. Ils n'utilisent donc pas les traits de l'anglais comme repères lors leur compréhension et acquisition du français. Au lieu de transférer le marquage du nombre, ils ont intégré des noms non marqués par le nombre dans leur système.

Notre hypothèse de base concernant le groupe *bilingue*, pour chaque aspect linguistique, était qu'il se comporterait de la même manière que le groupe de contrôle. Cependant, cette hypothèse n'est confirmée que pour la position adverbiale et l'inversion pronominale. Pour toutes les constructions, les bilingues reconnaissent les phrases correctes de manière identique que le groupe de contrôle. C'est seulement sur les items agrammaticaux (**marquage pluriel de l'objet*, **accord pluriel de l'attribut* et **inversion du nom sujet*) que les jugements des deux groupes présentent une différence significative. Pour le marquage et l'accord du pluriel, nous nous attendions à ce que le groupe de contrôle et les bilingues acceptent parfois les items où le pluriel n'est pas correctement marqué. En réalité nous constatons que les bilingues font en moyenne 33.5% plus d'erreurs sur les items agrammaticaux que le groupe de contrôle. Comme les *apprenants FLE*, les bilingues ne

bénéficient pas d'un transfert positif de l'anglais pour **marquage pluriel de l'objet*, et il s'avère qu'ils ont plus de problèmes avec l'identification du pluriel que les francophones monolingues. Encore plus surprenant, ils font plus d'erreurs sur les items **accord pluriel de l'attribut* que le groupe *apprenants FLE* : 72.9% des phrases sont jugées grammaticales par les *bilingues* contre 64.3% par les *apprenants FLE*. Cependant il s'est avéré que ce résultat moyen est fortement influencé par quelques sujets qui font énormément d'erreurs. L'inversion pronominale avec un NP produit aussi des résultats inattendus. L'accord du pluriel est problématique pour les monolingues à cause de la morphologie silencieuse à l'oral, mais il n'y a aucune indication dans l'input de l'environnement de nos sujets qui pourrait induire l'erreur sur la construction interrogative chez les bilingues. Ceci est soutenu par les jugements du groupe de contrôle, qui ne trouvent que 3.8% des items **inversion du nom sujet* grammaticaux. Nous constatons clairement un transfert négatif de l'anglais chez les deux groupes d'anglophones pour cette construction. Au niveau du type de construction, ce ne sont que les items avec une erreur morphologique (l'accord au pluriel) qui posent problème aux bilingues. La syntaxe de la position adverbiale et des items inversion pronominale est jugée identiquement au groupe de contrôle, mais la construction **inversion du nom sujet* est problématique.

Cependant, alors que les erreurs des bilingues sur les items **inversion du nom sujet* peuvent être attribuées au transfert négatif de l'anglais, deux autres facteurs importants rentrent en jeu pour les jugements des constructions *marquage pluriel de l'objet* et *accord pluriel de l'attribut* : le contexte d'acquisition et la charge cognitive du bilinguisme chez ce groupe de sujets. Avant de traiter du contexte d'acquisition, facteur qui concerne tous nos participants, il nous semble important de souligner les différences de développement qui peuvent distinguer les bilingues et les monolingues. Comme mentionné dans le cadre théorique, le bilinguisme n'est pas la somme exacte de deux langues maternelles. Bien que nous n'ayons pas les ressources pour conduire une analyse cas par cas afin d'identifier la variation individuelle chez nos sujets (telle que la présence d'une langue faible/dominante), nous pouvons tout de même tirer une conclusion générale sur le bilinguisme de notre échantillon. Les études précédentes au sujet du bilinguisme sont souvent contradictoires, et rapportent des effets positifs et négatifs sur la performance cognitive et linguistique de l'enfant (Hamers et Blanc, 1989). Nos résultats révèlent un impact négatif sur la performance de quelques bilingues, mais pas systématiquement chez tous les sujets du groupe. Bien qu'ils ne soient pas susceptibles au transfert de la même manière que les apprenants FLE, les bilingues ont des difficultés avec les cas morphologiques non marqués : lorsque le pluriel est présent ils savent reconnaître que l'accord est correct, mais ils remarquent le manque d'accord beaucoup moins que les monolingues.

