



LUND UNIVERSITY

L'acquisition des Catégories Fonctionnelles : Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes

Granfeldt, Jonas

2003

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Granfeldt, J. (2003). *L'acquisition des Catégories Fonctionnelles : Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes*. [French Studies]. Department of Romance Languages.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

***L'ACQUISITION DES CATÉGORIES
FONCTIONNELLES***

**Étude comparative du développement du DP
français chez des enfants et des apprenants adultes**

Jonas Granfeldt

**Institut d'Études Romanes de Lund
Université de Lund
2003**

*À Maria,
Tove et Hannes*

« Les synthèses sont toujours
difficiles et risquées. C'est un
genre de travail scientifique qui
plus qu'aucun autre expose un
savant à la critique mais sans
lequel toute science tomberait au
rang d'une collection stérile des
matériaux et d'anecdotes. »

—B. Malmberg

Abréviations (sélection)

2L1 :	(Acquisition de) deux langues maternelles dès la naissance
Adj :	Adjectif
AF :	Apprenant Formel
AIF :	Apprenant Informel
angl.	Anglais
CL :	Clitique
CF :	Catégorie Fonctionnelle
CP :	Syntagme Complémenteur (angl. <i>Complementizer Phrase</i>)
D :	Déterminant / Catégorie fonctionnelle D
DP :	Syntagme Déterminatif (angl. <i>Determiner Phrase</i>)
f(ém)/FEM :	Féminin
F-L :	Forme Logique
FP :	Projection Fonctionnelle
F-Ph :	Forme Phonétique
GU :	Grammaire Universelle
IP/INFL :	Syntagme Inflexion (angl. <i>Inflection Phrase</i>)
L1 :	(Acquisition monolingue d'une) langue première /maternelle
L2 :	(Acquisition d'une) langue seconde
LME :	Longeur Moyenne d'Enoncé
m(asc)/MASC :	Masculin
MP :	Mot Prosodique (angl. <i>Prosodic Word</i>)
N(P) :	Nom/Syntagme nominal
NSD :	Noms Sans Déterminant
NumP :	Syntagme Nombre (angl. <i>Number Phrase</i>)
PL/plur :	Pluriel
PossP :	Syntagme Possessif (angl. <i>Possessive Phrase</i>)
Sing :	Singulier
Spec :	Spécificateur
V(P) :	Verbe/ Syntagme Verbal
X ⁰ :	Tête (syntaxique)
XP :	Catégorie maximale

Conventions de transcription

*XXX :	identification du locuteur
"X"	syllabe(s) en d'autres langues que le français
(X)	hésitation entre écoute et rien / incompréhensible
<X>	syllabe(s) en chevauchement
(=XXX)	explication
[/]	reformulation sans correction
[//]	reformulation, correction
[<]	chevauchement avec ce qui précède
[>]	chevauchement avec ce qui suit
[?]	incertain
+...	suspension
+/.	interruption
< # >	pause remplie par un autre locuteur
#	pause silencieuse courte
# #	pause silencieuse moyenne
# # #	pause silencieuse longue
XXX/xxx	suite de syllabes incompréhensibles
www	parties du discours non transcrites
X*	syllabe(s) mise(s) en relief
%sit	information sur la situation d'énonciation
%trans	transcriptions alternatives
%pron	prononciation
	exceptionnelle
%suéd	traduction suédoise
%ex(p)l	explication/reformulation des parties du discours

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	9
I. INTRODUCTION	11
II POURQUOI UNE ÉTUDE SUR LE DÉVELOPPEMENT DU SYNTAGME NOMINAL FRANÇAIS ? – MOTIVATION DU SUJET	17
III. PLAN DE LA THÈSE	19
1. BUT DE L'ÉTUDE	22
2. CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES	25
2. 1 SUR L'ACQUISITION L1 ET L2 – DIFFÉRENCES ET RESSEMBLANCES	25
2.2 POUR UN CADRE INTERPRÉTATIF COMMUN – THÉORIES DE L'ACQUISITION L1 ET L2	28
2.2.1 <i>Deux généralisations empiriques – une typologie des théories</i>	29
2.2.1.1 Comparaison des théories à partir de la notion de <i>continuité</i>	29
2.2.1.2 Catégories lexicales et fonctionnelles	30
2.2.1.3 Une typologie des théories en L1 et L2 – Continuité et discontinuité	30
2.2.2 <i>Sur le développement des grammaires</i>	35
2.2.2.1 Trois mécanismes de développement linguistique en L1 et en L2	35
2.2.3 <i>L'acquisition bilingue</i>	39
2.3 LA CATÉGORIE DP – THÉORIE ET TYPOLOGIE	39
2.3.1 <i>Théorie – « l'hypothèse-DP »</i>	39
2.3.2 <i>Typologie</i>	41
2.3.4 <i>Le DP en français et en suédois</i>	44
2.3.4.1 Français	44
2.3.4.2 Suédois	46
2.3.4.3 Comparaison français - suédois	48
2.4 CONSÉQUENCES POUR L'ACQUISITION DU DP FRANÇAIS	49
3. CORPUS ET MÉTHODE	50
3.1 INTRODUCTION	50
3.2 LES INFORMATEURS DE LA PRÉSENTE ÉTUDE	51
3.2.1 <i>Le corpus des enfants bilingues (2L1)</i>	52
3.2.1.1 Situation, enregistrements et transcriptions	52
3.2.1.2 Informations biographiques sur les enfants	52
3.2.1.3 Comparaison du développement linguistique interlocuteur	55
3.2.1.4 Comparaison des enfants selon leur âge	59
3.2.1.5 Comparaison des enfants selon la rapidité de leur développement	59
3.2.1.6 Résumé	60
3.2.2 <i>Le corpus d'apprenants adultes informels (L2, AIF)</i>	60
3.2.2.1 Situation, enregistrements et transcriptions	60
3.2.2.2 Thèmes, tâches et conversation lors des enregistrements	61
3.2.2.3 Informations biographiques sur les locuteurs	63
3.2.2.4 L'apprenant Henry	63
3.2.3 <i>Le corpus d'apprenants adultes formels (L2, AF)</i>	64
3.2.3.1 Situation, enregistrements et transcriptions	64
3.2.3.2 Thèmes, tâches et conversation lors des enregistrements	64
3.2.3.3 Informations biographiques sur les locuteurs	65
3.2.4 <i>Comparaison interlocuteur du développement linguistique (AIFs et AFs)</i>	65
3.2.4.1 Les apprenants informels	66

3.2.4.2 Les apprenants formels	67
3.3 MÉTHODE	68
3.3.1 L'exploitation des données	68
3.3.2 Les noms et les déterminants exclus	71
3.3.3 Conventions de transcription	72
4. SUR L'ACQUISITION DE LA CATÉGORIE DP	75
4.1 INTRODUCTION	75
4.1.1 Les résultats principaux du chapitre	76
4.2 RECHERCHES ANTÉRIEURES ET HYPOTHÈSES	78
4.2.1 L1 - Recherches sur l'optionalité des déterminants	78
4.2.2 L2 - Recherches antérieures	81
4.2.3 Question de recherche et hypothèses sur la réalisation (précoce) de morphèmes fonctionnels de la catégorie D	83
4.3 ANALYSE DE L'OMISSION DE DÉTERMINANTS EN 2L1 ET L2	84
4.3.1 Informations sur le calcul effectué	84
4.3.2 Résultats de l'analyse	85
4.4. 2L1 : LES OMISSIONS DE DÉTERMINANTS, LES SUJETS NULS ET LES INFINITIFS DE LA RACINE- QUEL EST LE RAPPORT ?	89
4.4.1 DEUX AUTRES PHÉNOMÈNES DU FRANÇAIS PRÉCOCE – LES SUJNs ET LES IRS	89
4.4.2 Pour une comparaison des trois phénomènes-hypothèses	90
4.4.2.1 Sous-spécification de CFs- Hoekstra et Hyams (1995, 1998) et Hyams (1998)	90
4.4.2.2 Acquisition et contraintes d'économies structurales –Rizzi (1993/1994, 1998, 2000)	91
4.4.3 Analyse	95
4.4.3.1 Informations sur le calcul effectué	95
4.4.3.2 Résultats de l'analyse des omissions de déterminants, des SujNs et des IRs	96
4.4.3.3 Discussion des résultats	100
4.4.3.4 Résumé	104
4.4.4 L'omission de déterminants en fonction du contexte	104
4.5 L2 : INTRODUCTION	110
4.5.1 Analyse de la distribution des DPs et des NSDs dans la phrase	110
4.5.1.1 Informations sur le calcul effectué	110
4.5.1.2 Résultats de la distribution des DPs et des NSDs dans la phrase	111
4.5.2 Sur les NSDs	112
4.5.3 2L1 vs. L2 – Comment rendre compte des différences ?	116
5. SUR LE STATUT SYNTAXIQUE DE L'ARTICLE DÉFINI	119
5.1 INTRODUCTION	119
5.1.1 Résultats principaux du chapitre	120
5.2 RECHERCHES ANTÉRIEURES, ANALYSES ET HYPOTHÈSES	121
5.2.1 Recherches antérieures sur le statut des articles et pronoms – L1 et L2	121
5.2.1.1 Articles	121
5.2.1.2 Pronoms	121
5.2.1.3 Résumé des recherches antérieures	123
5.2.2 Analyses de l'article défini et le démonstratif déterminatif	124
5.2.2.1 Le démonstratif et l'article défini appartiennent à des catégories différentes	124
5.2.2.2 Le démonstratif est intrinsèquement [+défini]	128
5.2.2.3 Résumé : La structure à gauche du DP français	129
5.2.3 Hypothèses sur le statut syntaxique de l'article défini en 2L1 et en L2	130

5.2.3.1	Hypothèse – 2L1	130
5.2.3.2	Hypothèses – L2	131
5.3	ANALYSES : LE PHÉNOMÈNE DE L'ÉLISION DE L'ARTICLE DÉFINI CHEZ LES ENFANTS ET LES ADULTES	132
5.3.1	<i>Données</i>	132
5.3.2	2L1	132
5.3.2.1	Remarques sur le suremploi de [+défini]	135
5.3.2.2	Résumé: l'élision – 2L1	137
5.3.3	L2	137
5.3.3.1	Première discussion des résultats quantitatifs	138
5.3.3.2	Sur le statut syntaxique de l'article défini chez les apprenants adultes	142
5.3.3.3	Développement des articles définis clitiques	145
5.3.3.4	Quantification et discussion	149
5.3.3.5	Pauses et prosodie - encore des indices et spéculations sur le développement	151
5.3.4	<i>Résumé : l'élision -L2</i>	153
5.4	PRONOMS ET ARTICLES EN ACQUISITION : QUEL EST LE RAPPORT ?	154
5.6	EXCURSUS : NOTES SUR L'ACQUISITION DES PRÉPOSITIONS ET DES ARTICLES AMALGAMÉS	155
5.6.1	<i>Données</i>	156
5.6.2	<i>Analyse – 2L1</i>	157
5.6.2.1.	L'émergence des formes <i>de, de la et du</i>	157
5.6.2.2.	L'émergence des formes <i>à, à la et au</i>	159
5.6.2.3	Résumé l'amalgame - 2L1	160
5.6.3	L2	160
5.6.3.1	Henry, Sara, Petra : Stade 1	160
5.6.3.2.	Martin, Karl et Lisa : Stade 2	164
5.6.3.3	Stade 3 ? : Knut ? et Sama	168
5.6.3.4	Résumé de l'amalgame en L2 et quantification	169
5.6.4	<i>Comparaison 2L1 et L2</i>	171
6.	SUR LES TRAITS DE NOMBRE ET DE GENRE	172
6.1	INTRODUCTION	172
6.1.1	<i>Les principaux résultats du chapitre</i>	173
6.2	PRÉLIMINAIRES	174
6.2.1	<i>La catégorie du nombre</i>	174
6.2.2	<i>La catégorie du genre</i>	174
6.2.2.1	Régularités de l'attribution du genre grammatical inhérent en français	175
6.2.2.2	Le genre des adjectifs	177
6.2.2.4	Comparaison du genre en français et en suédois	178
6.2.3	<i>Analyses syntaxiques de nombre et genre</i>	179
6.2.3.1	Carstens (2000)	180
6.2.3.2	Résumé Carstens (2000)	182
6.2.4	<i>Recherches antérieures sur l'acquisition du nombre</i>	182
6.2.4.1	L1/2L1	182
6.2.4.2	L2	183
6.2.5	<i>Recherches antérieures sur l'acquisition du genre</i>	183
6.2.5.1 (a)	Déclenchement de la catégorie du genre	183
6.2.5.2 (b)	L'accord sur les déterminants et les adjectifs	185
6.2.5.3 (c)	Le rôle d'une autre langue dans l'acquisition du genre en L2	187

6.2.6	<i>Questions de recherche et hypothèses</i>	188
6.3	ANALYSE DU NOMBRE	189
6.3.1	2L1	189
6.3.1.1	Résultats	189
6.3.1.2	Résumé et discussion sur le statut du trait de nombre- 2L1	195
6.3.2	L2	198
6.3.2.1	Une comparaison de <i>des</i> et de l'article partitif	199
6.4	ANALYSE DE GENRE	201
6.4.1	2L1	201
6.4.1.1	Le genre et les articles	201
6.4.1.2	Le genre et l'adjectif	208
6.4.1.3	Résumé du genre -2L1	211
6.4.1.4	Développement du genre chez les enfants	213
6.4.2	L2	220
6.4.2.1	Résultats sur l'accord de l'article	221
6.4.2.2	Analyse de l'usage d'articles individuels	223
6.4.2.3	Une étude de cas sur le développement du genre : Karl	227
6.4.2.4	Accord adjectival	232
6.4.3	Développement du genre – comparaison 2L1 et L2	236
7.	CONCLUSION ET SYNTHÈSE	240
7.1	INTRODUCTION	240
7.2	LES RÉSULTATS DE LA THÈSE	241
7.2.1	<i>Les résultats du chapitre 4 : DP - omission vs présence de l'article</i>	242
7.2.1.1	Comparaison 2L1-L2 - omission de déterminants	242
7.2.1.1	Sur la nature des omissions en 2L1	243
7.2.1.2	Sur la nature des omissions en L2	243
7.2.2	<i>Les résultats du chapitre 5 : le statut syntaxique de l'article défini</i>	244
7.2.2.1	Comparaison 2L1- L2 : statut syntaxique de l'article défini	245
7.2.2.2	Comparaison 2L1 - L2 : pronoms et articles	246
7.2.3	<i>Les résultats du chapitre 6 : les traits nombre et genre</i>	248
7.2.3.1	Comparaison 2L1 – L2 : nombre	249
7.2.3.2	Comparaison 2L1 – L2 : genre	249
7.3	MISE EN PERSPECTIVE	251
7.3.1	<i>Comparaison et défense de notre position</i>	251
7.3.2	<i>Autres observations empiriques qui soutiennent notre proposition</i>	252
7.3.3	<i>Problèmes et recherches futures</i>	253
8.	RÉFÉRENCES	255
9.	APPENDICE	267

Remerciements*

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de thèse, Suzanne Schlyter, qui m'a introduit la première au domaine passionnant de l'acquisition du langage. Suzanne m'a surtout montré la joie de la linguistique appliquée et elle m'a appris à saisir la place de nos recherches dans une perspective plus large. Dans son travail de directrice, sa compétence exceptionnelle, ses nombreuses heures de (re)lecture et son soutien formidable ont été décisifs dans la réalisation de ce projet. Tout au long de ma formation, j'ai espéré écrire quelque chose sur l'acquisition du français L1 ou L2 qu'elle ne savait pas déjà. Je ne suis pas sûr d'avoir réussi.

Je remercie mon codirecteur, Verner Egerland, pour son effort constant à me faire comprendre la théorie générativiste, ses commentaires précieux et pour m'avoir remonter le morale toutes les fois où j'en ai eu besoin.

Ma profonde estime va à Paul Touati qui a toujours su me rappeler pourquoi j'ai choisi le français comme domaine d'études. Nos discussions sur la linguistique et sur le monde universitaire se sont intensifiées après mon installation dans le bureau à côté du sien. Il nous arrive d'être accord, mais ce sont nos désaccords qui me restent en souvenir parce qu'ils m'ont forcé à avancer et à clarifier mes pensées.

Deux grandes sources d'inspiration se trouvent derrière les pensées développées dans cette thèse : d'abord, les discussions menées avec les membres de notre groupe de recherches DURS et les tenues dans le « bureau des générativistes » à l'Institut. Je remercie mon codoctorant dans l'équipe DURS, Petra Bernardini, pour sa compétence multilingue, ses commentaires et les nombreuses discussions sur la syntaxe et l'acquisition du DP que nous avons menées au cours de ces années. Je suis aussi très heureux que Petra et sa famille soient devenus des amis avec qui ma famille et moi avons partagé de bons moments à l'extérieur des murs de Romanska. Je remercie également Anne Börjesson pour nos discussions stimulantes et pour sa lecture du manuscrit.

Ensuite, mon séjour à Genève en 1998 a été décisif dans la direction de mon travail. Ma rencontre avec l'école générativiste de Genève et les cours de Luigi Rizzi m'ont beaucoup inspiré. Je tiens à remercier le Département de linguistique et Jacques Moeshler de m'avoir accueilli comme auditeur libre dans le cadre du programme post-grade de linguistique. Je remercie Lucienne Rasetti pour nos discussions sur l'acquisition et son aide dans les derniers moments de la rédaction. Mon séjour à Genève a été rendu possible grâce au soutien

* Cette thèse a été rendue possible grâce au soutien financier de Humanistiska och Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet (HSFR) au projet DURS (Determinerarfrasens Utveckling i Romanska Språk), projet numéro FO 686/1998.

financier de l'Institut d'Études Romanes de l'Université de Lund et aux bourses de Stiftelsen Lars Hiertas Minne et de Kungliga Vetenskapsakademin.

Les rencontres internationales sont sans conteste une des choses les plus stimulantes du monde de la recherche universitaire. Je tiens à remercier les doctorants de l'université de Hambourg pour nous avoir reçu à deux reprises. Merci à Katja Cantone, Tanja Kupich et Katrin Schmidt pour m'avoir initié également au « Hamburg by night »...

Plusieurs personnes ont lu et ont bien voulu commenter une version précédente de cette thèse. Je dois beaucoup aux discussions que j'ai eues avec Roger Hawkins. J'adresse un grand merci pour leurs commentaires précieux à Aafke Hulk, à Julia Herschensohn, à Teresa Parodi et à Gisela Håkansson et un autre à Jean-Marc Dewaele pour son enthousiasme au sujet de mon travail. Un remerciement tout particulier va à Richard Towell qui, à mes débuts, a dû subir, par deux fois, mes spéculations sur l'acquisition au moment de nos rencontres à Paris et à Lund. Sa gentillesse exceptionnelle (ou anglaise ?) et le fait qu'il ait pris le temps de m'écouter ont eu une grande importance pour moi à l'époque et encore aujourd'hui. Je tiens aussi à remercier Joanne Paradis de nous avoir invité à écrire un article dans son ouvrage sur l'acquisition du français. C'est, en effet, à partir de cet article que les idées les plus importantes du présent travail se sont développées. Je remercie finalement Valérie Lanctôt pour sa révision linguistique.

Du côté de chez nous, je veux exprimer toute ma reconnaissance aux autres doctorants et jeunes chercheurs de l'Institut d'Études Romanes, tout particulièrement Eva Westin, Christine Bozier, Cecilia Hedbor, Marita Jabet, Åsa Conway, Mari Bacquin, Camilla Bardel et Carla Cariboni Killander. Nos séminaires et discussions ainsi que nos rencontres en dehors du travail m'ont beaucoup apporté.

Tout ceci n'aurait pas été possible si je n'avais pas bénéficié du soutien indéfectible de mes amis et de ma famille. Un merci tout spécial à ma mère pour m'avoir sauvé à d'innombrables reprises. Son soutien inconditionnel a été indispensable pour réussir à combiner projet de thèse et vie de famille. Je remercie Ann-Christine et Sven pour la garde des enfants pendant une période exceptionnellement dure pour ma femme et moi.

Enfin, je remercie les personnes les plus importantes de ma vie, ma femme, Maria, et nos enfants, Tove et Hannes, auxquels je dédie ce travail. Ils ont tous dû s'armer de tant de patience avec moi ! Je trouve qu'il est temps de commencer à leur rembourser de ce temps qui nous a tant manqué ensemble ce dernier temps, et je m'arrête ici.

Lund, décembre 2002

Jonas Granfeldt

I. Introduction

Le présent travail s'inscrit dans la tradition de la linguistique appliquée dont l'ambition consiste à allier théorie et empirisme. Lorsque l'on combine deux domaines, on est en droit d'espérer qu'ils s'enrichissent mutuellement. Dans le meilleur des cas, la théorie permettra non seulement l'élaboration d'hypothèses et de questions pertinentes sur les données mises en place par la démarche empirique, mais elle se verra également développée en raison de la nature même des données et des considérations qu'elles imposent. Le présent travail concerne l'acquisition d'une première langue et d'une langue seconde d'une part, et les théories d'acquisition du langage d'autre part, illustrant l'interaction entre empirisme et théorie.

Du côté empirique, il s'agira dans un premier temps de trouver une réponse précise et formelle aux questions que soulèvent les types d'observations illustrés dans le Tableau 1 ci-dessous. Les énoncés sont tirés de la production de deux groupes d'apprenants du français qui seront comparés ici : il s'agit du français de trois enfants bilingues suédois-français (ci-après 2L1) et de huit adultes suédophones (ci-après L2).¹ Les quelques exemples des tout premiers énoncés français de l'enfant Jean (cf. (1) –(2)) servent à illustrer un fait bien connu : la majorité des syntagmes nominaux produits par les enfants de son âge ne contiennent que l'élément lexical, les noms sont « nus », i.e. dépourvus de déterminants. Ces Noms Sans Déterminant (ci-après NSDs) connaissent une distribution différente et plus vaste qu'en langue adulte (cf. l'élaboration de sa mère dans (1b)).

Il en va autrement des apprenants adultes suédophones. Même s'il est vrai que leur production aussi, pendant une période comparable, contient des NSDs, une partie de cette thèse consistera à montrer que l'omission de déterminants ne représente pas le cas général et que les omissions qui existent sont plus restreintes et plus spécifiques. En termes théoriques, nous soutiendrons que les exemples (3) et (4) d'un de nos trois apprenants débutants, Henry, relèvent d'une grammaire dont certaines propriétés centrales se distinguent de la première grammaire française de Jean.

¹ Dans cette thèse, les sigles L1 et L2 réfèrent à l'acquisition monolingue d'une première langue et à l'acquisition d'une langue étrangère ou une langue seconde à un âge adulte respectivement. Avec 2L1, nous entendons l'acquisition de deux langues maternelles dès la naissance.

Tableau 1. Exemples de types d'observations discutés dans le chapitre 4

Enfant – français 2L1	Adulte – français L2
(1) (J2 ² , 2 ; 0 ² , LME 1.3 ²)	(3) (Henry 1, AIF ³ , < 3mois ³)
a. *JEA : Ø chapeau, là , Ø chapeau là .	*HEN : et # le concierge comprendre ,
b.	je * comprendre .
*MER : qu'est-que c'est ?	(4)
*JEA : Ø clown .	*INT : où ca ? qu'est-ce que tu as mangé ?
*MER : non c'est un ange .	*HEN : aah , le ding-dong ? hehe ,
(2) (J3, 2 ; 2, LME 1,5)	# par exemple .
a. *JEA : il mange , Ø carottes	%exp : dindon
b. *JEA : aime Ø carottes	

À un deuxième stade du développement, les déterminants apparaissent plus régulièrement dans la production de Jean et dans celle des deux autres enfants bilingues étudiés ici. Surtout un article détermine les noms. Nous discuterons des propriétés des premiers articles définis dans le but de décider de leur catégorie syntaxique. Ce but nous amène à les étudier dans un contexte spécifique, celui de l'élision. L'exemple (5) (voir Tableau 2 ci-dessous) est ainsi typique. En surface, les enfants semblent rapidement percevoir et acquérir l'allomorphe élidé de l'article devant des noms et des adjectifs qui commencent par une voyelle.

Cette observation ne tient pas pour tous les apprenants adultes. Nous montrerons qu'il est possible d'établir des niveaux linguistiques à partir de l'élision de l'article défini. Ainsi, dans un contexte comme celui en (7a), il y a absence complète d'élision chez les trois apprenants débutants étudiés, alors que les deux apprenants les plus avancés élident pratiquement toujours l'article dans ce contexte (cf. (8a et 9)). Nous tenterons de relier cette deuxième différence entre les enfants et les apprenants du premier niveau aux mêmes principes d'acquisition qui sont responsables, selon nous, des omissions de déterminants chez les enfants. Cette interprétation s'appuie aussi sur le fait que les apprenants

² Tout au long de cette thèse, il sera fait référence aux informations biographiques et linguistiques pour chacun des énoncés des enfants et des adultes, afin de faciliter la lecture. Ainsi « J2 » indique qu'il s'agit du deuxième enregistrement avec Jean et « 2 ; 0 » se lit « 2 ans et 0 mois » selon le schéma (ans ; mois). « LME » (Longueur Moyenne d'Énoncé) est un indice linguistique du développement de l'enfant calculé ici sur le nombre de mots en moyenne (cf. Brown, 1973) (Pour plus d'informations sur les enfants, se reporter au chapitre 3).

³ « AIF » est l'abréviation d' « Apprenant InFormel » qui indique que Henry, dans ce cas, a appris le français de façon informelle, i.e. pour l'essentiel sans enseignement. En revanche « AF » (Apprenant Formel) signale que l'apprenant a acquis le français par des études de français à l'école. L'étiquette « < 3 mois » signale que Henry a produit l'énoncé en question dans un enregistrement avant lequel il a passé moins de trois mois dans un pays francophone (Pour plus d'informations sur les apprenants adultes, se reporter au chapitre 3)

qui n'éliminent pas l'article défini ne produisent pas non plus d'articles amalgamés (comparez (7a et 7b)). En revanche, les apprenants qui éliminent systématiquement l'article défini produisent aussi des articles amalgamés (cf. 8a et 8b). Notre analyse nous permet d'illustrer que les phénomènes d'élimination et d'amalgamation reviennent à une seule propriété des articles définis, notamment leur statut catégoriel. En termes théoriques, c'est le statut catégoriel des articles qui nous permettra de distinguer les enfants des apprenants adultes débutants et les apprenants débutants de ceux plus avancés.

Tableau 2. Exemples de types d'observations discutés dans le chapitre 5

Enfant – français 2L1	Adulte – français L2
(5) (J6, 2 ; 9, LME 3,5) %sit : Jean joue avec un petit camion *JEA : il va marcher sur tes pieds . *MER. non mais il faut le mettre juste devant. Jean regarde --- *JEA : il marche sur (l'épaule).	(7) (Sara 1, AIF, 3 mois) a. *SAR: et après # eh # eh nous avons le idée he he de Hatshu Hatscepsut b. *SAR: exercice # # et après je viens à le maison # pour manger .
(6) (J9, 3 ; 3, LME 3,3) *MER : à quoi il jouait papa là-bas ? *JEA : au tennis .	(8) (Knut 1, AIF, ca 20 mois) a. *KNU: et il revient . il montre monte l'escalier à à sa chambre et il reste b. *KNU: et je trouve, j'ai trouvé Paris eh pas mal eh, au travail c'est très très bien... (9) (Sama 2, AF) *SAM: l'employeur heu veut bien du femmes...

Nous étudierons aussi l'acquisition de deux traits de la grammaire du nom, le nombre et le genre. Nous discuterons des observations suggérant que l'acquisition de ces deux traits n'est concomitante ni en 2L1, ni en L2.

En 2L1, le composant sémantique du nombre est acquis précocement. L'exemple (10) (voir Tableau 3 ci-dessous) suggère, par exemple, que Jean, en utilisant un NSD typique pour son âge, peut déjà à ce stade référer aux objets multiples dans le monde. Par contre, nous observons une période où plusieurs indices pointent vers une absence de genre. Par exemple, pendant cette période, il existe des signes d'une absence de paradigme dans l'emploi des articles (cf. (11a) vs. (11b)). Nous présenterons également une hypothèse sur la découverte du genre par les enfants. Notre proposition combine deux phénomènes discutés dans la littérature : la distribution des articles et la (morpho)phonologie d'une partie pertinente des noms.

La marque du nombre sur les déterminants pose peu de problèmes pour ces apprenants adultes (cf. (12), même si les moins avancés semblent préférer le marquer par des numéraux plutôt que par des articles pluriels. En revanche, il fait partie de l'intuition commune que le genre est un phénomène qui semble résister pratiquement à tout effort d'apprentissage en L2. Ainsi, le développement du genre représente un domaine où existent peut-être les plus grandes différences entre les enfants et les adultes. Notre analyse de cette partie confirme cette image, mais montre aussi que l'accord en genre, par exemple sur l'article, dépend du niveau linguistique des apprenants adultes. Par conséquent, nous consacrerons la discussion aux deux questions suivantes : (a) comment expliquer les différences entre les enfants et les adultes? et (b) comment rendre compte des différences entre les groupes d'apprenants adultes ?

Tableau 3. Exemples de types d'observations discutés dans le chapitre 6

Enfant – français 2L1	Adulte – français L2
(10) (J1, 2 ; 0, LME 1,6)	(12) (Henry 2, AIF, < 3mois)
%sit : Ils regardent ensemble dans un livre d'images	*INT : mais vous avez travaillé vraiment ? c'était dur -
*MER : et là , avec les grosses cornes. qui c'est là ? qui c'est ?	*HEN : avec la téléphone ,
*JEA : (n se zos).	*INT : hahahaha !
%exp : un ? rhinocéros	*HEN : les pieds d . avec les pieds ,
*MER : non !	%pron : /pjed/
*JEA : buffle .	*INT : hahaha !
*MER : un buffle .	
%sit : Jean fait un geste qui montre que le buffle a deux cornes	(13) (Karl 1, AIF, 8 mois)
*JEA : (cornes)	a.
%pron : /cun/	*KAR : le loup eh il écoutE quand [/]
*MER : des grandes cornes .	quand le mère de la Chaperon Rouge [/] Chaperon Rouge dit à elle <que vient> [//] quand [//] que aller .
(11) (J2, 2 ; 0, LME 1,3)	
a.	
%sit : Jean veut le petit microphone qui est le sien	
*JEA : un radio !	b. (Petra 1, AIF, 5 mois)
*ASS : ça c'est à toi !	*PTR : il coupe # et le le fille # il est à vie .
%sit : on lui donne le petit microphone	
b.	c. (Lisa 2, AF)
*MER : puis encore ? qu'est-ce que c'est ça ? qu'est-ce qu'on pince ?	*LIS : seulement là , le petit fille , avec le rouge chapeau....
%sit : Jean met le doigt dans le magnétophone	
*JEA : (x x la) radio , radio .	
*MER : la radio , hehe .	

Du côté théorique, nous estimons que la préférence devrait être donnée à la théorie d'acquisition qui permet d'expliquer le plus grand champ possible de données non triviales et intéressantes. Notre double préoccupation, décrire et interpréter, nous amène à coucher notre analyse dans le cadre des théories des *Principes et Paramètres* et du *Minimalisme* (Chomsky, 1981, 1995). Depuis un certain temps, ces théories se sont avérées fructueuses pour des recherches en acquisition (2L1, L1 et L2), comme en témoigne la littérature abondante (cf. section 2.2 ci-dessous). Ainsi, nous partirons de l'hypothèse que ce cadre d'interprétation nous permettra de saisir, comprendre et expliquer les différences et similarités entre les deux modes d'acquisition. Nous ferons le bilan de deux notions théoriques, *continuité* et *Catégories Fonctionnelles*, dans le but de voir à quel point il est possible d'établir un cadre interprétatif commun pour les recherches en 2L1, L1 et L2.

Résultat principal

Notre résultat principal est que l'établissement des catégories syntaxiques se fait différemment chez les enfants et les adultes, ce qui pourrait avoir des conséquences aussi bien pour la nature du développement de certaines parties de la grammaire que pour le résultat de l'acquisition. Un grand nombre des observations empiriques et des différences entre les enfants et les adultes, relevées dans les Tableaux 1 à 3, seront reliées à la façon dont la catégorie syntaxique DP et les déterminants s'établissent en 2L1 et L2. Nous proposons que deux principes de la GU peuvent expliquer les différences observées. Ces principes ont été élaborés par Rizzi dans une série de travaux (Rizzi, 1993/1994, 1998, 2000, 2002, voir section 4.4.2.2 ci-dessous). Rizzi propose que la GU contient les deux principes conflictuels suivants :

- (14) a. *Structural Economy* : Use the minimum of structure consistent with well-formedness constraints ;
 b. *Categorical Uniformity* : Assume a unique canonical structural realisation for a given semantic type

La proposition de Rizzi est que, en acquisition L1, le principe d'une économie structurale (15a) domine sur l'uniformité catégorielle (15b). Pour notre part, nous suggérerons qu'au niveau de l'établissement des catégories syntaxiques :

- (15) Les enfants cherchent la réalisation des catégories syntaxiques la plus *économique* du point de vue structural alors que les apprenants adultes cherchent à établir un minimum de catégories syntaxiques *différentes*, ce qui les incite à créer des catégories syntaxiques aussi « larges » que possible.

Notre thèse en (15) expliquera ainsi les différences les plus importantes entre les enfants et les adultes à l'état initial concernant la distribution des déterminants et le statut syntaxique de l'article défini. Nous proposerons qu'ils ont également des conséquences pour la nature du développement chez les enfants et les adultes.

À la différence d'approches comparatives L1-L2 antérieures (Clahsen et Muysken, 1986, 1989), nous proposons ainsi que l'interlangue en L2 est compatible avec la théorie de GU. Nous montrerons également que certaines observations sont problématiques pour des approches plus récentes qui attribuent les différences L1-L2 à un effet de transfert. Alors notre propre position se résume ainsi :

(16)

tout en restant à l'intérieur de la GU, l'acquisition 2L1/L1 et L2 sont différentes, mais la différence n'est pas forcément le résultat d'une influence de L1 sur L2.

Nous sommes arrivés à (15) et (16) en adoptant un nombre limité de sous-hypothèses sur la syntaxe et ses interfaces avec la sémantique et la prosodie, établies au sein de la théorie générativiste. Les sous-hypothèses les plus centrales du travail incluent :

(a) Une hypothèse sur l'interface (morpho)phonologie-syntaxe

Avec Cardinaletti et Starke (1999), nous adopterons l'idée qu'il existe une relation spécifique entre la réalisation morphophonologique d'un élément fonctionnel et sa catégorie syntaxique. Cette hypothèse nous permettra d'interpréter les productions des adultes et des enfants en termes de catégories syntaxiques.

(b) Une hypothèse sur l'épellation du trait de la définitude

Nous suivrons Giusti (1997, 2001) en assumant deux possibilités pour épeler le trait [+défini]. Ce trait peut être épelé par un opérateur dans Spec-DP, ce qui est nécessaire lorsque l'article défini occupe D⁰, mais il peut aussi être épelé par un élément dont la spécification lexicale est [+défini], comme le déterminant démonstratif. Cette hypothèse nous permettra de montrer en détail les conséquences de l'établissement des catégories syntaxiques en restant toujours dans le cadre de la théorie de la GU.

II Pourquoi une étude sur le développement du syntagme nominal français ? – Motivation du sujet

Consacrer une thèse de doctorat à l'acquisition du DP français peut-être motivé par des arguments de deux types, l'un empirique et l'autre théorique.⁴

Arguments empiriques pour une étude du syntagme nominal – des recherches lacunaires

Au premier abord, on constate que, même s'il est vrai que la recherche sur l'acquisition des langues est un domaine très actif et productif depuis une trentaine d'années, il est également vrai que ni les phénomènes ni les langues étudiés jusqu'ici ne sont abondants. Autrement dit, beaucoup de recherches ont été menées sur un nombre limité de questions dans un nombre restreint de langues. Il apparaît que cette description vaut surtout pour la recherche sur l'acquisition d'une langue seconde, mais aussi pour les recherches qui comparent le développement de L1 et L2.

En général, on peut constater que le verbe et ses satellites ont suscité un plus grand intérêt que le nom dans les études d'acquisition. De ce fait, les plus grands projets sur l'acquisition de la syntaxe en langue seconde, ZISA (Meisel, Clahsen et Pienemann 1981), et la section « française » du projet ESF (Perdue 1995, Klein et Perdue 1997), ont principalement porté sur les propriétés du verbe. Cette situation a mené certains chercheurs à souligner le besoin actuel d'études sur l'acquisition morphosyntaxique du syntagme nominal :

The acquisition of nominal structure and of the morphosyntax of nouns and determiners has largely been neglected in L2 acquisition research. This raises the question of whether previous findings on L1 transfer and the acquisition of verb inflection can be generalized to the domain of nominals or whether there are acquisitional differences between these two structural domains. [Parodi, Schwartz et Clahsen 1997 : 3]

La situation actuelle est peut-être encore plus significative lorsqu'il s'agit d'études comparant, comme ici, le développement d'une première langue avec celui d'une langue seconde. La discussion parfois intense sur les différences et les similitudes de ces deux conditions d'acquisition s'est fondée en grande partie sur des données portant sur le domaine verbal. Ainsi, lorsque Clahsen (1990) fait le bilan des recherches comparant l'acquisition de L1 et L2 et qu'il suggère une « différence fondamentale » entre les deux cas (cf. aussi Bley-Vroman, 1989), il fait appel entre autres aux études de Wode (1981) sur la négation en allemand et

⁴ Les termes *acquisition* et *développement* sont compris ici comme des processus et seront utilisés sans distinction formelle dans cette thèse.

en anglais, et à l'étude de Clahsen et Muysken (1986) sur l'ordre des mots dans la phrase allemande. Mais aucune étude sur les propriétés du syntagme nominal n'est citée par Clahsen.

Cette situation ne semble pas avoir changé beaucoup depuis lors. Dix ans après la publication de l'article de Clahsen, Herschensohn (2000), dans un livre introductif, ne mentionne pas non plus d'études qui comparent l'acquisition du syntagme nominal (DP) chez des enfants et des adultes, même si plusieurs sections sont consacrées à la comparaison de ces conditions d'acquisition.

Cela dit, il faut tout de suite préciser qu'il existe déjà de nombreuses recherches sur l'acquisition du DP, dans différents cadres théoriques, qui étudie une variété d'apprenants (L1 ou 2L1 ou L2). Citons les études sur l'acquisition L2 du genre par Bartning (2000a, 2000b), Carroll (1999), Chini (1995), Dewaele et Véronique (2000, 2002), Hardison (1992), Harley (1979), SurrIDGE (1993). Les aspects syntaxiques du DP semblent pourtant beaucoup moins étudiés (mais cf. Parodi et al., 1997 sur l'allemand L2, et Gess et Herschensohn, 2001 sur le français L2).

Parmi les études qui portent sur l'acquisition L1 seule, de nombreuses études sur l'acquisition de la structure interne du DP de différentes langues ont déjà été publiées (cf. Bassano, 1998 ; Bohnacker, 1997 ; Clahsen, Eisenbeiss et Vainikka, 1994 ; Eisenbeiss, 2000 ; Hamann, Arabatzi, Baranzi, Cronel-Ohayon et alii, 2002 ; etc.). L'acquisition en L1 du genre français a été étudiée par Carroll (1989), Karmiloff-Smith (1979), alors que Müller (1990, 1994a, 1995, 1999) a étudié cet aspect chez des enfants bilingues franco-allemands. On dispose aussi d'articles descriptifs sur l'acquisition du français L1 (par exemple Clark, 1985, 1998 ; Heinen et Kadow, 1990).

Ici nous voudrions mettre en relief l'article de Carroll (1989) qui, par son approche théorique et sa perspective comparative (l'acquisition du genre en L1 et L2), a représenté une source d'inspiration décisive pour notre étude.

Arguments théoriques en faveur d'une étude du DP

Un argument théorique qui légitime une étude de l'acquisition du DP provient du domaine de la description syntaxique. Depuis une vingtaine d'années, les propriétés du nom ont fait l'objet d'intenses recherches dans le cadre générativiste. Les travaux instigateurs d'Abney (1987) et de Szabolsci (1983/1984) sur les propriétés des DP anglais et hongrois ont montré que le nom ainsi que le verbe projettent (angl. *project*) une « projection étendue » (angl. *extended projection*) dans le sens de Grimshaw (1991), dont la tête est une tête fonctionnelle. On a pu confirmer le bien-fondé de cette hypothèse par des

travaux sur le français, par exemple par Valois (1991) et Bernstein (1991, 1993). À un niveau général, l'hypothèse selon laquelle il n'existe qu'une seule structure syntagmatique, i.e. une structure commune à la phrase (CP) et au syntagme nominal (DP), permet des prévisions intéressantes pour l'acquisition, dont certaines seront évaluées dans ce travail. Il faut donc constater qu'un examen du développement du DP est également légitimé par des arguments théoriques.

III. Plan de la thèse

La thèse comporte deux parties.

La PREMIÈRE PARTIE se divise en trois chapitres : d'abord les trois buts de la thèse sont explicités (chapitre 1). En deuxième lieu (chapitre 2), un bilan sur deux questions théoriques dans les recherches sur l'acquisition L1 et L2 sera présenté. Ce bilan permettra de saisir certains concepts communs à L1 et à L2 et tentera d'établir un cadre interprétatif commun. Une introduction à la catégorie DP et sa typologie viendra en troisième point.

La première partie se termine sur un chapitre (chapitre 3) portant sur les corpus oraux utilisés pour cette thèse. Des informations biographiques sur les locuteurs inclus sont présentées. Certaines études préalables effectuées sur les compétences linguistiques de ces locuteurs sont commentées et nous fournissent le fondement d'une première comparaison du niveau linguistique inter-locuteur.

La DEUXIÈME PARTIE s'ouvre sur trois chapitres dans lesquels trois analyses individuelles sont effectuées selon la perspective comparative établie. Le chapitre 4 présente une analyse de la catégorie DP basée, entre autres, sur la présence versus l'omission de déterminants (cf. Tableau 1, ci-dessus), le rapport entre le développement de la catégorie DP et de deux autres phénomènes des grammaires enfantines, les Sujets Nuls et les Infinitifs de la racine.

Les deux autres chapitres de cette partie proposent des analyses de phénomènes observés à l'intérieur de la catégorie DP. Ainsi, le chapitre 5 présente une analyse d'un élément fréquent dans la production et qui occupe la couche du DP, soit l'article défini. Les analyses empiriques concernent le développement de l'élision et des articles amalgamés dans le but théorique de décider du statut catégoriel de l'article défini (cf. Tableau 2, ci-dessus).

Ensuite, le chapitre 6 propose une analyse du développement de deux traits-*phi* (angl. *phi-features*) associés aux couches fonctionnelles intermédiaires de la projection étendue du nom, à savoir le nombre et le genre. Du côté empirique, nous effectuerons des études, entre autres, sur la référence des NSDs, l'accord en genre et la forme des pronoms (cf. Tableau 3, ci-dessus). Du côté théorique,

ces analyses nous permettront de décider du statut de ces deux traits ainsi que des Catégories Fonctionnelles correspondantes dans les grammaires mentales des deux groupes d'apprenants.

Dans le dernier chapitre, le chapitre 7, nous reprendrons les grandes lignes des résultats de la thèse.

PREMIÈRE PARTIE : PRÉLIMINAIRES

1. But de l'étude

Après de huit apprenants adultes suédois et de trois enfants bilingues (français-suédois), nous mènerons ici une enquête dont les buts sont multiples. Dans un premier temps, et à la suite d'un examen empirique de leur production orale précoce, nous tenterons de déterminer les propriétés grammaticales *initiales* de certaines parties des énoncés produits. L'analyse portera surtout sur la morphologie et la syntaxe du DP (le syntagme nominal) et inclura des observations empiriques aux niveaux suivants : la distribution des déterminants d'un côté, et de l'autre, l'accord en genre des déterminants et des adjectifs, l'élision et l'amalgame de déterminants.

Dans un deuxième temps, nous chercherons à savoir si, et en l'occurrence comment, ces aspects *se développent* chez un locuteur du français non natif adulte et chez un locuteur enfant du français. Cette enquête sera possible grâce à notre approche longitudinale de l'acquisition. À différents intervalles temporels, nous effectuerons une analyse des propriétés grammaticales afin de mettre en lumière des changements éventuels.

En s'en tenant au domaine de la morphosyntaxe nominale du français, nous pouvons ainsi formuler globalement notre but sous la forme de deux questions :

- (1-1) a. Quelles sont les propriétés de la grammaire nominale à *l'état initial* ?
- b. Comment la grammaire nominale se développe-t-elle ?

Mettons de côté la question du développement (1-1b) pour le moment (voir section 2.2.2 ci-dessous). Dans les recherches en acquisition du langage, on réfère habituellement à la première grammaire comme étant *l'état initial* de la grammaire d'un apprenant d'une langue (adulte ou enfant). Pour discuter de « sa nature », nous recourons ici aux données de corpus oraux et, ainsi, une bonne partie de la thèse consistera en une description détaillée de la morphosyntaxe des syntagmes nominaux tels qu'ils ont été réalisés par les informateurs à différentes étapes de leur développement. Pourtant, en tant que catégorie, l'état initial représente une idéalisation et une abstraction dont les propriétés qui nous intéresseront particulièrement ne sont possibles à saisir que dans le cadre d'une *théorie de la grammaire*. En guise de cadre théorique, nous proposons une version courante de la *grammaire générative*.^{5,6}

⁵ Pour une introduction à la théorie de la grammaire générative en langue française, voir, entre autres, Pollock (1997), la première partie de Zribi-Hertz (1996) et Tellier (1995). En anglais, il existe un grand nombre de manuels traitant de ce domaine de recherches (p. ex. Haegeman, 1994 ; Radford, 1997). L'existence de deux types de grammaires, une grammaire externe et

En dernier lieu, mais au coeur de notre intérêt, se trouve un but comparatif. Les réponses que nous espérons obtenir aux questions notées en (1-1) serviront d'input à une discussion concernant les *similarités* et les *différences* entre les deux modes d'acquisition, 2L1 et L2.⁷ À un niveau encore général ici, notre troisième but peut se formuler ainsi :

- (1-2) Quelles sont les similarités et/ou les différences entre l'acquisition 2L1 et L2 en ce qui concerne le domaine nominal ?

Nous étudierons ici l'acquisition du français en tant que 2L1 et L2 dans une situation où le facteur de « l'autre langue » (le suédois ici) est tenu constant, ce qui nous permettra d'effectuer des comparaisons intéressantes entre ces deux conditions d'acquisition. Les recherches sur les différences et les ressemblances de l'acquisition L1 et L2 ont normalement opté pour un modèle de recherche où l'acquisition L2 est comparée à l'acquisition des enfants monolingues. Même si, dans les recherches intensives sur l'acquisition simultanée de deux langues dès l'enfance, il existe un débat sur les caractéristiques de l'acquisition bilingue (voir, par exemple, les articles dans Meisel (éd. 1990, 1994), la situation n'est pas telle qu'elle nous empêche de comparer le français acquis comme une des deux langues maternelles avec le français acquis à un âge adulte. Tout au contraire, certains chercheurs sont d'avis que c'est la situation idéale pour ce type de recherches parce qu'elle permet d'étudier l'influence de plus d'un facteur sur le résultat de l'acquisition :

First language development bilingual children (2L1) appears to be particularly suited for a comparison to L2 acquisition. In both cases there is 'another language present' ;

une grammaire interne, est une propriété centrale de la théorie générativiste. Une grammaire externe représente un ensemble de règles descriptives des constructions d'une langue donnée dont l'exemple classique serait le livre de grammaire. En revanche, la grammaire interne, pour laquelle la grammaire générative développe une théorie, est une grammaire mentale qui se veut explicative en ce qui a trait à l'acquisition. Précisons que l'acquisition ne sera comprise ici qu'à partir de la perspective de la grammaire interne de l'apprenant et que nous prenons pour acquis la distinction entre la grammaire externe et interne.

⁶ Le fait de se centrer sur les aspects dynamiques des systèmes des apprenants pose des problèmes spécifiques quant aux recherches en morphosyntaxe. D'une variation notoire, les grammaires L2 se caractérisent aussi par l'incomplétude et la fossilisation, ce qui rend l'établissement de généralisations particulièrement délicat. Ainsi, les recherches sur l'acquisition de la morphosyntaxe demandent une théorie dont l'élément central est un module de description morphosyntaxique suffisamment souple pour saisir le dynamisme inhérent aux grammaires en développement. En même temps ce module ne doit pas être trop permissif de sorte que le résultat sortant de ce module résiste à toute généralisation et rende impossible des comparaisons inter-individuelles. Grâce à l'enquête menée ici, nous pourrons vérifier si une théorie générativiste est capable d'accomplir cette double tâche.

⁷ Comme exemple récent de ce type de modélisation, partant d'une théorie de la grammaire, nous renvoyons le lecteur aux travaux de Prévost et White (2000a et 2000b).

simply pointing to this fact will therefore not be sufficient when trying to account for possible differences. [Meisel 1991 : 241]

En plus, dans notre cas, « l'autre langue » est la même en 2L1 et L2, à savoir le suédois.

2. Considérations théoriques

2. 1 Sur l'acquisition L1 et L2 – différences et ressemblances

Afin de situer notre étude comparative de 2L1 et L2 dans un cadre plus large, il convient de rappeler d'abord que certains chercheurs en acquisition du langage tentent depuis une trentaine d'années de définir « la période critique » pour les capacités langagières, c'est-à-dire la période pendant laquelle la faculté du langage est la plus capable de développer une langue à la perfection. Pour Lenneberg (1967), l'un des premiers à avoir postulé l'existence de cette période qu'il estimait se produire entre deux ans et la puberté, l'acquisition d'une deuxième langue à un âge adulte (L2) repose, à la différence d'une langue première (L1), sur des « mécanismes conscients » et non spécifiques au langage. À en croire Lenneberg, l'acquisition L1 se produit inconsciemment et sans effort et, en principe, donnera pour résultat une maîtrise parfaite d'un grand nombre de propriétés centrales de cette langue. En revanche, l'acquisition L2 à un âge adulte représenterait un processus laborieux aboutissant à des résultats très variables.⁸

Plus récemment, un certain nombre d'auteurs ont proposé de détailler ces observations générales et de les interpréter dans le cadre conceptuel de la GU (cf. Chomsky, 1981, 1995). Certains chercheurs argumentent en faveur d'une « différence fondamentale » (Bley-Wroman, 1989) entre L1 et L2 qui se trouve au niveau de l'application de la GU dans l'acquisition (Clahsen et Muysken, 1986). Clahsen et Muysken (1986) et Clahsen (1990) s'intéressent à

⁸ Qu'il s'agisse des raisons linguistiques responsables de ces faits ou de l'étendue de la période critique, à l'heure actuelle, il n'existe pas de consensus. Ainsi, pour certains de ces chercheurs, il s'agit de préciser les frontières temporelles de l'âge critique (ou plutôt d'identifier des âges critiques pour différents phénomènes linguistiques) et ces recherches, qui ne nous concernent qu'indirectement ici, ont effectivement réussi à déterminer la période critique originellement proposée par Lenneberg (voir Long, 1990 ; les articles dans Birdsong, 1999, surtout l'article de Eubank et Gregg, 1999 ; Hyltenstam et Abrahamson, à paraître).

Notre thèse, ayant pour objet l'acquisition du français sous ces deux modes distincts, ne contribuera pas à la discussion sur les frontières temporelles de la période critique. Les apprenants adultes étant tous sortis de cette période au début de leur acquisition, la partie comparative de notre thèse sera consacrée à une analyse des aspects qualitatifs de l'acquisition de certains phénomènes qui se produisent dans le DP français. En dernier lieu, cette analyse permettra une comparaison et une discussion théorique des capacités linguistiques, que nous définirons dans cette thèse, auxquelles recourent les enfants et les adultes dans leur acquisition du français.

l'acquisition de l'allemand et plus particulièrement aux phénomènes d'adjonction dans la phrase, tels le placement de la négation et des adverbes. Alors qu'ils trouvent les données des enfants compatibles avec les analyses générativistes de l'adjonction, ils observent que les adultes produisent des phrases qui ne sont pas compatibles avec une telle analyse. Ainsi, Clahsen (1990) opte pour une version spécifique de la théorie de la différence fondamentale, selon laquelle : « (a) parametrized UG principles are lost in adult L2 learners, and (b) stable UG principles are present only through the learners' first language » (Clahsen, 1990 : 151).

Tomaselli et Schwartz (1990) ont effectué une réanalyse des données L2 de Clahsen et Muysken (1986) et arrivent à la conclusion opposée, c'est-à-dire que les données L2 sont compatibles avec la GU si l'on prend en considération la structure de la langue première (une langue romane ici). Selon Tomaselli et Schwartz, l'ordre des mots de la langue première est transféré à la L2, ce qui donne pour résultat des structures qui, à première vue, paraissent incompatibles avec la GU (voir aussi Schwartz et Sprouse, 1996, et ci-dessous).

L'ordre d'acquisition des morphèmes a aussi été discuté dans une perspective L1 et L2. Selon l'interprétation donnée aux faits, les enfants et les adultes semblent développer différents morphèmes après le stade d'omission des morphèmes grammaticaux (voir ci-dessous). En ce qui concerne l'anglais et l'allemand, il a été proposé que, en L1, ce sont les morphèmes dépendants (liés) qui sont acquis en premier (Zobl et Liceras, 1994 cités dans Vainikka et Young-Scholten, 1998) alors que les adultes acquièrent d'abord les morphèmes indépendants (libres). Cette différence entre L1 et L2 n'est pourtant pas acceptée par tous les chercheurs. En effet, Dulay et Burt (1974) ont argumenté en faveur d'une identité des ordres d'acquisition L1 et L2 tandis que Bailey, Madden et Krashen (1974) ont noté que l'ordre d'acquisition des adultes ressemble à celui des enfants L2, mais qu'il diverge des enfants L1. Zobl et Liceras (1994), cités dans Vainikka et Young-Scholten (1998 : 98), réanalysent l'article de Bailey, Madden et Krashen (1974) et produisent le tableau récapitulatif suivant :

Tableau 2-1. L'ordre d'acquisition des morphèmes anglais en L1 et L2

Cat.	Morphème en L1	Morphème en L2
DP	1. génitif ('s) 1./2. article	1. article 2. génitif (<i>John's</i>)
IP	1. passé (-ed.) et 3 ^{ème} sing (s) 2. auxiliaire	1. auxiliaire 2. passé (-ed.) et 3 ^{ème} sing (s)

Légende : Cat. = Catégorie

Pour la catégorie des déterminants (DP), la différence d'ordre se traduit par l'observation qu'en anglais L1, le possessif (morphème lié de *John's*) apparaît avant ou en même temps que l'article (morphème libre) alors qu'en anglais L2, on observe l'ordre d'acquisition inverse (Vainikka et Young-Scholten, 1998 : 98). Pour la catégorie IP, les adultes acquièrent les auxiliaires en premier alors que les enfants développent d'abord les morphèmes liés du passé ou du présent. Un écho distant à cette dernière observation peut être trouvé dans la thèse de Parodi (1998). Elle note qu'en allemand les enfants bilingues développent rapidement la morphologie verbale, aussi bien pour les verbes thématiques que pour les verbes non thématiques (auxiliaires, copule) alors que les adultes prennent plus de temps pour développer la morphologie des verbes thématiques.

Wode (1981 : 306, 310-311), pour sa part, a trouvé à soutenir l'idée du primat général, en L1 et L2, des morphèmes libres. Il propose que l'acquisition repose sur des principes généraux de traitement (*Decomposition*) et d'acquisition (*Developmental Sequences*), et sa proposition est qu'il y a, en principe, identité entre ces deux cas d'acquisition. Wode a pris en considération plusieurs aspects de l'acquisition de l'anglais, surtout ce qui concerne le développement de la négation. Il observe entre autres que les deux groupes d'apprenants développent d'abord une négation dite anaphorique (*no* en anglais, *nein* en allemand). Ainsi, des structures comme *no + X* étaient observées aussi bien chez les enfants que chez les adultes (p. ex. : *Kathryn no like celery* pour 'Kathryn doesn't like celery'). Wode relie cet usage à un principe de traitement général et, donc, commun à L1 et à L2 :

(2-1) Principe : Free forms are acquired before bound forms (Wode, 1981 : 306)

En avançant un principe comme en (2-1), Wode représente un troisième groupe de chercheurs pour lesquels il y a identité entre l'acquisition L1 et L2 (Clahsen, 1990, cite aussi Ervin-Tripp, 1974, et Felix, 1982 dans cette même catégorie de chercheurs). La partie théorique de l'ouvrage de Wode (1981) repose ainsi sur des principes généraux de traitement et d'acquisition bien qu'il rejette l'idée de l'existence de capacités spécifiques innées à l'acquisition du langage, comme le présuppose la théorie de la GU.

Pour résumer, nous constatons qu'il existe des divergences de vue au sujet des ressemblances et/ou des différences entre l'acquisition L1 et L2. (a) Certains ont argumenté en faveur de leur identité (Wode, 1981), (b) d'autres soulignent leurs différences (Clahsen et Muysken, 1986, 1989, Bley-Wroman, 1989, Meisel, 1991), et (c) d'autres encore admettent que le développement est en principe le même, mais que les points de départ diffèrent (l'état initial de la L2 étant décidé sur la base des propriétés de la L1, Tomaselli et Schwartz, 1990 ; Schwartz et Sprouse, 1996).

Étant donné que les différentes propositions citées ci-dessus concernant les ressemblances et les différences entre l'acquisition L1 et L2 sont élaborées dans des cadres théoriques différents, leur comparaison directe est difficile. Pour décrire et interpréter les différences et les similarités entre les enfants et les apprenants adultes, il faut un cadre théorique qui permette de rendre explicites les observations empiriques et qui permette de les interpréter à partir de notions théoriques. Pour cette raison, dans la section suivante, nous proposons de présenter un bilan des recherches menées sur l'acquisition L1 et L2 dans le cadre conceptuel de la grammaire générative. Ce bilan vise à montrer qu'il existe un certain nombre de questions communes à ces deux champs de recherches et qu'elles pourront servir de point de départ à une étude comparative.

2.2 Pour un cadre interprétatif commun – théories de l'acquisition L1 et L2

Dans cette section, notre but est de présenter un bilan de certaines recherches actuelles à la fois sur l'acquisition L1 et sur l'acquisition L2 dans le cadre théorique de la grammaire générative.⁹ Cette comparaison nous permettra de mettre en relief les points de discussion actuels dans ce domaine. Nous nous proposons de présenter ces recherches à partir de quelques notions qui leur sont communes, notamment les notions de *continuité* (Pinker, 1984) et de *Catégories Fonctionnelles* (Chomsky, 1995).

Cet inventaire permettra aussi de cerner les questions théoriques centrales de notre thèse que sont l'état initial et le développement. Débutons, pourtant, par deux observations empiriques.

⁹ Depuis l'émergence de la version de cette théorie appelée *Principe et Paramètres* (Chomsky, 1981), nous assistons à la naissance d'un nouveau paradigme de recherches en acquisition L1 et L2 ; une recherche qui s'est donnée les mêmes buts que nous, i.e. de définir l'état initial et relever la ou les modalité(s) du développement linguistique ainsi que ses propriétés internes. Ces recherches, menées par des psycholinguistes en collaboration avec des linguistes formels, connaissent actuellement un grand succès, qui se traduit par un accroissement rapide du nombre de publications sur L1 et sur L2. En langue anglaise, il existe un grand nombre de manuels d'introduction à ce champ de recherches ainsi que des volumes offrant un survol de ces études (pour L1, voir certains articles dans Fletcher et MacWhinney, 1996 ; Radford, 1990 ; Rizzi et Friedemann, 2000, ; pour L2, citons les ouvrages récents de Hawkins, 2001 ; Herschensohn, 2000). En français, nous renvoyons le lecteur au numéro 24 des *Recherches Linguistiques de Vincennes* (éd. Célia Jakubowicz, 1995) ainsi qu'aux deux articles de Michèle Kail dans les volumes de *L'acquisition du langage* (éd. Kail et Fayol, 2000). Pour ce qui est des recherches sur le français L2 publiées en français, il semble en exister assez peu dans ce cadre (mais voir Perdue et Gaonac'h, 2000 pour des commentaires).

2.2.1 Deux généralisations empiriques – une typologie des théories

Dans les deux champs de recherches, l'acquisition de L1 et de L2, il existe déjà un certain consensus sur deux *observations empiriques* relatives à l'état initial : tout en mettant en jeu des catégories lexicales (surtout des noms, mais aussi des verbes), la première grammaire ne réalise qu'une partie de l'inventaire des éléments fonctionnels d'une langue, quoique ces éléments soient les plus fréquents dans les langues. Selon cette généralisation, en L1 et également en L2, ce n'est que dans un deuxième temps du développement qu'apparaîtront un plus grand nombre d'éléments grammaticaux. À titre d'exemples représentatifs, citons les auteurs suivants de deux ouvrages récents sur l'acquisition L2 et L1 respectivement :

Au terme de ce bref survol, on peut dire qu'il y a accord général que, pour les langues européennes au moins, les catégories lexicales sont acquises en premier et sont mises en relation de façon simple (juxtaposition). [...] Sont acquis en deuxième lieu les mots appartenant aux catégories grammaticales (articles, prépositions, postpositions, etc.). [sur L2 : Perdue et Gaonac'h, 2000 : 223]

Les enfants produisent leurs premiers énoncés vers 12-14 mois et leurs premières combinaisons de mots souvent vers 16-20 mois. [...] Ils commencent par les combinaisons de deux mots, puis ils ajoutent les marqueurs grammaticaux (personne, genre, nombre, temps, etc.) et d'autres mots. [sur L1 : Clark, 1998 : 49-50]

Sujet de controverse actuel, ces généralisations empiriques permettent pourtant l'établissement d'un *itinéraire d'acquisition général* qui va donc des éléments lexicaux en juxtaposition ou en isolation aux combinaisons d'éléments lexicaux et d'éléments fonctionnels. Cet itinéraire semble rendre compte d'un grand nombre de données issues de contextes d'acquisition L1/2L1 (pour le français L1, Clark, 1985 ; Heinen et Kadow, 1990) et L2 (pour plusieurs langues, Klein et Perdue, 1997 ; Perdue et Gaonac'h, 2000). En revanche, comme nous le verrons ci-dessous, il n'existe aucun consensus ni sur l'explication linguistique de ce fait, ni sur son importance pour une théorie des grammaires à l'état initial (voir section 2.2.1.3 ci-dessous), ni sur son implication dans la caractérisation des facteurs qui déclenchent le développement linguistique (voir section 2.2.2 ci-dessous).

2.2.1.1 Comparaison des théories à partir de la notion de *continuité*

Une des façons possibles qui se présente à nous de comparer les théories de l'acquisition proposées dans la littérature qui rend compte, entre autres, de ces faits empiriques, est d'établir une *typologie des théories* à partir de la notion de *continuité* (angl. *continuity*). Depuis Pinker (1984), le terme *continuité* permet de déterminer jusqu'à quel point les propriétés noyau (i.e. la GU) des

grammaires précoces diffèrent de celles des adultes. Ainsi, un modèle d'acquisition *discontinue*, par exemple, présuppose au moins deux modes de fonctionnement différents de la syntaxe : un pour la grammaire précoce, qui n'est pas contraint par la GU, et un autre, distinct, pour la grammaire adulte. Normalement, ce terme est utilisé en rapport à l'acquisition L1, mais, ici, nous l'appliquerons également à l'acquisition L2 avec quelques modifications, ce qui, à un niveau général encore, nous permettra de faire un premier pas vers l'établissement d'un *cadre interprétatif commun* à l'acquisition L1/2L1 et L2. Comme nous le verrons, la notion de continuité nous aidera à faire ressortir les différences et similarités les plus saillantes de ces théories.

2.2.1.2 Catégories lexicales et fonctionnelles

Une propriété noyau de la GU, devenue centrale dans les recherches sur l'acquisition des catégories syntaxiques, ou plus généralement, sur l'acquisition de la syntaxe, est la distinction classique de deux types de catégories : les catégories lexicales (soit N, V, A), et les catégories grammaticales (p. ex., D(éterminant), INF(lexion), T(emps), Agr(eement)) (cf. Chomsky, 1995 ; Pollock, 1997 ; Radford, 1997). Contrairement aux catégories lexicales, les éléments qui forment une catégorie grammaticale, dont la réalisation en surface peut prendre la forme de morphèmes liés ou libres, sont limités. Il s'agit donc d'une classe fermée (p. ex., les déterminants). Comme le terme l'indique, les catégories grammaticales sont associées aux différents sens grammaticaux encodés dans les *Catégories Fonctionnelles* syntaxiques (CFs). Par rapport à la notion de continuité, le débat concerne *l'accès* aux CFs à l'état initial de l'acquisition, et, le cas échéant, le développement des CFs.

2.2.1.3 Une typologie des théories en L1 et L2 – Continuité et discontinuité

Les trois types de théories relevés ci-dessous représentent chacun une prise de position individuelle par rapport à la notion de continuité (voir Rizzi, 1993/1994, et Jakubowicz, 1995, pour une discussion plus détaillée en L1 ; pour des caractérisations similaires en L2, voir Gair, 1998 ; Meisel, 2000 ; et White, 2000).¹⁰

(A) Continuité stricte

Selon une position de *continuité stricte*, la quasi absence de morphèmes fonctionnels à l'état initial, en L1, ne se traduirait pas par une différence qualitative entre les grammaires précoces et les grammaires adultes (i.e. natives de la langue cible). Les omissions d'éléments fonctionnels (articles, auxiliaires, morphèmes flexionnels, etc.) sont généralement attribuées à des contraintes non syntaxiques, à savoir à des contraintes de performance (Bloom, 1990 ; Demuth, 1994), ou à une exploitation non standard des principes pragmatiques (cf. p. ex.

¹⁰ La présentation suivante est la simplification d'une image plus complexe. Acceptons néanmoins cette réduction pour les fins de notre exposition.

Schaeffer, 1997) dont l'application appropriée ferait l'objet d'un développement spécifique. Ces théories revendiquent ainsi une forte autonomie de la syntaxe au sens où ses propriétés noyau (la GU) demeurent toujours les mêmes et où les CFs associées aux morphèmes fonctionnels sont « présentes » dès le début de l'acquisition (Poeppel et Wexler, 1993).

De même, en L2, nous regroupons ici des théories qui revendiquent que ce n'est pas parce que l'apprenant de L2 a une grammaire « défectueuse », où les CFs sont « absentes », que sa production, le cas échéant, ne contient pas de morphèmes grammaticaux. Ici, le terme de *continuité* pourrait désigner le degré d'accès à la GU et aux CFs à l'état initial de L2. Pour des chercheurs tels que White (1989), Schwartz et Sprouse (1996) et, plus récemment, Prévost et White (2000a, 2000b), l'apprenant L2 a un accès complet à la GU et aux CFs et, en conséquence, nous aimerions parler d'une *continuité stricte*.

La théorie de Schwartz et Sprouse (1996) nommée *Full Transfer / Full Access* (FT/FA), comporte comme deuxième composante l'hypothèse d'un transfert intégral de la grammaire L1. En effet, la grammaire L1 de l'apprenant constitue l'état initial de sa L2, où seule la forme phonétique des éléments lexicaux est exclue :

This means that the starting point of L2 acquisition is quite distinct from that of L1 acquisition : in particular, it contends that all the principles and parameter values as instantiated in the L1 grammar immediately carry over as the initial state of a new grammatical system on first exposure to input from the target language (TL). This initial state of the L2 system will have to change in the light of TL input that cannot be generated by this grammar ; that is, failure to assign a representation to input data will force some sort of restructuring of the system ('grammar'), this restructuring drawing on options of UG [...]. In some cases, this restructuring may occur quite rapidly ; in others much more time may be needed. [Schwartz et Sprouse, 1996 : 41]

En d'autres termes, il y a identité entre l'acquisition L1 et L2, à l'exception du fait que l'acquisition L2 est déterminée, dans sa phase initiale, par la structure de L1.

Dans la mesure où les chercheurs soutenant cette position admettent l'existence d'une étape caractérisée par l'absence complète de morphèmes fonctionnels, ce défaut trouve souvent son explication dans l'idée d'une variation de la performance au niveau de la morphologie (surtout la morphologie flexionnelle liée).¹¹ En simplifiant quelque peu et en faisant abstraction ici de positions plus

¹¹ Surtout dans les recherches sur l'acquisition L2, nous assistons actuellement à un débat sur les conditions nécessaires et suffisantes pour établir *un stade d'acquisition* dans lequel les données quantitatives ont attiré un intérêt particulier (Hawkins, 2001 ; Schlyter, à paraître). Prenons l'exemple de l'acquisition de la « finitude ». Il s'est avéré dans un certain nombre

complexes (p. ex., White, 1996 : 363), les tenants de cette variante soutiennent, tout comme leurs homologues travaillant sur L1, qu'il est nécessaire de tenir à l'écart la réalisation phonétique de surface (ou plutôt l'absence de celle-ci) d'un phénomène et sa propriété syntaxique ou sémantique sous-jacente. En effet, selon certaines théories récentes, la mise en forme des traits formels (angl. *mapping*) d'une catégorie syntaxique donnée, diffère l'acquisition L1 et L2 (*The Missing Surface Inflection Hypothesis*, Prévost et White, 2000a, 2000b ; voir aussi Lardière, 1998).

(B) Continuité faible

Pour les tenants d'une position de *continuité faible* en L1, l'absence relative de morphèmes fonctionnels indiquerait que certaines CFs sont absentes dans un premier temps et/ou sont sous-spécifiées par rapport à la langue cible (Clahsen et al., 1994 ; Clahsen et al., 1996 ; Wexler, 1994 ; Hyams, 1996 ; Hoekstra et Hyams, 1995, 1998 ; Rizzi, 1998, 2000 ; etc.).

Dans les recherches sur L1, cette hypothèse a connu une variété de formes (nous renvoyons le lecteur à Jakubowicz, 1995, pour un survol en français) dont l'ambition commune semble être de répondre au caractère étendu - dans le temps - du processus de l'acquisition de la morphosyntaxe. Pour certains chercheurs (Clahsen, 1991, et après), il a été naturel d'intégrer dans la théorie d'autres domaines qui relèvent d'un développement étendu, notamment l'acquisition lexicale. Ainsi, Clahsen a soutenu que l'acquisition lexicale pilote (angl. *drives*) le développement des CFs, mais que ce dernier est restreint par les principes, innés et invariables, de la GU. En d'autres mots, c'est par le biais des propriétés lexicales que l'enfant découvre petit à petit la grammaire de la langue cible, une exploration pourtant guidée par des principes universaux. En guise de résumé de cette deuxième position, on peut dire que l'enfant, tout en étant doté d'une grammaire noyau (c'est pourquoi il s'agit d'une position de

d'études sur des langues différentes (voir Vainikka et Young-Scholten, 1996 ; Schlyter, à paraître) qu'au stade initial de l'acquisition, environ 30% des énoncés contiennent des éléments susceptibles d'indiquer un accès syntaxique à cette catégorie (auxiliaires temporels, formes fléchies du verbe, négation postposée, etc.). Pour certains chercheurs (Vainikka et Young-Scholten, 1996), ce taux d'occurrences est insuffisant pour affirmer l'acquisition de ces formes, pour d'autres (Schwartz et Sprouse, 1996), il s'agit d'un argument fort en faveur d'une acquisition précoce. Dans un autre cadre théorique, Pienemann (1998) utilise le critère d'émergence (c-à-d la première occurrence) pour décider du moment de l'acquisition, une méthode récemment questionnée par les adhérents à sa théorie (Glahn et alii, 2001). Pour nous, cette discussion souligne l'importance d'une approche « multi-factorielle » à l'acquisition L2, ce qui revient à dire qu'en dehors du fait que nous proposons une analyse de plusieurs phénomènes relatifs à une seule propriété noyau de la grammaire, nous utiliserons ici un échantillon de critères pour trancher entre l'acquis et le non-acquis, notamment des données quantitatives.

continuité), acquiert certaines CFs, en passant peut-être d'un mode « sous-spécifié » à un mode spécifié.

En L2, un certain nombre de chercheurs ont proposé que l'apprenant adulte a un accès partiel à la GU (Eubank, 1996 ; Vainikka et Young-Scholten, 1996 ; Hawkins et Chan, 1997 ; Hawkins, 2001 ; etc.). Comme le montre Meisel (2000) dans son survol, cette position est la plus complexe des trois positions relatives à la question de continuité, et il n'est pas toujours aisé de comprendre ce qu'on entend par un accès partiel à la GU (p. ex., on se demande quelles propriétés de la GU sont envisagées ? S'agit-il d'un accès direct ou d'un accès indirect, via la L1 ? Etc.) La proposition la plus élaborée dans cette catégorie provient de Hawkins et Chan (1997). Ces auteurs ont suggéré que l'apprenant a accès aux principes invariables de la GU, mais non à ses paramètres. En effet, avec Tsimpli et Roussou (1991), ils proposent que l'apprenant adulte est incapable de fixer de nouveau les paramètres qui ont déjà été fixés pendant l'acquisition L1 (voir aussi Müller, 1994b).

À cause de son statut intermédiaire, il existe une variété de propositions qui pourraient être regroupées sous la position de continuité faible. Meisel (2000) attribue cette position à Clahsen et Muysken (1989) (voir pourtant ci-dessous), et nous regroupons ici certaines théories qui attribuent un moindre rôle au transfert de la L1, mais qui mettent l'accent sur le lien entre les propriétés morphologiques/lexicales et le développement des CFs (Eubank, 1996 ; Vainikka et Young-Scholten, 1996 ; Hawkins, 2001).

Comme il est typique pour les théories prônant une « continuité faible », Eubank (1996) part du lien morphologie-syntaxe en souscrivant à l'idée que les traits des CFs sont « *directly supported by – and are not independent of – information drawn from the lexicon, especially inflection* » (Eubank, 1996 : 73). Selon Eubank, il en découle que, puisque l'inflexion n'est pas transférée, les valeurs paramétriques correspondantes disparaissent. Ces traits reçoivent, une fois transférés, la valeur nommée « <inert> » par Eubank (ibid.). Eubank note que : « *It is these Valueless Features, represented by features with the nonvalue that I dubbed as <inert>, that differentiate the initial L2 grammar from the usual natural-language grammar* » (ibid.). Dans Eubank (1996), les données empiriques viennent de Wode (1981) sur l'acquisition de la négation anglaise par des locuteurs allemands.

Notons que Eubank adopte l'idée que les contraintes de projection de la structure résident en partie dans les éléments du lexique. Cette position explique pourquoi une structure complète n'est pas postulée pour les premiers énoncés et pourquoi elle supporte une interaction étroite entre le développement de la morphologie flexionnelle et la réorganisation de la syntaxe. La logique du

développement chez Eubank ressemble, à un certain degré, à celle de l'équipe de Clahsen. Le lexique pilote le développement de la syntaxe (voir section 2.2.2 ci-dessus).

La théorie des *Valueless Features* contraste avec les deux dernières propositions considérées ici, qui sont celles des *Minimal Trees* (MT) de Vainikka et Young-Scholten, 1996 et *Modulated Structure Building* (MSB) (Hawkins, 2001). Dans ces théories, l'influence de L1 est plus restreinte que dans les deux autres théories (FT/FA et VF) et elle est limitée aux catégories lexicales à l'état initial. Vainikka et Young-Scholten écrivent que : « *Our claim is that only lexical categories are present at the earliest stage of both L1 and L2 acquisition and that during acquisition functional projections develop in succession* » (Vainikka et Young-Scholten, 1996 : 7) ce qui fait écho dans la formulation suivante de Hawkins : « *It [Modulated Structure Building] proposes that initial-state L2 grammars consist in principle of lexical projections, but that functional projections can be established early if there is appropriate evidence.* » (Hawkins, 2001 : 338). Ainsi, MT et MSB diffèrent crucialement de la théorie de FT / FA (Schwartz et Sprouse, 1996) qui est une théorie de la continuité stricte. En même temps, on pourrait dire qu'il y a continuité parce que les apprenants sont dotés d'une grammaire mentale susceptible de développer les catégories d'une langue naturelle. En conséquence, nous aimerions parler d'une continuité faible dans ces cas.¹²

(C) Discontinuité

Suivant une théorie de la *discontinuité* dans le cas de L1, il n'existe pas de rapport entre l'état initial et l'état final, le premier système étant organisé seulement selon des principes distincts. À notre connaissance, il existe assez peu d'adeptes de cette position travaillant dans le cadre conceptuel de la théorie générativiste. Les résultats empiriques, provenant de données sur l'acquisition de plusieurs langues, montrent une sensibilité souvent étonnamment précoce aux propriétés centrales des langues (voir p. ex., Pierce, 1992 sur la place de la négation et la « finitude » en français). De tels résultats suggèrent qu'un modèle de discontinuité complète ne peut pas être correct. Jakubowicz (1995 : 19-20), pour sa part, cite des théories de la maturation qui postulent une absence initiale des CFs (voir Radford, 1990).

En ce qui concerne L2, la position adoptée dans les travaux qui s'appliquent à cette définition est qu'il existe une différence fondamentale entre l'acquisition

¹² Grâce au caractère général de ces théories, il nous semble possible de les appliquer à notre domaine d'études (le DP), même si elles n'ont pas été conçues en rapport au développement de cette catégorie syntaxique. Dans le chapitre 4, nous nous proposons de vérifier les hypothèses que ces théories engendrent pour notre étude.

L1 et L2. L'observation qu'après un certain âge, l'acquisition du langage devient un processus laborieux avec des résultats variables, a été interprétée de telle façon que l'apprenant adulte n'a plus accès à la GU. Ainsi, la différence fondamentale (voir Bley-Vroman, 1989) entre l'acquisition L1 et L2 se trouve dans le fait que seul l'enfant a accès à la GU et / ou est guidé par la GU dans son acquisition (Clahsen et Muysken, 1986). Cette position a aussi été attribuée à certains travaux de Meisel (p. ex. Meisel, 1997 sur la négation en français et allemand L2), alors que Meisel (2000 : 26) lui-même la caractérise comme « *the least plausible assumption* ». ¹³

2.2.2 Sur le développement des grammaires

Pour présenter certains des différents mécanismes proposés afin de rendre compte du développement linguistique, on distingue classiquement entre les facteurs *internes* et *externes*. ¹⁴ Par définition, les facteurs internes, qui nous intéressent plus particulièrement ici, sont propres à l'apprenant et font se développer, de façon inconsciente, la grammaire interne selon *un itinéraire d'acquisition* (plus ou moins) prédéterminé (voir la discussion dans Wode, 1981 : 65-66), pour une application récente en L2, voir Pienemann, 1998a : 9-12 sur la base des données allemande de Meisel, Clahsen et Pienemann, 1981).

L'accent mis sur les facteurs internes ne veut pas dire, évidemment, que l'environnement linguistique serait sans importance pour le développement des grammaires, mais ces recherches, à des degrés divers, comme nous le verrons, revendiquent une interaction entre les dispositions internes du sujet et son environnement linguistique.

2.2.2.1 Trois mécanismes de développement linguistique en L1 et en L2

L1

Dans la littérature sur l'acquisition L1, il est fait mention de trois mécanismes principaux susceptibles de piloter le développement linguistique :

¹³ Évidemment, la réponse à la question de savoir si l'apprenant adulte a « accès » à la GU dépendra, en dernier lieu, de la définition de la GU.

¹⁴ Klein (1989) dans son introduction aux recherches en acquisition L2 distingue trois facteurs dont les deux premiers correspondent à notre division :

- (i) la disposition cognitive et linguistique initiale du sujet
- (ii) l'accès à la langue dont il bénéficie
- (iii) son impulsion à apprendre

Ce troisième facteur est surtout spécifique à l'acquisition L2.

- (2-2) a. *fixation des paramètres* ;
b. ce que nous appellerons *acquisition lexicale/morphologique* ;
c. *bootstrapping* (sémantique ou prosodique).¹⁵

(a) Fixation des paramètres

Il s'ajoute au premier mécanisme (a) la notion de *déclencheurs* ; certains éléments ou structures linguistiques de l'input ont la qualité d'indiquer la valeur d'un paramètre. Lorsque l'enfant entend la construction pertinente, le paramètre est fixé à la valeur correspondante (voir, p. ex., Lightfoot, 1991 ; Meisel, 1996). Une acquisition guidée par la fixation des paramètres est souvent caractérisée comme rapide, générale et définitive dans le sens qu'elle provoque, simultanément, un changement global du système qui, peut-être, est irréversible (Müller, 1994b).

(b) Acquisition lexicale/morphologique

Le deuxième mécanisme (b), *l'acquisition lexicale/morphologique*, a connu des défenseurs dans plusieurs cadres théoriques. La propriété centrale de ce mécanisme repose dans l'insistance sur une interaction, plus étroite qu'en (a), entre les (pré)dispositions cognitives et la distribution des catégories dans l'environnement linguistique. Il est typique qu'au cœur des différentes théories qui appliquent une variante de ce mécanisme, l'accent est mis sur les

¹⁵ Un quatrième facteur a été mis de côté ici, parce qu'il ne s'applique qu'au cas L1. Pour une *théorie de la maturation*, le développement linguistique de l'enfant est identique à la maturation de la GU :

According to the maturation hypothesis, however, the underlying biological program can guide not only the details of the development of linguistic structures, but also the time course of this development [Borer et Wexler, 1987 :125]

Pour toutes les langues, cette théorie semble prédire non seulement le même itinéraire d'acquisition pour tout enfant, mais, avec peu de variations, le même échéancier aussi. La variation sera effectivement un problème pour cette théorie. En d'autres mots, on ne s'attend pas à ce qu'il existe des différences systématiques dans l'échéancier d'acquisition d'une catégorie grammaticale, disons IP, ni entre les individus, ni entre les langues. La théorie de la maturation, qui attribue le rôle le plus important aux facteurs internes, se heurte pourtant à des problèmes empiriques. En effet, certains résultats de recherches sur l'acquisition bilingue défient les deux prédictions de la théorie de la maturation : chez certains enfants bilingues, les deux langues se développent avec un décalage temporel, la langue faible (voir Schlyter, 1993 sur le français langue faible) étant clairement retardée par rapport à la langue forte. Deuxièmement, d'un point de vue qualitatif, il n'est pas clair si le développement de la langue faible est identique à celui de la langue forte. Ainsi, certaines étapes dans l'acquisition de la langue faible ont été analysées comme un développement ressemblant à L2 (adulte) (Schlyter, 1993 ; Schlyter et Håkansson, 1994, pour le suédois langue faible). Quoi qu'il en soit, ces résultats semblent accorder un rôle plus important à des facteurs externes tels que la nature et l'ampleur de l'exposition à l'input et aux structures de surface de la langue à apprendre, que ce que présuppose la théorie de la maturation.

observations qui indiquent que l'acquisition du langage représente un processus étendu dans le temps qui passe parfois par des étapes intermédiaires. Ces deux observations semblent incompatibles avec la paramétrisation instantanée.