L'autre facteur principal lié à la nature du transfert linguistique est le type d'input présent dans le contexte d'acquisition d'un apprenant. L'immersion dans le système scolaire français fournit un input complètement différent à un cours de FLE destiné aux anglophones. Sans instruction spécifique, nos sujets n'ont pas reçu d'évidence négative ou de corrections visant à éliminer les erreurs ancrées dans leurs connaissances de l'anglais. L'évidence positive pour la grammaticalité de certaines structures est donc constituée principalement des productions orales de leurs professeurs et camarades de classe. Plusieurs des études précédentes qui ont servi de fondement à notre étude avaient déjà souligné l'importance de l'input dans l'acquisition L2. White (1991) a conclu que l'évidence naturelle positive doit être complétée par de l'instruction spécifique en salle de classe pour une acquisition complète de la position adverbiale. Prévost et al. (2014) soulignent que l'input, les propriétés de la L1, la complexité computationnelle et la fréquence d'utilisation d'une structure

dans l'environnement de l'apprenant contribuent tous à l'acquisition de l'interrogation en français. Agren (2009) mentionne un avantage pour ses sujets suédois sur certains accords puisque leur système scolaire cible les types d'accords non présents dans la L1 mais réalisés en français. En effet, les instances où nous constatons clairement un transfert de l'anglais vers le français sont aussi les instances où l'input ne fournit pas d'évidence négative à nos apprenants. Les hypothèses pour le transfert que nous avons falsifiées (les constructions avec un accord et l'antéposition) sont influencées par un input contradictoire entre la dichotomie français écrit/parlé et la grammaticalité des structures en anglais. Les études que nous avons décrites au sujet de l'accord du pluriel (Agren, 2009 ; Gess et Herschensohn, 2001 ; Myles, 1995), où des apprenants suédois et anglophones du FLE ont aisément acquis l'accord en nombre, ont toutes été menées auprès d'élèves recevant de l'instruction spécifique à son sujet. Nos sujets ne sont pas immédiatement comparables à ceux de ces études à cause de leur environnement naturaliste d'acquisition. Au contraire, pour notre échantillon, le marquage du pluriel sur l'objet ne montre aucune preuve de transfert positif. La L1 des sujets n'est pas le facteur le plus important dans leur acquisition du marqueur morphologique *-s*.

Le manque d'instruction spécifique semble être la principale cause pour le transfert constaté chez notre groupe *apprenants FLE*. Comme constaté par Abello-Contesse (2009), un manque de sensibilisation à certaines différences entre une L1 et une L2 encourage le transfert négatif. Notre étude propose aussi qu'un input contradictoire empêche le transfert positif de la L1. Si nos sujets avaient reçu une indication que le *-s* vocalisé dans leur langue maternelle est tout simplement silencieux en français, son identification aurait sûrement été beaucoup plus facile.

En ce qui concerne les différences entre le transfert constaté auprès des groupes *bilingue* et *apprenants FLE*, la plus grande distinction est que les bilingues ont commencé leur acquisition à un plus jeune âge que les apprenants FLE. Les bilingues ont mené une plus grande partie de leur scolarisation dans le système français, ce qui veut dire que la quantité et le type d'input qu'ils ont reçu est une instruction spécifique simplement ciblée aux francophones monolingues (plutôt qu'à leur héritage anglais). Ceci explique le transfert négatif dans la construction **inversion du nom sujet*. Malgré leur niveau d'acquisition avancé et leur jugements similaires aux monolingues, ils n'ont pas d'indication que cet ordre est forcément incorrect en français. Bien que ce soit aussi le cas pour une construction comme **adverbe ordre SAVO*, la complexité de l'interrogation en français parlé et la dualité avec le système écrit contribuent à la difficulté de cette structure et la rendent plus susceptible au transfert. Dans une communauté avec une large quantité d'anglophones, il est aussi possible que la structure soit parfois produite et non immédiatement identifiée comme complètement incorrecte en français, puisque les autres locuteurs sont aussi conscients de la structure anglaise. La variation de l'interrogation en français rentre ici encore une fois en jeu. Sans conduire une étude longitudinale des sujets ou un suivi dans quelques années lorsque les apprenants FLE auront atteint leur état final d'acquisition, il nous est difficile de conclure sur une potentielle période critique dans la présence du transfert et l'acquisition des constructions examinées par notre expérience. L'âge d'acquisition nous a surtout servi à départager les élèves avec des compétences plus développées en français.

En somme, nous constatons que les caractéristiques d'une langue maternelle d'un apprenant peuvent certainement entraîner un transfert vers la L2. Dans notre expérience la fréquence et le type de transfert sont surtout influencés par l'input que reçoit l'apprenant. Cependant, d'autres facteurs tels que la variation individuelle, la complexité ou le type de structure évalué, et la distance

entre la L1 et la L2 sont parmi une multitude de facteurs qui risque d'avoir un impact sur ce processus.