En utilisant ce mécanisme, la tâche de l'enfant ne consiste pas seulement à déterminer quelles formes phonétiques revêtent les catégories syntaxiques, mais il est également possible que certaines catégories syntaxiques émergent au cours de ce processus (Clahsen et al, 1994 sur le DP en allemand ; Rizzi, 1998, 2000).¹⁶ Une deuxième propriété qui caractériserait ce mécanisme est qu'il aura pour résultat un processus qui sera à la fois *inductif* et *successif* d'où le fait qu'une généralisation ne peut surgir que dans un deuxième temps. Crucialement, ce qui distingue cette position du premier mécanisme (déclencheur – fixation de paramètre), c'est que des phénomènes psychologiques de *fréquence* et peut-être de *saillance* des formes, qu'ignore une théorie formelle de la grammaire peuvent être intégrés à des degrés divers.

L'acquisition *lexicale/morphologique* peut aussi rendre compte d'un développement représenté sous la forme d'une courbe en U, c'est-à-dire le fait que certaines formes linguistiques avancées puissent apparaître à des stades où la langue est encore rudimentaire. Ces *locutions figées* (angl. *chunks*) ne sont alors pas l'indice d'une acquisition accomplie dans le sens où la forme de surface encoderait une ou plusieurs catégories syntaxiques et leurs propriétés sous-jacentes respectives, mais cette forme exemplifierait, dans un premier temps, une expression linguistique non analysée.^{17, 18}

(c) Bootstrapping

Le troisième mécanisme (c) auquel on fait appel concerne différents types de *bootstrapping*, c'est-à-dire une mise en relation de catégories pré-existantes (sémantiques ou prosodiques) qui provoquent la création des catégories

¹⁶ Clahsen et al. (1994) font appel à une combinaison de deux types de mécanismes pour le développement des catégories syntaxiques : le *bootstrapping* sémantique (avec Pinker, 1984) et les morphèmes de l'input. Selon notre interprétation, c'est, en principe, aussi l'idée de Rizzi (1998, 2000).

¹⁷ En morphologie, ce phénomène est bien connu. Ainsi, les petits enfants suédois disent d'abord (autour de 2 ans) correctement *gick* (allait/ est allé) et *gav* (a donné/ donnait) qui sont des formes du passé de deux verbes irréguliers (*gå* et *ge*). Dans un deuxième temps, un effet régulateur intervient et la forme du passé est modélisée suivant la règle générale, c'est-à-dire l'ajout du morphème *-de* à la racine du verbe. Pendant une période délimitée, les enfants disent alors *gådde* et *gedde*.

¹⁸ Un mécanisme de développement qui ressemble à ce qui vient d'être présenté s'intègre également dans les théories générativistes de Powers et Lebeaux (1997), Clahsen et al. (1996), Roeper et Rorbacher (2000). En principe, ce même mécanisme est utilisé par un grand nombre de chercheurs dans le cadre fonctionnaliste à la seule différence que ceux-ci ne postulent aucune GU (cf. Clark, 1998).

syntaxiques. Certains chercheurs ont proposé que les catégories pré-existantes sont de nature sémantique (Pinker, 1984, adopté par Clahsen et al., 1994). D'autres, qui soutiennent qu'il existe une prosodie spécifique aux éléments fonctionnels et lexicaux, suggèrent que la mise en relation prend place entre la prosodie et la syntaxe (cf. les contributions dans Morgan et Demuth, 1996 et la troisième partie de Weissenborn et Höhle, 2001).

L2

À part *le bootstrapping*, nous trouvons le recours aux variantes des deux premiers mécanismes pour expliquer le développement linguistique en L2 :¹⁹

- (2-3) a. *fixation des paramètres* ;
- b. *acquisition lexicale/morphologique*.

(a) Fixation des paramètres

À part le rôle de L1 dans l'établissement de la grammaire initiale en L2, Schwartz et Sprouse (1996) (voir aussi White, 1989) prédisent que ce sont les refixations de paramètres (de la valeur de L1 à la valeur de la langue cible) qui pilotent le développement. En revanche, il n'est pas clair si les éléments déclencheurs sont les mêmes qu'en L1. Schwartz et Sprouse caractérisent le développement comme « *failure-driven* » dans le sens où, à un certain moment, l'apprenant n'est capable de traiter ou de segmenter qu'une partie de L2 ; c'est cette incapacité à attribuer une structure syntaxique à des parties de l'input qui déclenche le développement dans cette théorie. Par hypothèse, ces structures qui résistent à la segmentation sont celles où divergent L1 et L2. Il est alors possible que ce soit la distance relative (L1-L2) qui fonctionne comme déclencheur plutôt que la qualité de certains éléments de l'input de L2.

(b) Acquisition lexicale/morphologique

En ce qui concerne (b), le lien morphologie/lexique-syntaxe est central pour les chercheurs travaillant dans un cadre fonctionnaliste dans le sens où l'acquisition L2 revient, en dernier lieu, à un processus de grammaticalisation (Perdue, 1995 ; Klein et Perdue, 1997 ; Perdue et Gaonac'h, 2000). Par exemple, il a été affirmé à plusieurs reprises que l'acquisition de la *finitude* (définie selon des critères morphologiques, soit la présence d'une morphologie temporelle analysée et productive), déclencherait un certain nombre d'opérations syntaxiques dont le placement préverbal de la négation (voir Schlyter, à paraître, pour une discussion de cette argumentation). Pour l'essentiel, cette causalité revient dans la théorie générativiste d'Eubank (1996) et, dans une certaine mesure, chez Vainikka et Young-Scholten (1996), même si ces dernières soutiennent

¹⁹ Caroll (2001 : 79) observe que : « the idea of bootstrapping has been largely ignored and the topic of a priori mapping correspondences tends to get subsumed by the transfer literature ».

l'impossibilité générale des morphèmes liés à jouer le rôle de déclencheur en L2 (Vainikka et Young-Scholten, 1998). Dans une même perspective théorique, Herschensohn (2000) vient de proposer une *théorie constructiviste*, élaborée dans le cadre du programme minimaliste, où la nature de variation en L2 est lexicale plutôt que syntaxique et où le développement procède construction par construction (cf. Herschensohn, 1998 : 332 sur le placement de l'adverbe par rapport au verbe en français).

2.2.3 L'acquisition bilingue

Pour les enfants qui acquièrent plus d'une langue maternelle, il existe encore une source potentielle d'informations sur les catégories syntaxiques et leurs propriétés, à savoir l'autre ou les autres L1(s). S'il y a consensus qu'en syntaxe, les enfants bilingues développent leurs deux langues de façon interindépendante (voir Meisel, 1989, et beaucoup d'autres recherches qui ont suivi), certaines théories proposent, pourtant, une interaction spécifique entre les langues acquises. Ainsi, la théorie de *bilingual bootstrapping* (Gawlizek et Tracy, 1996) suggère que, si une catégorie syntaxique dans l'une des langues est acquise (disons, la catégorie IP), ce fait pourrait aider l'identification et l'acquisition subséquente de la même catégorie dans l'autre langue. Récemment, les recherches de Müller et Hulk (2001) ont développé l'hypothèse d'une influence linguistique bidirectionnelle qui soit ralentit soit accélère l'acquisition d'une structure spécifique comparativement aux enfants monolingues.

2.3 La catégorie DP – Théorie et Typologie

2.3.1 Théorie – « l'hypothèse-DP »

Dans une thèse inédite mais très citée, Abney (1987) réussit à montrer qu'il existe de fortes ressemblances entre la structure de la phrase et la structure interne des syntagme nominaux de certaines langues (voir aussi Szabolcsi, 1983). Dans le quatrième chapitre de sa thèse, il plaide en faveur d'une hypothèse stipulant que la tête de cette catégorie est identique à une Catégorie Fonctionnelle, D(éterminant), dans ce qu'il appelle « *Det-as-head analysis* » (Abney, 1987 : 268pp). Sa démonstration détaillée contient, entre autres, les arguments suivants :

- (2-4) a. Les déterminants ne peuvent pas se passer d'un support lexical ;
- b. Les déterminants sont des éléments de classe fermée qui ne contiennent que de l'information grammaticale ;
- c. Les déterminants sont défocalisés dans plusieurs langues et peuvent même être des clitiques (en français, en hébreu) ;
- d. Les déterminants peuvent s'amalgamer avec d'autres têtes (cf. en français, à +

le > au, de + le > du, de + les > des, et en suédois, *bil* (voiture) + *en* (art.déf.sg.) > *bilen* (voiture-déf.sg)), une opération qui s'obtient par mouvement de tête.

Ces quatre arguments sont avancés en faveur de l'hypothèse que le déterminant est la tête de la Catégorie Fonctionnelle DP. Cette hypothèse, connue sous le nom de « l'hypothèse-DP », s'est vue rapidement acceptée et un grand nombre de travaux comparés l'ont vérifiée. Des recherches récentes l'ont par ailleurs précisée (pour le français, voir par exemple, Bernstein, 1991, 1993, et Valois, 1991 ; pour le suédois, voir Delsing, 1993) et nous adopterons ici une structure légèrement plus articulée devenue standard dans la littérature (2-5) : ²⁰

²⁰ Dans les recherches générativistes qui ont suivi les travaux d'Abney et de Szabolcsi, deux questions relatives au DP ont attiré beaucoup d'attention :

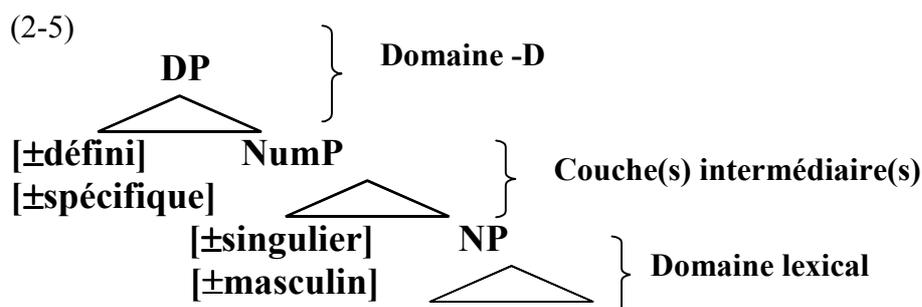
- (i) L'articulation de la structure fonctionnelle du DP
- (ii) Le mouvement du nom à l'intérieur du DP

En ce qui concerne (i), un grand nombre de travaux linguistiques comparés ont identifié plus de catégories fonctionnelles à gauche du N (NumP : Valois, 1991 ; Bernstein, 1991, 1993, ; Ritter, 1991 ; GenP : Picallo, 1991 ; PossP : Schoorlemmer, 1998 ; Cardinaletti, 1998, pour ne mentionner que quelques-uns des chercheurs qui ont travaillé sur le français ou une autre langue romane). Dans cette recherche, inspirée sans nul doute des progrès établis sur la structure de la phrase (Pollock, 1989), deux types de contraintes sont considérées : (a) des contraintes sur la concaténation des déterminants et de leurs modificateurs, et (b) le placement du nom par rapport à ses déterminants et ses modificateurs et, en relation avec le nom dérivé, son placement par rapport à son sujet et à son complément. De ces recherches, nous tirons la conclusion qu'il semble y avoir consensus sur l'existence d'au moins une catégorie fonctionnelle entre le D et le N.

La deuxième question (ii), déjà présente dans le travail initial d'Abney (1987), regroupe en effet deux mouvements distincts. Le premier, et le plus débattu jusqu'ici, concerne l'ordre des mots à l'intérieur du DP : dans les langues naturelles, un adjectif peut ou bien précéder le nom (A-N) ou bien le suivre (N-A). Certaines langues, dont le français comme on le sait, permettent les deux ordres. Des travaux en syntaxe comparative ont mis en évidence l'existence d'un paramètre qui déplace le N dans une projection fonctionnelle à gauche du NP (Bernstein, 1991, 1993 ; Cinque, 1995 ; Valois, 1991). La généralisation pertinente semble être que le nom se déplace en syntaxe dans une tête fonctionnelle plus à gauche en langue romane qu'en langue germanique, ce qui rend compte de la structure N-A quasi inexistante dans les langues germaniques. D'où la différence entre (iii) et (iv) ci-dessous :

- (iii) la voiture rouge
- (iv) den röda bilen
la rouge voiture

Le deuxième mouvement concerne un mouvement généralisé en Forme Logique de tout nom en D où il reçoit sa valeur référentielle. Dans une série d'articles, Longobardi (1994, 1996) a émis l'hypothèse d'un mouvement généralisé du N à D pour toute langue. Selon Longobardi



Nous empruntons à Platzack (1998 : 76) une typologie des couches syntaxiques pour présenter cette structure (2-5). Les traits associés au domaine-D(P) sont ceux qui, à l’instar des traits se rattachant aux couches du domaine-C(P) de la phrase (voir Rizzi, 1997), ont de l’importance pour l’ancrage de l’expression nominale dans le discours (représenté par les traits définitude, spécificité). Typiquement, les déterminants sont les expressions linguistiques qui revêtent ces fonctions dans le syntagme nominal. En revanche, les traits des couches intermédiaires (angl. *the middle field*), qui regroupent probablement plus de têtes fonctionnelles qu’indiqué en (2-5), sont des traits grammaticaux qui assurent l’accord interne (et externe) de la catégorie. Il s’agit des traits- ϕ (angl. *phi-features*, voir aussi Pollock, 1997), c’est-à-dire nombre, genre et personne (voir à ce sujet la section 6.2.3). Finalement, la catégorie NP appartient au domaine lexical et représente le point de départ de la dérivation.²¹

2.3.2 Typologie

On reconnaît que les langues varient en regard de la nécessité de réaliser (ouvertement) la catégorie DP. Longobardi (2000) en présente une typologie et affirme que :

Languages superficially appear to differ heavily in the possibility of omitting an overt determiner. However, various constraints on omission have been identified in the recent past. A first principle and a very characteristic feature of the crosslinguistic pattern is that languages seem to distribute in a ‘subset’ or inclusiveness hierarchy with respect to omission environments. [Longobardi, 2000 : 581]

(1996), il existe des cas de ce mouvement en syntaxe, notamment l’état construit en hébreu et les constructions « résiduelles » de « casa » en italien moderne.

²¹ Dans la version de la grammaire générative adoptée ici (pour l’essentiel, Grimshaw, 1991 et Chomsky, 1995), les Catégories Fonctionnelles (CFs) projettent en fonction des traits (formels et sémantiques) de la catégorie lexicale. Ainsi, seules les CFs nécessaires pour la vérification des traits seront projetées.

De l'article de Longobardi, il ressort que trois types de propriétés décident de la nécessité de réaliser la catégorie DP (cf. Figure 2-1 ci-dessous). D'abord, les contextes syntaxiques les plus propices à l'omission de déterminants sont les différentes positions non argumentales (les noms qui apparaissent comme des attributs, des vocatifs, des exclamations). De l'autre côté de l'échelle se trouve évidemment la position argumentale (cf. la catégorie (a) dans la Figure 2-1 ci-dessous). La plupart des langues semblent empêcher un déterminant « nul » dans une position argumentale (sujet ou objet) lorsque le nom est comptable et au singulier. C'est donc le contexte le moins favorable à un déterminant nul.

Deuxièmement, les spécifications lexicales des noms décident aussi de leur possibilité de se passer de déterminants. Ainsi, les noms [-comptables] (les noms de masse) et les noms comptables pluriels ayant une interprétation indéfinie, non spécifique ou encore générique sont, typologiquement, les plus propices à accepter un déterminant nul, c'est-à-dire à apparaître « nus » (cf. la catégorie (b) dans la Figure 2-1 ci-dessous).

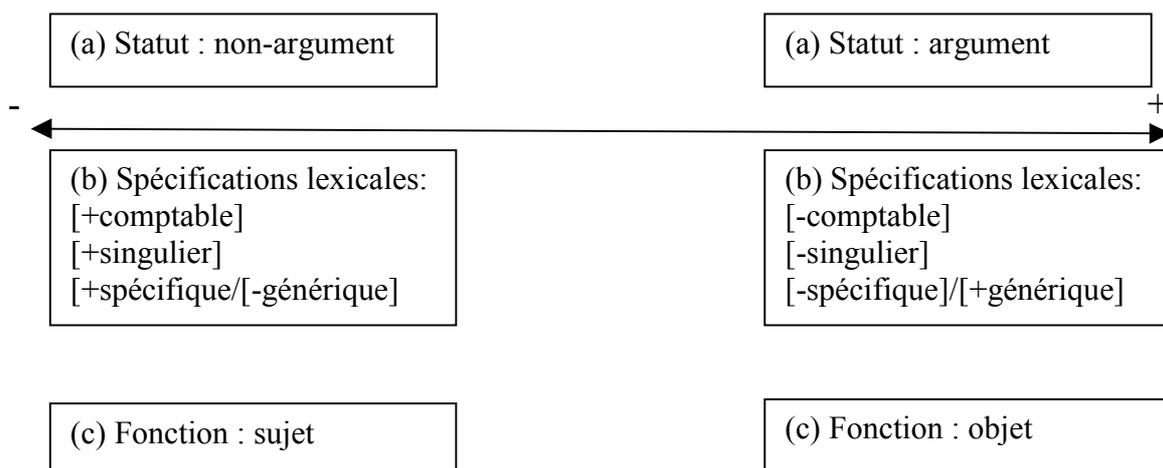


Figure 2-1. Contextes, spécifications et fonctions plus (+) ou moins (-) favorables à l'omission de déterminants

Selon Longobardi et les références qu'il cite à ce propos, le français se trouverait en tête d'une hiérarchie qui, en surface, va des langues les plus restrictives quant à la réalisation ouverte de la catégorie DP, aux langues, telles que les langues slaves, qui n'admettent aucun déterminant ouvert. À part le français, Longobardi identifie un certain nombre d'autres groupes intermédiaires.

Si l'on se tient aux noms comptables, les autres langues romanes (l'italien, l'espagnol, etc.) autoriseraient la présence, selon Longobardi, de noms comptables au pluriel sans déterminant en position du complément du verbe, mais non en position préverbale du sujet :

- (2-6) a. *Pomodori furono introdotti in Europa dopo il 1492
 b. I pomodori furono introdotti in Europa dopo il 1492

Ainsi, la fonction du nom (sujet vs objet) semble aussi décider de la possibilité d'omettre les déterminants (cf. la troisième catégorie (c) dans la Figure 2-1). L'exemple (2-6b) se trouve ensuite en contraste minimal avec les exemples correspondants en suédois et en anglais, deux langues caractéristiques d'un troisième groupe qui permet des déterminants « nuls » avec des noms comptables en position préverbale. Lorsque sujets de la phrase, ces noms ont une interprétation générique :

- (2-7) a. Tomater blev introducerade i Europa efter 1492
 b. Tomatoes were introduced in Europe after 1492

Pour résumer, il y a donc une variation interlinguistique concernant la nécessité de réaliser ouvertement le déterminant lorsque le nom comptable est pluriel et la référence non spécifique (ou générique). Dans ces cas-là, le français ne permet pas de noms « nus ». L'italien (et les autres langues romanes, selon Longobardi) en produit seulement en position d'objet alors que le suédois et l'anglais sont deux langues qui les acceptent plus généralement. Dans d'autres langues encore, l'omission d'un déterminant ouvert ne se réduit pourtant pas aux contextes des noms comptables pluriels. Selon Longobardi, dans des langues telles que l'islandais et l'hébreu, on trouve des exemples où *un nom comptable singulier* se trouve en position d'argument sans déterminant. Dans ces cas, l'interprétation serait ou existentielle ou bien générique.²²

Finalement, en incluant les langues de ce dernier type (l'islandais et les langues de type slave), Longobardi (2000 : 584) établit la hiérarchie suivante, pour les noms comptables, sur la base de la restriction de la réalisation ouverte de la catégorie DP en position d'argument :

- (2-8) a. les langues sans noms « nus » (NNs) (le français, en principe)
 b. les langues avec des NNs restreints aux noms pluriels dans certaines positions syntaxiques (surtout en position postverbale d'objet) (l'italien et les autres langues romanes)

²² Au premier abord, cette possibilité ne semble pas exclue en suédois, à tout le moins pas en tant qu'objet :

- (i) Man skulle ha hund / bil
 On devrait avoir chien / voiture

Delsing (1993 : 58-59) pour sa part argumente que la raison pour laquelle ces noms n'acceptent pas de déterminant est qu'ils sont en fait [-comptables] dans ces cas.

- c. les langues avec des NNs au pluriel plus libres (le suédois, l'anglais)²³
- d. les langues avec des NNs au singulier indéfini (l'islandais, l'hébreu)
- e. les langues avec des NNs ambigus (i.e. des langues sans articles ouverts : le russe, le latin)

2.3.4 Le DP en français et en suédois

Cette section introduit à certaines propriétés du DP français et du DP suédois. Étant donné que le suédois est « présent » comme l'autre langue dans les deux modes d'acquisition comparées ici (2L1 et L2) et que certaines théories de continuité stricte en L2 revendiquent un transfert complet de la L1 à la L2, cette section est motivée.

2.3.4.1 Français

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, le français se distingue de la plupart des autres langues par la présence presque obligatoire d'un déterminant lorsque le nom se trouve en position argumentale, à l'exception des noms propres (cf. la règle des arguments de Stowell, 1991).

En position non argumentale, (2-9a) et (2-9c), les déterminants sont normalement obligatoirement absents en français, mais lorsque le nom prédicat identifie le sujet comme un type ou un membre d'une classe, le déterminant (indéfini) est requis (2-9e) (Riegel et al., 1994 : 238) :

- (2-9)
- a. On l'a nommé général
 - b. *On l'a nommé le/un général
 - c. Paul est ∅ médecin
 - d. * Paul est ∅ bon médecin
 - e. Paul est un bon médecin

Tous les déterminants en français sont prénominaux et certains sont des clitiques (sur l'article, voir Abney, 1987 ; Zribi-Hertz, 1999 ; etc. ; sur le possessif, Cardinaletti, 1998 ; voir aussi les sections 5.2.2 et 6.2.3). À un niveau syntaxique, on constate que les déterminants de la liste (2-10) satisfont tous à la contrainte que pose la position argumentale sur la présence d'un déterminant ouvert :²⁴

²³ Longobardi discute le cas de l'anglais, mais sous-entend que cette catégorie vaut aussi pour les autres langues germaniques (2000 : 582).

²⁴ En outre, il y a eu de nombreuses tentatives de classement, de définition et de regroupement des déterminants selon divers critères. Wilmet (1986) constate que « Un fort volume ne suffirait pas à décrire les travaux de grammaire française consacrés depuis vingt ou trente ans au syntagme nominal » (Wilmet, 1986 : 13). Il dégage trois types d'analyses qu'il nomme (i) « la tradition scolaire », pour l'essentiel une analyse en catégories, (ii) « l'analyse distributionnaliste » qui regroupe les déterminants selon leur apparition respective avant ou après le nom et qui dresse l'inventaire des commutations possibles, et (iii) « le compromis

- (2-10) a. Les articles définis (*le / la / les*)
 b. Les articles indéfinis (*un / une / des*)
 c. Les possessifs (*mon / ma / mes*, etc.)
 d. Les démonstratifs (*ce / cette / ces*)
 e. Les numéraux cardinaux (*un / une / deux*, etc.)
 f. Les quantifieurs : *maint, aucun, plusieurs, quelque, chaque, quel, nul*

À cette liste s'ajoute le mot *tout* ainsi qu'une catégorie d'« adjectifs indéfinis » qui peuvent apparaître et comme modifieurs et comme déterminants :

g. *quelques, différents, divers, certain(s), tel(s)*

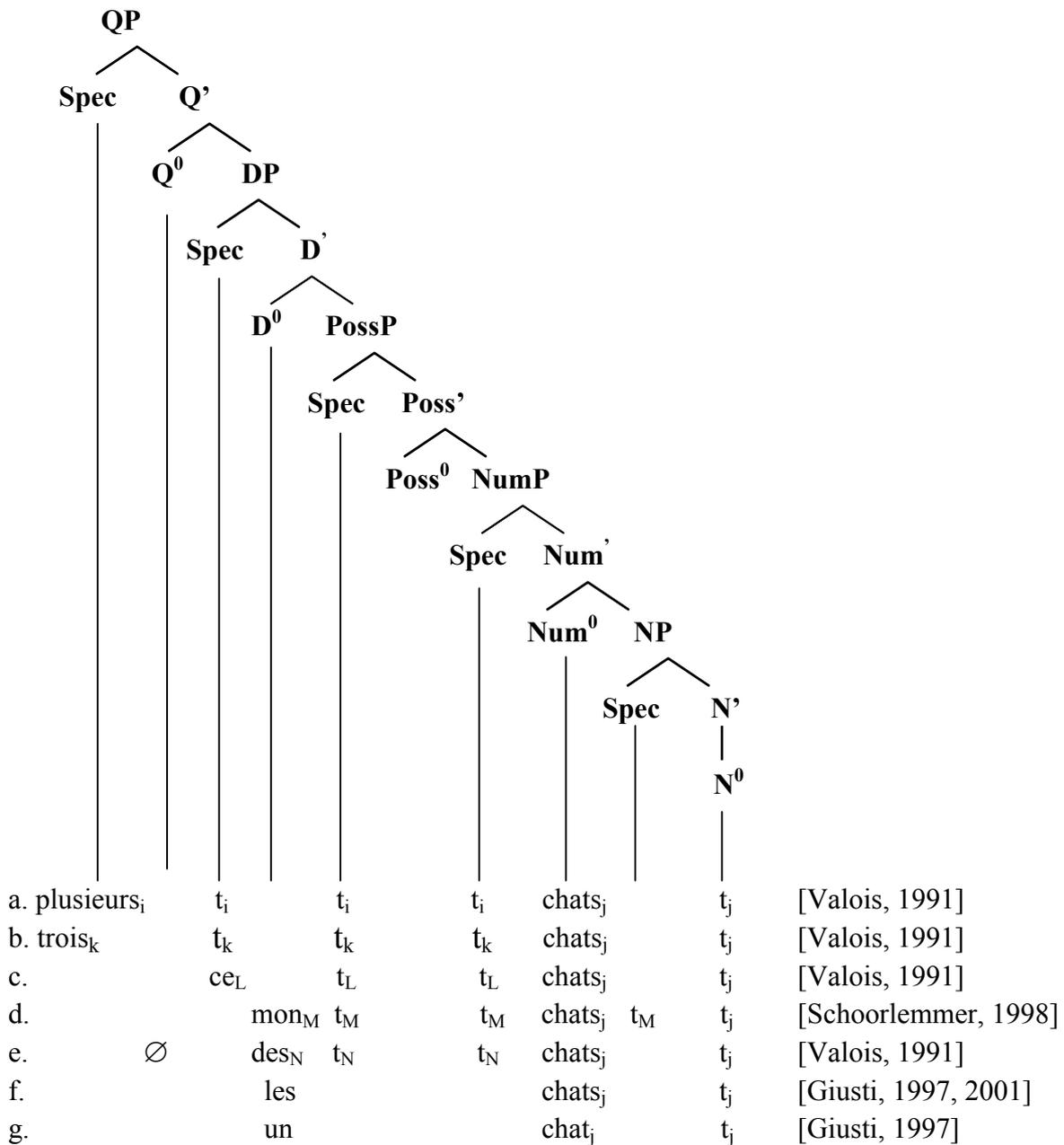
Nous appellerons l'ensemble des déterminants de cette liste « éléments-D » (suivant Parodi et al, 1997). Les analyses du DP français sont d'accord sur son statut de tête initiale. Il n'y a pas, à la connaissance de l'auteur, d'analyse qui s'oppose à l'ordre général indiqué en (2-11) où FP traduit une ou plusieurs projection(s) fonctionnelle(s) intermédiaire(s) :

(2-11) [DP D [FP F [NP N]]]

Si l'existence de D et sa position de tête ne prêtent pas à controverse, en revanche, la distinction des éléments susceptibles de réaliser la position D, leur position de base ainsi que l'identification d'une ou plusieurs CFs entre les projections DP et NP connaissent des propositions différentes. L'exemple (2-12) présente les analyses adoptées (et leur source) pour les éléments-D (2-10a-f) de la liste ci-dessus :

fonctionnaliste » qui rassemble les accompagnateurs du nom selon leur fonction comme « actualisateurs », « cardinaux » ou « adjectifs » (Wilmet, 1986 : 20). Quant à Wilmet lui-même, il propose une approche sémantico-logique au problème du regroupement basée sur les notions d'*intension*, d'*extensionnalité* et d'*extension*. Les déterminants sont ainsi distingués en fonction de leur capacité à restreindre l'extension du nom (les *caractérisants*) ou à préciser son extensionnalité (les *quantifiants*). Seul le niveau syntaxique du DP est considéré ici, car c'est surtout l'acquisition de la *structure* per se qui est traitée dans cette thèse.

(2-12)



En ce qui concerne des constructions du type *les trois chats*, Valois (1991 : 214) propose qu'un QP bas est adjoint à NumP (cf. 2-12b).

2.3.4.2 Suédois

En surface, le DP suédois a plusieurs propriétés distributionnelles et structurales en commun avec le DP français. Ainsi, les déterminants sont, la plupart du temps, obligatoires dans les mêmes contextes, à savoir en position argumentale et en position de complément d'une préposition. Les points de divergence les plus importants concernent (i) la réalisation et la distribution des éléments-D, (ii) le système du genre, et (iii) les phénomènes d'accord. Ici, seulement le premier

point sera discuté (les deux autres seront discutés en relation avec l'analyse du genre, section 6.2.2.4)

On constate qu'il existe deux types d'articles en suédois : l'un, l'article défini, typiquement réalisé comme un suffixe, (2-13a); l'autre, l'article indéfini, réalisé comme un morphème libre précédant le nom, (2-13b) :

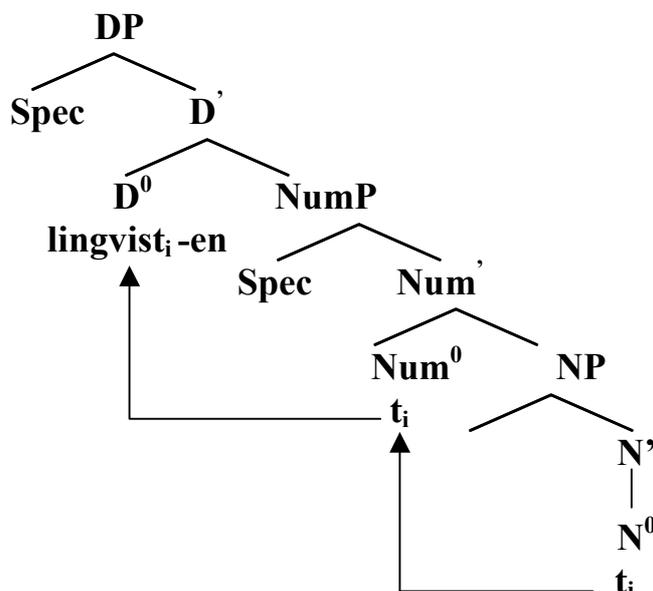
- (2-13) a. Lingvisten attackerar psykologen
 linguiste-Déf.commun attaque psychologue-Déf.commun
- b. Det finns en lingvist som ofta attackerar andra
 Il y a un:Indéf.commun linguiste qui souvent attaque autres

Dans le contexte d'un adjectif prénominal, un article défini libre précède celui-ci, sans pour autant être commuté avec l'article suffixé (2-14). Il est question d'un cas de *double définitude* (voir Delsing, 1993 ; Giusti, 1994, pour une discussion). Cet article a reçu des analyses différentes, mais nous suivrons Delsing, 1993, en le traitant comme un article généré dans D^0 :

- (2-14) den gamle lingvisten
 Déf.commun vieux linguiste-Déf.commun

Malgré ce que des exemples tels que (2-13a) et (2-14) suggèrent, les analyses du DP suédois convergent quant à son statut de tête initiale. Delsing (1993 : 74), dans un cadre théorique préminimaliste, propose que l'article défini suffixé soit engendré sous D^0 , que le nom y monte et que l'article soit cliticisé sur le nom (ou amalgamé avec celui-ci) avant que n'ait lieu l'épellation (la structure chez Delsing ne contient pas de NumP) :

(2-15 adapté de Delsing, 1993 : 74, son (14))



Nous avons déjà pu voir, dans la section précédente, que le suédois n'a pas d'équivalent de l'article indéfini pluriel *des* du français. La même différence se remarque aussi dans la quantification imprécise des noms [-comptables] : le suédois ne connaît pas d'équivalent de l'article partitif devant les noms de masse au singulier et les noms abstraits (parfois l'article indéfini pluriel est également analysé comme un article partitif mais nous suivons Riegel et al., 1994 : 159, 161 en les distinguant). De même, les noms dont la référence est générique ne doivent pas avoir d'article en suédois.

Ces différences par rapport au français sont illustrées par les exemples suivants : en suédois, les noms comptables indéfinis au pluriel (2-16a), la quantification imprécise des noms [-comptables] (ici un nom de masse) (2-16b) et les noms comptables pluriels génériques (2-16c) n'ont pas d'article :

- (2-16) a. Man hade sett hästar i dalen
on avait vu cheval-PL dans vallée:Déf.COM
 b. Hon har druckit mjölk
elle a bu lait
 c. Bävrrar bygger dammar
castors construisent digues

Parce que les constructions dans (2-16a, c) satisfont toutes les deux à la contrainte de la position argumentale, Platzack (1998 : 183), en suivant Delsing (1993), les analyse comme des DPs où le nom monte à D⁰ avant l'épellation.

2.3.4.3 Comparaison français - suédois

Le tableau suivant résume les différences et les similarités qui nous intéressent au niveau de la syntaxe entre le français et le suédois. Les catégories (d) à (f) ci-dessous concernent la position syntaxique de l'argument.

Tableau 2-2. Déterminants en français et en suédois

	Français	Suédois
a. Déterminants clitiques ²⁵	+	+
b. Déterminants préposés	+	+
c. Déterminants postposés	-	+
d. Articles obligatoires avec les noms de masse et les noms abstraits	+	-
e. Articles obligatoires avec indéfinis pluriels	+	-
f. Articles obligatoires avec noms génériques	+	-

²⁵ Avec *clitique* nous entendons ici une catégorie ayant le statut d'une tête (X⁰) clitique (cf. Cardinaletti et Starke, 1999).

2.4 Conséquences pour l'acquisition du DP français

Les différentes théories de l'acquisition du langage engendrent différentes hypothèses sur l'acquisition du DP français par les apprenants adultes et les enfants. De même, les ressemblances et les différences entre le français et le suédois produisent, suivant certaines théories, des hypothèses claires sur la structure du DP français à l'état initial de L2. Dans les chapitres 4, 5 et 6 de la thèse nous étudierons respectivement le développement de la catégorie DP (4), le statut syntaxique de l'article défini (5) et le développement du nombre et du genre (6). Nous avons choisi de présenter les hypothèses spécifiques sur l'acquisition de ces phénomènes, établies sur la base de cette introduction générale, dans des sections adjacentes aux analyses empiriques respectives, à savoir les sections 4.2.3, 5.2.3 et 6.2.6.

3. CORPUS ET MÉTHODE

3.1 Introduction

Les résultats qui seront présentés dans cette thèse sont basés sur des données tirées de trois corpus oraux en français, mis à la disposition de l'auteur par l'Institut d'Études Romanes de Lund.²⁶ Pour la présente étude, la langue parlée de onze informateurs sera analysée : huit informateurs adultes dans deux corpus (6+2) et trois informateurs enfants. Les quatre corpus font actuellement l'objet de recherches sur l'acquisition de la syntaxe et l'acquisition des aspects conversationnels dans deux projets menés sous la direction de Suzanne Schlyter :

- Le projet **DURS** qui, depuis 1999, met l'accent sur l'acquisition du DP en L1 et en L2 dans deux langues romanes, le français et l'italien. Les aspects morphosyntaxiques du DP dans les deux langues sont notre centre d'intérêt. Le projet DURS a été financé par le Conseil Suédois de Recherche en Sciences Humaines et Sociales (HSFR, projet numéro FO 686/1998)²⁷
- Le projet **FIFI** qui, depuis 1997, vise différents aspects syntaxiques et interactionnels de l'acquisition formelle et informelle du français par des apprenants suédois.²⁸

Les trois corpus desquels nous tirons les données sont les suivants :

- Les enfants bilingues suédois-français (longitudinal, >3 ans)
Ce corpus contient la production spontanée de 7 enfants bilingues franco-suédois, enregistrés à intervalles réguliers entre l'âge de 2 ans et 4 ans environ. Le corpus a d'abord été établi au sein du projet « *Tvåspråkiga barns svagare språk* » soutenu par le Conseil Suédois de Recherche en Sciences Humaines et

²⁶ L'auteur remercie Suzanne Schlyter de l'avoir autorisé à se servir de ces corpus.

²⁷ DURS est l'abréviation de « **D**eterminerarfrasens **U**tveckling i **R**omanska **S**pråk » (Le développement du syntagme déterminatif dans les langues romanes). Petra Bernardini est responsable de la partie italienne du projet (voir p. ex. Bernardini, 2001). Pour la liste complète des publications de ce projet, se reporter au site internet suivant : <http://www.rom.lu.se/durs/archive.htm>

²⁸ FIFI est l'abréviation de « **F**ormell och **I**nmell **F**ransk **I**nlärning » (L'acquisition formelle et informelle du français). Christine Bozier travaille actuellement sur une thèse sur les stratégies conversationnelles de ces apprenants (voir Bozier, 2001).

Sociales (HSFR) (La langue faible des enfants bilingues). (Pour des publications de ce projet, voir Schlyter, 1993, 1994, 1995a, 1995b).

- Les apprenants informels (« semi-longitudinal », environ 1 an)

Ce corpus contient la production spontanée et dirigée de 7 apprenants suédois du français. Au moment de l'étude, les apprenants vivaient tous en France (à Paris) et devaient pouvoir communiquer en français dans leur vie quotidienne. Pour cette raison, et parce qu'ils n'avaient pas suivi (ou dans certains cas, très peu) d'enseignement du français avant ou pendant leur séjour en France, ils sont qualifiés d'apprenants informels (non guidés).

Ce corpus vient d'être complété avec un apprenant nommé Henry qui a été enregistré pour la première fois il y a peu de temps. Henry a 57 ans au moment du premier enregistrement et il connaît le français de façon passive. Il a étudié le français pendant environ 50 heures, mais il y a très longtemps (il y a 40 ans). Plus tard dans sa vie, Henry a suivi sa compagne dans des pays francophones où il a ainsi acquis de nouveau le français en tant qu'apprenant informel, mais sans toutefois le parler. Avant les enregistrements, il n'avait jamais, pendant ses séjours en France, parlé français, mais sa compagne témoigne qu'il en avait une bonne compréhension.

- Les apprenants formels (« semi-longitudinal », 6 mois)

Ce corpus contient la production spontanée et dirigée de 7 apprenants suédois du français. Les apprenants ont été enregistrés à intervalles réguliers sur une période de 6 mois. Pendant cette période, ces apprenants suivaient une formation universitaire de français de niveau débutant. Ces apprenants sont dits formels parce qu'ils n'ont jamais séjourné en France plus d'une semaine avant ou pendant la période d'observation.

3.2 Les informateurs de la présente étude

Les résultats de la présente étude sur l'acquisition 2L1 et L2 du DP sont fondés sur la production de 11 informateurs, dont 3 enfants, lors de 58 enregistrements. Dans les sections suivantes sont présentées quelques informations biographiques sur ces informateurs ainsi que des descriptions des enregistrements (sujets couverts, tâches, styles conversationnels). La production orale de ces informateurs a déjà fait l'objet de recherches, par exemple dans le cadre des deux projets présentés ci-dessus. Certains résultats de ces recherches seront présentés et serviront de base pour la comparaison inter-individuelle des informateurs.

3.2.1 Le corpus des enfants bilingues (2L1)

3.2.1.1 Situation, enregistrements et transcriptions

Jean, Anne et Mimi sont tous bilingues depuis la naissance.²⁹ Ils ont grandi en Suède dans des familles de classe moyenne. Ils ont chacun une mère francophone et un père suédophone. La mère est la seule personne francophone dans leur vie de tous les jours, sauf dans le cas de la famille d'Anne qui, pendant une certaine période, accueillait une jeune fille francophone travaillant au pair dans la maison, (voir Tableau 3-1 ci-dessous).

Les enfants ont été enregistrés lors de jeux spontanés en interaction avec les parents. Chacun des enregistrements dure de 20 à 30 minutes. Deux enregistrements de même durée étaient faits à chaque occasion, l'un avec le parent suédophone en suédois, et l'autre avec le parent francophone.

Les enregistrements ont été faits par une assistante de recherche qui était en charge du matériel, et qui donnait des instructions aux parents et interagissait de temps en temps avec l'enfant en suédois.

Tableau 3-1. La situation des enfants et l'interlocuteur des enregistrements

Nom	Mère	Père	Autre interlocuteur français
Jean	Francophone	Suédophone	-
Anne	Francophone	Suédophone	Jeune fille au pair (francophone)
Mimi	Francophone	Suédophone ^a	-

^a Un autre interlocuteur dans les enregistrements était l'une des deux assistantes.

Afin d'assurer une bonne qualité sonore, les enregistrements ont été faits avec un magnétophone de haute qualité à plusieurs canaux (Sony). Sur l'un des canaux, l'assistante commentait la situation, l'interaction, etc. Les transcriptions étaient faites par l'assistante de recherche ou par une autre personne en suivant, en principe, les conventions du format CHAT du système CHILDES (MacWhinney, 2000, voir section 3.3.3 pour les conventions de transcription utilisées), mais pour des raisons techniques, le logiciel *dbase III* a été utilisé comme système d'exploitation. Les transcriptions étaient ensuite vérifiées par Suzanne Schlyter.

3.2.1.2 Informations biographiques sur les enfants

Étant donné que ces enfants habitent en Suède, il est probable qu'ils sont exposés aux deux langues de façon différente. Il est important, dans un tel cas, de contrôler l'input afin de pouvoir vérifier si un changement d'input (à un

²⁹ Ces prénoms sont des pseudonymes.

niveau qualitatif et quantitatif) a des effets sur la production et, ultérieurement, sur le développement linguistique de l'enfant. Le suédois étant la langue de la société, le français se restreint à la langue de communication à la maison et pendant des voyages ou des séjours éventuels dans des pays francophones. Une de ces enfants, Anne, a également été inscrite dans une crèche francophone. Les Tableaux 3-2 à 3-4 décrivent la situation personnelle de chaque enfant pendant la période d'observation.

Tableau 3-2. La situation personnelle de Jean relative à l'input français

Âge	Situation/événement	Enr.
0 -0 ;10	À la maison avec la mère francophone	
0 ;10-1 ;3	Dans une crèche suédoise	
1 ;3-1 ;10	À la maison avec la mère francophone	
1 ;9	Séjour en France, 6 semaines	
1 ;10 -2 ;0	À la maison avec la mère francophone	1
2 ;0	À la maison avec le père suédophone	2
2 ;2	- -	3
2 ;3	La crèche suédoise commence.	
2 ;4		4
2 ;6		5
2 ;8 -2 ;9	Séjour en France, 6 semaines	
2 ;9	Retour en Suède	6
2 ;11	Crèche suédoise	7
3 ;11	J. passe Noël en France et une semaine en Gambie, en partie avec des amis francophones.	8
3 ;3		9
3 ;5		10
3 ;7	Séjour en France, 6 semaines	11
3 ;9		12

Tableau 3-3. La situation personnelle d'Anne relative à l'input français

Âge	Situation/événement	Enr.
0 – 2 ; 3	À la maison avec sa mère francophone et un petit frère. Anne joue avec le fils suédois d'un voisin.	
2 ; 3		1
2 ; 4 -2 ; 5	La jeune fille francophone, qui travaillera au pair, arrive dans la famille. Séjour en pays francophone pendant l'été	
2 ; 6	Retour en Suède	2
2 ; 8	À la maison avec la jeune fille francophone travaillant au pair	3
2 ; 10	- -	4
2 ; 10	Dans un pays francophone, 10 jours	
2 ; 10	Commence une crèche francophone 2 fois / semaine	
2 ; 11	Crèche francophone 2 fois / semaine + Jeune fille travaillant au pair	5
2 ; 11	Printemps : Anne joue beaucoup à l'extérieur avec des enfants suédois.	
3 ; 1, 24	Crèche francophone 2 fois / semaine + Jeune fille travaillant au pair	6
3 ; 2	Crèche francophone s'arrête pour l'été. Anne joue dans la rue avec des enfants suédois.	
3 ; 3	A. est à la maison avec la jeune fille francophone qui travaille au pair.	7
3 ; 5, 27	Séjour en France deux semaines pendant l'été. A. joue avec des enfants suédois.	8
3 ; 7, 27	A. va pour jouer avec des enfants suédois pendants qqs heures/semaine.	9
3 ; 9, 27	A. rend visite à ses grand-parents francophones pour la Saint-Sylvestre	10
4 ; 0		11
4 ; 2		12
4 ; 3,23		13

Tableau 3-4. La situation personnelle de Mimi relative à l'input français

Âge	Situation/événement	Enr.
0 – 2 ; 0	À la maison avec sa mère francophone	
2 ; 0	- -	1
2 ; 2	- -	2
2 ; 3	Le frère de Mimi entre dans une crèche suédoise. Les enfants commencent à parler suédois entre eux.	
2 ; 6	En France pendant une semaine	
2 ; 6	Retour en Suède. Les grands-parents francophones leur rendent visite.	
2 ; 6	À la maison avec la mère + les grands-parents. Tous francophones	3
2 ; 10	À la maison avec la mère francophone	4
3 ; 2	Commence une crèche suédoise, à mi-temps.	
3 ; 2	Crèche + à la maison avec sa mère francophone	5
3 ; 7	- -	6
3 ; 10	- -	7
4 ; 2	- -	8

3.2.1.3 Comparaison du développement linguistique interlocuteur

Pour l'essentiel, le projet de Schlyter portait sur le développement de la langue faible (voir Schlyter, 1994). Parmi les trois enfants choisis pour le présent travail, le français est la langue faible de Jean la plupart du temps, et la langue forte d'Anne, selon les analyses effectuées. En ce qui concerne Mimi, Schlyter (1994) a pu constater un changement : le français était sa langue forte jusqu'à 2 ; 6. Après 2 ; 6, son suédois est devenu de plus en plus fort.

Tableau 3-5. Dominance de langue³⁰

Nom	Période	Langue forte	Langue faible
Jean	La plupart du temps	Suédois	Français
Anne	Tout le temps	Français	Suédois (nettement plus faible)
Mimi	2 ; 0 -2 ; 6 2 ; 6 -	Français Suédois devient plus fort	Suédois

(D'après Schlyter 1994 : 71)

Vu que la dominance de langue varie chez ces enfants, il importe de préciser leur compétence du français à chaque interview afin de pouvoir effectuer des comparaisons interlocuteur. Pour y parvenir, trois indices de développement linguistique ont été utilisés :

- (a) LME (Longueur Moyenne des Énoncés) ;
- (b) Les niveaux linguistiques;

À partir des définitions de Clahsen (1986), Schlyter (1996) a estimé grossièrement la présence de cinq niveaux linguistiques :

- Niveau I : En principe, des énoncés d'un mot ;
- Niveau II : La combinaison de deux mots, pratiquement pas de morphèmes grammaticaux. Éventuellement, quelques articles et suffixes nominaux ;
- Niveau III : Auxiliaires, sujets clitiques ;
- Niveau IV : Tous les différents articles acquis, clitiques objet, futur proche ;
- Niveau V : Subordination, plus-que-parfait, imparfait ;

³⁰ Les facteurs suivants ont été considérés par Schlyter pour déterminer la dominance de langue (cf. Schlyter 1994 pour une discussion de ces critères) :

- (i) LME
- (ii) Critères qualitatifs pour établir des stades développementaux (par exemple, occurrences de subordonnées, référence au passé, etc.) ;
- (iii) Envie de parler la langue en acquisition (Schlyter mentionne ici que le nombre d'Énoncés Compréhensibles et Analysables (ECA) est une bonne mesure) ;
- (iv) Changements de code ;
- (v) La taille du vocabulaire (types/occurrences)
- (vi) La langue préférée avec d'autres bilingues (i.e. frères et sœurs).

Schlyter (1994) souligne que ces critères doivent être considérés ensemble.

(c) L'acquisition de la morphologie verbale et les sujets clitiques (Schlyter, 1993, 1994)³¹.

Mis ensemble, ces facteurs donnent le résultat suivant pour le français des trois enfants concernés (complété ici, pour des raisons de comparaison, par la valeur LME en suédois) :

Tableau 3-6. Indices du développement linguistique de Jean en français et LME en suédois

Enr.	Âge	Français				Niveau ^a	MorphV ^b	Suéd.
		Énoncés		Mots				LME
		Tot.	ECA	Occ.	LME			
J1	1 ; 10	116	77	132	1,6	I	-	1,7
J2	2 ; 0	203	147	214	1,3	II-(III)	-	1,1
J3	2 ; 2	148	88	114	1,5	II- ?	-	1,7
J4	2 ; 4	326	123	244	1,3	II- ?	-	1,9
J5	2 ; 6	163	59	159	2,0	III ?	-	2,9
J6	2 ; 9	206	150	636	3,5	IV	+	2,5
J7	2 ; 11	230	171	578	2,8	IV-(V)	+	2,7
J8	3 ; 1	170	110	411	3,0	(IV)-V	+	3,0
J9	3 ; 3	251	160	515	3,0	V	+	2,8
J10	3 ; 5	249	182	625	3,5	V	+	4,2
J11	3 ; 7	238	126	443	3,6	V	+	3,4
J12	3 ; 9	245	178	882	4,3	V	+	3,2

Légende : ECA = Énoncés Compréhensibles et Analysables ; Occ = Occurrences ;

MorphV = Morphologie verbale ; Suéd. = Suédois ; ^aSchlyter, 1996 ; ^bSchlyter, 1993 ; 1994

³¹ Ces critères étaient utilisés pour décider de l'acquisition de la finitude par les enfants (cf. Meisel, 1989 pour cette dernière approche à la finitude en français).

Tableau 3-7. Indices du développement linguistique d'Anne en français et LME en suédois

Enr.	Âge	Français				Niveau ^a	MorphV ^b	Suéd.
		Énoncés		Mots				LME
		Tot.	ECA	Occ	LME			
A1	2 ; 3	98	62	88	1,4	I-II	-	1,8
A2	2 ; 6	309	182	418	1,9	II	-	1,7
A3	2 ; 8	119	78	214	2,7	III	+	1,9
A4	2 ; 10	210	114	308	2,4	III-IV	+	1,8
A5	2 ; 11	154	93	294	3,2	IV ?	+	2,5
A6	3 ; 1	316	148	473	2,9	IV	+	2,2
A7	3 ; 3	207	135	469	2,9	IV	+	2,9
A8	3 ; 5	293	198	593	2,8	IV	+	2,4
A9	3 ; 7	209	120	590	3,6	V	+	3,3
A10	3 ; 9	277	151	776	4,5	V	+	3,6
A11	4 ; 0	208	141	652	4,0	V	+	2,8
A12	4 ; 2	279	147	530	3,5	V	+	3,3
A13	4 ; 4	232	119	554	3,7	V	+	3,0

Légende : voir Tableau 3-6.

Tableau 3-8. Indices du développement linguistique de Mimi en français et LME en suédois

Enr.	Âge	Français				Niveau ^a	MorphV ^b	Suéd.
		Énoncés		Mots				LME
		Tot.	ECA	Occ	LME			
M1	2 ; 0	124	70	221	2,1	III	-	2,0
M2	2 ; 2	195	133	565	3,2	IV	+	2,6
M3	2 ; 6	180	126	577	3,5	IV-V	+	3,5
M4	2 ; 10	220	160	676	3,5	IV-V	+	4,0
M5	3 ; 2	217	159	740	3,4	V	+	3,4
M6	3 ; 7	212	157	859	4,3	V	+	4,8
M7	3 ; 10	221	162	851	3,9	V	+	4,3
M8	4 ; 2	167	99	536	3,7	V	+	4,8

Légende : voir Tableau 3-6.

En ce qui concerne le développement individuel du français de ces enfants, on note quelques différences dont nous discuterons dans les deux sections suivantes.³²

³² Il importe de souligner qu'il n'est question ici que du développement du français.

3.2.1.4 Comparaison des enfants selon leur âge

En français, Mimi semble se développer avant les deux autres enfants. À l'âge de 2 ; 2 (voir M2, Tableau 3-8), elle a déjà acquis la morphologie verbale d'après les critères élaborés dans Schlyter (1993, 1994) et elle a un LME de 2,0. La morphologie verbale n'est acquise par les deux autres que 4-6 mois plus tard (à 2 ; 6, voir J6 dans le Tableau 3-6, et à 2 ; 8, voir A3, dans le Tableau 3-7). Anne ainsi que Mimi sont restées à la maison avec leur mère francophone les deux premières années de leur vie. Jean est resté 10 mois avec sa mère francophone avant d'aller à une crèche suédoise pendant une première période de 5 mois. Lors du premier enregistrement avec Jean à 1 ; 10, son niveau linguistique en français est comparable à celui d'A1 (i.e. le premier enregistrement avec Anne, à 2 ; 3). De cela, on peut conclure que le français de Jean semble légèrement plus développé à un âge comparable à celui d'Anne.

3.2.1.5 Comparaison des enfants selon la rapidité de leur développement

Si Jean s'est développé relativement rapidement jusqu'à 1 ; 10, la période de 4-5 mois qui suit cet âge se caractérise plutôt par une absence de progrès en français.³³ Ainsi, on note qu'il reste au niveau II de Schlyter (1996) pendant toute cette période (voir Tableau 3-6) sans acquérir « la finitude » en français et avec un LME qui ne change guère. Souvenons-nous également que Jean reste à la maison avec son père suédophone entre 2 ; 0 et 2 ; 2 et qu'il commence à fréquenter une crèche suédoise à 2 ; 3 (voir Tableau 3-2). Donc, durant cette période, son input français était probablement plus réduit qu'auparavant. Un séjour en France de six semaines (entre J5 et J6, voir Tableau 3-2) est décisif pour le développement de son français. Son LME augmente nettement (de 2,0 (J5) à 3,5 (J6)) et il atteint le niveau IV de Schlyter (1996) (voir Tableau 3-6).

Si le français d'Anne s'est développé plus lentement que celui des deux autres enfants jusqu'à son premier enregistrement, la période entre 2 ; 3 et 2 ; 11 se caractérise par un développement plus rapide que celui de Jean pendant la période correspondante.³⁴ Comme il a déjà été mentionné, elle arrive au niveau III et semble avoir acquis la morphologie verbale à 2 ; 8 (A3) (Schlyter, 1996, 1993, 1994, voir Tableau 3-7). Puis, son développement atteint le niveau IV dans A4, pour ensuite demeurer stable pour une période de quelques mois (cf. Jean entre 2 ; 0 et 2 ; 4).

La structure du développement de Mimi ressemble un peu à celle de Jean sauf qu'elle acquiert la finitude plus tôt. Comme on l'a déjà vu chez Jean, la période initiale caractérisée par un développement précoce et rapide est suivie d'une

³³ En suédois, son développement linguistique est très rapide pendant cette période (cf. Schlyter, 1994).

³⁴ Cette constatation ne concerne que le développement du français. Il en va autrement si l'on compare leur développement en suédois pendant la même période.

période (M2 à M4, voir Tableau 3-8) où son développement linguistique en français est relativement lent (mais pas en suédois, voir Schlyter, 1994).

3.2.1.6 Résumé

Suivant les trois indices linguistiques utilisés ici, le niveau linguistique en français de chaque enfant lors de chaque enregistrement peut faire l'objet d'une comparaison. Nous nous limitons dans la prochaine figure à la période entre 2 et 3 ans approximativement, c'est-à-dire à la période caractérisée par le développement syntaxique le plus intense :

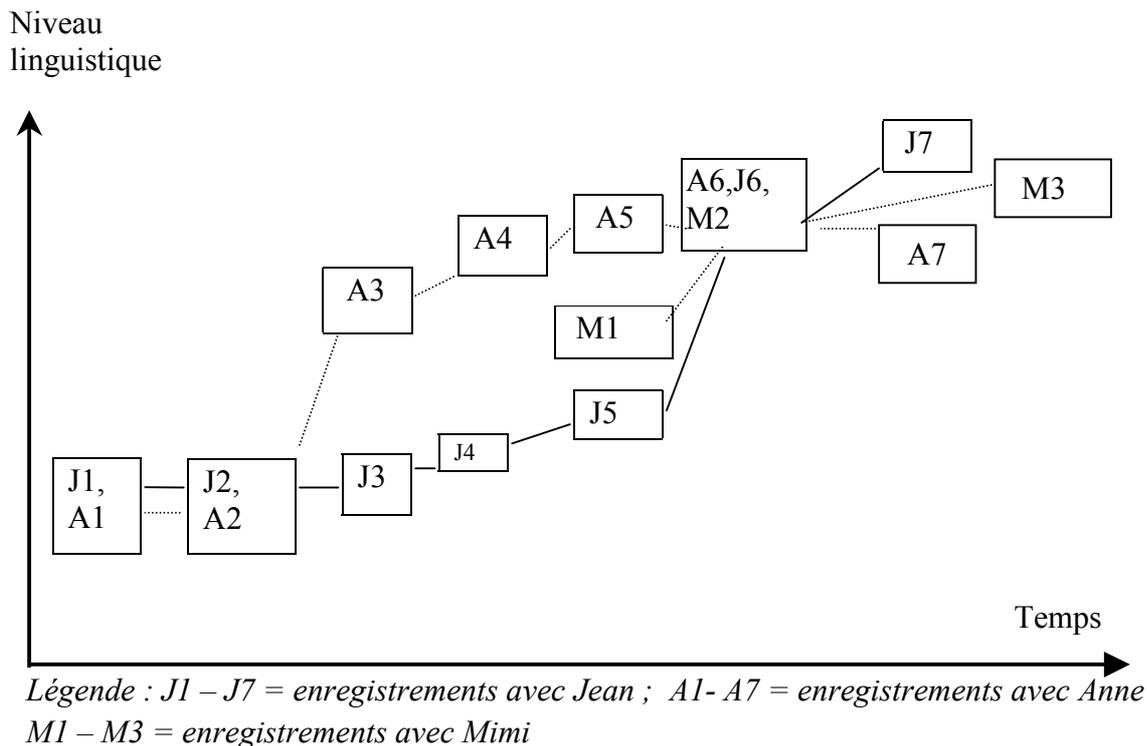


Figure 3-1. Niveaux linguistiques entre 2 et 3 ans (approx.)

3.2.2 Le corpus d'apprenants adultes informels (L2, AIF)

3.2.2.1 Situation, enregistrements et transcriptions

Sara, Petra, Martin, Karl et Knut sont cinq suédois qui ont habité à Paris (France) pendant une longue période au début et au milieu des années 80.³⁵ À l'exception de Karl, ils sont tous des artistes (ou plus précisément, des étudiants en art, en musique, etc., voir ci-dessous) et leur séjour en France était relié à cette activité. Karl est un technicien-ingénieur qui travaillait pour une entreprise internationale et qui a été posté en France pour une période prolongée pendant ces mêmes années.

³⁵ Ces prénoms sont des pseudonymes.

Les enregistrements ont été faits tous les deux mois environ, sur place en France, par une seule locutrice quasi bilingue (suédophone/francophone). Dans certains cas, l'apprenant n'était pas conscient que l'interviewer parlait suédois. Le lieu d'enregistrement variait pour les interviews, mais la plupart ont été faits chez l'apprenant. Un magnétophone du type AIWA STEREO RADIO CASSETTE RECORDER CS-J1 a été utilisé. La qualité sonore, surtout des enregistrements faits à l'extérieur, est souvent assez mauvaise.

Les transcriptions ont été faites en utilisant certaines des conventions du CHAT du système CHILDES (MacWhinney, 2000). Différentes personnes (étudiants et doctorants de l'Institut d'Études Romanes de Lund) ont fait les transcriptions originales, mais elles ont toutes été vérifiées par l'auteur.

3.2.2.2 Thèmes, tâches et conversation lors des enregistrements

L'interviewer n'a pas interviewé les apprenants dans le sens habituel du terme. Souvent, les enregistrements prennent plutôt la forme d'une conversation libre sur la vie présente, le passé et le futur. Intercalés entre les parties conversationnelles se retrouvent des passages pendant lesquels l'interviewer faisait faire un certain nombre de procédures dirigées à l'apprenant (voir Tableau 3-9 ci-dessous).

Tableau 3-9. Thèmes, tâches et conversation lors des interviews des apprenants informels

Enr.	Karl	Knut	Martin	Petra	Sara
1	Conv. (env 90%) Rac. un cdf.I	Conv. (env 60%) Rac. un cdf.I Rac. Séries d'images A/B/C	Conv.(env 80%) Rac.un cdf.I Rac.Série d'images A Déc.le ch.I	Conv. (env 50%) Rac. un cdf.I Rac.Séries d'image A/B Déc. le ch. I	Conv. (env 50%) Rac.un cdf. I Déc. le ch.I
2	Conv. (50%) Déc. le ch.I	Conv. (env 60%) Traduction	Conv.(env 80%) Déc. le ch.II Rac.Séries A/ B/C	Conv. (env 60%) Traduction	Conv. (env 80%) Rac. Séries A/B
3	Conv. (env 90%) Rac.un cdfII	Conv. (100%)	Conv. (env 60%) Traduction		
4	Conv. (env 60%) Traduction				
5	Conv. (env 35%) Déc.le ch.II Rac.SérieB				

Légende : Conv. = Conversation ; Rac. un cdf. = Raconter d'après une série d'images Déc. le ch. = Décrire le chemin

Comme l'indique le pourcentage estimé dans le Tableau 3-9, la conversation était en principe l'activité dominante lors de la plupart des enregistrements. Les tâches ont été choisies pour diverses raisons, par exemple, la description d'un chemin et la série d'images A qui ont déjà fait l'objet d'une étude sur l'usage des verbes de mouvement en L2 (Schlyter, 1986). Le corpus ne contient pas de tâche dont l'objectif était l'étude des phénomènes considérés ici.

Dans le cadre de cette étude, nous traiterons de l'ensemble des parties conversationnelles (la majorité des enregistrements) et de toutes les procédures dirigées, seules les parties de traduction ne seront pas considérées. Aucune analyse en fonction de la tâche ne sera effectuée. Ceci est motivé par le style informel et le caractère homogène de la communication entre le sujet et l'interviewer (à l'exception, toujours, des parties de traduction). Pour les types

d'analyses syntaxiques et morphologiques effectués ici, il n'a pas été nécessaire d'isoler des parties spécifiques des corpus.

3.2.2.3 Informations biographiques sur les locuteurs

À l'exception de Knut, les informateurs avaient entre 19 et 25 ans lors du premier enregistrement. Knut avait 48 ans lors de son premier enregistrement. Il convient de souligner encore que leurs séjours n'étaient pas des séjours linguistiques, raison pour laquelle ces apprenants sont à qualifier pour l'essentiel comme des apprenants informels. Pourtant, certains d'entre eux avaient tout de même suivi quelques rares cours de français pendant leur séjour en France.

Tableau 3-10. Informations biographiques sur les locuteurs (AIFs)

Nom	Âge au 1 ^{er} enr.	Métier	Cours de français (P)endant le séjour/ (AV)ant le séjour	D'autres L2	Enr	MdS
Martin	19	musicien	-	anglais	1	7
					2	14
					3	16
Sara	22	mime	quelques semaines (P)	anglais, un peu d'italien	1	3
					2	7
Karl	23	technicien	1 an (AV)	anglais	1	8
					2	10
					3	12
					4	14
					5	16
Petra	25	musicienne	quelques mois (P)	anglais	1	5
					2	7
Knut	48	peintre	1 an (AV)	?	1	env 20
					2	env 22
					3	env 35

Légende : MdS = Mois de séjour en France (D'après Schlyter, 1997 : 278p)

3.2.2.4 L'apprenant Henry

La langue de l'apprenant Henry n'a fait l'objet que d'assez peu de recherches jusqu'ici. L'inclusion de cet apprenant est importante parce qu'il est moins avancé que les autres apprenants informels. Comme il a déjà été mentionné, il connaît le français de façon passive suite à des vacances régulières dans des pays francophones. Il ne se souvient pas beaucoup de l'enseignement du français qu'il a reçu il y a 40 ans à peu près. Il connaît bien l'anglais, une langue qu'il utilise dans le cadre de son travail d'ingénieur. En outre, il maîtrise l'allemand relativement bien.

En ce qui concerne son input français, on estime qu'il a passé environ 20 semaines en France pendant les huit dernières années. Pendant ces séjours, on peut estimer qu'il a entendu parler français pendant deux heures par jour, mais il ne le parle pas spontanément. De plus, il feuillette des périodiques français de sa compagne tels que *Le Nouvel Observateur*. Juste avant ses deux séances d'enregistrement, Henry venait de passer quelques semaines en France.

Les deux enregistrements faits avec Henry ne contiennent que de la conversation libre sur le même type de thèmes traités avec les autres apprenants (le passé, le futur, la vie quotidienne, etc.). Les transcriptions originales ont été faites par l'interviewer pour ensuite être vérifiées par l'auteur. Elles suivent certaines des conventions du format CHAT du système CHILDES (MacWhinney, 2000), mais pour des raisons techniques, le programme *dbase III* a été utilisé comme système d'exploitation des données.

3.2.3 Le corpus d'apprenants adultes formels (L2, AF)

3.2.3.1 Situation, enregistrements et transcriptions

Le dernier corpus qui sera utilisé ici est constitué d'un certain nombre d'apprenants adultes formels. Ce corpus a été établi par l'Institut d'Études Romanes de Lund entre 1996 et 1998. Deux apprenantes, Lisa et Sama, ont été sélectionnées parmi ce corpus pour la présente étude.

Lisa et Sama sont des étudiantes de français à l'Institut d'Études Romanes de Lund. Les enregistrements ont été faits tous les mois à l'Institut par une locutrice native (francophone). Il était clair pour les apprenants que la locutrice française ne parlait pas suédois. Un magnétophone du type SONY a été utilisé, et la qualité sonore est bonne.

Les transcriptions originales de Lisa ont été faites par l'auteur pour ensuite être vérifiées par l'interviewer. Inversement, l'interviewer a fait les transcriptions originales des entretiens avec Sama qui ont ensuite été vérifiées par l'auteur. Certaines des conventions du format CHAT du CHILDES (MacWhinney, 2000) ont été utilisées, mais le système d'exploitation utilisé pour ce corpus est le programme *dbase III*.

3.2.3.2 Thèmes, tâches et conversation lors des enregistrements

Comme c'était le cas dans les « interviews » des apprenants informels, ces rencontres enregistrées ont souvent pris la forme d'une conversation amicale. La locutrice native n'avait qu'une dizaine d'années de plus que les apprenants ce qui a favorisé une ambiance détendue lors des entretiens. Les conversations portent sur les études et sur la vie présente, le passé et le futur. Certaines des

tâches du corpus informel ont été réutilisées avec ces apprenants (la série d'images A, raconter un conte de fée, décrire le chemin).

Tableau 3-11. Thèmes, tâches et conversation lors des interviews des apprenants formels

Enr.	Lisa	Sama
1	Conv. (env 80%) Rac.un voy. Rac.Série A	Conv. (env 80%) Rac. un voy.
2	Conv.(env 80%) Rac.un cdf.	Conv. (env 50%) Rac. un cdf. Rac.Série A Récit personnel
3	Conv. (env 60%) Rac. une « histoire d'horreur » Déc. le ch.	Conv. (env 60%) Rac. une « histoire d'horreur » Déc.le ch.
4	Conv. (100%)	Conv. (100%)

Légende : Conv. = Conversation ; Rac. un cdf. = Raconter un conte de fée ; Déc. le ch. = Décrire le chemin

3.2.3.3 Informations biographiques sur les locuteurs

Lisa et Sama avaient autour de 20 ans lors du premier enregistrement. Elles ont suivi 6 ans de cours de français à l'école (3 h par semaine environ). D'après les apprenantes, il s'agissait d'un enseignement traditionnel du français où l'interaction entre les élèves ou avec le professeur jouait un rôle mineur. Par ailleurs, elles n'ont pas passé plus d'une semaine dans un pays francophone. Elles connaissent bien l'anglais qu'elles ont appris à l'école et elles ont toutes les deux passé le bac.

3.2.4 Comparaison interlocuteur du développement linguistique (AIFs et AFs)

Comparer le niveau linguistique de plusieurs apprenants adultes d'une L2 peut s'avérer hasardeux et compliqué. Si le calcul de LME donne une première indication du développement linguistique de l'enfant, il est rare que l'on se serve de cette mesure en L2. En L2, la mesure de LME ne serait pas une indication fiable de la capacité à traiter la langue. Il semble plus adéquat de se servir des indices linguistiques indépendants de l'objet d'investigation pour ce type de comparaison. Comme c'était le cas avec les enfants bilingues, les apprenants adultes ont déjà fait l'objet d'études préalables, qui nous offrent une bonne connaissance du niveau général de leur développement linguistique.

3.2.4.1 Les apprenants informels

Pour comparer les apprenants informels entre eux, l'étude de Schlyter (1997) sur la morphologie verbale et le placement du pronom clitique objet sera utilisée, ainsi qu'une étude sur les morphèmes temporels utilisés pour référer au passé (Schlyter, 1998).³⁶ La combinaison des résultats de ces deux études préalables donne une image générale du niveau et du développement de la compétence linguistique de chaque apprenant :

Tableau 3-12. Indices de compétence linguistique des AIFs

Enr.	MdS	FVF et ocl ^a	MT ^b
Sara 1	3	non incluse	I
Sara 2	7	non incluse	I
Petra 1	5	II	I
Petra 2	7	III	III
Martin 1	7	I	I
Martin 2	14	III	III
Martin 3	16	III	III
Karl 1	8	II	II
Karl 2	10	III	III
Karl 3	12	IV	IV
Karl 4	14	IV	IV
Karl 5	16	IV	IV
Knut 1	env 20	IV	IV
Knut 2	env 22	IV	IV
Knut 3	env 35	V	IV

Légende: MdS = Mois de Séjour en France ; FVF et ocl = acquisition du placement du pronom objet clitique (ocl) par rapport aux Formes Verbales Finies ; MT = acquisition des Morphèmes Temporels pour référer au passé ; ^a (Schlyter, 1997 : 281) ; ^b (Schlyter, 1998 : 168)

³⁶ Dans Schlyter (1997), l'auteur a analysé les formes verbales et le placement des pronoms objets (clitiques objets, ci-après ocl) chez trois de ces quatre apprenants. L'apprenante nommée Sara ne faisait pas partie de cette étude. Les analyses montrent l'itinéraire d'acquisition des oppositions formelles entre les formes verbales finies et non finies (voir Schlyter, 1997 pour les détails). Cinq niveaux développementaux préliminaires sont dégagés où le niveau I est le plus bas et se caractérise par une absence d'opposition formelle entre les formes verbales et l'ordre des mots SVocl / SvVocl. Le niveau cinq correspond à la langue cible. L'article de Schlyter (1998), plus ciblé, ne porte que sur les morphèmes temporels pour référer au passé. Dans cette étude, les quatre apprenants informels de la présente étude sont inclus. Quatre niveaux linguistiques sont postulés dont le niveau I est le plus bas. Au niveau I, les apprenants utilisent de façon typique les formes du présent ou choisissent d'omettre l'auxiliaire pour référer au passé (voir Kihlstedt, 1998).

Le Tableau 3-12 révèle le niveau et le développement linguistique des apprenants informels. Plusieurs informations intéressantes y sont accessibles.

On peut constater un développement clair chez trois apprenants, Martin, Karl et Petra. Martin, d'abord, après 7 mois en France, progresse du niveau le plus bas jusqu'à atteindre un niveau intermédiaire durant les deux études de Schlyter (1997, 1998). La même chose se produit dans l'interlangue de Karl qui, lui, se développe d'un niveau intermédiaire bas (II), dans Karl 1, jusqu'à un niveau quasi avancé (IV) dans les deux études. Ensuite, on note que Petra est peut-être un peu plus avancée que Martin lors de son premier interview (niveau II dans Schlyter, 1997, mais niveau I dans Schlyter, 1998). Elle fait des progrès rapides et se trouve déjà à un niveau intermédiaire après 7 mois en France. L'apprenant informel le plus avancé, Knut, semble déjà avoir acquis plus ou moins ces propriétés du français, mais il existe éventuellement une petite différence de niveau entre Knut 1 et les deux enregistrements ultérieurs. Finalement, en ce qui concerne l'apprenante Sara, les résultats de Schlyter montrent qu'elle fait peu de progrès en ce qui concerne ces facteurs pendant la période d'observation.

3.2.4.2 Les apprenants formels

Le corpus des apprenants formels vient d'être établi et attend en partie son analyse. Pourtant, quelques études ont été effectuées sur le développement linguistique de ces apprenants. Schlyter (1998) a réalisé une étude parallèle à son article de 1997) sur les formes verbales et le placement des OCL. Les résultats de cette étude sont résumés dans Tableau 3-13 :

Tableau 3-13. Niveau linguistique des AFs

Enr.	FVF et ocl ^a
Lisa 1	I
Lisa 2	I
Lisa 3	II –III?
Lisa 4	II- III ?
Sama 1	III ?
Sama 2	III ?
Sama 3	IV
Sama 4	IV

Légende: FVF et OCL = acquisition du placement du pronom objet clitique (ocl) par rapport aux Formes Verbales Finies.

^a (Schlyter, 1998)

Ainsi que l'étude de Schlyter (1997) l'avait établi, le niveau III est le premier à se caractériser par une opposition systématique entre des formes verbales finies et non finies. On constate alors que Lisa n'atteint pas ce niveau au cours des quatre mois d'observation et que son interlangue subit peu de changement relativement aux formes verbales pendant cette période. En revanche, Sama se trouve à un niveau plus avancé lors du premier enregistrement. Elle fait déjà une opposition quasi systématique entre des formes finies et non finies (voir Schlyter, 1998) et elle progresse jusqu'au niveau IV au cours des enregistrements ultérieurs.

3.3 MÉTHODE

3.3.1 L'exploitation des données

L'exploitation des données a été faite à l'aide d'un certain nombre de logiciels différents (certains des logiciels *CLAN* du système *CHILDES* (voir MacWhinney, 2000) et *dbase III*) selon un processus semi-automatique. D'abord, les noms ont été munis d'une étiquette suivant leur distribution par rapport au verbe (pré/ postverbale). La fonction syntaxique a été notée dans la mesure où elle était claire. Dans le cas où l'énoncé ne contient pas de verbe, nous avons considéré que le nom apparaît dans un contexte dit « elliptique ». En

ce qui concerne les éléments internes au DP, les propriétés suivantes ont été étiquetées :³⁷

- (3-1) a. Réalisation ou omission d'éléments-D dans des contextes obligatoires ;
b. Accord en genre des déterminants.
En présence d'un modifieur, les étiquettes suivantes sont ajoutées :
c. Ordre des mots (A-N, N-A) ;
d. Si audible, accord en genre modifieur-nom.

En ce qui concerne les cas d'omission d'éléments-D, nous avons traité les enfants et les adultes différemment. Dans le cas des enfants, il ne nous a pas été possible de décider *post-facto* quel déterminant avait été omis. Étant donné que le contexte du discours est très souvent réduit, surtout avant 3 ans, et que nous ne disposons pas d'images de la situation de communication, il nous a été impossible de décider, par exemple, si, à un moment donné de l'interaction, un référent était « nouveau » ou « introduit » ce qui a rendu impossible notre tâche de juger quel déterminant l'enfant aurait dû utiliser, selon la langue cible, dans ce cas.

Dans le corpus L2, le même problème s'est posé, mais à un moindre degré, et nous avons tenté d'identifier certaines catégories de NSDs. Ainsi, nous avons pu établir des tableaux qui indiquent les quantités de réalisations et d'omissions d'un type spécifique de déterminant.

En principe, trois types de contextes (C1), (C2) et (C3) ont été étudiés :

- (3-2) (C1) Les noms et les déterminants sélectionnés par un verbe ;
(C2) Les noms et les déterminants dans un contexte elliptique (voir ci-dessous) ;
(C3) Les noms et les déterminants après une préposition.

En français, (C1) est une position obligatoire pour le déterminant (cf. section 2.3.4.1). Ci-dessous, ce contexte est exemplifié à l'aide de deux occurrences de Noms Sans Déterminants (NSD), l'une tirée du corpus des enfants, l'autre de celui des apprenants informels :

- (3-3) a. (J3, 2 ; 2, LME 1.5)
*MER : qu'est-ce qu'il fait le petit minou ?
*JEA : mange Ø carottes .
*MER : non . non , je crois . qu'est-ce que c'est ça ? je crois que c'est du lait.

³⁷ Dans le cas des enfants, nous nous sommes parfois servis d'un étiquetage préexistant établi dans les recherches de Schlyter. Ceci concerne les phénomènes qui contrastent avec le développement des déterminants (les Sujets Nuls, les Infinitifs de la racine).

b. (Petra 1, AIF, 5 mois)

*PTR : j'ai eh # j'ai eh ∅ amis eh français et amis allemands.

La réalisation vs. l'omission d'éléments-D a également été étudiée dans un contexte fréquent, surtout dans le corpus 2L1, que nous appelons « elliptique » (C2).³⁸ Il s'agit d'énoncés sans verbe, souvent des réponses à des questions, fréquents dans la communication, qui peuvent, par exemple, enchaîner sur le discours de l'autre. C'est un contexte où le déterminant est obligatoire en français :

(C2) Les noms et les déterminants dans un contexte elliptique

(3-4) (J1, 1 ; 10, LME 1.6)

*MER : qu'est-ce que c'est?

*JEA : appareil.

En ce qui concerne l'acquisition de l'accord en genre, toutes les occurrences relevées dans tous les contextes ont été incluses, à l'exception des occurrences qui sont des imitations de l'énoncé de l'adulte ou de l'interviewer. Pour la présentation des résultats, l'analyse a suivi *le principe de la langue cible* (Bartning, 1999, 2000) dans le sens où nous avons indiqué des cas où la forme d'un déterminant individuel correspondait à « l'usage de la langue cible ». Ceci veut dire que nous avons identifié un certain nombre d'erreurs (parfois marquées comme « erreurs »). Notre intérêt principal étant le développement de la grammaire des enfants et de l'interlangue des adultes, nous nous sommes moins intéressés à l'état final de cette acquisition. Si nous parlons d'erreurs ou encore d'un pourcentage d'erreurs, c'est qu'il s'agit d'un terme commode pour désigner le degré de développement, et non pour rapporter une distance entre la grammaire de l'apprenant et celle de la langue cible. Nous sommes parfaitement conscient que ces types de grammaires dynamiques peuvent s'organiser selon d'autres principes que la langue cible et une grande partie de la thèse est consacrée à la découverte de ceux-ci. Dans le cas du genre, nous en présenterons un exemple dans une étude de cas d'un apprenant adulte où l'objectif est justement de relever les principes d'organisation (la grammaire si l'on veut) de son interlangue qui décident de son emploi du genre tel qu'il se voit à travers ses marques sur les articles (cf. section 6.4.2.3).

³⁸ À part sa fréquence relative dans les corpus, l'inclusion de ce contexte est aussi motivée par des arguments théoriques. Paradis et Genesee (1997 : 97) notent que certains indices de l'existence de CFs font pencher toute analyse vers la notion de continuité stricte : « *Second, exclusive reliance on distributional evidence could bias findings in favor of Strong Continuity. Utterances of at least three words are necessary to assess many word order contingencies and data from children with an MLU of greater than 2.00 would be required to obtain a sizable sample of utterances of this length* ». Par l'inclusion du contexte elliptique, ce type de biais peut être neutralisé.

Étant donné qu'il est question ici de l'étude d'un corpus dont la mise en place ne visait pas les types de recherches que nous effectuons ici, nous n'avons pas fait d'analyses statistiques pour vérifier la signifiante des résultats. Nous étudions ici le développement linguistique de quelques individus et nous essayons de le comprendre à partir des théories du langage. Cette démarche, qui est à la fois inductive et déductive, se prête moins bien, à notre avis, aux types d'analyses statistiques utilisées en linguistique.

Prenons un exemple pour concrétiser notre idée. Par notre démarche inductive, il s'est avéré que les contextes d'apparition de certaines catégories d'analyses (p. ex. les articles amalgamés) sont très peu nombreux dans les corpus, mais leur distribution s'intègre dans un modèle que nous avons pu établir indépendamment de ce facteur. Le nombre d'occurrences des articles amalgamés est probablement trop bas pour pouvoir faire des analyses statistiques quantitatives, mais *regroupés* aux cas d'élision de l'article défini, des régularités inter- et intra-individuelles apparaissent. Si nous exigeons des analyses statistiques de signifiante, ces résultats qualitatifs nous échapperont et, par conséquent, une hypothèse sur le rapport possible entre deux phénomènes linguistiques. Nous considérons qu'il faut, à ce stade, essayer d'établir des résultats quantitatifs et qualitatifs pour ensuite, dans un deuxième temps, essayer de vérifier quantitativement les hypothèses qui ressortent des travaux sur des données de corpus, peut-être expérimentales, mais qui ont été établies dans ce but précis.