6 Conclusion

La question de recherche présentée dans ce mémoire fût en grande partie motivée par la situation de la communauté anglophone du collège Henri Corbet de St Jean D'Aulps. Confrontés à des problèmes avec un groupe d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle, les professeurs se demandent pourquoi certains anglophones atteignent un niveau qu'ils considèrent comme « francophone natif » alors que d'autres continuent à faire des erreurs typiques d'un locuteur de l'anglais. Nous avons centré notre étude autour du rôle du transfert linguistique chez ce groupe de jeunes collégiens afin de déterminer si les connaissances de l'anglais influencent la perception de structures correctes en français. Au cœur de l'étude se trouve cette question : est-ce qu'un transfert linguistique de la langue maternelle influence directement la performance dans une L2 ? Nous avons choisi de mener une expérience de jugements de grammaticalité au sujet de plusieurs types de constructions en français pour examiner ce processus. Nous cherchions à découvrir si le transfert est non seulement présent dans des catégories syntaxiques et grammaticales diverses, mais aussi à différents niveaux d'acquisition. L'accès à un échantillon isolé et diverse nous a permis d'étudier ceci dans le contexte de l'acquisition FLE et bilingue.

Un aperçu des théories récentes au sujet de l'acquisition L2 nous a aidés à définir les variables en jeu dans la langue de notre groupe de sujets. Dans le cadre immersif du système scolaire français, sans instruction spécifique de la langue, la théorie de la grammaire universelle et l'âge d'acquisition semblaient être deux facteurs importants dans le niveau d'acquisition atteint par nos sujets. Notre test de compétences a démontré que l'âge d'acquisition est un facteur à prendre en compte dans la performance de cet échantillon, mais qu'il n'est pas non plus un indicateur infaillible de leur performance. Nous avons aussi décidé d'exclure les résultats d'un nombre de sujets de notre étude à cause de leurs résultats moyens et des difficultés autour des définitions et de l'identification du bilinguisme. Cette décision souligne la problématique de la notion du « locuteur natif » et de la variation individuelle dans les compétences linguistiques d'une communauté.

Au début de cette étude nous pensions que le transfert serait constatable chez les apprenants FLE et non chez les enfants bilingues, ce qui confirmerait deux types ou au moins stades différents d'acquisition. Nous cherchions aussi à savoir si la langue maternelle des sujets influence leur acquisition du français, et si oui à quels stades ce transfert est identifiable. Pour la position de l'adverbe, nous constatons transfert négatif de l'anglais chez les apprenants FLE, confirmant les résultats de White (1991). Les bilingues se comportent identiquement aux monolingues, qui n'ont aucun problème avec la construction. La nature complexe des phrases interrogatives en français est reflétée par nos résultats : tous les sujets ont des problèmes avec l'antéposition, ce que nous attribuons en partie à la conception des items, et en partie à une contradiction entre les standards du français écrit/parlé. Aucune conclusion pour le transfert ne peut être tirée de cette construction, mais il est intéressant qu'elle pose autant de problèmes. Le manque de différence significative entre les groupes pour l'inversion pronominale suggère qu'ils la jugent tous identiquement et qu'un transfert positif de l'anglais aide son acquisition en français. L'inverse se produit pour l'inversion pronominale avec un NP, où nous constatons un transfert négatif non seulement chez les

apprenants FLE mais aussi chez les bilingues. Ce transfert réplique les résultats de Kroeskop (2011) pour l'emploi de l'inversion pronominale chez des apprenants néerlandophones et italianophones du français. Nous nous attendions à une grande influence de l'anglais dans ces items, puisque le marquage du pluriel est plus facilement identifiable en anglais qu'en français.

Malgré la possibilité du transfert positif de l'anglais, les apprenants FLE ne reconnaissent pas systématiquement le *-s* silencieux du français parlé, et les bilingues ont encore plus de difficultés à identifier l'absence du *-s* sur l'objet pluriel que les monolingues. Ces résultats sont répliqués pour l'accord de l'adjectif attribut. Il serait intéressant de confirmer les jugements avec une expérience de production, puisqu'un test de jugement de grammaticalité ne distingue pas les connaissances implicites et explicites d'un apprenant.

De plus, l'environnement naturaliste d'acquisition de nos sujets a donné un aperçu du développement d'une L2 chez des sujets qui n'ont pas reçu d'instruction spécifique adaptée à leur L1, contrairement à la plupart des sujets des études précédentes que nous avons examinées. Dans le cadre de cette étude, la différence entre l'input d'une salle de classe de FLE et l'immersion naturaliste est importante pour l'acquisition. Sans évidence négative, les paramètres d'une langue ne sont pas réinitialisés. Les apprenants acceptent des phrases grammaticales et agrammaticales (position adverbiale, inversion), et les paramètres de la L1 qui pourraient engendrer un transfert avantageux pour l'acquisition L2 ne le font pas toujours (transfert positif pour l'inversion pronominale avec NP et non pour le marquage du pluriel).