3.3.2 Les noms et les déterminants exclus

Trois types de noms et de déterminants ont été exclus de l'analyse. Les noms et les déterminants imités (C4) n'ont pas été considérés dans la partie de l'étude qui porte sur la distribution des éléments-D, des NSDs et du développement du genre.³⁹ Par imitation, il est entendu ici une répétition exacte et immédiate de l'énoncé entier ou de la partie pertinente de l'énoncé qui précède. Donc, (3-5a) est un cas d'imitation exclu, mais pas (3-5b) :

(C4) Les noms et les déterminants imités

(3-5) a. (J6, 2 ; 9, LME 3.5)
*MER : c'est un container .

³⁹ Pourtant, ils ont été inclus dans les analyses qui visent l'émergence des éléments-D relative au nombre (cf. section 6.2.3). Lorsque dans l'analyse empirique qui suit, il est fait référence à « tous les contextes », ce sont les contextes C1, C2, C3 et C4 qui sont désignés.

*JEA : un container (XXX) .
 *MER: oui .

b. (J4, 2 ; 3, LME 1.3)

*MER : il baisse son-.

*JEA : baisse sa culotte .

Toute occurrence de noms et de déterminants relevée dans des énoncés mixtes a été exclue de l'analyse (voir Bernardini et Schlyter, à paraître, pour une étude des énoncés mixtes).

Finalement, lorsqu'un nom ou un déterminant est répété par le locuteur, seules les deux premières occurrences ont été calculées.

Parfois, il a été nécessaire de préciser plus en détail comment une analyse a été effectuée. Ces précisions sont présentées dans des sections intitulées « Informations sur le calcul effectué » en lien avec l'analyse en question.

3.3.3 Conventions de transcription

Les conventions de transcriptions suivent pour l'essentiel celles du format CHAT (voir MacWhinney, 2000). Il s'agit d'une transcription orthographique. La notation suivante a été utilisée :

(3-6)

*XXX :	identification du locuteur
"X"	syllabe(s) en d'autres langues que le français
(X)	hésitation entre écoute et rien / incompréhensible
<X>	syllabe(s) en chevauchement
(=XXX)	explication
[/]	reformulation sans correction
[//]	reformulation, correction
[<]	chevauchement avec ce qui précède
[>]	chevauchement avec ce qui suit
[?]	incertain
+...	suspension
+./	interruption
<#>	pause remplie par un autre locuteur
#	pause silencieuse courte
##	pause silencieuse moyenne
###	pause silencieuse longue
XXX/xxx	suite de syllabes incompréhensibles
www	parties du discours non transcrites

X*	syllabe(s) mise(s) en relief
%sit	information sur la situation d'énonciation
%trans	transcriptions alternatives
%pron	prononciation exceptionnelle
%com	commentaires généraux
%suéd	traduction suédoise
%ex(p)l	explication/reformulation des parties du discours

DEUXIÈME PARTIE : ANALYSES ET DISCUSSIONS

4. Sur l'acquisition de la catégorie DP

4.1 Introduction

L'objectif de ce chapitre est de mettre en place une analyse du développement de la catégorie syntaxique DP. L'analyse portera sur la présence versus l'omission de déterminants dans des contextes obligatoires. Dans le cas des enfants, nous analyserons aussi ce phénomène par rapport à deux autres particularités du langage enfantin, les *Sujets Nuls* et les *Infinitifs de la racine*. Étant de nature surtout quantitative, ce chapitre servira à présenter nos données et à dresser un portrait global de la compétence linguistique des sujets et ainsi à fournir un premier aperçu de leur développement linguistique. Pour cette raison, nous avons choisi d'inclure des données concernant l'autre langue des enfants bilingues dans les analyses présentées ici. Ces données sont présentées surtout dans un but comparatif et essentiellement en vue d'offrir un aperçu du bilinguisme de ces enfants.

Le chapitre aura la structure suivante. Après une introduction aux recherches antérieures en L1 et L2 (4.2.1-4.2.2), nous tenterons de formuler certaines questions de recherches et des hypothèses sur l'acquisition du DP chez les enfants et les adultes (4.2.3) Dans la première partie de l'analyse (4.3), nous présenterons une comparaison générale des cas d'omission de déterminants chez les enfants et les adultes.

Dans la deuxième partie du chapitre, nous discuterons séparément les deux groupes d'apprenants. Dans la section portant sur les enfants 2L1 (4.4), nous présenterons, dans un premier temps, des recherches antérieures sur les Sujets Nuls et les Infinitifs de la racine (4.4.1), pour ensuite passer aux hypothèses qu'engendrent deux théories de continuité faible toutefois conflictuelles dans la littérature : la théorie d'économie structurale (Rizzi, 1998, 2000) et la théorie de sous-spécification (Hyams, 1996 et Hoekstra et Hyams, 1995, 1998, voir section 4.4.2). Dans la section L2 (4.5), nous présenterons des données sur la distribution des NSDs et DPs dans la phrase (4.5.1) et la référence des NSDs (4.5.2). Nous nous attarderons également sur les Sujets Nuls.

4.1.1 Les résultats principaux du chapitre

- Le phénomène des omissions de déterminants distingue les enfants de tous les adultes dans un premier stade de développement, de sorte que les enfants passent par un stade où les déterminants sont en grande partie absents alors qu'il n'en est rien pour ces adultes. Le taux d'omission de déterminants chez certains enfants atteint 90% à 100% alors qu'aucun adulte n'omet plus de 18% de déterminants dans des contextes obligatoires.
- Nous en concluons que nos données n'apportent pas de support à une théorie de la continuité faible en L2. À l'encontre des théories de *Minimal Trees* (Vainikka et Young-Scholten, 1996) ou de *Modulated Structure Building* (Hawkins, 2001), nous avons trouvé que certaines Catégories Fonctionnelles (CFs) doivent être présentes dès l'état initial.
- Au cours de la période où les enfants omettent des déterminants, ils produisent également beaucoup de Sujets Nuls alors que les sujets sont pratiquement toujours réalisés ouvertement chez les adultes. Le taux de Sujets Nuls oscille entre 50 et 100% dans les premiers enregistrements des enfants alors que, même chez les apprenants adultes les moins avancés, on n'en relève qu'occasionnellement.
- Chez les enfants, il ne semble pas exister de parallélisme général entre l'omission de déterminants, les Sujets Nuls et les Infinitifs de la racine. Ce résultat défie les prédictions de Hoekstra et Hyams (1995, 1998). En revanche, le non-parallélisme du développement du DP et du CP est compatible avec la théorie de Rizzi (1998, 2000).
- Le contexte elliptique s'avère particulièrement propice aux omissions de déterminants. Dans ce contexte obligatoire pour les déterminants, l'expression nominale a une fonction prédicative. Ce résultat, qui semble démontrer que les omissions de déterminants dépendent, en partie, d'un contexte syntaxique, est un argument de plus en faveur d'une approche de ce phénomène en termes syntaxiques. Nous affirmons que ce résultat s'explique dans la théorie de Rizzi (1998, 2000).
- La majorité des NSDs chez les adultes apparaissent dans des contextes où la nécessité d'un déterminant est typologiquement marquée (Longobardi, 2000) et où le suédois permet des noms nus.

4.2 Recherches antérieures et hypothèses

4.2.1. L1 - Recherches sur l'optionalité des déterminants

Dans les langues dotées de déterminants, les études empiriques sur l'acquisition de la catégorie DP semblent unanimes sur l'optionalité initiale des déterminants. Par exemple, Clark (1998 : 53) affirme que « parmi les autres éléments qui manquent dans les premières combinaisons enfantines, on compte les articles définis et indéfinis » (voir aussi Clark, 1985). Bassano (1998 : 35) parle de cette observation comme faisant partie de « l'intuition commune », mais note en même temps la difficulté, à un niveau descriptif, de définir plus précisément quand et comment les déterminants apparaissent dans la grammaire infantine et y sont intégrés.

À part les omissions, Bassano (1998) a observé dans son corpus de français infantin l'existence de deux autres procédures employées par les enfants monolingues qu'elle étudiait : l'emploi d'un déterminant « adulte » et l'emploi d'un précurseur vocalique (un « filler » dans les termes de Bassano). Clark (1998 : 53) fait aussi mention des précurseurs vocaliques (prélexicaux) de déterminants dans son survol, mais ce phénomène a été étudié de façon détaillée par Bassano (1998) (cf. « *Proto Syntactic Devices* », Bottari, Cipriani et Chilosi, 1992 ; Veneziano, 1998). Dans son étude, qui combine des données longitudinales et transversales, Bassano a trouvé que la fréquence de la procédure d'omission est de loin la plus élevée pendant la première période (1 ; 2 - 1 ; 5) (84%), suivie par celle d'un « filler » (16%). Pendant cette période, il y avait absence d'occurrences de déterminants adultes. Le développement est caractérisé par une augmentation de « fillers » jusqu'à la fin de la deuxième période (âge 1 ; 6 – 1 ; 9) après quoi cette procédure tend à disparaître. Les omissions diminuent graduellement (plus rapidement, semble-t-il, entre 2 ; 2 et 2 ; 5) pour enfin laisser totalement la place à des déterminants adultes.

Sur la base de ces observations, elle conclut que la grammaticalisation de la classe des noms, i.e. l'intégration de la contrainte d'utilisation d'un déterminant est « un processus fondamentalement progressif » (Bassano, 1998 : 37). Mais elle hésite quant à l'interprétation théorique des données :

Ce phénomène remarquable de coexistence des trois procédés, qui est à la fois général (on le trouve chez presque tous les enfants) et durable (on le trouve de 18 à 28 mois chez l'enfant de l'étude longitudinale), ne va pas sans poser des problèmes d'interprétation. Faut-il penser que la contrainte grammaticale est précocement 'connue' de l'enfant et que son application n'est différée qu'au plan des performances,

ou bien de considérer que les limitations dans cette application reflètent de réelles limitations dans la représentation de la contrainte ? [Bassano, 1998 : 37]

Ce que Bassano semble suggérer serait alors peut-être en ligne directe avec une théorie de la continuité stricte (cf. section 2.2.1.1), même si son étude ne s'insère pas dans le cadre de ce type d'analyse. Il nous semble pourtant difficile de tirer une telle conclusion sur la base de ces données. Tout d'abord, comme Bassano le note elle-même, la nature des « fillers » est loin d'être claire. Elle montre qu'ils prennent des formes diverses : /eu/ nez, /a/ lapin, /é/ bébé, /am/ lit, /eun/ cuillère, etc., et il n'est pas évident si ce type de voyelles se trouvent devant d'autres classes de mots que les noms. Ensuite, la coexistence n'est pas générale : le seul enfant de l'étude longitudinale de son corpus ne produit pas de déterminants adultes pendant la première période et, comme nous venons de le voir, la fréquence des omissions dépasse de loin celle des « fillers ». On pourrait émettre l'hypothèse que s'il était possible de recueillir des données sur des enfants encore plus jeunes, on trouverait éventuellement une grammaire sans déterminants.

En effet, une telle grammaire vient d'être observée dans une étude récente. Hamann et al. (2001) observent que, lors du premier enregistrement avec Louis (1 ; 9), cet enfant monolingue français n'employait pas de déterminants du tout, i.e. 100% d'omissions, et ils en ont conclu que cette absence traduisait une absence sous-jacente de la couche-DP à ce stade.

En anglais, Radford (1990) a argumenté en faveur d'une absence initiale de Catégories Fonctionnelles en langage infantin à partir de données sur les omissions de déterminants. Alors que l'étude de Radford ne contient pas de quantification, Chierchia, Guasti et Gualmini (2001) rapportent que les enfants Adam et Sarah (corpus de Brown, 1973) passent par un stade où il y a 100% d'omissions.

En allemand, Clahsen et al. (1994) et Eisenbeiss (1999) ont étudié le stade d'omission ainsi que la distribution des adjectifs et des déterminants. À part les omissions de déterminants, ils observent une phase où les adjectifs et les déterminants se trouvent en distribution complémentaire, ce qui est interprété comme une restriction sur la structure syntaxique du DP.

Le phénomène d'omissions de déterminants a aussi été observé dans l'acquisition du suédois. Les études de Bohnacker (1997) et Santelmann (1998) ont argumenté en faveur d'une présence précoce des Catégories Fonctionnelles à partir de données sur les déterminants. L'étude de Santelmann (1998) porte sur cinq enfants monolingues, étudiés entre 1 ; 11 et 2 ; 9. Dans l'article, les données sont divisées en deux groupes (au-dessous et au-dessus de LME 3,0). Il

ressort de cette présentation que les omissions sont en minorité dans les deux groupes. Santelmann en tire la conclusion que les données soutiennent l'hypothèse d'une continuité stricte car, selon cette hypothèse, une minorité d'omissions de déterminants est attendue. Mais, étant donnée que les données ne sont pas présentées de façon longitudinale, il est impossible de dire si cet état des choses vaut pour tous les enfants à tout moment de leur développement. En plus, il peut y avoir des différences individuelles.

Dans son article, Bohnacker (1997) discute du développement d'un enfant suédois, Embla, entre 1 ; 8 et 2 ; 1. Bohnacker part de l'observation que 89% des noms qu'elle produit respectent les règles de la langue cible, une quantification qui comprend les noms propres et les pronoms. En ce qui concerne les déterminants, elle observe que, en moyenne, elle ne les omet pas plus que dans 26% des cas durant cette période. À partir de ces observations, Bohnacker argumente contre la théorie de « *No Functional Categories* » (Radford, 1990) et en faveur de la continuité stricte, car le taux d'omission des déterminants chez Embla est, en moyenne, assez bas.

En examinant de plus près les données d'Embla, nous observons pourtant certains faits qui ne sont pas directement compatibles avec la continuité stricte. Du Tableau 4 de l'article de Bohnacker (1997 : 79), il ressort que le développement des déterminants chez Embla décrit une courbe en U. Il y a une augmentation successive des omissions dans les six premiers enregistrements (de 12,5% d'omissions à 1 ; 8,2 jusqu'à 70% à 1 ; 11,0) suivie d'une chute dramatique observée au cours du septième enregistrement (17,2% à 1 ; 11,2). Après cet enregistrement, le taux d'omission reste à un niveau bas. Cette observation n'est pas mentionnée par Bohnacker. Vu le développement attesté et étant donné que le premier enregistrement d'Embla ne contient, en principe, que des articles définis (qui sont des suffixes en suédois, cf. section 2.3.4.2) (13 occurrences de déterminants réalisés en surface sur 14 sont des articles définis (Bohnacker, 1997 : 66)), il ne nous semble pas exclu qu'une partie de la production d'Embla soit des locutions figées où l'article défini suffixé n'est pas analysé. Bohnacker (1997 : 68) rejette cette possibilité parce que « *the same noun frequently occurs with different determiners* ». Mais les exemples cités proviennent de différents enregistrements et, même si elle affirme que « *we even find the same noun occurring with different determiners in the same recording* » (ibid), aucun exemple n'est cité pour montrer que cet état des choses vaut pour les tout premiers enregistrements. Si la production d'Embla contient des articles définis non analysés et si le développement procède selon une courbe en U comme nous le suggérons, il est moins clair que les premières représentations syntaxiques des noms contiennent la couche-DP. Ainsi, la conclusion selon laquelle les données soutiennent clairement la continuité stricte doit être remise en question. En effet, le fait de considérer les données de façon longitudinale

(plutôt que de calculer une moyenne pour la période d'observation) soutient l'hypothèse qu'il existe un développement syntaxique chez Embla, comme le prédit l'hypothèse de la continuité faible.⁴⁰

Finalement, les recherches faites sur les enfants bilingues semblent confirmer le parcours des enfants monolingues. Dans une série d'études (Müller, 1990 ; 1994 ; 1995), dans le cadre du projet DUFDE, Natascha Müller a examiné le développement longitudinal des propriétés syntaxiques et morphologiques du DP en français et en allemand.⁴¹ Si l'on se restreint ici aux résultats qui portent directement sur l'acquisition de la syntaxe (ses analyses de l'acquisition du genre et du nombre seront discutées dans une section ultérieure), on peut citer, de son article de 1990, qu'à l'étape postinitiale de l'acquisition du français: « *the child expands the noun phrase, which so far has been represented by N or other bare lexical categories to the sequence '(X) N'* », mais que « *the majority of nouns still appear without any X-element* » (Müller, 1990 : 210). Plus tard, dans son étape B, elle conclut que l'enfant Caroline « *appears to use the noun in combination with only one adult-like functor or modifier* ». ⁴²

4.2.2 L2 - Recherches antérieures

Il existe peu d'études sur le développement syntaxique du DP français en tant que deuxième langue à un âge adulte. Lorsque Bartning (1997), dans un article de survol, relate la recherche sur les caractéristiques de la langue de l'apprenant dit « avancé », il n'est pas fait mention d'études sur les déterminants (Bartning, 1997 : 27), ce qui indique probablement que ce n'est plus un problème pour les apprenants de ce niveau. La question semble plus ouverte lorsqu'il s'agit des apprenants débutants. Lorsque Perdue (1995 : 47) décrit le répertoire linguistique de Paula au 1^{er} cycle, une apprenante hispanophone étudiée dans le cadre de la section française du projet ESF, il est fait mention des « articles définis et indéfinis ainsi que trois numéraux », ce qui suggère que ces éléments émergent tôt. Pour leur part, Gess et Herschensohn (2001) ont quantifié les

⁴⁰ En plus faut-il savoir qu'Embla est un enfant dont le développement est rapide. Un autre enfant monolingue suédois, Tor (étudié par Svartholm, 1978), a une LME de 1,09 à 2 ; 0 alors qu'Embla a 2,19 au même âge selon Bohnacker (1997 : 76). En revanche, Tor est caractérisé comme ayant un développement lent (Svartholm, 1978).

⁴¹ DUFDE est l'abréviation de « Deutsch und Französisch Doppelter Erstspracherwerb », un projet sur l'acquisition bilingue et simultanée de l'allemand et du français sous la direction de Jürgen M. Meisel (cf. Meisel 1990, 1994).

⁴² Dans son article de 1994, ces observations relèvent d'une interprétation théorique. En effet, le caractère progressif du développement ainsi que la complémentarité qu'elle observe entre les éléments fonctionnels et les modifieurs suggèrent une analyse qui a beaucoup en commun avec la proposition de Clahsen et al. (1994) sur une émergence postinitiale de la catégorie fonctionnelle DP.

réalisations de DPs en français dans une étude expérimentale sur des anglophones dont des débutants réels. Dans ce groupe d'apprenants débutants, les résultats montraient une variation entre ceux qui produisaient en moyenne 6% de déterminants (dans des contextes obligatoires) et ceux qui en produisaient 77%.⁴³

En allemand, les propriétés syntaxiques du DP ont été plus étudiées. Dans son étude, Gilbert (1983) examine l'article défini en allemand et montre que les apprenants de l'allemand dont la L1 a un article défini comparable à celui de l'allemand (les langues romanes et le grec) le fournissaient plus souvent que les apprenants dont la L1 n'a pas un tel article (le turc et une langue slave). Gilbert (1983) interprète ce résultat comme étant en faveur du transfert (Bickerton, 1977) et contre la proposition de Meisel (1983b) selon laquelle « la simplification linguistique » est le facteur central qui décide de l'établissement de la syntaxe et de la structure à l'état initial. La réponse de Meisel (1983a) est intéressante parce qu'il remet en question la validité de prendre en considération certains phénomènes d'omissions (dont l'article défini) pour décider des niveaux linguistiques (parce que ces phénomènes ne relèveraient pas de l'interlangue) :⁴⁴

Continuing a line of thought developed by Meisel, Clahsen and Pienemann (1981), I suggested that some features of L2 acquirers' interlanguages cannot be interpreted as indicating the developmental stage which the learner has reached [...]. A number of deletion phenomena belong to this group of features and, again, definite article omission is one of the clearest cases. In the study by our research team ZISA, we could not find any significant correlation between frequency of article deletion and developmental stage. [Meisel, 1983a : 202]

Parodi et al. (1997) ont également étudié l'acquisition du DP allemand chez des apprenants de différentes L1 (voir aussi Parodi, 1998) : une langue romane (italien ou espagnol), le coréen et le turc (les données proviennent ici des projets ZISA et ESF). Comme dans l'étude de Gilbert, leurs résultats mettent en évidence que les apprenants dont la L1 est dotée de déterminants en surface (les langues romanes) ont moins tendance à omettre les déterminants en allemand

⁴³ Grondin et White (1996) ont étudié le français L2 des enfants et affirment qu'ils ont trouvé des déterminants très tôt. Mais ces données ne semblent pas provenir de l'état initial.

⁴⁴ Mais nous observons que Meisel prend en considération l'omission de sujets pronominaux ce qui est interprété, au moins dans le cas de l'apprenante Concetta, comme un indice de simplification linguistique.

que ceux dont la L1 ne comporte pas de réalisation ouverte de la catégorie D.⁴⁵

⁴⁶

Ces résultats ont été interprétés comme un fort effet de transfert suivant la théorie de « *Full Transfer/Full Access* » (Schwartz et Sprouse 1996), i.e. à l'encontre des deux autres théories sur l'état initial des grammaires L2, notamment la théorie de « *Valueless Features* » (Eubank, 1996) et la théorie de « *Minimal Trees* » (Vainikka et Young-Scholten, 1996). Pourtant, les résultats sur la morphologisation de l'accord en nombre montraient que l'inflexion n'est pas transférée.

4.2.3 Question de recherche et hypothèses sur la réalisation (précoce) de morphèmes fonctionnels de la catégorie D

La question de recherche centrale soulevée dans ce chapitre est de savoir si les enfants et les adultes passent par un stade d'omission de déterminants ou s'il existe des différences à ce niveau d'analyse. À cause du niveau général de l'analyse dans cette section, les données de 2L1 ne serviront qu'à répondre à cette question dans un premier temps. En ce qui concerne L2, les différents types de théories présentés dans la section 2.2.1.3 ci-dessus émettent des hypothèses conflictuelles sur notre cas d'étude. Dans ce qui suit, nous essayerons de détailler les prédictions.

L2

Une théorie du type *Full Transfer / Full Access* (FT/FA) de Schwartz et Sprouse (1996), en revendiquant un accès invariable à un inventaire de CFs dont la catégorie DP, fait partie des théories de continuité stricte de l'acquisition (cf. section 2.2.1.3 ci-dessus). Ainsi, à aucun moment de l'acquisition, il n'existerait une structure syntaxique réduite (tronquée) dans laquelle certaines CFs ne projetteraient pas. Selon une théorie du FT/FA, l'état initial de L2 est l'état final de L1 et l'intégralité des entrées lexicales est transférée dans la grammaire de L2, à l'exception de la représentation phonétique.

Dans notre cas, la théorie du FT/FA prédit une présence initiale de la catégorie DP et une réalisation de déterminants parce que la position de D⁰ est projetée en

⁴⁵ Un même résultat a été obtenu en ce qui concerne le placement de l'adjectif : seuls les apprenants dont la L1 est une langue romane produisaient des adjectifs postnominiaux en allemand.

⁴⁶ Un même résultat a été obtenu dans Parodi (1998) sur l'acquisition de différents phénomènes en allemand dont les articles définis et indéfinis, les auxiliaires (corpus ZISA). Meisel (2000 : 16), en discutant de ces travaux, affirme que « *all these elements are attested at the learners' first stage of L2 acquisition* » et que « *consequently functional projections must be accessible to L2 learners already at the initial state* ».

suédois et, en principe, réalisée ouvertement. Mais la distribution des déterminants diffère dans certains cas (souvenons-nous que le suédois a des articles définis postposés et pas d'article pluriel indéfini, cf. section 2.3.4.2). Selon notre interprétation, cette hypothèse prédit que l'état initial contiendra peu de NSDs.

Les théories de *Valueless Features* (VF, Eubank, 1994, 1996), *Minimal Trees* (MT, Vainikka et Young-Scholten, 1996) et *Modulated Structure Building* (MSB, Hawkins, 2001) assignent un rôle plus restreint au transfert à l'état initial. Sélectif dans VF, ce rôle est encore plus limité dans MT selon laquelle seules les catégories lexicales de la langue maternelle sont transférées. En généralisant les prédictions de ces théories au domaine du DP, MT et MSB surtout posent l'hypothèse qu'à l'état initial, la structure fonctionnelle à gauche du NP ne sera pas projetée. Une telle contrainte empêcherait la production de déterminants et une majorité de NSDs est prédite à l'état initial.

4.3 Analyse de l'omission de déterminants en 2L1 et L2

4.3.1 Informations sur le calcul effectué

Les calculs ont été faits selon les mêmes critères en 2L1 et L2. Les trois contextes obligatoires pour les déterminants ont été analysés (C1, C2 et C3), c'est-à-dire :

- (C1) Les noms et les déterminants sélectionnés par un verbe ;
- (C2) Les noms et les déterminants dans un contexte elliptique ;
- (C3) Les noms et les déterminants sélectionnés par une préposition.

Nous avons opté pour une analyse des déterminants et pour l'opposition entre une réalisation en surface vs. une absence de réalisation dans des contextes obligatoires. Ainsi, dans les deux langues, les noms propres sont exclus du calcul parce que la couche-DP n'est pas réalisée ouvertement par un déterminant dans ce cas. Pour les mêmes raisons, en suédois, les noms de masse, les noms comptables au pluriel dont l'interprétation est indéfinie sont exclus. Nous avons également essayé d'effectuer un contrôle pour les occurrences où l'interprétation était clairement générique, et ces occurrences sont exclues du calcul en suédois. Pourtant, ceci a été difficile à réaliser, surtout dans les tout premiers enregistrements des enfants, à cause d'un contexte linguistique généralement réduit.

4.3.2 Résultats de l'analyse

Les résultats sur l'omission de déterminants en 2L1 et L2 sont présentés dans les Tableaux 4-1 et 4-2 :

Tableau 4-1. Distribution de DPs et de NSDs – 2L1^a

Enr.	Âge	LME	FRANÇAIS			SUÉDOIS		
			DP	NSD	% NSDs	DP	NSD	%NSDs
J1	1 ; 10	1,6	11	9	45%	10	9	47%
J2	2 ; 0	1,3	13	54	81%	11	99	90%
J3	2 ; 2	1,5	5	18	78%	26	21	45%
J4	2 ; 4	1,3	10	22	69%	20	49	71%
J5	2 ; 6	2,0	14	5	26%	19	4	17%
J6	2 ; 9	3,5	48	7	13%	50	5	10%
J7	2 ; 11	2,8	52	6	10%	37	7	16%
Tot			153	121		173	200	
A1	2 ; 3	1,4	10	30	75%	2	10	83%
A2	2 ; 6	1,9	51	19	27%	3	3	50%
A3	2 ; 8	2,7	10	8	44%	-	3	100%
A4	2 ; 10	2,4	31	6	16%	-	2	100%
A5	2 ; 11	3,2	20	10	33%	8	20	71%
A6	3 ; 1	2,9	39	4	9%	3	7	70%
A7	3 ; 3	2,9	52	5	9%	15	13	46%
A8	3 ; 5	2,8	91	10	10%	11	4	27%
Tot			304	92		42	62	
M1	2 ; 0	2,1	16	5	24%	4	5	56%
M2	2 ; 2	3,2	43	3	7%	14	1	7%
M3	2 ; 6	3,5	75	-	0%	59	1	2%
M4	2 ; 10	3,5	53	6	10%	43	4	9%
Tot			187	14		120	11	

Légende : J = Jean ; A = Anne ; M = Mimi ; Tot = Total ; NSD = Nom Sans Déterminant ^a Contextes C1, C2 et C3 (voir section 3.3.1)

Tableau 4-2. Distribution de DPs et de NSDs – L2^a

Enr.	Mois de	DP	NSD	%NSDs
AIFs séjour				
Henry 1	< 3	117	23	16%
Henry 2	< 3	128	5	4%
Sara 1	3	140	11	7%
Sara 2	5	109	8	7%
Petra 1	5	124	18	13%
Petra 2	7	84	9	10%
Martin 1	7	121	26	18%
Martin 2	14	165	16	9%
Martin 3	16	102	2	2%
Karl 1	8	215	4	2%
Karl 2	10	325	2	1%
Karl 3	12	286	10	3%
Knut 1	env. 20	167	1	<1%
Tot		2083	135	
AFs études				
Lisa 1	1	186	19	9%
Lisa 2	2	205	17	8%
Lisa 3	3	157	6	4%
Lisa 4	4	169	9	5%
Sama 1	1	112	20	15%
Sama 2	2	96	2	2%
Sama 3	3	173	9	5%
Sama 4	4	110	6	5%
Tot.		1208	88	

Légende : AIFs = Apprenants InFormels ; AFs = Apprenants Formels ; Tot = Total ; NSD = Nom Sans Déterminant ; ^a Contextes C1, C2 et C3 (voir section 3.3.1)

Après une comparaison directe des deux Tableaux 4-1 et 4-2, il nous paraît clair que le phénomène d'omission de déterminants distingue les deux groupes d'apprenants et ceci pour deux raisons :

(a) Quantitativement, les apprenants adultes omettent généralement moins souvent les déterminants (cf. Tableau 4-2). Ainsi, aucun apprenant adulte n'omet les déterminants dans plus de 18% des contextes (Martin 1) alors que tous les enfants ont des taux d'omission qui dépassent 50% des contextes dans les deux langues (à l'exception de Mimi en français).

(b) Du côté du développement, il nous semble que le taux d'omission ne reflète le développement général que dans le cas des enfants. Tel qu'attendu, tous les enfants omettent de moins en moins souvent les déterminants en fonction du temps et, autour de 3 ; 0 – 3 ; 5, le déterminant est réalisé dans environ 90% des contextes. De ce point de vue, ces enfants bilingues semblent confirmer le développement tel que la littérature le connaît (voir ci-dessus).

En L2 en revanche, les omissions de déterminants apparaissent indépendamment de la durée du séjour en France et indépendamment, il nous semble, des niveaux linguistiques. Ainsi, les niveaux linguistiques établis par Schlyter (1997, 1998 ; voir aussi section 3.2.4), à partir de la morphologie verbale et du placement des objets clitiques, ne sont pas directement reflétés au niveau de l'analyse présentée dans le Tableau 4-2. Par exemple, l'apprenant le moins avancé du corpus (Henry) n'omet pas souvent les déterminants (Henry 1+2 : 28 fois sur 245 contextes = 11%) et il existe des enregistrements individuels avec des apprenants clairement plus avancés que lui où le taux d'omission est plus important, notamment Sama 1 (niveau III chez Schlyter, 1998). Ce résultat rappelle, donc, l'observation de Meisel (1983a) sur la non-significativité de l'omission de déterminants pour décider du niveau linguistique des apprenants L2. À la différence des enfants, l'omission de déterminants n'est pas une mesure pertinente du développement *interindividuel* du français L2.

Ceci ne veut pas dire, cependant, que les omissions de déterminants seront sans importance dans l'étude des apprenants adultes. Le Tableau 4-2 indique qu'il se peut qu'il y ait un développement *intra-individuel* de ce phénomène. Ce pourrait être le cas chez Henry et Martin. Quoiqu'il en soit, tout en mettant en évidence que l'omission de déterminants n'est pas générale, le phénomène existe à des degrés divers chez les adultes aussi. Dans la section 4.5.2, nous analyserons de plus près les omissions enregistrées.

D'un point de vue théorique, ce niveau d'analyse suffit pour trancher entre les prédictions faites par certaines théories sur l'état initial de L2. Étant donné le résultat présenté précédemment qui indique que la production d'éléments-D en français L2 par ces apprenants suédois n'est pas un problème réel et que la réalisation de déterminants ne distingue pas les apprenants entre eux, en dépit de niveaux linguistiques différents, nous dirons que les apprenants L2 ont une représentation syntaxique de base commune qui contient au moins une Catégorie Fonctionnelle (CF). Rien ne semble contredire l'hypothèse selon laquelle cette représentation a une structure comme en (4-1) déjà à l'état initial :⁴⁷

⁴⁷ D'autres indices distributifs suggèrent un accès à quelques catégories fonctionnelles intermédiaires aussi. Ainsi, tous les apprenants produisent des séquences de D-A-N (où il faut supposer que l'adjectif occupe une quelconque projection fonctionnelle entre le D et le N) sans pour autant omettre le déterminant plus fréquemment (Granfeldt, 2000) :

(4-1) [DP [D [.....[NP [N]]]]]

Postuler une structure comme en (4-1) pour l'état initial revient à dire que l'interprétation théorique de ces résultats doit être qu'il n'existe pas de restrictions sur la structure syntaxique dans le cas des adultes ; les noms projettent jusqu'à la catégorie DP dans la grammaire de ces apprenants. Par conséquent, une généralisation de la théorie de *Minimal Trees* de Vainikka et Young-Scholten (1996) ou de *Modulated Structure Building* (Hawkins, 2001) ne trouve pas de support dans ces données. Nous n'avons pas pu établir un stade lexical sans catégorie fonctionnelle où le nom apparaît « nu » (comme cette théorie le prédit), même chez les apprenants les moins avancés.

À ce niveau d'analyse, une interprétation possible de nos résultats est qu'ils semblent relever d'une influence du suédois, comme il est prédit sous la théorie de *Full Transfer / Full Access* (Schwartz et Sprouse, 1996). Nous reviendrons à cette discussion dans la section 4.5.3 après une analyse de la distribution des DPs et des NSDs.

En ce qui concerne les enfants, cette première analyse est trop générale pour des discussions théoriques. Par conséquent, dans la section qui suit, nous évaluerons les omissions de déterminants par rapport à deux autres phénomènes observés dans le langage enfantin (les Sujets Nuls et les Infinitifs indépendants) dans le but de discerner si elles relèvent des propriétés structurales des grammaires des enfants.

Tableau 4-3. La distribution de NSDs et d'adjectifs prénominaux – L2

Enr.	MdS	Nombre de NSD dans le contexte A- contextes A-N (occ.)	N (occ.)
Henry 1	< 3 mois	16	3
Sara 1	3	18	-
Sara 2	6	22	3
Petra 1	5	25	1
Petra 2	7	2	-
Martin 1	7	12	-
Martin 2	14	10	1
Martin 3	16	5	-

Légende : MdS = Mois de Séjour en France ; NSD = Noms Sans Déterminant ; (occ.) = Nombre d'occurrences

4.4. 2L1 : Les omissions de déterminants, les Sujets Nuls et les Infinitifs de la racine- quel est le rapport ?

4.4.1 Deux autres phénomènes du français précoce – les SujNs et les IRs

À part les omissions de déterminants, les recherches antérieures sur l'acquisition du français L1 monolingue et d'autres langues ont établi une période d'omission du sujet également, intervenant entre deux et trois ans (Pierce, 1992 ; Hamann et al., 1996 ; Jakubowicz et Rigault, 1997 ; Rizzi, 1998 ; Rasetti, 2000). Ce stade est caractérisé par des *Sujets Nuls* (désormais SujNs) (voir entre autres Déprez, 1995 pour le terme français), i.e. une absence de sujets dans des phrases où il est obligatoire en français :

- (4-2) a. est pas gros (Nathalie, monolingue, 2 ; 2, 2, Pierce, 1992 : 109)
- b. lancer la balle (Philippe, monolingue, 2 ; 1,3, Pierce, 1992 : 109)
- c. ôter ça (Augustin, monolingue, 2 ; 4, 22, Hamann et al, 1996 : 319)

Ce phénomène a fait couler beaucoup d'encre. Il se produit, semble-t-il, indépendamment de la langue à acquérir (voir Rizzi, 1998, 2000 pour un survol de la littérature).

Les exemples ci-dessus illustrent aussi un deuxième phénomène bien connu du langage enfantin qui est largement, mais pas exactement, corrélé avec les SujNs : les enfants francophones produisent des phrases déclaratives où le verbe n'est pas fléchi et semble apparaître sous sa forme infinitive (Hamann et al., 1996 ; Jakubowicz et Rigault, 1997 ; Rizzi, 1998 ; Rasetti, 2000). Ce dernier phénomène a été nommé *Infinitifs indépendants* (cf. Jakubowicz et Rigault, 1997) ou *Infinitifs de la racine* (désormais IRs) selon l'analyse qui en est faite dans (Rizzi, 1993/1994).⁴⁸

Certains chercheurs ont étudié la relation entre les SujNs et les IRs. Ces recherches ont montré qu'en français au moins, il existe une corrélation entre les IRs et les SujNs de telle sorte que les IRs constituent un contexte favorable aux SujNs. Cependant, l'on trouve aussi en parallèle des SujNs avec des verbes

⁴⁸ Nous avons choisi le terme d'infinitifs de la racine pour désigner le phénomène des verbes à l'infinitif qui apparaissent dans les phrases déclaratives en français et en d'autres langues (voir Wexler, 1994 pour un survol du phénomène) même si ce terme implique aussi une prise de position théorique vis-à-vis de l'explication (i.e. la proposition de Rizzi, 1994). Un autre terme proposé dans la littérature est celui d'*infinitifs optionnels* (Wexler, 1994).

fléchis (Rizzi, 1998 ; Rasetti, 2000). Aussi, les SujNs des verbes « finis » (i.e. « fléchis ») semblent rester même après la disparition des IRs (Rasetti, 2000).

Ces deux phénomènes sont également bien documentés pour ce qui est de l'acquisition du suédois monolingue (Plunkett et Strömquist, 1990 ; Platzack, 1990 ; Josefsson, 1999)

4.4.2 Pour une comparaison des trois phénomènes-hypothèses

Récemment, aussi bien Jakubowicz et Rigault (1997) que Hamann et al. (2001) ont suggéré qu'une des possibilités pour trancher entre deux théories de continuité faible concurrentes sur le développement du DP serait de comparer le développement du domaine DP avec celui du domaine IP/CP. Ainsi, Jakubowicz et Rigault (1997) et Hamann et al. (2001) observent que la théorie de sous-spécification de Hoekstra et Hyams (1995, 1998) et Hyams (1996) d'une part et la théorie de Rizzi (1998, 2000) d'autre part émettent des hypothèses différentes quant à l'existence d'un rapport entre le développement de ces trois phénomènes.

4.4.2.1 Sous-spécification de CFs- Hoekstra et Hyams (1995, 1998) et Hyams (1998)

Sur la base des données de l'anglais surtout, la théorie de Hyams (1996) explique les phénomènes de SujNs et d'IRs par la sous-spécification du trait de *spécificité sur T* (la finitude) ce qui prédit un développement parallèle entre les deux phénomènes. La spécificité temporelle sert à ancrer l'évènement (angl. *event*) dans le discours. Hoekstra et Hyams (1995) observent que les déterminants définis ont le même type de fonction dans le DP, soit marquer la spécificité nominale en référant à une entité connue ou présumée (spécifique). Les observations empiriques sur le développement de ces trois catégories pointent aussi vers un parallélisme et Hoekstra et Hyams proposent ainsi de les traiter ensemble. Ils argumentent pour l'existence d'un *Optional Specificity Stage* (Hoekstra et Hyams, 1995 : 252).

La proposition de Hoekstra et Hyams (1995, 1998) décrit alors un développement parallèle des omissions de déterminants, des SujNs et des IRs car, selon eux, c'est le même trait qui est sous-spécifié dans un premier temps dans les deux cas, à savoir le trait de nombre. De façon simplifiée, nous pouvons dire qu'une fois que le trait de nombre sera spécifié sur T et D, les omissions de déterminants, les IRs et les SujNs disparaîtront. Cette hypothèse produit une prédiction claire sur la cooccurrence de DPs, de NSDs et de verbes conjugués (Hoekstra et Hyams, 1998 : 361) :

- (4-3) a. *A finite verb will take a finite DP-subject (i.e un pronom, un [Dét + nom])*
b. *A non-finite verb will take a non-finite DP (i.e un Sujet Nul, un NSD)*

La conséquence la plus intéressante pour nous est la prédiction d'un développement concomitant et nécessaire de DP et de CP. Il s'agit ici d'une prédiction qui distingue la théorie de Hyams et Hoekstra de celle de Rizzi (1998, 2000), présentée dans la section suivante, où un tel rapport n'est pas nécessaire.

Le parallélisme éventuel entre le développement du domaine verbal et le domaine nominal était l'objet d'investigation de l'article de Hamann et al. (2001). Sur un corpus d'un enfant monolingue (Louis) et de deux enfants dysphasiques (ayant *SLI*, i.e. *Specific Language Impairment*), ils ont conclu à l'encontre d'un tel parallélisme, surtout dans le cas des enfants dysphasiques. En d'autres mots, dans cette étude, il n'existait pas de relation développementale précise entre les omissions des déterminants et les IRs, contrairement à ce que prédit l'hypothèse de Hoekstra et Hyams (1995, 1998).

De même, en étudiant des enfants français monolingues, Jakubowicz et Rigault (1997 : 81) affirment que « l'hypothèse de Hoekstra et Hyams prédit la coexistence de sujets nuls, d'infinitifs indépendants et de l'omission optionnelle des déterminants dans les langues où la distinction de nombre [...] est marquée morphosyntaxiquement. [...] Or, nos données font état d'une dissociation non prédite par cette hypothèse... ». Mais l'étude de Jakubowicz et Rigault (1997) ne fournit pas de données quantitatives sur les omissions de déterminants.