En ce qui concerne le bilinguisme et le rôle de la période critique, les jugements du groupe bilingue nous ont donné plusieurs indications intéressantes. Comme décrit par Hamers et Blanc (1989), notre test de compétences a montré que les élèves bilingues ne performant pas identiquement aux francophones monolingues sur un test standardisé. Cette observation dénote le besoin d'une classification encore plus approfondie des compétences de ces sujets au cours d'une éventuelle étude ultérieure. De plus, nous constatons que les jugements de grammaticalité des sujets anglophones les plus avancés s'écartent parfois du groupe de contrôle. En outre, la syntaxe ne leur cause aucun problème alors que le marqueur morphologique du pluriel semble ne pas être consciemment identifié. L'âge d'acquisition joue un rôle dans notre expérience mais une étude longitudinale serait nécessaire pour confirmer si la période critique a un effet sur l'état final de l'acquisition et si cet état diffère pour nos groupes *apprenants FLE* et *bilingue*. Cela n'est pas encore clair chez nos sujets, en particulier chez les apprenants FLE qui n'ont peut-être pas encore réalisé leur état final d'acquisition.

Pour conclure, nous constatons que le transfert vers une L2 est pour partie influencé par la langue maternelle de l'apprenant, mais aussi par son contexte et le type d'acquisition. Nous souhaitons souligner qu'il est tout de même difficile d'isoler le transfert d'autres éléments en jeu dans l'acquisition de la langue. Nous avons tenté de simplifier nos items pour empêcher autant d'interférence que possible, mais notre méthode ne nous permet pas de rendre compte du raisonnement exact des sujets dans leurs jugements, ni des différences entre leurs connaissances implicites et explicites. Toutefois, la combinaison des résultats de différents types de sujets, et le contexte partagé par les participants limitent un grand nombre de facteurs souvent difficiles à contrôler dans ce type d'étude. Notre petit échantillon de sujets illustre une communauté linguistique particulière, où le milieu social a une grande influence sur l'utilisation de l'anglais et du

français par ces enfants. Nos résultats sont représentatifs de cette situation et il reste à confirmer s'ils indiquent un comportement universel des apprenants anglophones du français. Cependant, nous pouvons confirmer que le transfert négatif et positif est présent à deux stades d'acquisition différents. Pour finir, nous estimons que plus d'études qui prennent en compte différentes catégories syntaxiques et morphologiques pour le transfert d'une langue à une autre nous aideront à identifier plus précisément la nature du transfert. Il serait particulièrement intéressant de conduire une étude similaire auprès des mêmes sujets dans quelques années pour examiner s'ils manifestent toujours les traces de transfert que nous avons identifiées.

Bibliographie

- ABELLO-CONTESSE, C. (2009). "Key Concepts in ELT : Age and the critical period hypothesis », *ELT Journal*, vol. 63, n°2, p. 170-172 <<http://eltj.oxfordjournals.org/content/63/2/170.full.pdf>> (page consultée le 2 juillet 2014).
- AGREN, M. (2009). "The Advanced L2 Writer of French : a study of number agreement in swedish learners" dans LABEAU, E. et MYLES, F. (Eds.) *The Advanced Learner Variety: The Case of French*, Bern: Peter Lang, pp. 149-172.
- BELLEROSSE, R. (1997). *Etude du placement des adverbes en français langue seconde par des apprenants Anglophones*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- BIRDSONG, D. (2005). *Interpreting age effects in second language acquisition* <<http://uts.cc.utexas.edu/~birdsong/birdsong/AgeEffects.pdf>> (page consultée le 30 juin 2014).
- BIRDSONG, D. (2003). "Ultimate Attainment in Second Language Acquisition", *Language*, vol. 68, n°4 pp. 706-755.
- BOUCHARD, D. (2002). *Adjectives, Number and Interfaces: why languages vary*. North Holland : Elsevier.
- CHIN, N. et WIGGLESWORTH, G. (2007). *Bilingualism: an advanced resource book*, New York: Routledge.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*, Paris: MIT Press.
- CORBET, G. (1979). "The agreement hierarchy", *Journal of Linguistics*, vol. 15, pp.203-224.
- DEWAELE, J-M. (1999). "Word order variation in interrogative structures of native and non-native French", *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 123, pp.161-180.
- DUNN, L. M., et DUNN, D. M. (1959). *Peabody picture vocabulary scale*. San Antonio, TX : Pearson Assessments.
- GESS, R. et HERTSCHENSOHN, J. (2001). "Shifting the DP parameter: a study of Anglophone French L2ers", dans WILTSHIRE, C. R. et CAMPS, J. *Romance syntax, semantics, and their L2 acquisition*, Amsterdam: John Benjamins, p.105-19.
- HAMERS, F. et BLANC, M. (1989). *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press.
- HOFF, E. (2013). "Commentary on *Issues in the Assessment of Bilinguals* and *Solutions for the Assessment of Bilinguals*", dans MUELLER GATHERCOLE, V. C. (Ed) *Solutions for the Assessment of Bilinguals*, Bristol: Multilingual Matters, pp.213-230.
- JARVIS, S. et PAVLENKO, A. (2007). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*, New York: Routledge.