4.4.2.2 Acquisition et contraintes d'économies structurales –Rizzi (1993/1994, 1998, 2000)

Dans son article de 1998, Rizzi dresse l'état des lieux de dix ans de recherche sur les SujNs en français et en anglais. À en croire Rizzi et les références qu'il cite à ce propos, les SujNs des enfants de ces langues (non pro-drop) revêtent d'autres propriétés que les SujNs du type « italien ». ⁴⁹ Cette conclusion part de l'observation de Crisma (1992), élaborée par Rizzi 1993/1994, que les enfants français n'omettent pas les sujets pronominaux dans le contexte de termes de

⁴⁹ Selon la proposition de Rizzi (1982), la possibilité d'avoir des Sujets Nuls dépend de la spécification [\pm pronominal] de l'INFL pour laquelle il existe deux types de langues : [\pm pro-drop]. À cause de sa morphologie verbale riche, l'INFL italien est dotée de la valeur [+pronominal] et l'Italien est ainsi une langue [+ pro-drop]. Hyams (1987) propose de rendre compte de l'absence de sujets ouverts en anglais précoce (et dans toute autre langue) en soutenant qu'à ce stade, l'enfant a choisi la valeur « italienne » (non marquée) de la paramétrisation de l'INFL ([+pronominal]). Bref, la première hypothèse de l'enfant acquérant une langue à sujets pronominaux ouverts (le français, l'anglais, etc.) serait qu'en ce qui concerne la réalisation du sujet (ou plus précisément la valeur d'INFL), l'anglais fonctionne comme l'italien, le cas non marqué.

question ; comme le montre l'exemple (4-5b), les SujNs français enfantins n'ont pas la même distribution que les SujNs italiens adultes (4-4) :

(4-4) Dove va ?

- (4-5) a. où il va ?
b. *où__ va ? (non attesté)

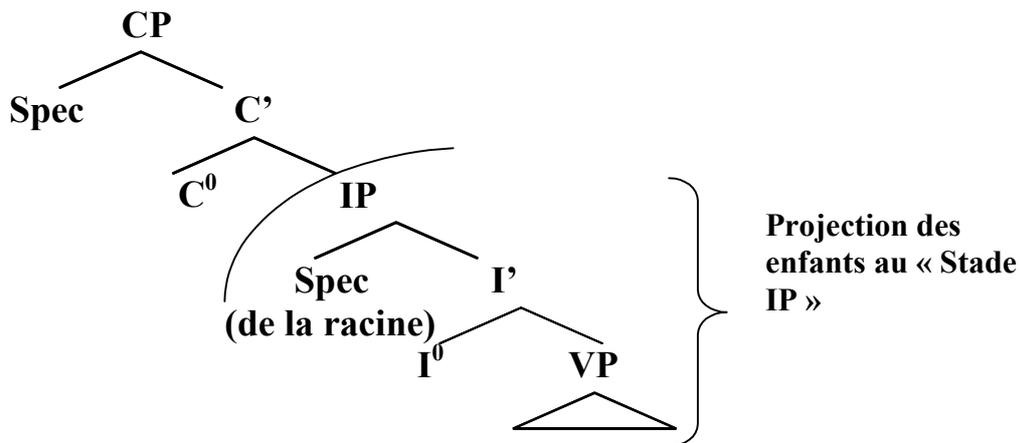
Rizzi (1993/1994) propose que la sensibilité à la présence d'un terme de question (ou à la distinction [\pm racine]) de la part des enfants français dans la distribution des Sujets Nuls, provient de leur analyse (par défaut) « tronquée » de la phrase déclarative (voir la structure de (4-6) ci-dessous).⁵⁰ À cette étape de l'acquisition, le verbe ne projette qu'un IP, permettant ainsi un SujN dans son spécificateur ; en effet, l'analyse tronquée de la phrase déclarative donne un statut particulier et libre à la position la plus proéminente (la position la plus à gauche de l'arbre syntagmatique), donc au spécificateur de la racine. Lorsque cette position n'est pas dominée par une catégorie plus proéminente, les contraintes de légitimité (angl. *licensing conditions*) des éléments occupant le spécificateur de la racine ne s'appliquent pas (ainsi un SujN peut survivre dans le spécificateur de la racine même dans les langues à sujet réalisé en surface, voir Rizzi, 1993/1994 pour l'implémentation exacte). En revanche, dans le contexte d'un terme de question-wh, la couche CP serait projetée et dominerait la catégorie IP de sorte qu'un SujN ne serait plus possible en français :

⁵⁰ Mais voir Roeper et Roerbacher (2000) pour des données de l'anglais où les Sujets Nuls semblent insensibles à la distinction [\pm racine]. Il semble que, dans le contexte des verbes non fléchis, l'omission du sujet soit possible en anglais précoce (les énoncés proviennent du corpus d'Adam, voir Roeper et Roerbacher, 2000 : 354) :

- (i) where go ?
(ii) what doing ?

Tout en adoptant une contrainte d'économie structurale, l'analyse des auteurs diffère de celle de Rizzi sur un point crucial : Roeper et Roerbacher suggèrent que la couche CP est projetée dans (i) et (ii), mais que les projections intermédiaires, AgrSP et TP, sont absentes. Voir Rizzi (1998) pour une autre analyse alternative de ces données anglaises.

(4-6) La phrase déclarative et sa troncation



Dans son article de 1998, Rizzi développe son idée et suggère que l'analyse de IP (« la troncation ») de la part de l'enfant provient d'un principe de *Structural Economy* (Principe d'économie structurale) de la GU (4-7a) qui, à son tour, se trouve en opposition avec un deuxième principe, soit celui de *Categorical Uniformity* (Principe d'uniformité catégorielle) (Rizzi, 1998 : 33) :

- (4-7) a. *Structural Economy* : Use the minimum of structure consistent with well-formedness constraints ;
b. *Categorical Uniformity* : Assume a unique canonical structural realisation for a given semantic type.

Le premier principe s'explique par une économie générale de la syntaxe (cf. Chomsky, 1995).⁵¹ Au sujet du deuxième principe, Rizzi (1998 : 33) dit qu'il est « acting upon the inventories of elements that enter the syntactic computation, rather than on the syntactic computation itself. Under Categorical Uniformity the inventory of categories to be used for the syntactic computation will be maximally simple and transparent for the translation to semantics ». Selon Rizzi, le principe en (4-7b) définit donc le cas non marqué de la mise en relation de la syntaxe et des catégories sémantiques.

En ce qui concerne le développement, Rizzi propose que le principe d'économie structurale prime en acquisition L1, tandis que le principe d'uniformité catégorielle domine la grammaire adulte. Pour revenir à la phrase déclarative, il est prédit que, dans un premier temps, le verbe ne projettera pas jusqu'à la couche CP parce qu'il n'est pas incompatible avec la GU que la catégorie sémantique « proposition » puisse correspondre à une structure du type [IP [VP]] qui est plus économique en termes de projection de structure. Dans ce domaine de la syntaxe, le deuxième principe ne sera pas activé avant qu'il n'y

⁵¹ Cette idée revient dans beaucoup de travaux en syntaxe formelle et en acquisition, p. ex. Speas (1994). Clahsen et al. (1996) adoptent également une formulation similaire.

ait des indices que toute phrase déclarative projette jusqu'à la couche CP. Rizzi propose que l'acquisition des subordonnées représente le déclencheur nécessaire et suffisant de l'abandon de la structure IP des phrases déclaratives racines par l'enfant (Rizzi, 1998 : 34).⁵² Après l'acquisition des subordonnées, le deuxième principe veille à ce que toute phrase déclarative projette un CP.

À la fin de son article de 1998, Rizzi note que les deux principes conflictuels pourraient rendre compte aussi du développement du DP. Pour la catégorie sémantique « argument », Rizzi note que la théorie pourrait rendre compte de l'optionnalité des déterminants :

The interplay between structural economy and categorial uniformity may well be involved in other cases of development such as the apparent initial optionality of determiners in the acquisition of languages with obligatory determiner, which may involve an initial alternation of DP and NP to express arguments, later abandoned in favor of a categorially uniform DP analysis as the canonical representation of arguments. [Rizzi, 1998 : 34]

Selon Rizzi, les catégories syntaxiques CP et DP sont ainsi modélisées sur la base des catégories sémantiques sous-jacentes (la proposition (CP) et l'argument (DP)) ce qui fait que cette théorie n'exclut pas la possibilité que le DP et le CP se développent indépendamment. Le principe d'économie structurale qui, de façon simplifiée, est responsable de la restriction initiale sur l'établissement de catégories syntaxiques et, par conséquent, sur la projection de catégories fonctionnelles, pourrait agir plus « localement » de sorte que, pour une catégorie sémantique donnée, ce principe cherchera sa réalisation syntaxique la plus économique. Ainsi, il est possible, selon cette hypothèse, que lorsque la grammaire du domaine DP arrive à un stade où l'uniformité catégorielle est acquise (et où tous les « arguments » projettent jusqu'au DP), il existe toujours, dans le domaine DP, une tension entre une structure « tronquée » (IP) et des CPs « complets ».

⁵² Voir aussi la proposition de Platzack (2001), « *the vulnerable C-domain* », qui pose une sous-spécification de la couche CP. Notons que s'il est vrai, comme le suggère p. ex. Egerland (2001), que tout verbe projette un noeud T (« *Event projects T* » selon Egerland (2001)), il existe alors des raisons indépendantes pour croire que la catégorie CP connaît un statut différent de IP (plus optionnel que IP). Les propositions de Rizzi (1998) et de Platzack (2000) sont parallèles en ce sens que tout développement touche en réalité la couche CP. Cette conclusion semble aussi compatible avec les recherches de Clahsen, Eisenbeiss et Penke, 1996 qui proposent une projection INFL précoce en allemand, mais une absence de CP.

4.4.3 Analyse

4.4.3.1 Informations sur le calcul effectué

Les occurrences exactes d'IRs et de SujNs, à partir desquelles les figures ont été établies, sont indiquées dans le Tableau A de l'Appendice.

En ce qui concerne le calcul des **omissions de déterminants**, voir la section 4.3.1.

En ce qui concerne **les Sujets Nuls (SujNs)**, seules les phrases déclaratives qui contiennent un verbe analysable ont été retenues. Pour les données du suédois, nous avons essayé de contrôler les données pour des contextes clairement « *topic-drop* » où cette langue permet des phrases V1 (voir Mörnsjö, 2002).⁵³ Ces occurrences ont été écartées ainsi que certaines constructions très récurrentes (pour ne pas inclure des constructions figées). Ainsi, les phrases en *c'est* et *il y a* sont exclues du calcul en français, et les phrases en *de(t) e/ä (det är)*, en suédois. En revanche, les noms propres ont été retenus en fonction de sujet. Les autorépétitions ont été exclues dans les deux langues.

En ce qui concerne **les Infinitifs de la racine (IRs)**, nous avons parfois considéré et la forme linguistique et la référence pour établir s'il s'agit d'un verbe à l'infinitif ou pas. Ici, nous nous sommes servis d'un étiquetage préexistant du corpus. En français, nous n'avons pourtant pas distingué les participes nus des infinitifs, ce qui est dû, en partie, au problème d'homophonie des verbes de la première conjugaison : *casser / cassé*. Les deux catégories ont été calculées ici comme des IRs. En suédois, les occurrences, occasionnelles, de racines « nues » ont été comptées comme des verbes non-finies (p. ex. chez Mimi qui dit *spring* (la racine du verbe *courir*) pour référer au présent alors qu'il faut dire *spring-er (court)*, voir Schlyter, 1995 pour une discussion). Les verbes en suédois sont morphologiquement marqués pour le temps mais les verbes de la première conjugaison en suédois pose un problème spécifique : le présent des verbes de la première conjugaison se construit par l'ajout du morphème *-r* à la racine, et le passé, par l'ajout du morphème *-de*.⁵⁴ Pour un verbe comme *spela* (jouer), nous avons :

⁵³ Étant une langue à morphologie verbale très pauvre (cf. la note suivante), il n'est pas étonnant que le suédois n'admette généralement pas de SujNs. Mais, dans une phrase où la référence au topique de la phrase est donnée par le contexte (linguistique ou situationnel), un SujN est possible :

A : – Kommer du med på festen ? (Viens-tu avec à la fête ?)

B : – Tror inte det. (Ø Crois NEG cela)

⁵⁴ La morphologie verbale du suédois moderne se caractérise par l'absence totale de l'accord verbal. Ainsi, il n'y a pas de marque de personne et de nombre sur le verbe et la seule opposition réalisée est celle du temps.

(4-8)	a. <i>spela</i> (infinitif) jouer	b. <i>spela-r</i> (présent) joue-prés.	c. <i>spela-de</i> (passé) joue-passé
-------	--------------------------------------	---	--

Étant donné que le phonème *-r* apparaît tard dans la production des enfants et qu'à l'oral le suédois ne distingue pas de façon systématique entre les formes (4-8a) et (4-8b) pour référer au passé, il y a des problèmes pour établir ce qui constitue un verbe infinitif en suédois précoce.⁵⁵ Pour cette raison, nous avons indiqué dans le Tableau A de l'Appendice, la référence temporelle de certains verbes calculés comme IRs. Il ressort de ce tableau qu'en suédois, la plupart de ces occurrences ont une référence future, ce qui pourrait s'interpréter comme une absence d'auxiliaire (Josefsson, 1999)

4.4.3.2 Résultats de l'analyse des omissions de déterminants, des SujNs et des IRs

Dans ce qui suit, le développement des trois phénomènes de l'acquisition du français et du suédois sera présenté à l'aide de six figures (deux pour chacun des trois enfants, Jean, Anne et Mimi). Les calculs ont été faits sur les omissions de déterminants, les SujNs et les IRs dans le but d'établir le développement du DP par rapport aux SujNs et aux IRs. Les figures présentent la proportion (en pourcentage) d'omission de déterminants et d'occurrence de SujNs dans des contextes obligatoires. Le taux d'IRs est calculé comme le ratio, soit « les verbes analysés comme [-finis] / verbes [-finis] + verbes [+finis] ».

⁵⁵ Pour d'autres verbes fréquents tels que *åker* (aller), les problèmes sont moins grands. Pour ces verbes, il y a une alternance vocalique entre la forme de l'infinitif *åka* et la forme du présent *åker*. Alors, même si l'enfant dit *åke*, nous avons considéré qu'il s'agissait d'un verbe conjugué.

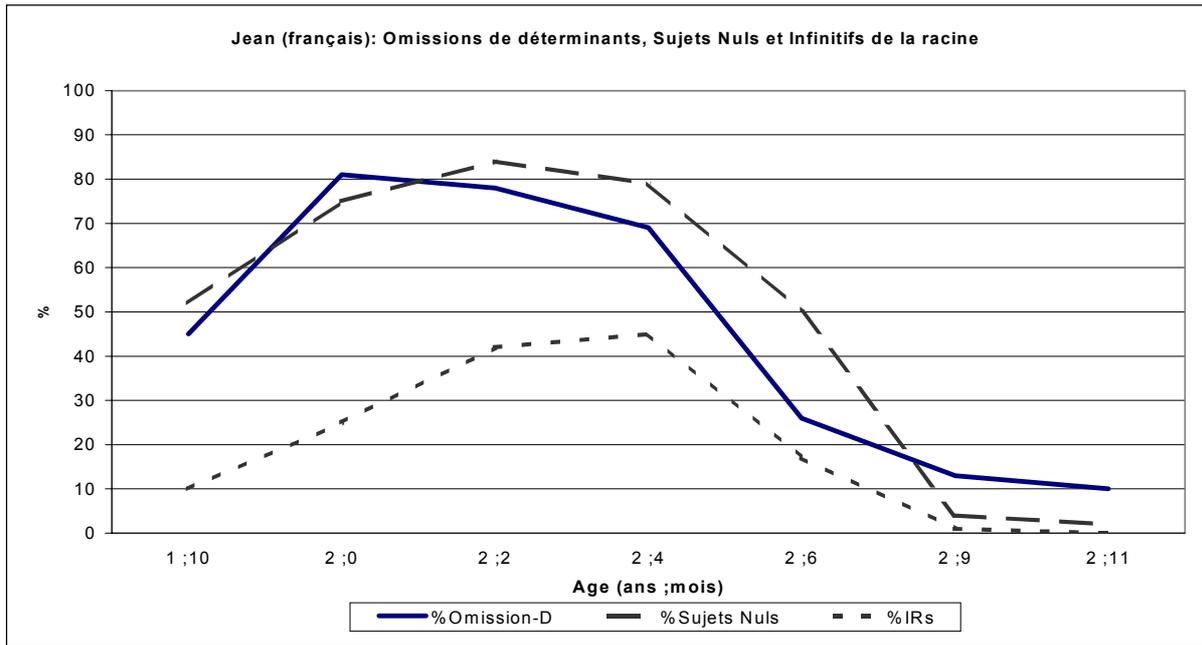


Figure 4-1. Omission de déterminants, Sujets Nuls et Infinitifs de la racine – Jean (français)

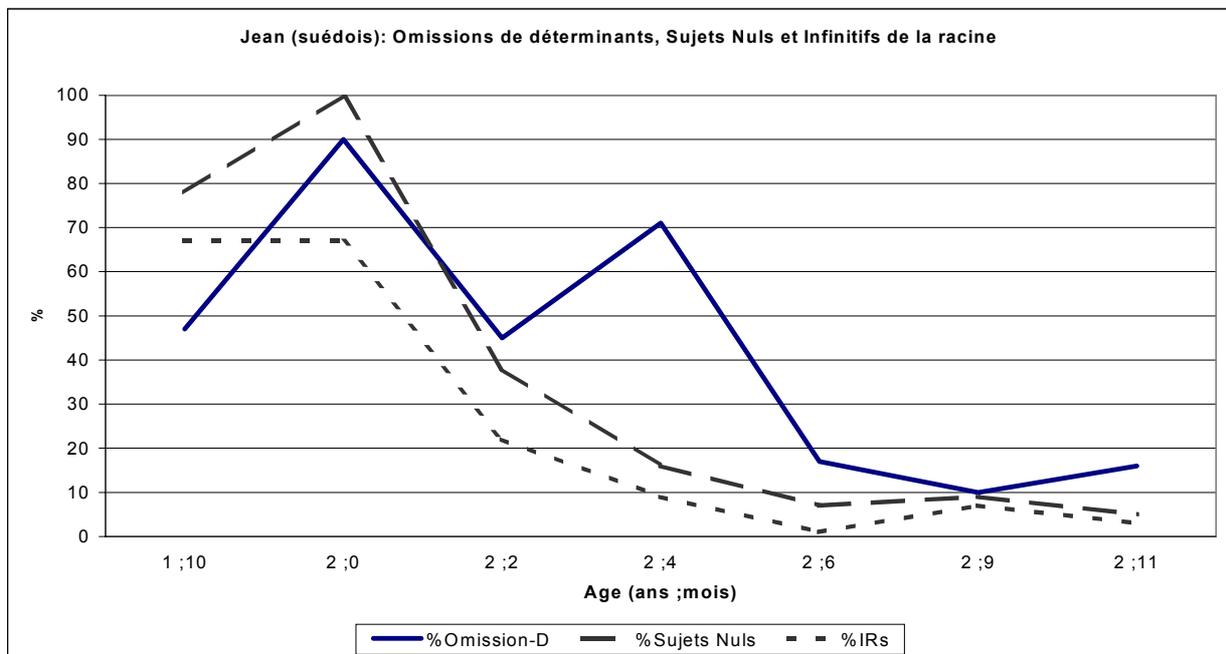


Figure 4-2. Omission de déterminants, Sujets Nuls et Infinitifs de la racine – Jean (suédois)

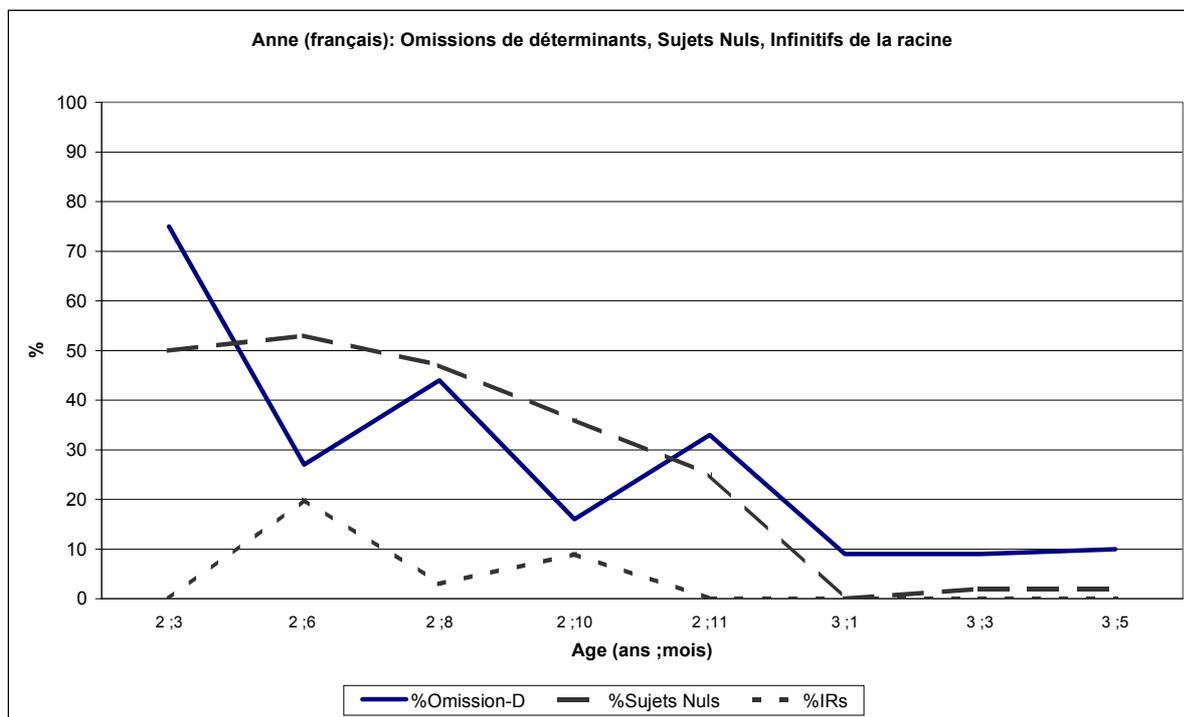


Figure 4-3. Omission de déterminants, Sujets Nuls et Infinitifs de la racine – Anne (français)

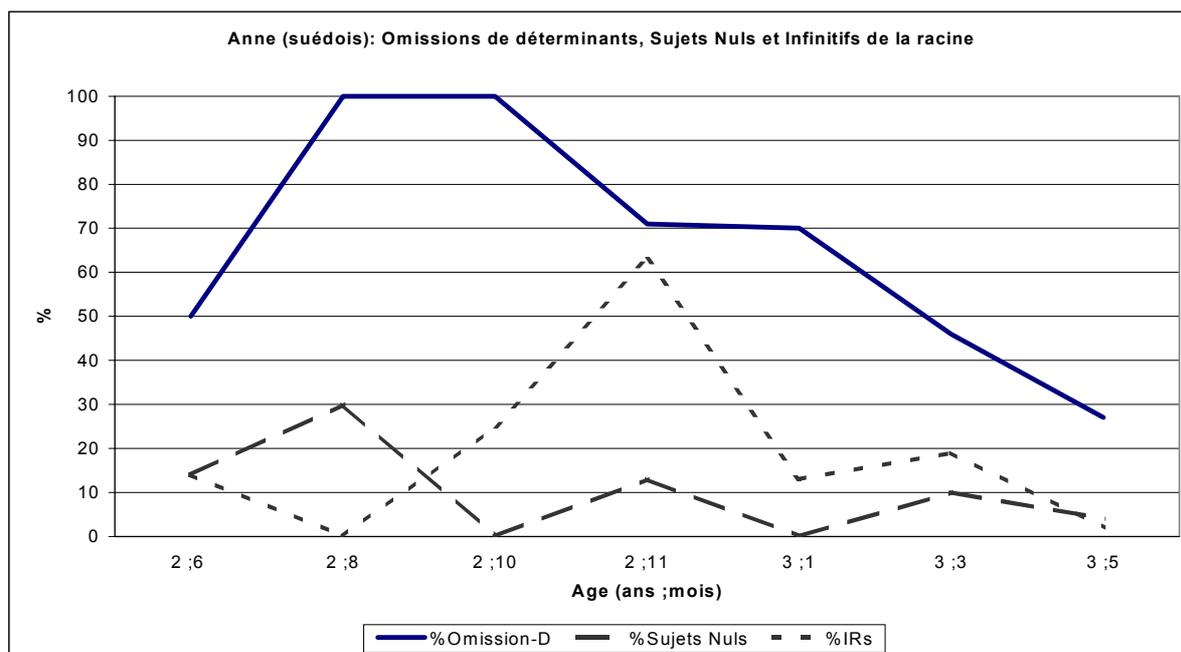


Figure 4-4 Omission de déterminants, Sujets Nuls et Infinitifs de la racine – Anne (suédois)

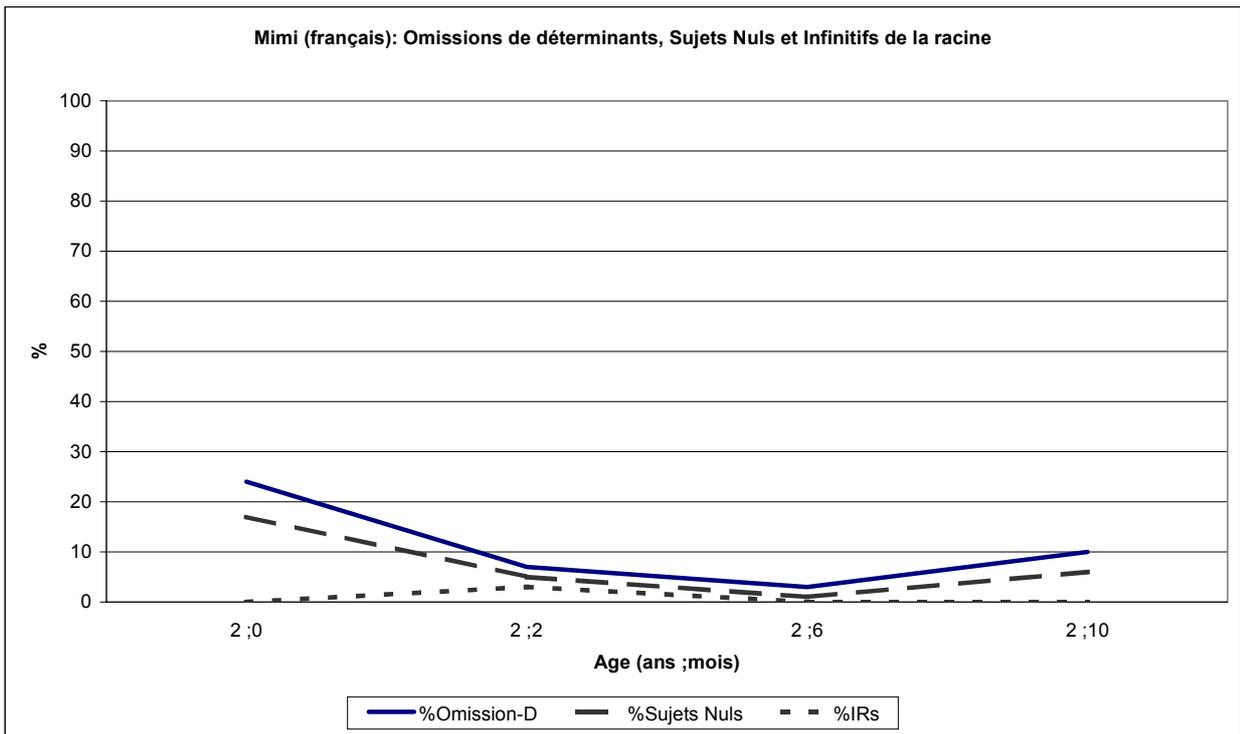


Figure 4-5. Omission de déterminants, Sujets Nuls et Infinitifs de la racine – Mimi (français)

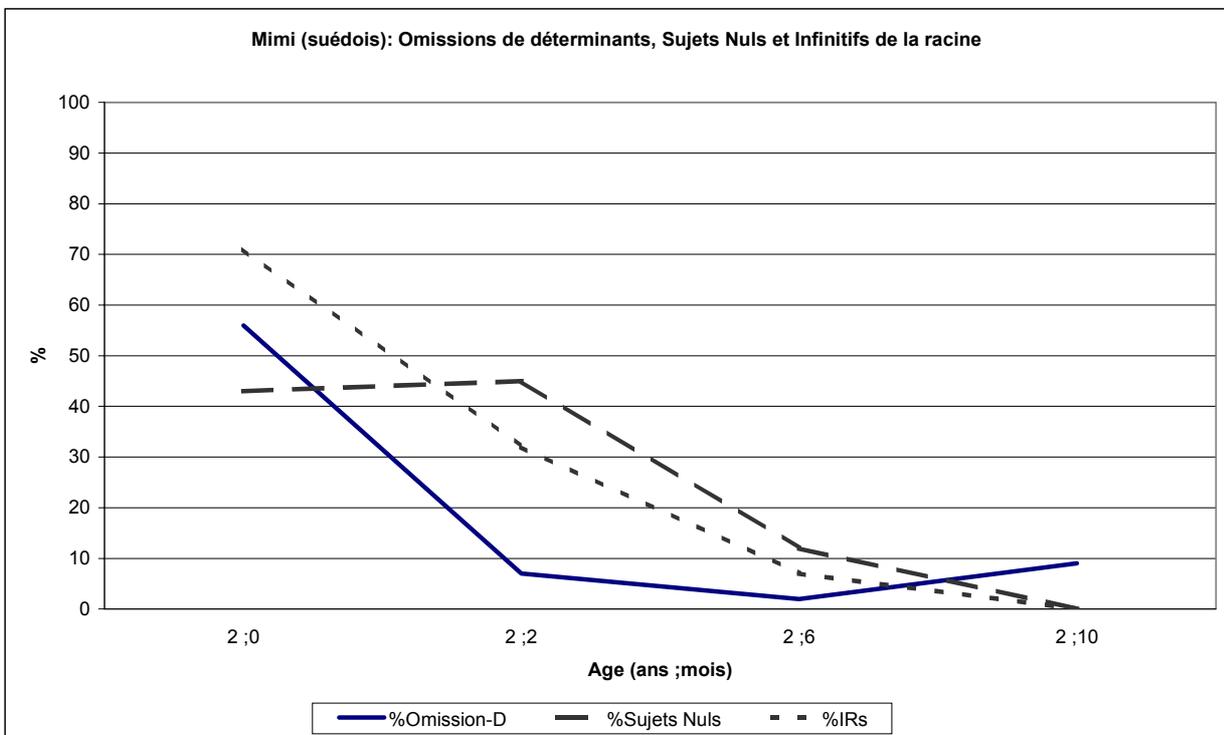


Figure 4-6. Omission de déterminants, Sujets Nuls et Infinitifs de la racine – (Mimi suédois)

4.4.3.3 Discussion des résultats

Plusieurs informations sont accessibles à partir des six figures. Dans la discussion des résultats empiriques, trois points auront priorité :

- Développement des trois phénomènes (existe-t-il un rapport entre les omissions de déterminants, les SujNs et les IRs ?)
- Développement des deux langues (comparaison : français – suédois)
- Développement individuel des trois enfants (comparaison : Jean, Anne et Mimi)

4.4.3.3.1 Jean

Pour commencer, examinons le rapport éventuel entre les trois phénomènes linguistiques. Il y a au moins une figure qui le suggère, soit la Figure 1 qui illustre le développement du français de Jean. Les courbes de cette figure ne sont pas complètement régulières, mais elles montrent que la proportion des trois phénomènes est effectivement inférieure dans le premier enregistrement (J1) comparativement aux trois suivants.⁵⁶ Comme première explication, on pourrait peut-être y voir l'influence d'un facteur externe. Souvenons-nous (cf. Tableau 3-2, section 3.2.1.1) que Jean venait de passer six semaines en France juste avant le premier enregistrement. Un regard sur la Figure 2, qui représente son développement en suédois, semble contredire cette hypothèse ; en effet, le même type de profil est attesté en suédois pour ces premiers enregistrements. Ainsi, il nous semble plus probable que ces premiers enregistrements, dans les deux langues donc, contiennent de la langue non analysée, ce qui pourrait expliquer ce développement représenté sous la forme d'un U inversé. Pourtant, à notre niveau général d'analyse, ceci reste une hypothèse.

En outre, nous aimerions dire que le profil développemental dans les deux langues se ressemble, à l'exception des omissions de déterminants à 2 ; 4 en suédois (Figure 2) qui constitue un point à part pour lequel nous n'avons pas d'explication. Ensuite, nous constatons que, tout comme dans le cas des enfants monolingues français, la proportion d'IRs est inférieure aux deux autres phénomènes (Jakubowicz et Rigault, 1997) et qu'il existe un petit décalage temporel entre la disparition des IRs et des SujNs (Rasetti, 2000).⁵⁷

En ce qui concerne la différence du développement des deux langues, elle a déjà été analysée par Schlyter dans une série d'articles (Schlyter, 1993, 1994, 1995). Les Figures 1 et 2 ne font que confirmer ces recherches (résumées dans la

⁵⁶ Une même observation est faite par Schlyter (1994 : 78) sur la morphologie verbale et les sujets clitiques, ce qui semble confirmer ce développement.

⁵⁷ En suédois, le taux des IRs débute à des niveaux plus importants pour ensuite décliner. Que le stade des IRs soit plus marqué dans les langues germaniques semble également cohérent avec ce qui est reconnu dans la littérature.

section 3.2.1.3.). Ainsi, nous pouvons constater que le suédois de Jean se développe plus rapidement que son français. Le développement des deux langues se caractérise par des périodes d'accélération (des chutes dramatiques dans les courbes) et des périodes de développement plus lent et régulier. En français, la chute la plus dramatique se produit entre 2 ; 4 (J4) et 2 ; 9 (J6), ce qui coïncide d'ailleurs avec un autre séjour en France de six semaines (entre J5 (2 ; 6) et J6 (2 ; 9)). En suédois, comme l'a indiqué Schlyter (voir section 3.2.1.4), ce même type d'accélération a lieu nettement plus tôt, entre 2 ; 0 et 2 ; 2, ce qui, de nouveau, confirme le résultat que son suédois est sa langue la plus forte en ce sens qu'elle se développe plus rapidement.

En même temps, la ressemblance des profils du développement dans les deux langues nous suggère que les deux langues de Jean sont relativement équilibrées dans le sens où les trois phénomènes étudiés ici se développent de façon similaire dans les deux langues et, comme nous l'avons vu, ce développement ne semble pas se distinguer, qualitativement du moins, de celui connu des enfants monolingues discutés dans la littérature. Ce dernier point est une différence, nous le verrons ci-dessous, par rapport aux deux autres enfants.

En résumé, nous dirons que le cas de Jean confirme les deux modèles que nous sommes en train d'évaluer. D'une part, nous y trouvons un appui à la théorie de Hoekstra et Hyams (1995, 1998) sur une certaine interdépendance dans le développement de la catégorie DP (les omissions de déterminants) et la catégorie CP (les SujNs et les IRs) (voir surtout la Figure 1 et à un moindre degré la Figure 2). Plus en détail, le résultat des études antérieures sur le français sur la résistance des SujNs dans le contexte des verbes fléchis après la disparition des IRs constitue un problème pour cette théorie. Par contre, cette observation est compatible avec Rizzi (1998, 2000).

4.4.3.3.2 Anne

En français d'abord (Figure 4), le développement des trois phénomènes chez Anne est moins régulier que chez Jean, même si la tendance générale semble être la même. C'est surtout les omissions de déterminants qui suivent une courbe moins régulière ; en effet, entre 2 ; 6 et 3 ; 1, le profil de développement ressemble à des « vagues », avec des chutes et des montées de la courbe qui se produisent à tous les deux enregistrements.

En revanche, pendant la même période, la proportion de SujNs diminue suivant une courbe plus systématique, ressemblant à celle de Jean pour le même phénomène, et la proportion d'IRs reste inférieure aux deux autres phénomènes pendant toute la période considérée ici.

Mais il existe aussi d'autres faits qui indiquent une absence de relation dans le développement des trois phénomènes. Considérons les omissions de déterminants et les IRs : entre 2 ; 3 et 2 ; 6 en français, les omissions diminuent de 76% à 30% tandis qu'il y a une émergence surprenante d'IRs (de 0% à 2 ; 3 à 20% à 2 ; 6). Ceci semble difficile à expliquer à partir de la théorie de sous-spécification (Hoekstra et Hyams, 1995, 1998). Il en est de même avec l'observation que les SujNs demeurent possibles chez Anne même après la disparition des IRs (voir aussi Jean).

Mais les indices les plus forts d'une absence de dépendance entre ces phénomènes proviennent du suédois, la langue faible d'Anne (voir Schlyter, 1993, 1994). Ce qui caractérise le développement de sa langue faible est d'une part la quasi absence de systématisme dans le profil du développement, mais aussi des proportions interverties de certains des phénomènes. Ainsi, pendant la période intermédiaire, i.e. entre 2 ; 10 et 3 ; 3, la proportion d'IRs est plus importante que celle des SujNs, ce qui semble suggérer que les verbes analysés comme [-finis] contiennent fréquemment un sujet (voir aussi le Tableau A de l'Appendice pour la confirmation de cette hypothèse). Cette montée intermédiaire des IRs où les sujets sont réalisés est exactement le contraire à ce qui est mentionné dans la littérature sur les enfants monolingues français : normalement, les IRs représentent un contexte favorables pour les SujNs (Rasetti, 2000). En plus, c'est également le contraire de ce que nous avons trouvé chez Jean (mais voir aussi Mimi, langue faible, ci-dessous).⁵⁸

Provisoirement, nous dirons alors que le cas d'Anne semble être un contre-exemple à l'hypothèse d'un développement interdépendant des trois phénomènes (ainsi, à l'encontre de la théorie de sous-spécification de Hoekstra et Hyams, 1995). Le développement de son français (langue forte) semble plus compatible avec les hypothèses de Rizzi (1998), car le développement des omissions de déterminants semble indépendant des SujNs et des IRs et, tout comme chez Jean, les SujNs restent pendant quelque temps après la disparition des IRs.

En ce qui concerne le développement de la langue faible d'Anne, selon notre interprétation, il n'est pas compatible avec les deux modèles. Comme les recherches antérieures de Schlyter l'avaient déjà établi, nous avons affaire ici à un cas où l'une des deux langues est beaucoup moins forte que l'autre, à un point tel où un développement qualitativement différent ne peut pas être exclu.

⁵⁸ Mais, de nouveau, ces observations collent bien aux recherches antérieures de Schlyter sur le suédois d'Anne. Schlyter et Håkansson (1994) constatent entre autres qu'Anne a des problèmes avec la fixation du paramètre V2 ce qui est très rare dans l'acquisition des enfants monolingues selon les auteurs.

Étant donné que le facteur de dominance de langue n'est pas une des questions centrales de cette thèse, nous ne poursuivrons pas cette discussion, et la conclusion est ici à considérer comme une hypothèse pour des recherches futures.

4.4.3.3.3 Mimi

Considérons finalement les Figures 5 et 6 qui représentent ce même développement chez Mimi. Pour commencer avec le français (Figure 5), ce qui frappe d'abord, ce sont les taux moins importants des trois phénomènes. L'absence de dynamisme dans cette figure rend difficile la vérification de nos hypothèses.

La situation représentée par la Figure 5 est pourtant parfaitement compatible avec les recherches antérieures de Schlyter où il a été montré qu'en français, Mimi est l'enfant la plus développée pour son âge (cf. sa LME, voir aussi la section 3.2.1.4). Avec cette constatation en tête, il nous semble possible d'émettre l'hypothèse que le profil de développement des trois premiers enregistrements dans la Figure 5 puisse être comparé à celui de Jean en français à partir de 2 ; 9 (voir Figure 1). Selon cette interprétation, le développement de Mimi et de Jean se ressemblerait, à la seule différence que Mimi était plus avancée à un âge comparable.

En revanche, le développement en français de Mimi après 2 ; 6, où nous enregistrons une augmentation d'omission de déterminants et une petite augmentation de SujNs, est plutôt différent de Jean. Selon Schlyter (1994), le français est la langue forte de Mimi jusqu'à 2 ; 6, mais après cet âge, c'est peut-être le suédois qui est sa langue la plus forte. Il est probable que ce soit cet état de choses que reflète le développement de Mimi entre 2 ; 6 et 2 ; 9 en français.

En ce qui concerne le développement des trois phénomènes en suédois, la Figure 6 montre encore un profil atypique ; cette figure est la seule à indiquer une dominance d'IRs sur les omissions de déterminants même si la proportion initiale d'IRs s'aligne avec celles des deux autres enfants.⁵⁹ En plus, à 2 ; 0, il

⁵⁹ Une explication possible de la faible proportion des omissions de déterminants dans Mimi 1 (suédois), par rapport aux autres enfants, serait bien sûr de considérer la proposition de Müller et Hulk (1998) sur une influence linguistique de l'autre langue. Il est vrai que la proportion des omissions de déterminants en français est encore plus basse chez Mimi à la même période. Selon Müller et Hulk, lorsque l'une des deux langues fournit de meilleurs indices linguistiques que l'autre (pour une construction donnée), alors le développement de l'autre langue peut en profiter. Nous avons déjà vu que le français se trouve en tête d'une hiérarchie des langues quant à la réalisation de la catégorie DP. Il n'est pas invraisemblable que Mimi, dont la langue forte est justement le français pendant cette période, en profite pour acquérir la catégorie DP en suédois.

semble y avoir une petite dominance d'IRs sur les SujNs, tout comme dans le cas de la langue faible d'Anne.

4.4.3.4 Résumé

Il n'a pas été démontré que l'une des théories que nous avons choisies d'évaluer dans cette section peut rendre compte de l'intégralité des résultats. À l'encontre de la théorie de sous-spécification, plusieurs des figures des profils de développement (notamment les Figures 3, 4 et 6) montrent que les omissions de déterminants ne suivent pas la même trajectoire que les deux autres phénomènes (IRs et SujNs). À en juger par les données à ce niveau d'analyse très général, l'émergence et la disparition subséquente de ces trois phénomènes semblent difficiles à mettre en rapport comme l'ont proposé Hoekstra et Hyams (1995, 1998). Nous en concluons que la théorie de Rizzi (1998, 2000) est plus adéquate parce qu'elle permet un développement indépendant et « local », catégorie par catégorie.

Le développement de la langue faible d'Anne (voir aussi Mimi, Figure 6), défie toutefois les prédictions des deux théories. Chez Anne, il a même été difficile d'établir une relation entre les SujNs et les IRs comme le prévoient les deux théories. S'agit-il ici d'un type de développement qualitativement différent des autres enfants ? Nous laissons cette question ouverte.

Finalement, quant au développement de la catégorie DP, qui est notre question principale ici, nous observons la nécessité d'analyses plus fines pour rendre compte de ce phénomène. Nous avons déjà mentionné que, dans certains cas (Jean, suédois ; Anne, français et suédois), la disparition successive des omissions de déterminants suit une courbe peu régulière et peu systématique, ce qui pourrait indiquer l'influence d'autres facteurs. Dans la section qui suit, nous discuterons d'un des facteurs possibles, notamment le contexte linguistique des DPs.

4.4.4 L'omission de déterminants en fonction du contexte

Nous observons finalement qu'il existe un contexte particulièrement propice aux NSDs. En même temps, c'est le contexte le plus fréquent pour les noms dans ce corpus. Il s'agit du contexte dit « elliptique » (C2) où le DP a le statut de prédicat, apparaissant surtout comme réponse à une question d'appellation, selon le schéma suivant :

(4-9) Parent : qu'est-ce que c'est ? [référence déictique à un objet X]
 Enfant : (Det) X

Dans les deux langues, le français et le suédois, un déterminant est obligatoire dans la réponse. Dans les Tableaux 4-4a et b, le contexte (C1) où le DP est sélectionné par un verbe est comparé au contexte elliptique (C2) (cf. section 3.3.1) :

Tableau 4-4a. Réalisation du DP par rapport au contexte (C1 vs C2)

		FRANÇAIS					
Enr.	Âge	Elliptique (C1)			Verbe (C2)		
		DP	NSD	%	DP	NSD	%
J1	1 ; 10	10	9	47	-	-	-
J2	2 ; 0	12	52	81	1	2	67
J3	2 ; 2	4	17	81	1	1	50
J4	2 ; 4	8	22	73	2	-	0
J5	2 ; 6	10	3	23	4	2	33
J6	2 ; 9	17	4	19	25	1	4
J7	2 ; 11	22	4	15	27	2	7
A1	2 ; 3	7	28	80	2	2	50
A2	2 ; 6	42	18	30	9	1	10
A3	2 ; 8	6	1	17	4	7	64
A4	2 ; 10	18	5	22	9	1	10
A5	2 ; 11	6	1	14	14	9	40
A6	3 ; 1	22	-	0	16	4	20
A7	3 ; 3	29	3	9	21	2	9
A8	3 ; 5	61	1	2	28	10	26
M1	2 ; 0	9	4	31	6	1	14
M2	2 ; 2	20	-	0	21	3	13
M3	2 ; 6	26	-	0	37	-	0
M4	2 ; 10	6	3	67	43	3	6
Tot		335	175		270	51	

Légende : % = proportion de Noms Sans Déterminants (NSDs)

Tableau 4-4b. Réalisation du DP par rapport au contexte (C1 vs C2)

		SUÉDOIS					
Enr.	Âge	Elliptique (C1)			Verbe (C2)		
		DP	NSD	%	DP	NSD	%
J1	1 ; 10	9	7	44	1	2	50
J2	2 ; 0	10	98	91	1	1	50
J3	2 ; 2	19	19	50	5	2	29
J4	2 ; 4	8	47	85	11	2	18
J5	2 ; 6	9	3	25	6	1	14
J6	2 ; 9	22	3	14	22	-	0
J7	2 ; 11	17	3	15	11	2	15
A1	2 ; 3	2	7	78	0	3	100
A2	2 ; 6	2	3	60	1	-	0
A3	2 ; 8	-	1	100	-	2	100
A4	2 ; 10	-	2	100	-	-	-
A5	2 ; 11	4	4	50	4	16	80
A6	3 ; 1	1	-	0	2	7	78
A7	3 ; 3	10	4	29	5	4	44
A8	3 ; 5	9	1	10	2	2	50
M1	2 ; 0	3	5	63	1	2	66
M2	2 ; 2	8	-	0	4	-	0
M3	2 ; 6	18	1	5	29	1	3
M4	2 ; 10	7	1	13	28	-	0
Tot		158	209		133	47	

Légende : voir Tableau 4-4a

Sans être complètement claire et malgré certaines exceptions (cf. les quatre derniers enregistrements d'Anne), la tendance est que le contexte elliptique est plus favorable aux omissions de déterminants que les contextes où le nom est sélectionné par un verbe.

Nous dirons qu' un développement a lieu dans les deux contextes de telle sorte qu'avec le temps les enfants abandonnent progressivement la possibilité d'un NSD. Il y a une légère tendance à ce que les déterminants demeurent plus longtemps dans un contexte elliptique (voir p. ex. J6 et J7 français/suédois et M4 français/suédois). Pour exemplifier ce contexte et son développement davantage, comparez les exemples (4-10a - 4-15a) avec les exemples (4-10b - 4-15b).

Français

(4-10)

a. (A1, 2 ; 3, LME 1.4)

%sit : Elles regardent un livre d'images

*MER : c'est quoi ?

*ANN : bateau.

%pron : /pateau/

*MER : bateau, très bien.

b. (A5, 2 ; 11, LME 3.2)

%sit : Elles regardent un livre d'images

*MER : c'est quoi ça ?

*ANN : un jardin.

*MER : un jardin.

(4-12)

a. (J2, 2 ; 0, LME 1.3)

*MER : je pince le pied.
non c'est pas le pied ça,
qu'est-ce que c'est ?

*JEA : jambe.

%pron : /iamb/

b. (J6, 2 ; 9, LME 3.5)

*MÈRE : --- qu'est-ce qui sort de l'œuf là ?

*JEAN : un canard.

*MÈRE : oui.

(4-14)

a. (M1, 2 ; 0, LME, 2.1)

*MER : qu'est-ce que c'est ça ?

*MIM : (oreille).

*MER : c'est une oreille, oui.

Suédois

(4-11)

a. (A1, 2 ; 3, LME 1.8)

*PER : jaha, ska vi ta och titta vad som
står här ?
*alors, est-ce qu'on va voir ce qu'il
y a ici ?*

*ANN : ballong !
ballon

*PER : ballong, ja. det stämmer. det är
en ballong.
*ballon, oui. c'est ça. c'est un
ballon.*

b. (A7, 3 ; 3, LME 2.9)

*PER : vad ska jag rita för nånting ?
qu'est-ce que je vais dessiner ?

*ANN : (e hus).
filler/une maison

(4-13)

a. (J2, 2 ; 0, LME 1.7)

%sit : Ils jouent sur le plancher
*PER : och vad är det ?
et qu'est-ce que c'est ?

*JEA : spade.
pelle

*PER : spade.
pelle

b. (J4, 2 ; 4, LME 1.9)

*PER : vad är det ?
qu'est-ce que c'est ?

*JEA : en bil.
une voiture

*PER : en bil ja.
une voiture, oui

(4-15)

a. (M1, 2 ; 0, LME 2.0)

*PER : vad har du på dig för nånting?
qu'est-ce que tu portes ?

*MIM : (tumme).

- pouce*
- *PER : är det en tumme ?
ça, c'est un pouce
- b. (M2, 2 ; 2, LME 3.2)
- *MER : qu'est-ce que c'est, Camille, ça ?
- *MIM : mm, un avion.
- b. (M3, 2 ; 6, LME 3.5)
- %sit : Ils regardent dans un livre d'images
- *PER : --- och vad är det där för litet djur ?
et qu'est-ce que c'est ce petit animal ?
- *MIM : en liten, en liten äh, en liten, en liten gubbe.
un petit, un petit [äh], un petit, un petit bonhomme
- *PER : ja det är nog en liten gubbe.
Oui, c'est probablement un petit bonhomme

Comment le résultat d'un contexte particulièrement favorable (le contexte elliptique) s'intègre-t-il dans les théories d'acquisition du langage que nous avons discutées ? À un niveau général, il nous semble parler en faveur des théories qui soutiennent que les omissions sont dues aux propriétés structurales de la grammaire de l'enfant (théories de continuité faible) et à l'encontre des théories de continuité stricte. Selon une théorie de continuité stricte, il n'y a pas de contraintes structurelles empêchant les réalisations précoces de la catégorie D (cf. section 2.2.1.3) et les Catégories Fonctionnelles (CFs) sont toutes présentes. Dans ce type de théorie, les omissions de morphèmes fonctionnels sont généralement expliquées par des contraintes de performance. Cependant, on s'attendrait à ce que ces contraintes déterminent la production entière. En plus, l'optionnalité éventuelle des déterminants ne serait pas sensible à des contextes syntaxiques particuliers, car elle ne reflète pas des propriétés structurales et sous-jacentes des grammaires précoces. Notre résultat montrant qu'un contexte syntaxique spécifique est particulièrement propice aux omissions de déterminants va ainsi à l'encontre de ce type d'explication.

En revanche, une théorie de continuité faible suppose une restriction initiale de la structure syntaxique au sens où certaines CFs ne projettent pas ou sont sous-spécifiées par rapport à certains traits. Cette version de la théorie de continuité émet alors l'hypothèse que les omissions de déterminants reflètent des propriétés structurales de la grammaire de l'enfant. Qui plus est, le fait que le contexte elliptique est le plus favorable aux omissions de déterminants semble compatible avec la théorie de Rizzi. Rizzi (1998, 2000) a proposé que la catégorie sémantique pertinente pour la modélisation du DP est celle d'« argument ».

Stowell (1991) a montré que, dans la langue adulte, cette catégorie requiert une réalisation syntaxique uniforme. Stowell arrive à la généralisation suivante :

(4-16) Seul un DP peut être un argument, un NP ne le peut pas (notre reformulation de son (24), 1991 : 45)

Si c'est la catégorie sémantique « argument » qui pilote le développement syntaxique de la catégorie DP, les enfants deviendront sensibles à cette catégorie sémantique et chercheront, selon le principe de l'économie structurale, sa plus économique réalisation syntaxique compatible avec les contraintes de la GU. Cette hypothèse expliquerait alors pourquoi le contexte elliptique semble particulièrement propice aux NSDs. Les DPs qui apparaissent dans cette position sont des prédicats, et non pas des arguments, raison pour laquelle il est possible que ce contexte échappe à la généralisation sémantico-syntaxique que les enfants cherchent à établir.⁶⁰

⁶⁰ Qui plus est, le dernier contexte pour les déterminants obligatoires étudié ici, i.e. les noms sélectionnés par une préposition, est proportionnellement le contexte le moins favorable aux NSDs. Par rapport à la phrase et aux Sujets Nuls, ce contexte rappelle les cas des termes de question [+wh] précédant un verbe. Souvenons-nous que la théorie de Rizzi exclut des SujNs dans ce contexte.

4.5 L2 : Introduction

Dans cette partie, nous analyserons de plus près la distribution des DPs et des NSDs chez les apprenants adultes. La première analyse de la section 4.3 a montré que les adultes omettent peu de déterminants et moins souvent que les enfants.

Dans un premier temps, nous nous demanderons dans quelle position de la phrase les NSDs apparaissent. Ici, nous considérerons aussi les Sujets Nuls et les réalisations pronominales des sujets. Dans un deuxième temps, nous effectuerons aussi une analyse de la référence des NSDs relevés afin de déterminer leur source.

4.5.1 Analyse de la distribution des DPs et des NSDs dans la phrase

4.5.1.1 Informations sur le calcul effectué

Dans le calcul sur la réalisation de la catégorie DP, seuls les énoncés qui contiennent un verbe réalisé en surface ont été considérés dans le Tableau 4-5. Nous avons distingué entre une position préverbale et postverbale où la première correspond au sujet de la phrase. Afin de donner une image plus complète de la production des apprenants, nous avons choisi d'inclure les réalisations pronominales même si ces dernières ne portent pas directement sur la question étudiée ici. Dans les rares énoncés où un pronom sujet est doublé d'un DP lexical, nous avons considéré que le DP est le sujet de la phrase et le pronom n'a pas été compté (ex. *le prof il parle*). En plus, nous n'avons pas retenu les rares pronoms objets (voir Granfeldt et Schlyter, à paraître pour une étude des pronoms objets).

Finalement, les occurrences de *DP qui V* (p. ex. *la femme qui est là*) ont été calculées comme ayant un DP sujet. Des catégories séparées ont été créées pour les formules *c'est X* et *il y a X*. Dans la première catégorie, nous avons calculé des occurrences du type *c'est une femme*, *c'est bon*, mais aussi des occurrences du type *l'école c'est bien*.

4.5.1.2 Résultats de la distribution des DPs et des NSDs dans la phrase

Le Tableau 4-5 présente les résultats pertinents :

Tableau 4-5. La distribution de NSDs, DPs et SujNs avec un verbe réalisé

Enr.	Mois de séjour	Préverbale						Postverbale	
		DP	Pron	c'est ^a	ilya	NSD	SujN	DP	NSD
AIFs									
Henry 1	< 3	11	21	16	-	1	3	9	4
Henry 2	< 3	13	32	41	14	-	3	40	3
Sara 1	3	10	123	76	2	-	-	57	-
Sara 2	7	14	88	39	1	-	-	32	-
Petra 1	5	26	105	29	10	-	-	45	1
Petra 2	7	9	78	35	3	-	-	22	-
Martin 1	7	14	81	58	-	-	6	21	2
Martin 2	14	10	102	61	5	-	-	41	-
Martin 3	16	1	55	23	8	-	4	24	-
Karl 1	8	43	176	49	8	-	-	91	3
Karl 2	10	35	226	56	17	-	-	101	1
Karl 3	12	46	281	104	5	-	2	140	6
Knut 1	env20	15	164	36	11	-	-	76	-
AFs									
Lisa 1	1	9	101	40	-	-	3	65	8
Lisa 2	2	21	145	91	-	1	1	73	10
Lisa 3	3	16	100	98	1	1	-	72	2
Lisa 4	4	27	129	99	-	-	1	74	7
Sama 1	1	5	78	34	21	-	-	38	10
Sama 2	2	18	82	33	4	-	-	43	2
Sama 3	3	10	97	49	5	1 ?	1	58	5
Sama 4	4	13	111	45	13	-	1	46	4

Légende : AIFs = Apprenants InFormels ; AFs = Apprenants Formels ; SujN = Sujet Nul ; Pron = Pronom ; ^aToutes combinaisons : (DP) c'est (DP/AP/nom propre)

Nous observons d'abord qu'il est très rare qu'un NSD apparaisse comme sujet de la phrase (4 occurrences au total). À partir du Tableau 4-5, nous pouvons conclure que la position postverbale est en principe le seul contexte où ces apprenants produisent des NSDs.

Ensuite, nous pouvons conclure que les adultes ne produisent que très peu de SujNs, ce qui les distingue des enfants (voir ci-dessous). Tout comme pour l'omission de déterminants, il est difficile de voir que les niveaux linguistiques

ou la durée du séjour en France aient de l'incidence sur la réalisation du sujet. La présence presque obligatoire de sujets, même chez les apprenants les moins avancés (Henry, Sara et Petra), parle en faveur d'une Catégorie Fonctionnelle dans la projection étendue du verbe, vraisemblablement Spec-IP.

En revanche, nous remarquons que l'usage des DPs comme sujet syntaxique pourrait éventuellement distinguer les niveaux linguistiques différents. Admettons, avec une simplification à outrance, de considérer les données sans distinguer entre l'introduction d'un référent et le maintien de celui-ci. Sous ces conditions, il ressort du Tableau 4-5 qu'il existe une certaine différence entre les apprenants quant à la forme linguistique retenue (DP lexical *vs.* pronominalisation) pour exprimer la référence du sujet de la phrase : chez Henry, l'apprenant le moins avancé, la proportion de DPs remplissant la fonction du sujet oscille entre 28 % et 34 % (les formules *c'est* et *il y a* sont exclues du calcul) alors que l'apprenant avancé Knut (cf. Schlyter, 1997, 1998), après environ 20 mois de séjour en pays francophones (Knut 1) ne produit que 8% de DPs lexicaux sujets. Pour le français parlé, Lambrecht (2001) rapporte environ 10 % de sujets lexicaux. En d'autres mots, dans son premier enregistrement, Knut est beaucoup plus près de la distribution notée en français parlé rapportée par Lambrecht (2001). Cette préférence pour des DPs sujets lexicaux en début d'acquisition L2 est un résultat souvent rapporté dans la littérature. Meisel (1991) mentionne qu'il pourrait s'agir d'une différence possible entre L1 et L2 (voir aussi Hendricks, 2000, Véronique, Carroll et von Stutterheim, 2000).

4.5.2 Sur les NSDs

Pour analyser de plus près les NSDs apparaissant dans les corpus, nous avons considéré la référence de tous les NSDs chez les adultes. À la différence de l'analyse présentée dans le Tableau 4-5, cette analyse inclut les occurrences des énoncés qui ne contiennent pas de verbe. Nous avons établi cinq catégories de NSDs dont trois sont des catégories où le suédois permet des noms nus (cf. section 2.3.4.3). Ces catégories sont aussi typologiquement propices à une absence de déterminants (cf. section 2.3.2). Le Tableau 4-6 ci-dessous ne montre que le nombre de NSDs mais ceci ne veut pas dire que les apprenants ne produisent jamais un déterminant dans ces contextes. Comme nous le verrons dans la section 6.3.2.1 tous les apprenants produisent p. ex. l'article indéfini pluriel (*des*) et certains ont l'article partitif. Le Tableau 4-6 sert seulement à identifier les catégories de NSDs :

Tableau 4-6. Catégories de NSDs^c

Enr.	Mois de	Part.	Gén.	Ind.plur.	App.	Autres	Total
AIFs séjour							
Henry 1	< 3	1 ?	9	2	6	5	23
Henry 2	< 3	-	3	1	1	-	5
Sara 1	3	3	2	1	3	2	11
Sara 2	5	4	-	3	-	1	8
Petra 1	5	2	3	2	4+2	5	18
Petra 2	7	1	1	3	1	3	9
Martin 1	7	1	8	5+1?	2	9	26
Martin 2	14	2	2	-	2	10	16
Martin 3	16	-	-	-	1	1	2
Karl 1	8	2	-	1	-	1	4
Karl 2	10	-	-	-	-	2	2
Karl 3	12	2	-	2+1?	-	5	10
Karl 4	14	3	-	1?	-	-	4
Karl 5	16	-	-	-	-	-	-
Knut 1	env 20	-	-	-	-	-	-
Knut 2	env 22	-	1 ?	1	-	-	2
Knut 3	env 35	3 ^a	-	-	-	-	3
AFs études							
Lisa 1	1	3+1	4	1	7	3	19
Lisa 2	2	1	9	3+2?	1	1	17
Lisa 3	3	2	-	-	4	-	6
Lisa 4	4	1?	5	-	1	2	9
Sama 1	1	-	14 ^b	3	1	2	20
Sama 2	2	1	-	1	-	-	2
Sama 3	3	-	4	1	4	-	9
Sama 4	4	-	2	-	3	1	6
Total		32	67	35	44	53	231

Légende : AFs = Apprenants Formels ; AIFs = Apprenants InFormels ; Part. = dénotation partitive ; Gén. = référence générique ; Ind.plur. = référence à l'indéfini pluriel ; App. = Contexte d'appellation ; ^a Toutes les occurrences avec un seul nom de (l'argent) ; ^b Toutes les occurrences concernant une matière d'études (le français, les mathématiques, etc.) ; ^c Tous les contextes

Le Tableau 4-6 indique la référence des 231 NSDs enregistrés dans les corpus. Nous observons d'abord la plus grande fréquence de NSDs en général (comparé au Tableau 4-5) ce qui propose que la majorité des NSDs apparaissent dans des énoncés sans verbe (132 occurrences de NSDs se trouvent dans des énoncés sans

verbe, soit 57 %). Une explication partielle de cette distribution se trouve dans le fait que les enregistrements catégorisés comme relevant du Stade I chez Schlyter (1997, 1998, cf. section 3.2.4.1), i.e. Sara 1-2, Petra 1 et Martin 1, plus Henry 1-2, contiennent 91 des 231 NSDs ou 39 % des occurrences au total. C'est également chez ces apprenants que l'on trouve le plus d'énoncés sans verbe dont (4-17) est un exemple produit par Henry : ⁶¹

- (4-17) (Henry 1, AIF, < 3mois)
 %sit : Henry raconte un voyage en France
 *HEN : taxi # dans la bois, après, pluie pluie pluie; trop trop pluie, trop
 trop pluie. taxi à la train, dans la sud et le petit // eh eh déjeuner
 après taxi - non!

Parmi les catégories du Tableau 4-6, certaines nous intéresseront davantage, d'autres seront mises à part. Nous mettons de côté les 44 NSDs dans le contexte que nous avons nommé « Appellation ». Il s'agit, dans la plupart des cas, d'une « (re)prise en écho » d'un nom fourni par l'interlocuteur. Ces séquences relèvent d'un mode métalinguistique :⁶²

- (4-18) (Sara 2, AIF, 7 mois)
 %sit : Sara raconte le Petit Chaperon Rouge
 *INT : le Chaperon Rouge et le loup.
 *SAR : et # le noup ?
 *INT : le loup.
 *SAR : loup ?
 *INT : hm hm.
 *SAR : ah oui.

Dans la catégorie « Autres », nous avons mis 53 cas divers dont un certain nombre d'occurrences qui concernent l'emploi de l'adjectif « même ». En suédois, le mot correspondant au français « même » est « *samma* » qui semble plutôt avoir le statut d'un quantifieur permettant de laisser D⁰ vide. Cette propriété est vraisemblablement reflétée dans l'emploi de « même » par certains apprenants :

- (4-19) (Karl 2, AIF, 10 mois)
 *KAR : c'est [/] c'est même utilisation comme ça.

⁶¹ Cette conclusion se base sur notre simple impression sur les données et elle n'a pas fait l'objet de quantification à proprement parler.

⁶² D'une façon différente de ce que l'on retrouve dans les corpus des enfants, chez les adultes, cette catégorie ne contient pas surtout des réponses à des questions d'appellation (du type (*c'est*) *un X*). En effet, les questions de ce type sont très rares dans le corpus L2.

En ce qui concerne les 134 occurrences qui restent (58 % des cas), elles appartiennent à des catégories où la présence obligatoire d'un déterminant est typologiquement marquée (cf. Longobardi, 2000 et section 2.3.2) et où le suédois permet des noms dits « nus » (i.e. les noms dont la référence est partitive, générique ou indéfinie plurielle, cf. section 2.3.4.3). *A posteriori*, la catégorie des noms génériques est la plus problématique à cerner dans ces données orales ce qui fait qu'elle est la plus incertaine.⁶³ Un certain nombre de cas clairs de cette catégorie concernent la référence à des noms abstraits et [-comptables], comme p. ex. une langue ou une matière d'études (la traduction suédoise a été incluse pour souligner qu'un nom nu y est nécessaire dans ce contexte) :

(4-20) (Henry 1, AIF, <3 mois)

*HEN : vous (comprend-rez) fran français, non, non, non ? hehe
 %suéd : ni förstår Ø franska, inte, inte, inte

(4-21) (Martin 1, AIF, 7 mois)

%sit : ils discutent de l'académie où Martin étudie la musique
 *MAR : c'est pas très grand # pas trop grand # mais c'est le # le meilleure # en France.
 *MAR : pour musique.
 %suéd : för Ø musik

(4-22) a. (Sama, 1 AF)

*INT : c'est quoi la mécanique ?
 *INT : on peut croire [rires]. c'est +// .
 *SAM : mais # c'est # mathématique,
 %suéd : men det är Ø matematik

b. *SAM : oui. j'ai étudié # anglais.
 %suéd : ja, jag har studerat Ø engelska

(4-23) a. (Lisa, 2, AF)

%sit : Elles parlent des cours que Lisa aime le plus à l'université
 *INT : quels sont les cours que tu aimes le plus ?
 *LISA : jenesaispas, peut-être c'est grammaire.
 %suéd : jag vet inte kanske det är Ø grammatik

b. *LIS : parce que français est une la eh " asså " est une un sujet eh #
 %suéd : därför att Ø franska är en är ett ämne

⁶³ La difficulté de cerner l'interprétation générique dans les données a rendu impossible l'établissement d'une quantification sur le contexte en termes de déterminants réalisés vs déterminants omis.

c. *LIS :	parce que	j'aime	mathématique eh.
%suéd :	därför att	jag tycker om	Ø matematik
c. *LIS :	elle eh	# apprendre italien maintenant [...]	
%suéd :	hon	lär sig	Ø italienska nu

Quant aux deux dernières catégories (l'article dit partitif et l'indéfini pluriel), nous y reviendrons dans la section 6.3.2.1 où nous verrons que la réalisation de déterminants dans ces contextes distingue les apprenants de niveaux linguistiques différents.

4.5.3 2L1 vs. L2 – Comment rendre compte des différences ?

Ce chapitre a montré que les enfants et les adultes diffèrent en ce qui concerne la réalisation de la catégorie DP. Dans cette dernière section du chapitre, nous soulevons trois points :

- (a) Les enfants passent par un stade d'omissions fréquentes de déterminants alors que les omissions de déterminants sont plus restreintes chez les adultes ;
- (b) Alors que les omissions de déterminants chez les enfants ont une source structurale (ce qui est suggéré par le résultat qu'elles sont favorisées lorsque le nom est un prédicat), les omissions chez les adultes concernent surtout des cas où la présence d'un déterminant ouvert est typologiquement marquée et où le suédois et le français diffèrent ;
- (c) Chez les enfants, les omissions de déterminants apparaissent en même temps que des SujNs alors que les adultes omettent très rarement le sujet de la phrase.

En ce qui concerne les enfants, nous avons argumenté que nos données sont compatibles avec une version de la théorie de continuité faible, celle de Rizzi (1998, 2000). Dans cette théorie, les omissions initiales de déterminants sont le résultat d'une contrainte d'économie structurale qui fait partie de la GU (*Structural Economy*).

Ce principe d'économie se trouve en conflit avec le principe d'uniformité catégorielle (*Categorical Uniformity*) selon lequel une catégorie sémantique donnée aura une réalisation syntaxique unique. Rizzi propose que le principe d'économie structurale prime en L1 précoce alors que l'uniformité catégorielle domine la GU adulte. Il nous semble possible de penser à ce deuxième principe comme à un *principe de simplification* dans le sens où il pousse la grammaire vers une interface sémantico-syntaxique qui soit la plus transparente possible : dans le cas idéal, à une catégorie sémantique correspond une et une seule catégorie syntaxique. En d'autres termes, le principe d'uniformité catégorielle

veille à ce qu'il existe un maximum de *régularité* entre ces deux niveaux de la grammaire.⁶⁴

De toute évidence, les adultes ne développent pas la catégorie DP sous une contrainte d'économie structurale. Ils ont clairement accès à des CFs dans le DP dès le premier niveau et aucun support n'a été trouvé pour une théorie de continuité faible où une absence initiale de CFs est postulée.

Mais qu'en est-il du principe d'uniformité catégorielle ? Est-il le cas que les apprenants adultes, dotés d'une GU adulte, sont sensibles à ce principe ? Nous pensons que cela est possible et nous développerons cette idée dans le chapitre suivant. D'abord, il faut pourtant constater que plusieurs facteurs peuvent agir dans l'acquisition du DP par les adultes suédois et les enfants.

Du point de vue de l'input, la distribution des déterminants en français témoigne à l'apprenant d'une correspondance presque parfaite entre « l'argument » et la catégorie syntaxique DP. En général, il y a pratiquement toujours un déterminant devant les noms référentiels en français, ce qui témoigne d'une grande régularité. Ce facteur concerne évidemment les enfants et les adultes.

La langue maternelle des apprenants adultes jouent quelque rôle dans cette acquisition, ce que montre l'analyse des NSDs. Souvenons-nous que la majorité des NSDs concerne des cas où le suédois permet des noms nus.⁶⁵ La question est de savoir si l'établissement rapide de la catégorie DP par les adultes se fait uniquement sur la base de la grammaire de la langue maternelle (ou d'une autre langue acquise, ici l'anglais) ou si cette acquisition est surtout guidée par des principes de la GU, p. ex. le principe de l'uniformité catégorielle.

⁶⁴ Pourtant, le principe d'une correspondance entre une catégorie sémantique et une catégorie syntaxique n'est pas sans exception. Par exemple, toute phrase déclarative ne commence pas avec la couche-DP. Rizzi prend les exemples suivants pour illustrer ce point (Rizzi, 1998 : 33) :

- (i) a. I consider [that John is sick]
- b. I consider [John to be sick]
- c. I consider [John sick]

Étant donné l'existence de cas comme ECM (*Exceptional Case Marking*) et des petites phrases (angl. *Small Clauses*), Rizzi admet que « So, the requirement of starting from a ForceP is not a categorical demand on the semantic type 'proposition', rather it represents the unmarked structural realisation of this semantic type » (Rizzi, 1998 : *ibid*).

⁶⁵ En revanche, on n'a pas trouvé d'effet clair de transfert chez les enfants, même si cette question n'a pas été priorisée.

Notre résultat que les NSDs, dans le cas non marqué, ne distinguent pas les apprenants de différents niveaux linguistiques rappelle la thèse de Meisel (1983a,b) que certains phénomènes d'omission ne relèvent pas du niveau de développement. Une interprétation possible de cet état des choses est que l'acquisition de la catégorie DP est plutôt guidée par des principes universels. Si le principe d'uniformité catégorielle est interprété comme un principe de simplification, comme nous l'avons suggéré ci-dessus, l'acquisition rapide du DP par ces apprenants adultes s'explique.

Dans le chapitre suivant, nous continuerons cette enquête et considérerons un élément interne de la catégorie DP, l'article défini. Cette analyse illustrera l'acquisition dans les cas où il existerait un conflit éventuel entre la catégorisation de la langue maternelle d'une part et l'application du principe d'uniformité catégorielle en L2 d'autre part.

5. Sur le statut syntaxique de l'article défini

5.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous traiterons du déterminant le plus fréquent dans la production des apprenants adultes et des enfants, l'article défini. Nous chercherons à savoir à quel type de catégorie syntaxique appartiennent les articles définis chez les enfants et les adultes. Ainsi, l'analyse portera sur le comportement syntaxique de l'article défini *ou*, encore, sur son *statut syntaxique*. Les données empiriques proviennent de l'élision des articles et de l'amalgame des articles avec les prépositions *à* et *de*.

Le chapitre aura la structure suivante : dans un premier temps, nous résumerons les recherches antérieures dans le domaine (5.2.1) et nous discuterons des possibilités pour une approche syntaxique de ce phénomène (5.2.13). Nous passerons ensuite à une démonstration qui vise à distinguer deux éléments qui sont associés à la couche-DP, à savoir l'article défini et le déterminant démonstratif (5.2.2). Cette analyse aboutira à l'adoption d'une structure syntagmatique pour la partie gauche du DP français (5.2.2.3). Des hypothèses seront élaborées à partir de cette structure (5.2.3). Les sections 5.3.2 à 5.3.3. présenteront les résultats des analyses empiriques. Et dans la section nous discuterons d'un rapport entre l'acquisition des articles et des pronoms clitiques (5.4).

Le chapitre se clôt avec un Excursus dans lequel notre hypothèse centrale sera évaluée par rapport au développement des formes contractées *au* et *du* (5.6)

5.1.1 Résultats principaux du chapitre

- Les résultats empiriques montrent qu'en principe, l'élosion de l'article défini ne pose pas de problème aux enfants bilingues. Après une première période où l'article défini n'est pas analysé, nos résultats indiquent que l'article défini est rapidement analysé par les enfants comme l'épellation de la tête de la couche-DP, D⁰.
- Pour ce qui est des adultes, il sera montré qu'il existe de fortes raisons de croire que leurs premiers articles définis ont un statut syntaxique différent de ceux des enfants. En nous appuyant sur les théories de Cardinaletti et Starke (1999) et Giusti (1997, 2001), nous proposons que les premiers articles définis sont des XPs qui épellent la position Spec-DP. En conséquence, les articles définis n'ont pas le statut de tête chez les adultes débutants.
- Le phénomène d'élosion distingue les apprenants de différents niveaux linguistiques et chez certains apprenants nous avons trouvé un développement pendant la période d'observation. Nous proposons en conséquence que la grammaire des apprenants adultes peut se développer dans ce domaine et qu'il est possible pour les adultes d'acquérir le statut de tête des articles définis.
- Les résultats sur la différence initiale du statut catégoriel de l'article défini entre les enfants et les adultes débutants confirment beaucoup de recherches antérieures sur l'acquisition d'autres éléments clitiques (les pronoms). Nous montrerons que nos résultats s'inscrivent dans un modèle plus général où les enfants acquièrent facilement ce type de catégorie alors que c'est un domaine ardu pour les adultes.
- Le problème général des éléments clitiques en L2 et la présence d'un article défini clitique en suédois nous suggèrent que le développement des catégories syntaxiques en L2 n'est pas guidé par la L1 mais en grande partie par des principes universels. Nous montrons qu'une application des principes de Rizzi (1998, 2000) en 2L1 et en L2 peut, en principe, rendre compte de nos résultats. En revanche, nous n'avons pas trouvé de support pour le transfert : les apprenants débutants ne peuvent pas profiter du statut clitique de l'article défini suédois dans leur acquisition du français.
- Il est prédit qu'aussi longtemps que les apprenants adultes n'ont pas acquis le statut de tête de l'article défini, ils n'auront pas d'articles définis amalgamés (*au* et *du*). Les résultats présentés dans l'Excursus confirment cette hypothèse et soutiennent nos conclusions sur une différence initiale entre 2L1 et L2 dans ce domaine.

5.2 Recherches antérieures, analyses et hypothèses

5.2.1 Recherches antérieures sur le statut des articles et pronoms – L1 et L2

5.2.1.1 Articles

Pour ce qui est de la période entourant l'émergence des déterminants, les recherches antérieures sur le français L1 semblent s'accorder sur le primat des articles définis par rapport aux autres déterminants en français enfantin (Sourdout, 1977 ; Clark, 1985 ; Bassano, 1998 ; Heinen et Kadow, 1990). Pourtant, assez peu d'études ont analysé de plus près le « statut » des articles définis dans le langage enfantin. Celles qui existent soulignent que, au début de l'acquisition, l'unité [Dét+nom] semble difficilement décomposable (voir Grégoire, 1947, cité par Carroll, 1989 et Peters, 1983 ; Sourdout 1977 ; Peters, 1983 et Carroll, 1989). Pour Grégoire, l'article connaît le statut d'« un préfixe », pour d'autres, il s'agit d'une partie non segmentée de la représentation phonologique du nom dépourvue de statut morphologique indépendant (cf. Sourdout, Carroll, Peters). Quoi qu'il en soit, ce n'est que dans un deuxième temps, selon ces auteurs, que les articles sont (ré)analysés en tant que morphèmes indépendants. Carroll (1989) est explicite lorsqu'elle attribue cette démarche d'acquisition au statut clitique des articles en français :

The Grégoire/Sourdout analysis makes eminent good sense given the acoustic properties of determiners in French. They are clitics in the adult system, which is to say that they are syntactic words but must appear in the stress-domain of some other word, such as a following noun. [...] Moreover, they cannot bear intonation contours, are not normally separable from following words by pauses, and so on. [Carroll, 1989 : 570]

C'est également chez Carroll (1989) que nous avons trouvé la seule discussion sur le statut des articles en L2. Elle mentionne en passant que les enfants anglais du programme d'immersion au Canada (âgés de 5-7 ans) avaient une tendance à accentuer les articles et à faire des pauses entre l'article et le nom. De cela, elle conclut que les déterminants chez ces enfants L2 n'ont pas les propriétés phonétiques des clitics (1989 : 577).

5.2.1.2 Pronoms

Ces observations antérieures sur *l'article clitique* rappellent en grande partie la littérature sur l'acquisition des *pronoms clitics* en français L1 et L2. Dans ce domaine mieux étudié, les recherches antérieures suggèrent que, après une période d'omissions, (cf. les Sujets Nuls, section 4.4.3.2), les enfants acquièrent rapidement le statut clitique des pronoms sujets et, avec un certain délai temporel, les objets clitics (pour les sujets clitics, voir Meisel, 1990 ; Kaiser, 1994 ; Pierce, 1992 ; Ferdinand, 1996 ; Jakubowicz et Rigault, 1997 ;

Granfeldt et Schlyter, 2001, à paraître ; pour les objets clitiques, voir Hamann et al., 1996 ; Jakubowicz et al., 1996 et Granfeldt et Schlyter, à paraître).

En ce qui concerne les premières étapes de l'acquisition L2, plusieurs chercheurs ont fait l'observation que les pronoms produits par les apprenants diffèrent à plusieurs égards des pronoms de la langue cible. Pour les pronoms objets, Towell et Hawkins, (1994 : 137-8), Schlyter (1997) et Herschensohn (à paraître) observent tous une première phase de placement postverbal des pronoms (p. ex. *Je vois lui* ou *Je vois le*).

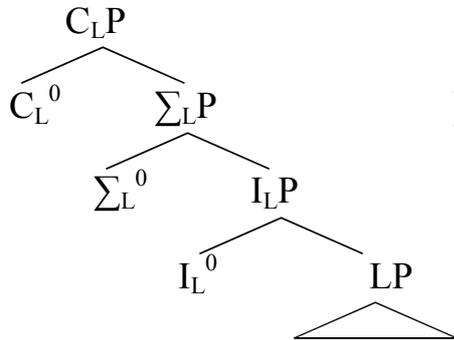
À partir des mêmes apprenants suédois qu'ici, Granfeldt et Schlyter (2001, à paraître) ont fait des observations similaires quant aux sujets clitiques : les apprenants débutants L2 ont une tendance (5-1a) à les contraster, (5-1b) à les séparer du verbe par un adverbe et (5-1c) à ne pas les élider devant une voyelle. Ces auteurs expliquent le comportement des adultes par l'absence initiale du processus syntaxique de cliticisation. Les apprenants traitent les pronoms sujets comme des éléments lexicaux ayant le statut de catégories maximales (des DPs) :

- (5-1) (Henry 1, AIF, < 3mois)
- a. *HEN : **JE** comprendre, e la / la dame comprendre
 - b. *HEN : **je**, personnellement, no chambre
 - c. *HEN : c'est le autre mm communications s
 - *INT : mais aussi non verbal ? hehe
 - *HEN : hehe , oui non verbal , conversation.
 - *INT : oui oui .
 - *HEN : je **je** aime . je /

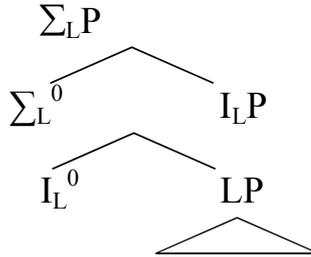
Granfeldt et Schlyter (2001, à paraître) avancent une hypothèse structurale pour rendre compte de la différence entre les enfants et les adultes. Cette hypothèse adopte l'analyse des pronoms présentée dans Cardinaletti et Starke (1999) selon lesquels il existe une tripartition des pronoms : les pronoms forts, faibles et clitiques. En bref, partant d'indices sémantiques, prosodiques et syntaxiques, Cardinaletti et Starke (1999) proposent que le comportement de ces trois catégories de pronoms dépend de leur structure syntaxique interne. Ainsi, les pronoms forts (*moi, toi, etc.*), qui partagent la distribution des DPs lexicaux, ont une structure syntaxique plus articulée que les deux autres types de pronoms. En effet, les pronoms clitiques et faibles sont des versions « réduites » des pronoms forts :

(5-2)

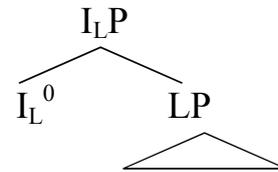
a. Pronoms forts
(*moi, toi, lui...*)



b. Pronoms faibles
(*je, tu, elle...*)



c. Pronoms clitiques
(*j-, i(l), le, la, les*)



De façon très simplifiée ici, l'idée des auteurs est que la quantité de structure interne explique le comportement des pronoms en syntaxe.⁶⁶

Si les enfants qui acquièrent les pronoms personnels français sont sensibles à la quantité de structure syntaxique projetée, comme le propose Rizzi (1998, 2000), il s'ensuit que, du point de vue structural, les pronoms clitiques sont des éléments bien acceptés par les enfants. Ainsi, l'analyse rapide que font les enfants francophones des pronoms sujets comme des clitiques pourrait avoir une explication structurale (Granfeldt et Schlyter, à paraître). Si, en revanche, les adultes, dotés d'une GU adulte, développent leur première grammaire L2 sous la contrainte du principe d'*uniformité catégorielle*, ce principe de simplification les amènera à ne pas distinguer, toujours du point de vue syntaxique, entre les réalisations pronominales et les réalisations lexicales des arguments. Le placement postverbal initial des pronoms objets, la séparation des sujets clitiques et des verbes, etc., réalisés par les adultes, sont tous des indices, selon Granfeldt et Schlyter (à paraître), que les adultes débutants n'ont qu'une seule catégorie syntaxique pour les arguments du verbe, soit une catégorie XP.