- KROESKOP, C. (2011). *L'influence de la langue maternelle sur l'acquisition de l'interrogation en français : une étude sur les connaissances et la production des apprenants néerlandophones et italianophones*. Thèse de master, Université de Leiden.
- KUPISCH, T. et collab (2013). "Gender assignment and gender agreement in adult bilinguals and second language learners of French", *Linguistic Approaches to Bilingualism*, vol. 3, n°2, pp. 150-179.
- LENNEBERG, E. (1967). *Biological foundations of language*, New York: Wiley.
- MCDONALD, J. (2000). "Grammaticality judgments in a second language: Influences of age of acquisition and native language", *Applied Psycholinguistics*, vol. 21, pp. 395-423.
- MYERS, L. (2007). *WH-Interrogatives in Spoken French: a Corpus-Based Analysis of their Form and Function*. Thèse de doctorat, Université de Texas à Austin.
- MYLES, F. (1995). "Interaction between linguistic theory and language processing in SLA", *Second Language Research*, vol. 11, n°3, pp.235-226.
- NICOLADIS, E. et MARCHAK, K. (2011). « Le Carte Blanc or la Carte Blanche? Bilingual Children's Acquisition of French Adjective Agreement », *Language Learning*, vol. 61, n°3, pp. 734-758.
- PREVOST, P. et collab (2014). "Wh-questions in child L2 French: Derivational complexity and its interactions with L1 properties, length of exposure, age of exposure, and the input", *Second Language Research*, vol. 30, n°2, pp.225-250.
- PREVOST, P. (2009). *The Acquisition of French: the development of inflectional morphology and syntax in L1 acquisition, bilingualism, and L2 acquisition*, Amsterdam: John Benjamins.
- POLLOCK, J-Y. (1989). "Verb movement, Universal Grammar, and the Structure of IP", *Linguistic Inquiry*, vol. 20, n°3, pp. 365-424.
- RIZZI, L. et ROBERTS, I. (1989). *Complex inversion in French*, Genève : De Gruyter Mouton.
- SCHOORLEMMER, E. (2004). "Double agreement in complex inversion", dans DOETJES, J. et GONZALEZ, P. (Eds) *Romance Languages and Linguistic Theory*, John Benjamins Publishing Company, pp.275-295.
- SNOW, C. et HOEFNAGEL-HÖHLE, M. (1978). "The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning", *Child Development*, vol. 49, n°4, pp. 1114-1128
<<http://www.kennethreeds.com/uploads/2/3/3/0/2330615/article.pdf>> (page consultée le 2 juillet 2014).
- TREFFERS-DALLER, J. (2010). "Operationalizing and measuring language dominance", *International Journal of Bilingualism*, vol. 15, n°2, pp.147-163.
- WHITE, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge: Cambridge University Press.
- WHITE, L. (1991). "Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom", *Second Language Research*, vol. 7, no°2, pp. 133-161.

Annexe I – Questionnaire donné aux sujets

Numéro de candidat: _____ Age: _____
Sexe: ☐ masculin ☐ féminin Nationalité(s): _____

Niveau scolaire: _____

Langue(s) maternelle(s) : _____

Autres langue(s) parlée(s) couramment : _____

Considères-tu ton français meilleur:

☐ à l'écrit ☐ à l'oral ☐ écrit/oral sont au même niveau

[La section suivante est seulement pour les élèves anglophones et/ou ceux qui ont des parents non-francophones]

Quelle est la nationalité de ta mère : _____
ton père : _____

Depuis combien d'années habites-tu en France ? _____

Quel âge avais-tu lors de ton arrivée en France ? _____

Quelle langue parles-tu le plus? ☐ Le français ☐ L'anglais

Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison? _____

Quelle(s) langue(s) parles-tu avec tes amis? _____

Est-ce que tu aimes parler et/ou apprendre le français?

Oui, beaucoup 1-----2-----3-----4-----5 Non, pas du tout

Quand pratiques-tu ces activités en français?

Regarder la TV/des films	toujours-----souvent-----parfois-----rarement-----jamais
La lecture (livres, journaux, etc.)	toujours-----souvent-----parfois-----rarement-----jamais
Consulter le web/jeux en ligne	toujours-----souvent-----parfois-----rarement-----jamais
La messagerie instantanée (SMS, Facebook, Skype, etc.)	toujours-----souvent-----parfois-----rarement-----jamais

Annexe II - Résultats du test de compétences

Sujet	Lexique %	Grammaire %	Total Compétences %
1	57%	40%	49%
2	53%	44%	49%
3	53%	48%	51%
4	63%	44%	55%
5	50%	48%	49%
6	63%	76%	69%
7	60%	40%	51%
8	70%	72%	71%
9	33%	56%	44%
10	67%	80%	73%
11	53%	60%	56%
12	50%	40%	45%
13	73%	52%	64%
14	67%	60%	64%
15	53%	64%	58%
16	47%	40%	44%
17	50%	44%	47%
18	77%	72%	75%
19	63%	52%	58%
20	57%	56%	56%
21	43%	32%	38%
22	83%	80%	82%
23	63%	56%	60%
24	90%	68%	80%
25	83%	88%	85%
26	90%	76%	84%
27	93%	72%	84%
28	83%	80%	82%
29	90%	96%	93%
30	80%	76%	78%
31	80%	72%	76%

Annexe III – Les items de l'expérience de jugements de grammaticalité

Ordre par construction

1. Jean mange parfois chez moi.
2. Jean parfois mange chez moi.
3. Papa rentre bientôt à la maison.
4. Papa bientôt rentre à la maison.
5. Clémence accueille chaleureusement ses invités.
6. Clémence chaleureusement accueille ses invités.
7. Etienne connaît apparemment le chapitre par cœur.
8. Etienne apparemment connaît le chapitre par cœur.
9. Mon ami télécharge illégalement de la musique.
10. Mon ami illégalement télécharge de la musique.
11. Son petit frère joue souvent aux jeux vidéo.
12. Son petit frère souvent joue aux jeux vidéo.
13. Agathe est naturellement douée au dessin.
14. Agathe naturellement est douée au dessin.
15. Ma sœur range toujours sa chambre.
16. Ma sœur toujours range sa chambre
17. Antoine habite maintenant à Paris.
18. Antoine maintenant habite à Paris.
19. Quand est Lucie partie en vacances?
20. Quand est-elle partie en vacances?
21. Quand Lucie est partie en vacances?
22. Quand elle est partie en vacances?
23. Pourquoi est Marc rentré à la maison ?
24. Pourquoi est-il rentré à la maison ?
25. Pourquoi Marc est rentré à la maison ?
26. Pourquoi il est rentré à la maison ?
27. Quand est Marie arrivée en Turquie?
28. Quand est-elle arrivée en Turquie?
29. Quand Marie est arrivée en Turquie?
30. Quand elle est arrivée en Turquie?
31. Où est Michel caché dans le jardin?
32. Où est-il caché dans le jardin?
33. Où Michel est caché dans le jardin?
34. Où il est caché dans le jardin?
35. Où est Léonard de Vinci enterré depuis sa mort?
36. Où est-il enterré depuis sa mort?
37. Où Léonard de Vinci est enterré depuis sa mort?
38. Où il est enterré depuis sa mort?
39. Comment est Sarah habillée aujourd'hui ?
40. Comment est-elle habillée aujourd'hui ?
41. Comment Sarah est habillée aujourd'hui ?
42. Comment elle est habillée aujourd'hui ?
43. Comment est Kevin monté sur le toit de la mairie?
44. Comment est-il monté sur le toit de la mairie?
45. Comment Kevin est monté sur le toit de la mairie?
46. Comment il est monté sur le toit de la mairie?

47. Pourquoi est Adèle restée au collège?
48. Pourquoi est-elle restée au collège?
49. Pourquoi Adèle est restée au collège?
50. Pourquoi elle est restée au collège?
51. Pierre a regardé les serpents dans le terrarium.
52. Pierre a regardé les serpent dans le terrarium.
53. Elle a réservé les billets de train pour le voyage.
54. Elle a réservé les billet de train pour le voyage.
55. Chantal a laissé deux yaourts dans le frigo.
56. Chantal a laissé deux yaourt dans le frigo.
57. Il a fermé les fenêtres à l'étage.
58. Il a fermé les fenêtrre à l'étage.
59. Stéphane a commandé des chaussures sur internet.
60. Stéphane a commandé des chaussure sur internet.
61. Xavier a cherché dans trois magasins sans succès.
62. Xavier a cherché dans trois magasin sans succès.
63. Karen a peint les murs de sa chambre.
64. Karen a peint les mur de sa chambre.
65. Elle a mis les cahiers dans le casier vide.
66. Elle a mis les cahier dans le casier vide.
67. Mes parents sont vraiment énervants parfois.
68. Mes parents sont vraiment énervant parfois.
69. Mes frères sont extrêmement forts en natation.
70. Mes frères sont extrêmement fort en natation.
71. Les enfants sont très énergétiques aujourd'hui.
72. Les enfants sont très énergétique aujourd'hui.
73. Les joueurs sont complètement épuisés à la fin du match.
74. Les joueurs sont complètement épuisé à la fin du match.
75. Les humains sont dangereusement gaspilleurs de papier.
76. Les humains sont dangereusement gaspilleur de papier.
77. Ces touristes sont encore passionnés d'escalade en montagne.
78. Ces touristes sont encore passionné d'escalade en montagne.
79. Les bâtiments sont assez modernes dans ce quartier.
80. Les bâtiments sont assez moderne dans ce quartier.
81. Ces précautions sont impérativement nécessaires pour votre sécurité.
82. Ces précautions sont impérativement nécessaire pour votre sécurité.

Ordre lors du test de grammaticalité

1. Comment Sarah est habillée aujourd'hui ?
2. Mes frères sont extrêmement forts en natation.
3. Quand est Lucie partie en vacances?
4. Stéphane a commandé des chaussures sur internet.
- 5.. Pourquoi Marc est rentré à la maison ?
6. Quand Marie est arrivée en Turquie?
7. Pourquoi elle est restée au collège?
8. Les joueurs sont complètement épuisés à la fin du match.
9. Pourquoi est Adèle restée au collège?
10. Comment est-elle habillée aujourd'hui ?
11. Comment Kevin est monté sur le toit de la mairie?
12. Pourquoi il est rentré à la maison ?

13. Les enfants sont très énergétiques aujourd'hui.
14. Quand est-elle arrivée en Turquie ?
15. Son petit frère joue souvent aux jeux vidéo.
16. Ces touristes sont encore passionnés d'escalade en montagne.
17. Elle a réservé les billets de train pour le voyage.
18. Papa bientôt rentre à la maison.
19. Ces précautions sont impérativement nécessaires pour votre sécurité.
20. Chantal a laissé deux yaourts dans le frigo.
21. Antoine habite maintenant à Paris.
28. Quand est Marie arrivée en Turquie?
29. Stéphane a commandé des chaussures sur internet.
30. Elle a mis les cahiers dans le casier vide.
31. Où est-il caché dans le jardin?
32. Etienne connaît apparemment le chapitre par cœur.
33. Chantal a laissé deux yaourt dans le frigo.
34. Son petit frère souvent joue aux jeux vidéo.
35. Quand elle est arrivée en Turquie?
36. Où est Michel caché dans le jardin?
37. Comment est Kevin monté sur le toit de la mairie?
38. Pourquoi est-il rentré à la maison ?
39. Les enfants sont très énergétiques aujourd'hui.
40. Mes parents sont vraiment énervants parfois.
41. Xavier a cherché dans trois magasins sans succès.
42. Les bâtiments sont assez modernes dans ce quartier.
43. Pierre a regardé les serpents dans le terrarium.
44. Quand est-elle partie en vacances?
45. Ces précautions sont impérativement nécessaires pour votre sécurité.
46. Où il est enterré depuis sa mort?
47. Agathe est naturellement douée au dessin.
48. Clémence chaleureusement accueille ses invités.
49. Pourquoi est-elle restée au collège?
50. Il a fermé les fenêtres à l'étage.
51. Ces touristes sont encore passionnés d'escalade en montagne.
52. Jean parfois mange chez moi.
53. Karen a peint les murs de sa chambre.
54. Les humains sont dangereusement gaspilleurs de papier.
55. Mes parents sont vraiment énervant parfois.
56. Antoine maintenant habite à Paris.
57. Quand Lucie est partie en vacances?
58. Où Léonard de Vinci est enterré depuis sa mort?
59. Quand elle est partie en vacances?
60. Comment est-il monté sur le toit de la mairie?
61. Les joueurs sont complètement épuisés à la fin du match.
62. Agathe naturellement est douée au dessin.
63. Papa rentre bientôt à la maison.
64. Pourquoi Adèle est restée au collège?
65. Pierre a regardé les serpents dans le terrarium.
66. Karen a peint les murs de sa chambre.
67. Où Michel est caché dans le jardin?
68. Les humains sont dangereusement gaspilleur de papier.
69. Les bâtiments sont assez modernes dans ce quartier.

70. Où est-il enterré depuis sa mort?
71. Elle a mis le cahier dans le casier vide.
72. Pourquoi est Marc rentré à la maison ?
73. Jean mange parfois chez moi.
74. Clémence accueille chaleureusement ses invités.
75. Il a fermé les fenêtres à l'étage.
76. Mon ami illégalement télécharge de la musique.
77. Où est Léonard de Vinci enterré depuis sa mort?
78. Ma sœur toujours range sa chambre
79. Etienne apparemment connaît le chapitre par cœur.
80. Ma sœur range toujours sa chambre.
81. Elle a réservé les billets de train pour le voyage.
82. Comment elle est habillée aujourd'hui ?

Annexe IV – Résultats de l'expérience de jugements de grammaticalité

Sujet	*Acc.Attr	Acc.Attr	*Acc.Obj	Acc.Obj	*Adv	Adv	*inv.np	?ant.np	inv.pro	?ant.cl	Classification
1	87.5%	25.0%	75.0%	50.0%	44.4%	44.4%	75.0%	25.0%	87.5%	25.0%	Apprenants FLE
2	75.0%	50.0%	0.0%	50.0%	33.3%	77.8%	50.0%	37.5%	100.0%	12.5%	Exclu
3	62.5%	62.5%	100.0%	87.5%	33.3%	77.8%	75.0%	62.5%	100.0%	37.5%	Exclu
4	62.5%	75.0%	75.0%	87.5%	11.1%	66.7%	37.5%	37.5%	87.5%	0.0%	Exclu
5	62.5%	100.0%	44.4%	50.0%	12.5%	62.5%	87.5%	77.8%	100.0%	0.0%	Apprenants FLE
6	25.0%	87.5%	37.5%	100.0%	0.0%	77.8%	0.0%	0.0%	62.5%	0.0%	Bilingue
7	62.5%	37.5%	75.0%	62.5%	22.2%	77.8%	75.0%	50.0%	62.5%	50.0%	Exclu
8	87.5%	87.5%	62.5%	87.5%	33.3%	66.7%	37.5%	0.0%	100.0%	0.0%	Bilingue
9	62.5%	75.0%	62.5%	87.5%	55.6%	66.7%	100.0%	50.0%	75.0%	75.0%	Apprenants FLE
10	37.5%	75.0%	12.5%	87.5%	0.0%	88.9%	0.0%	25.0%	100.0%	0.0%	Bilingue
11	50.0%	62.5%	50.0%	87.5%	44.4%	66.7%	87.5%	12.5%	100.0%	37.5%	Exclu
12	50.0%	87.5%	50.0%	75.0%	11.1%	88.9%	75.0%	12.5%	75.0%	37.5%	Apprenants FLE
13	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	11.1%	100.0%	75.0%	37.5%	100.0%	12.5%	Bilingue
14	87.5%	75.0%	87.5%	87.5%	44.4%	88.9%	87.5%	37.5%	100.0%	25.0%	Bilingue
15	75.0%	87.5%	75.0%	100.0%	55.6%	77.8%	62.5%	25.0%	87.5%	25.0%	Exclu
16	50.0%	62.5%	50.0%	62.5%	77.8%	66.7%	62.5%	50.0%	75.0%	62.5%	Apprenants FLE
17	50.0%	75.0%	75.0%	62.5%	33.3%	77.8%	62.5%	37.5%	75.0%	50.0%	Apprenants FLE
18	100.0%	87.5%	100.0%	100.0%	0.0%	100.0%	37.5%	25.0%	100.0%	12.5%	Bilingue
19	62.5%	62.5%	62.5%	75.0%	0.0%	88.9%	50.0%	62.5%	100.0%	12.5%	Exclu
20	75.0%	100.0%	12.5%	100.0%	22.2%	100.0%	37.5%	62.5%	100.0%	87.5%	Exclu
21	87.5%	62.5%	75.0%	75.0%	33.3%	55.6%	62.5%	37.5%	100.0%	50.0%	Apprenants FLE
22	12.5%	100.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%	0.0%	50.0%	100.0%	25.0%	Contrôle
23	87.5%	75.0%	87.5%	87.5%	0.0%	66.7%	12.5%	62.5%	87.5%	50.0%	Contrôle
24	100.0%	100.0%	87.5%	100.0%	22.2%	100.0%	0.0%	50.0%	100.0%	25.0%	Contrôle
25	12.5%	75.0%	12.5%	100.0%	0.0%	88.9%	0.0%	50.0%	100.0%	25.0%	Contrôle
26	50.0%	87.5%	0.0%	100.0%	33.3%	88.9%	12.5%	25.0%	87.5%	50.0%	Contrôle
27	50.0%	75.0%	37.5%	87.5%	0.0%	77.8%	0.0%	25.0%	75.0%	12.5%	Contrôle
28	25.0%	62.5%	12.5%	100.0%	11.1%	88.9%	0.0%	62.5%	100.0%	25.0%	Contrôle
29	12.5%	87.5%	0.0%	75.0%	0.0%	88.9%	0.0%	0.0%	87.5%	0.0%	Contrôle
30	62.5%	75.0%	50.0%	100.0%	11.1%	77.8%	12.5%	0.0%	100.0%	0.0%	Contrôle
31	25.0%	100.0%	0.0%	100.0%	88.9%	88.9%	0.0%	62.5%	100.0%	25.0%	Contrôle

Tableau % moyen d'items jugés grammaticaux pour chaque construction par sujet

Légende

*Acc.Attr.	*Accord au pluriel de l'attribut
Acc.Attr.	Accord au pluriel de l'attribut
*Acc.Obj.	*Marquage pluriel de l'objet
Acc.Obj.	Marquage pluriel de l'objet
*Adv	*Adverbe ordre SAVO
Adv	Adverbe ordre SVAO

*inv.np	Inversion du nom sujet
?ant.np	Antéposition avec nom sujet
inv.pro	Inversion pronominale
?ant.cl	Antéposition avec pronom sujet