5.2.1.3 Résumé des recherches antérieures

En résumé, nous constatons qu'il existe assez peu d'études sur le statut syntaxique des articles chez des enfants et des apprenants adultes. Celles qui existent suggèrent pour L1 une acquisition rapide du statut clitique, en passant éventuellement par une étape où les articles ne sont pas analysés. Pour L2,

⁶⁶ Prenons le cas du CAS qui est associé, dans cette théorie, à une couche syntaxique, notamment C_LP. Les pronoms forts projettent à ce niveau et peuvent ainsi assigner le cas à l'intérieur de leur propre structure par une préposition réalisée ou nulle dans C⁰. Les pronoms faibles et clitiques, qui ne projettent qu'aux niveaux Σ_LP et I_LP respectivement, par conséquent sont obligés de se déplacer dans une position où le CAS leur est assigné. Par contre, les pronoms forts peuvent rester dans leur position de base.

Carroll (1989) a discuté les articles des apprenants L2 en termes prosodiques. Étant donné que les articles et les pronoms sujets et objets ont des propriétés centrales communes et que les observations rapportées suggèrent une acquisition parallèle en L1 et L2, il n'est pas exclu qu'une approche syntaxique à cette acquisition puisse aussi s'avérer fructueuse. C'est cette idée qui sera développée dans ce qui suit.

5.2.2 Analyses de l'article défini et le démonstratif déterminatif

Parmi les déterminants nominaux français, la plupart sont analysés comme des éléments proclitiques en syntaxe et/ou en forme phonétique. Nous suivons ici Abney (1987) et Zribi-Hertz (1999) qui ont proposé que l'article défini est un élément clitique syntaxique. Cardinaletti (1998) et Zribi-Hertz (1999) proposent la même analyse pour les possessifs déterminatifs. Dans ce type de classification, le démonstratif déterminatif a reçu des analyses différentes. Dans la littérature, il existe des arguments en faveur d'une dissociation du démonstratif et de l'article défini qui seront présentés dans la section suivante.

Il nous est nécessaire de soulever ces faits avant de procéder à notre propre analyse pour montrer que la GU permet deux positions distinctes pour l'épellation du trait [+défini].

5.2.2.1 Le démonstratif et l'article défini appartiennent à des catégories différentes

Depuis la naissance de « l'hypothèse-DP » (Abney, 1987), le trait de définitude a été associé à la couche fonctionnelle DP. Pour Valois (1991) et Bernstein (1991, 1993), les positions de vérification et d'épellation du trait de définitude est D^0 , la position de l'article défini en français. Outre l'article défini, le démonstratif déterminatif rend la lecture d'un DP [+défini]. Ainsi, pour la plupart des locuteurs du français, la présence d'un démonstratif produit un « effet de définitude » (angl. *definiteness effect*) :

- (5-3)
- a. *Il se trouve ce livre de Chomsky sur la table.
 - b. *Il se trouve le livre de Chomsky sur la table.
 - c. Il se trouve un livre de Chomsky sur la table.
 - d. Il se trouve des livres de Chomsky sur la table.

En principe, seul un DP [- défini] peut être le complément d'une construction dite « existentielle » (cf. Riegel et al., 1994) (5-3c,d), ce qui explique l'agrammaticalité de (5-3a) et (5-3b).⁶⁷

⁶⁷ Dans l'article de Bernstein (1997), l'auteur montre que, dans certaines variétés du français parlé, le démonstratif est compatible avec une lecture [- défini]. C'est l'interprétation

Si l'article défini et le démonstratif partagent le trait de [+défini], il existe aussi certaines différences qui suggèrent que nous avons affaire à deux catégories syntaxiques différentes, occupant des positions différentes à l'extrême gauche du DP. Suivant Giusti (1997), on peut énumérer les faits suivants pour proposer que l'article défini est une *tête fonctionnelle* (X^0) alors que le démonstratif est une *catégorie maximale* (XP) :

(1) Du point de vue de la sémantique, l'article est « sous-spécifié » par rapport au démonstratif (voir pourtant la note X). Ainsi, le démonstratif est seulement compatible avec une interprétation [+ spécifique] alors que l'article défini, dans certains cas, permet aussi une interprétation [- spécifique]. Comparez :

- | | | | |
|-------|-----------------------|----------------|--------------------------|
| (5-4) | a. J'ai pris le train | [± spécifique] | (Ihsane et Puskás, 2001) |
| | b. J'ai pris ce train | [+spécifique] | |

Comme le notent Ihsane et Puskás (2001) (voir aussi Giusti, 1997), l'interprétation de (5-4a) est, sans contexte linguistique, ambiguë ; ou bien il s'agit d'un train spécifique, déjà introduit dans le discours, ou bien il s'agit d'un train non spécifique et, dans ce dernier cas, la phrase (5-4a) serait une réponse adéquate (indiquant un moyen de transport) à une question telle que : *Comment tu es venu ici ?* En revanche, la phrase (5-4b) est impossible dans ce contexte, précisément parce que le démonstratif rend la lecture du DP [+spécifique].^{68, 69} Cette sous-spécification de l'article défini s'intègre d'ailleurs dans le contraste plus général observé entre les éléments lexicaux et les éléments fonctionnels. Par contraste avec les premiers (noms, adjectifs, etc.), une propriété caractéristique des têtes fonctionnelles est qu'elles sont compatibles avec un certain nombre d'interprétations sémantiques différentes (Giusti, 1997).

indéfinie (mais spécifique) du démonstratif qui le rendrait licite dans une construction à relative restrictive :

- (i) Il y a ce délégué du ministère qui s'amène et qui me demande si... (Bernstein, 1997 : 103)
- (ii) Alors, tu vois, j'étais tranquillement assis dans le métro quand y'a ce type avec une guitare qui se pointe et qui se met à me hurler dans les oreilles
(l'exemple de J-Y. Pollock, cité par Bernstein, 1997 : note 18)

⁶⁸ Sur la base de données comme en (a), Ihsane et Puskás (2001) concluent, à l'encontre de Enç (1991), qu'il n'est pas nécessairement le cas que tout DP défini a une lecture [+spécifique] ce qui les amène à proposer deux positions distinctes pour la définitude et la spécificité. Étant donné que nous sommes d'avis qu'il y a encore d'autres propriétés qui distinguent les démonstratifs des articles, cette analyse ne sera pas retenue ici.

⁶⁹ Dans les termes de Corblin (1987 : 81), les deux interprétations de *J'ai pris le train* relèvent du *défini générique* ou du *défini anaphorique*. Dans le cas actuel, seule l'interprétation de défini anaphorique est possible avec le démonstratif.

En plus, Corblin (1987) note que la notion de « présupposition » distingue l'article défini du démonstratif. Soit (5-5a) et (5-5b) (de Corblin, 1987) :

- (5-5) a. Pierre s'est confié à moi. Le locataire n'était pas très content.
b. Pierre s'est confié à moi. Ce locataire n'était pas très content.

Dans (5-5a), l'appartenance de Pierre au groupe des « locataires » est présupposée. Corblin note que l'article défini ne peut être utilisé pour désigner Pierre que si Pierre répond à certaines conditions qu'impose le contenu du DP lexical. En d'autres termes, afin de pouvoir employer l'article défini, il faut *présupposer* que Pierre fait partie des « locataires », alors que le démonstratif anaphorique permet de le *caractériser* comme un représentant de cette classe d'individus. Ainsi, le démonstratif, à la différence de l'article défini, a comme fonctionnement « d'attribuer une propriété à l'objet désigné » (Corblin, 1987 : 198). On peut suggérer que la capacité caractérisante des démonstratifs les rapprochent des adjectifs qui sont les éléments caractérisants de prédilection. Cette dernière catégorie est généralement analysée comme une projection maximale occupant diverses positions de spécificateurs (Cinque, 1995).

(2) Du point de vue de la phonologie, l'article est un élément inaccentué qui dépend phonologiquement de l'élément lexical qui suit (l'adjectif/le nom). L'article n'a pas d'accent individuel (voir Selkirk, 1984). En français, cette dépendance de l'article est explicite, comme on le sait, dans le contexte d'un mot lexical qui commence par une voyelle ou un *h* dit « muet ». Le français connaît un allomorphe élidé de l'article défini dans ce contexte :

- (5-6) a. l'orange / *la orange
b. l'histoire / *la histoire

En plus, lorsque l'article défini masculin est sélectionné par les prépositions *à* ou *de*, deux autres allomorphes apparaissent comme le résultat de la contraction de l'article défini et la préposition (5-7a). Étant donné que seuls les éléments ayant le statut de têtes syntaxiques peuvent s'amalgamer, il est attendu que cette opération ne s'étend pas aux démonstratifs qui sont des catégories maximales (cf. 5-7c, d) :

- (5-7) a. à + le > au (*Au point final...*)
b. de + le > du (*Du point de vue....*)
c. à + ce > à ce (*À ce point de la discussion...*)
d. de + ce > de ce (*De ce point...*)

La capacité qu'a l'article défini de s'élider et de se contracter avec les prépositions (*à* et *de*) relève d'une propriété plus générale des éléments clitiques et faibles dans la grammaire. Dans la typologie des pronoms de Cardinaletti et Starke (1999, cf. section 5.2.1.2 ci-dessus), les auteurs observent que la restructuration prosodique (comme l'élosion et l'amalgame) est un processus qui n'est ouvert qu'aux éléments faibles et clitiques. Ainsi, la liaison, un autre cas de restructuration, n'est permise qu'avec les pronoms clitiques/faibles en français, d'où la différence entre (5-8a) et (5-8b) :

- (5-8) a. Elle[z] ont dit la vérité
 b. *Quand elle[z] ont-elles dit la vérité ?

Les auteurs ne discutent pas le cas des articles et des démonstratifs, mais affirment que :

The link between the (syntactic) property of being strong/deficient and the (prosodic) property of destressing and of contraction, seem to be one of the rare very robust cross-linguistic syntax-prosody correspondance. [Cardinaletti et Starke, 1999 : note 22]

Ainsi, nous interprétons la différence entre (5-6a, 5-7a,b) et (5-6b, 5-7c,d) comme relevant d'une différence catégorielle des articles définis et des démonstratifs déterminatifs.

(3) Encore d'autres indices de la différence catégorielle entre les articles et les démonstratifs proviennent de la syntaxe. Giusti (1997) et Brugè (2000) notent que dans certaines langues, dont l'espagnol et le roumain, l'article et le démonstratif peuvent coexister. Les exemples suivants montrent que l'article et le démonstratif ne peuvent pas occuper la même position :

- (5-9) a. băiatul acesta/acela (Roumain, Giusti, 1997 : 107)
 garçon-le ce-ci / ce-là
 b. el libro este (Espagnol, Brugè, 2000 : 116)
 le livre ce
 c. den där / här pojken (Suédois)
 ce là ci garçon-le

Les exemples (5-9) suffisent pour montrer la possibilité de cooccurrence de l'article défini et du démonstratif même si les restrictions sur leur distribution

sont plus complexes qu'il ne l'a été montré ici (cf. Giusti, 1997 et Brugè, 2000 pour des discussions).⁷⁰

5.2.2.2 Le démonstratif est intrinsèquement [+défini]

L'article défini et le démonstratif appartiennent à des catégories syntaxiques différentes. Il convient maintenant de préciser le processus de vérification/interprétation du trait [+défini] qui doit être différent dans les deux cas. Rappelons que le test de la définitude a montré que les deux déterminants rendent la lecture d'un DP [+défini].

Nous suivrons ici l'idée de Giusti (2001 : 165) selon laquelle le démonstratif est *intrinsèquement* [+défini] alors que l'article est *sous-spécifié* pour ce même trait. À la différence du démonstratif, l'article reçoit son interprétation par un mécanisme que Giusti nomme « *Elsewhere condition* » :

Demonstratives and pronouns are intrinsically marked for the feature (i) DEFINITE. The article is underspecified for this feature and it is compatible with any choice for it. An Elsewhere condition inserts an empty operator in SpecDP when the definite article is present. This derives the definite interpretation which is generally obtained when a definite article is present. [Giusti, 2001 : 165]

⁷⁰ D'autres indices syntaxiques encore, mais plus subtiles, de la différence proposée ici proviennent des cas d'extraction d'un DP. Valois (1991) (cf. Giusti, 1997 pour des faits similaires de l'italien) observe la différence entre (ii) et (v) :

- (i) J'ai vu cette photo de ce photographe
- (ii) *Le photographe dont j'ai vu cette photo

Comme le montre (ii) l'extraction du DP bas (*ce photographe*) à partir du PP (*de ce photographe*) est impossible ici. Valois (1991) suggère que la raison en est que le nom du DP complément (*cette photo*) est déterminé par un démonstratif. Le démonstratif occupe Spec-DP ce qui fait qu'il bloque le passage à partir du DP bas. D'où l'impossibilité d'une trace dans cette position :

- (iii) J'ai vu [DP cette *t_i [t_i [NP photo....[t_i]]] où t_i = [DP ce photographe]

En revanche, lorsque le DP supérieur est déterminé par l'article défini, l'extraction est possible.

- (iv) J'ai vu la photo de ce photographe
- (v) Le photographe dont j'ai vu la photo

La grammaticalité de (v) suggère qu'ici la position de l'article ne bloque pas l'extraction du DP bas. Ainsi, selon l'hypothèse que l'article défini et le démonstratif occupent des positions distinctes (D⁰ vs. Spec-DP), la différence entre (ii) et (v) est attendue.

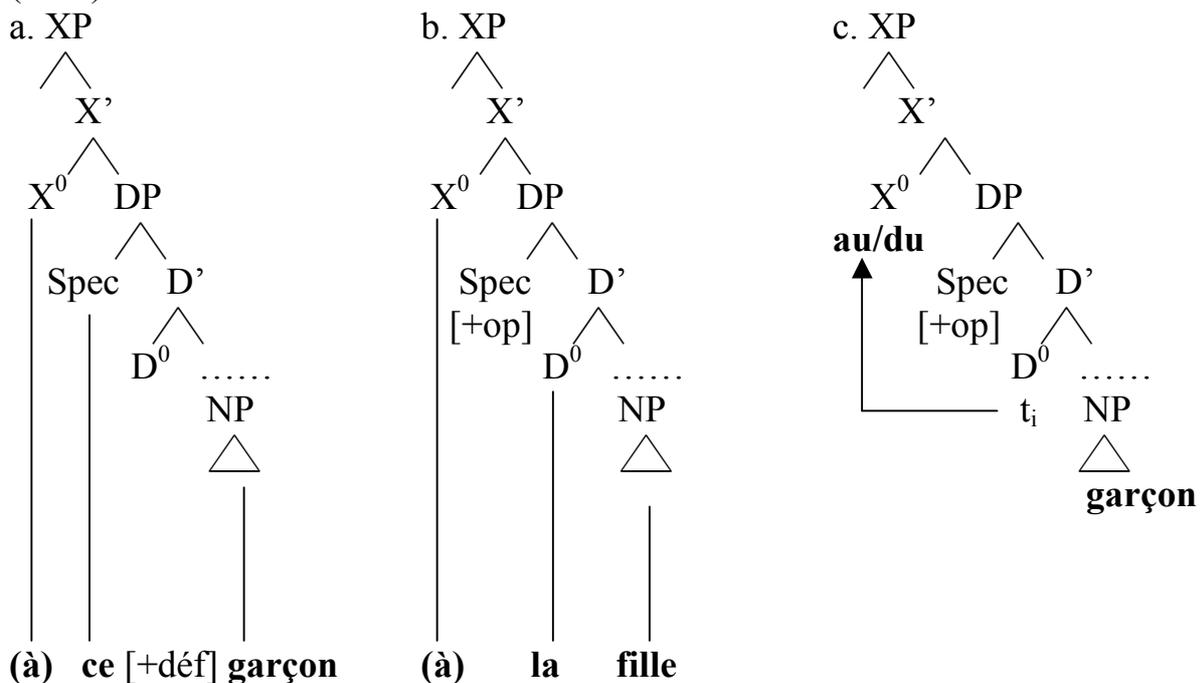
Autrement dit, le trait [+défini] représente une propriété lexicale du démonstratif alors que la capacité qu'a l'article d'accepter les deux valeurs du trait provient du fait que la position D⁰ ne soit pas directement associée au trait de définitude. Selon cette hypothèse, en présence d'un article défini, le trait de définitude dépend alors d'un opérateur du spécificateur du DP.

Il nous semble donc possible de penser à la différence entre l'article et le démonstratif en termes d'une catégorie (plutôt) lexicale (le démonstratif) et un morphème fonctionnel d'accord, vide de traits sémantiques, qui est l'épellation de la tête d'une catégorie fonctionnelle (l'article défini). Giusti (2001) voit en l'article défini en français (et en langues romanes en général) un démonstratif largement *grammaticalisé* (qui provient, évidemment, du latin *ILLE*) dans le sens où il a « perdu » son contenu sémantique.

5.2.2.3 Résumé : La structure à gauche du DP français

Nous sommes maintenant en mesure de proposer une analyse structurale de la partie gauche du DP. Il nous faut, alors, une structure susceptible de retenir les différences entre l'article défini et le démonstratif tout en permettant l'amalgame de l'article défini avec les prépositions *à* et *de*. Le deuxième point est peut-être le mieux saisi dans une structure où la couche-DP se divise en deux couches distinctes (cf. Cardinaletti et Starke, 1999 : 184). Pour des raisons d'exposition, nous garderons pourtant le terme DP pour référer à la couche la moins proéminente des deux (la couche IP chez Cardinaletti et Starke) et XP, qui réfère ici à la couche qui la sélectionne (nommée CP par Cardinaletti et Starke) :

(5-10)



Quant à la question de la position d'origine des deux déterminants, nous la laissons ouverte étant donné qu'elle n'a pas d'incidence directe sur l'analyse qui suit. Ce qu'il y a d'important est que l'article défini et le démonstratif occupent deux positions distinctes *à l'épel*.⁷¹ Nous mettons aussi de côté le déplacement du nom vers NumP et la vérification des traits de nombre et de genre (cf. section 6.2.3).

5.2.3 Hypothèses sur le statut syntaxique de l'article défini en 2L1 et en L2

Nos hypothèses concernent la question de savoir s'il existe des différences entre les enfants et les adultes dans l'établissement de la catégorie syntaxique de l'article défini.

5.2.3.1 Hypothèse – 2L1

Dans notre analyse des omissions de déterminants, nous avons proposé qu'une contrainte d'économie structurale pèse sur la grammaire des enfants 2L1 (cf. section 4.5.3). Selon ce principe, le moins de têtes fonctionnelles possibles sont posées par l'enfant. Étant donné que la structure syntaxique (i.e. l'arbre syntagmatique) projette pour chaque phrase individuelle (*the lexical array view*, Chomsky, 1995), il existe une relation causale entre les traits (formels et sémantiques) des entrées lexicales et les catégories fonctionnelles projetées ; seules les catégories fonctionnelles nécessaires pour la vérification des traits (dont se composent les « mots ») seront projetées. En conséquence, cette vue sur l'interface lexique-syntaxe permet aussi de tracer un lien direct entre la contrainte d'économie structurale et le nombre de traits différents (sémantiques, formels, etc.) associés aux entrées lexicales : moins il y a de traits dans le lexique, plus la structure syntaxique sera économique/réduite.

En étendant ce raisonnement, il nous semble possible d'émettre l'hypothèse que l'article, à cause de la sous-spécification de ses traits, est une catégorie « économique » du lexique. Pour épeler le trait de définitude, l'article met en jeu un mécanisme syntaxique (un opérateur) sans l'intégrer dans l'entrée lexicale (Giusti, 2001). Alternativement, on pourrait interpréter la proposition de Giusti de telle sorte que l'article défini n'ait pas sa source dans une catégorie lexicale (comme le démonstratif), mais qu'il ne représente, en effet, que l'épellation d'une tête d'accord des traits- ϕ du nom (genre et nombre).

⁷¹ A l'encontre de Valois (1991), Giusti (2001) affirme que seul le démonstratif se déplace en syntaxe avant d'atterrir dans Spec-DP. Pour ce qui est de l'article, elle propose qu'il épelle directement les traits du D⁰, sans déplacement préalable.

(5-11a) **Hypothèse** : À cause des propriétés de l'article défini, nous émettons l'hypothèse qu'il sera rapidement acquis par les enfants.

Il s'agit d'un élément linguistique qui « ne coûte pas cher » à l'enfant d'intégrer dans son système à cause de son statut d'élément sous-spécifié et clitique. Cette hypothèse nous semble également motivée par les recherches antérieures sur d'autres éléments clitiques de la grammaire, notamment les pronoms clitiques sujets et objets (voir section 5.2.1.2 ci-dessus).

5.2.3.2 Hypothèses – L2

Les résultats sur L2 présentés dans le chapitre 4 ont suggéré que les noms projettent jusqu'à la couche-DP dès l'état initial (cf. section 4.5.3). À la différence des enfants, donc, ces adultes ne semblent pas sensibles à la contrainte d'économie structurale.

La discussion en conclusion du chapitre 4 (cf. la section 4.5.3) a touché la source de la structure du DP en L2. Comment se fait-il que même les apprenants adultes les moins avancés utilisent de façon systématique des déterminants et qu'ils ont ainsi « accès » à la couche-DP sous-jacente ? D'une part, il se peut qu'il s'agisse d'une propriété transférée du suédois ou d'une autre langue déjà acquise (l'anglais). Étant donnée que le suédois et le français se ressemblent (voir pourtant section 2.3.4.3), la structure syntagmatique entière du DP suédois pourrait être transférée en français suédois (Schwartz et Sprouse, 1996).

D'autre part, la structure articulée du DP peut aussi provenir de la GU. S'il est appliqué à L2, le principe d'uniformité catégorielle, un principe de la GU (cf. Rizzi, 1998, 2000, et ici-même, section 4.4.2.2), prédit que les adultes adopteront une catégorie syntaxique unique pour représenter la catégorie sémantique de l'argument. En ce sens, le principe d'uniformité catégorielle est un principe de *simplification*, car il vise à opérer de la façon la plus simple qui soit l'interface entre la sémantique et la syntaxe.

L'analyse de ce chapitre nous offrira la possibilité de discuter un cas où la situation est plus favorable pour discerner entre ces deux sources de connaissance des apprenants adultes. Nous avons deux hypothèses conflictuelles pour l'acquisition des adultes.

(5-11b) **Hypothèse** (*Uniformité catégorielle*) : Si une contrainte de simplification, comme l'uniformité catégorielle, pèse sur la grammaire initiale L2 des adultes, nous nous attendons à ce que cette contrainte pousse vers une analyse structurale unique des éléments qui épellent la valeur [+défini].

Nous avons vu que la GU permet deux possibilités pour épeler [+ défini] : (a) un article défini dans D^0 + [opérateur] dans Spec-DP et (b) un élément lexical et intrinsèquement [+défini] dans Spec-DP. *Si l'uniformité catégorielle s'applique à l'état initial de L2, il est attendu que les adultes ne distinguent pas entre ces deux possibilités ((a) et (b)).*

Si la source des articles définis français des apprenants adultes est le suédois, il est moins clair quel serait le résultat. Nous savons que l'article défini en suédois est typiquement un élément *enclitique* qui s'amalgame avec le nom (*pojken*, garçon+le, voir ci-dessus), mais qu'il existe aussi, dans certains contextes, un article libre, *den*, qui a été analysé comme l'épellation de D^0 (Delsing, 1993). En tout cas, le suédois aussi connaît un article défini ayant le même statut catégoriel que celui du français (clitique, dans D^0). En conséquence, nous dirons que les conditions nécessaires et suffisantes sont présentes pour un transfert positif de cette propriété en français, ce qui fait que nous pouvons émettre l'hypothèse (5-11c) :

(5-11c) **Hypothèse (Transfert)** : Si la sources des articles définis français est le suédois, les apprenants adultes n'auront que des articles définis clitiques à l'état initial.

5.3 Analyses : le phénomène de l'élision de l'article défini chez les enfants et les adultes

5.3.1 Données

Pour évaluer le statut catégoriel/syntaxique des articles définis produits par les enfants et les adultes, nous examinerons dans un premier temps le contexte d'élision devant un nom ou un adjectif qui commence par une voyelle, afin de voir à quel point les sujets élident l'article défini. Suivant la discussion ci-dessus (cf. section 5.2.2.1.), l'élision de l'article défini est interprétée ici comme relevant d'une restructuration prosodique qui caractérise les éléments faibles et les clitiques de la syntaxe (cf. Cardinaletti et Starke, 1999). Ainsi, une absence d'élision dans l'usage des sujets permet d'interpréter que les articles définis n'ont pas le statut syntaxique de la langue cible.

5.3.2 2L1

Pour évaluer l'hypothèse (5-11a), nous avons mis en place une analyse de tous les articles définis devant des noms et adjectifs qui commencent par une voyelle. Cette analyse est présentée dans le Tableau 5-1 ci-dessous :

Tableau 5-1. Les articles définis précédant une voyelle – 2L1

Enr.	Âge	Élision				Doublés (le l'école)		% corr. (occ.)
		Élidés		Non élidés		Typ.	Occ.	
		Typ.	Occ.	Typ.	Occ.			
J1-4	1 ; 10– 2 ; 4	2	3	-	-	-	-	100
J5-12	2 ; 6– 3 ; 9	9	31	2	3	1	1	90
A1-2	2 ; 3– 2 ; 6	3	3	-	-	-	-	100
A3-13	2 ; 8– 4 ; 4	14	38	1	1	2	3	93
M1	2 ; 0	-	-	-	-	-	-	-
M2-8	2 ; 2– 4 ; 2	8	19	1	1	-	-	95
Total:		34	123	4	5	3	4	93

Légende : J = Jean ; A = Anne ; M = Mimi ; Typ. = Types de noms ; Occ. = occurrences de noms

À partir du Tableau 5-1, nous sommes amenés à tirer la conclusion que cet aspect de l'article défini français s'acquiert rapidement : sur 132 occurrences, nous n'enregistrons que 9 occurrences qui défient cette généralisation, i.e. environ 7% des occurrences.⁷² Voici quelques exemples :

- (5-12) a. (J6, 2 ; 9, LME 3,5)
 %sit : Jean joue avec un camion
 *JEA : il va marcher sur tes pieds.
 *MER : non mais il faut le mettre juste devant. Jean regarde ---
 *JEA : il marche sur (l'épaule).
- b. (A2, 2 ; 6, LME 1,9)
 *ANN : il est cassé, (l'avion).
 *MER : il est cassé, l'avion ?
- c. (M2, 2 ; 2, LME 3,2)
 *MIM : (il passe) aussi, l'auto.
 *MER : mm. mais celle-là elle marche pas là-dessus.

Il est possible de dégager un autre résultat encore du Tableau 5-1. Chez les trois enfants, les quelques occurrences où l'élision n'a pas été effectuée ou l'article élidé a été doublé par un autre déterminant, ne se retrouvent pas dans le/les premier(s) enregistrement(s). Comme le montre la liste exhaustive de ces occurrences erronées, la plupart proviennent d'enregistrements tardifs :

⁷² Comme point de comparaison, notons que chez Grégoire, enfant monolingue dont les transcriptions sont disponibles sur le site de CHILDES (MacWhinney, 2000), nous n'avons enregistré qu'une seule occurrence où l'élision n'a pas été effectuée (sur 23 contextes, i.e. 96% d'usage correct). Nous avons consulté les enregistrements G5-G10, de l'âge de 2 ; 0,5 à 2 ; 5,27). Aucun article doublé n'a été trouvé chez Grégoire.

(5-13)

(A9, 3 ; 7, LME 3,6)

a. *ANN : (il est – un l'éléphant).

b. *ANN : (li l'éléphant)

%pron : /li laefon/

(seules occurrences du nom *éléphant* dans A9)

c. (A12, 4 ; 2, LME 3,5)

*MER : et qu'est-ce que t'as fait avec maman ?

*ANN : (j'a lit) des l'histoires.

(première et seule occurrence de *histoire(s)* dans A12)

d. (A13, 4 ; 4, LME 3,7)

*ANN : les petits l'histoires.

(mais aussi une occurrence de *histoires* dans A13)

e. (J6, 2 ; 9, LME 3,5)

*JEA : il sort de le l'oeuf.

(première occurrence nonimitée de *œuf* (sg.) mais plusieurs occ. de *les/des œufs* (pl.) avant J6)

f. (J6, 2 ; 9, LME 3,5)

*JEA : (le) homme boit

g. (J6, 2 ; 9, LME 3,5)

*JEA : il se tape * la tête le homme boit

(premières et seules occurrences de *homme* chez Jean)

h. (J6, 2 ; 9, LME 3,5)

*JEA : le elastique

(aussi *un élastique* dans J6)

i. (M2, 2 ; 2, LME 3,2)

*MIM : oui, où il est le avion ?

(aussi *un avion* dans M2)

Dans la littérature, il a été proposé que, suite à la nature proclitique de l'article défini, les enfants acquièrent le nom avec le déterminant (Grégoire, 1947 ; Sourdot, 1977 ; Carroll, 1989). Lorsque les déterminants deviennent plus productifs, un certain nombre d'occurrences d'articles doublés (du type 5-13a – f ci-dessus) seraient ainsi attendues et elles reflèteraient un stade de développement lexical pour les *noms* en question de telle sorte que la forme de ce qui est un article défini en surface « fait partie » de la représentation phonologique du nom. Avant l'acquisition des déterminants, l'article non segmenté ne « se verrait » pas à cause du déterminant omis (qui pour ainsi dire « le précède », p. ex. \emptyset [*l'œuff*]). Alors, il est probable que l'absence totale d'articles définis non élidés dans les premiers enregistrements et l'émergence postinitiale des quelques « erreurs » soient liées à l'acquisition « holophrastique » des articles. Nous pensons donc qu'un certain nombre des « articles » des premières étapes d'acquisition ne sont pas segmentés. Cette hypothèse expliquerait cette deuxième observation, qui est, rappelons-le, systématique, faite à partir du Tableau 5-1, que ce n'est qu'après un certain temps que les quelques articles non élidés apparaissent.

En même temps, les articles non élidés sont (très) rares (il n'y a que deux occurrences 5-13h et 5-13i) et ces occurrences ne dérangent pas la généralisation selon laquelle la propriété clitique des articles définis fait partie de la première grammaire des enfants.⁷³

5.3.2.1 Remarques sur le suremploi de [+défini]

L'hypothèse selon laquelle les noms sont parfois acquis « avec » la forme de l'article défini met en doute la fonction des premiers « articles définis ». Nous pensons qu'il faut distinguer les erreurs précoces de segmentation (ou plutôt d'absence de segmentation) des autres problèmes des articles définis mentionnés dans la littérature.

Clark (1985) rapporte que les enfants francophones monolingues ont un suremploi d'articles définis. De même, Heinen et Kadow (1990 : 61), dans leur survol de l'acquisition du français L1 monolingue, mentionnent que les enfants commencent avec l'article défini et qu'on les trouve même pendant cette période dans des contextes où l'on s'attend à un article indéfini. Dans son article de 1998, Clark affirme que les enfants francophones « auront tendance jusqu'à l'âge de cinq ou six ans à sur-employer l'article défini, comme si les référents des syntagmes nominaux étaient connus des auditeurs alors qu'ils ne le sont pas [...] ». La relation entre la connaissance mutuelle et l'emploi des articles n'est pas facile à maîtriser » (Clark, 1998 : 54). Une perspective similaire, mais tout de même différente, est défendue par Karmiloff-Smith (1979) pour qui l'article défini est d'abord utilisé dans une fonction déictique. Ce n'est que dans un deuxième temps que l'enfant prend en considération la situation extralinguistique.⁷⁴

Quoi qu'il en soit, dans les cas cités, nous avons affaire à un des multiples aspects de l'*usage* des articles, notamment la maîtrise de la relation d'un savoir pragmatique, qui inclut des hypothèses sur le statut mental d'un référent chez

⁷³ S'il n'existe pas, selon notre interprétation des données, de développement au niveau de la catégorisation de l'article (en tant que tête) dont il faut rendre compte, il faudra dire quelque chose sur le mécanisme qui déclenche la segmentation. Dans la littérature, il a été proposé que la réanalyse de [lemicro] en [le[micro]] soit déclenchée par l'intervention d'un adjectif épithète déjà acquis entre l'article et le nom (sur l'anglais Pinker, 1984 : note 12, ; sur le français Carroll, 1989). Ce type d'input serait un indice fiable pour l'enfant lui permettant de distinguer les articles des affixes et de les analyser comme des morphèmes libres. Nous n'aurons rien à contribuer à cette discussion.

⁷⁴ Ce phénomène d'un suremploi de l'article défini n'est pas spécifique au français. Sur un corpus d'un enfant monolingue suédois (Tor), Svartholm (1978) a pu observer que la première règle pour l'emploi de l'article défini de cet enfant s'appliquait dans le contexte où le référent était spécifique pour lui-même. Ainsi, Tor utilisait l'article défini aussi dans des contextes d'appellation d'objets où un article indéfini aurait été (plus) naturel.

l'interlocuteur, et une forme linguistique. Cette maîtrise demande beaucoup de temps (Karmiloff-Smith, 1979).⁷⁵ En même temps, la maîtrise de cette connaissance est probablement distincte de l'émergence, *per se*, du trait de définitude et de l'association de ce trait à l'article défini.

Étant donné que la période précédant trois ans connaît aussi une grande fréquence d'omission de déterminants, la difficulté est de distinguer les articles définis qui relèvent d'un suremploi du trait de la définitude de ceux qui relèvent d'une absence de segmentation. Considérons les exemples suivants :

(5-14) (J4, 2 ; 4, LME 1,3)

%sit : Ils regardent dans un livre d'images

*MER : c'est pas du pain ça ?

*JEA : non.

*MER : c'est quoi ?

*JEA : l'oeuf.

(seule occurrence indépendante de *œuf* dans J4, et aucune occurrence de *un/e* + nom dans ce contexte d'appellation. La première occurrence de *un œuf* a été trouvée dans J10⁷⁶)

(5-15) (M1, 2 ; 0, LME 2,1)

%sit : Elles regardent dans un livre d'images

*MER : qu'est-ce que c'est ça ?

*MIM : le canard.

(seule occurrence de *canard* dans M2, mais six occurrences de *un/e* + nom dans ce contexte d'appellation dans M2)

Dans les deux exemples, l'emploi de l'article défini semble moins approprié vu la situation et le contexte linguistique. La question de la mère demande que le

⁷⁵ Pour Karmiloff-Smith (1979 : 218), il ne suffit pas pourtant, pour expliquer l'emploi incorrect de l'article défini, de faire appel à l'aspect égocentrique de la langue de l'enfant (cf. Piaget). En étudiant des enfants de plus de trois ans, elle arrive p. ex. à la conclusion que les enfants ne mélangent pas l'article indéfini et défini dans un contexte d'appellation. (Comme nous le verrons plus bas, nous avons des données qui suggèrent le contraire à un âge plus jeune). Ainsi, Karmiloff-Smith argumente que ce sont plutôt les propriétés de l'article qui sont la source de la confusion, notamment sa plurifonctionnalité.

⁷⁶ La séquence où *un œuf* apparaît en premier est intéressante parce qu'elle est un parallèle à l'exemple cité :

(i)

%sit : Jean a un panier d'œufs devant lui sur la table. L'assistante pointe vers celui-ci.

*ASS : qu'est-ce que c'est ?

*JEA : c'est un oeuf .

*ASS : mh .

référent envisagé soit nouveau et que la réponse de l'enfant l'introduise dans le discours. Ainsi, l'emploi d'un article indéfini aurait été plus naturel (ou éventuellement le numéral *un/une*, en tout cas une expression [- définie]/ [- spécifique]). La question est de savoir si Jean et Mimi (a) *surgénéralisent ici l'emploi de l'article défini* à un contexte où le nom est spécifique (et défini) pour eux (ou dans les termes de Karmiloff-Smith, s'ils font preuve d'un emploi déictique) ou (b) s'il s'agit de cas où *l'article défini n'est pas analysé*. Nous dirons que trois faits parlent en faveur de (b) un article non analysé dans le cas de Jean, et de (a) un suremploi du défini dans le cas de Mimi.

Premièrement, le taux d'omission de déterminants distingue les deux enfants dans les enregistrements actuels : environ 70% d'omission de déterminants dans J1 (voir la Figure 4-1 de la section 4.4.3.2) versus environ 30% d'omission de déterminants dans M1 (voir la figure 5 de la section 4.4.3.2). Deuxièmement, chez Mimi, nous avons aussi relevé dans le même enregistrement 6 occurrences de *un* + nom dans ce contexte d'appellation tandis qu'aucune occurrence d'article indéfini n'a été trouvée dans ce contexte dans J4. En troisième point, il faut aussi mentionner la forme réduite de l'article défini dans le cas de Jean.

5.3.2.2 Résumé: l'élision – 2L1

Nous avons pu montrer dans cette section que les enfants ont peu de problèmes avec le statut clitique de l'article défini français. En tant que catégorie syntaxique, il est rapidement et correctement analysé comme une tête syntaxique. Ceci est montré par le fait qu'il peut subir le processus de restructuration prosodique (l'élision). Après avoir été segmenté, il existe très peu d'indices pour suggérer que les enfants n'interpréteraient pas l'article défini comme une tête syntaxique. Pour notre part, nous interprétons ce résultat comme une vérification de l'hypothèse (5-11a) (cf. section 5.2.3.1).

Pour ce qui est de la fonction des articles définis, la toute première période suggère que l'emploi de l'article défini, en surface, semble parfois confus. Si les enfants de plus de trois ans ne commettent pas l'erreur d'utiliser l'article défini dans un contexte d'appellation d'un objet (Karmiloff-Smith, 1979 : 221), nous en avons vu des exemples occasionnels chez ces enfants plus jeunes. Nous avons discuté des problèmes de bien cerner la source de cette confusion apparente, étant donné l'acquisition holophrastique des articles et la fréquence d'omission de déterminants pendant la même période.

5.3.3 L2

Dans le but d'évaluer les hypothèses (5-11b) et (5-11c), la même analyse sur l'article défini dans le contexte d'élision a été effectuée sur les apprenants adultes. Les premiers résultats quantitatifs montrent une image plus complexe

que celle qui est ressortie des enfants. Surtout, la performance des adultes dans ce domaine les distingue entre eux. Il existe ainsi des raisons de croire que l'élision reflète le niveau général de leur français. L'élision de l'article défini serait donc une propriété qui fait l'objet d'un certain développement en français L2.

5.3.3.1 Première discussion des résultats quantitatifs

Chez les apprenants les moins avancés (d'après les études préalables de Schlyter, voir section 3.2.4.1), Sara, Petra et Henry, la propriété (pro)clitique de l'article défini ne semble pas acquise. Ce résultat ressort du Tableau 5-2 ci-dessous. Même si l'on trouve, dans certains enregistrements avec ces apprenants, un certain nombre d'*occurrences* d'articles élidés, l'analyse des *types* est révélatrice (cf. Petra 2). Les données nous indiquent (a) une absence d'élision systématique et, parfois, (b) une sensibilité aux lexèmes spécifiques. Ces deux observations représentent des propriétés qui distinguent ces apprenants des enfants. Exemples :

(5-16) a. (Henry 1, AIF, <3 mois)

*HEN : et, mais, le l **la histoire** c'est vrai !

*HEN : c'est **le autre** mm communications s /

b. (Sara 2, AIF, 5 mois)

*INT : hm et tu connaissais # tu connaissais l'histoire de cette reine ?

*SAR : eh oui comme si comme ça eh # +...

*INT : pourquoi tu +/-.

*SAR : pas le pas le eh nom Hatshepsut ma mais le # **le histoire**.

c. (Petra 1, AIF, 5 mois)

*PTR : mais il n'est pas petit il a le même taille # à lui.

*PTR : mais il est content. viens viens viens he he he eh #

*PTR : eh le **le autre** chien vient.

À part les occurrences élidées et non élidées, le corpus contient aussi des cas où l'article élidé est « doublé » par un article défini libre. Le Tableau 5-2 montre que cette catégorie est peu fréquente chez les apprenants du premier niveau (Sara, Petra et Henry). Chez l'apprenant Karl, qui se trouve à un niveau intermédiaire selon Schlyter, elle est particulièrement fréquente. La nature de ces occurrences varie probablement entre des hésitations et des autocorrections, mais certaines signalent clairement qu'il s'agit d'un article défini non analysé :

- (5-17) a. (Karl 3, AIF, 12 mois)
- *KAR : <l'avion> non [//] le gens arrivE avec **un l'avion** qui eh non ou peut-être un hélicoptère <je> [>] (ne) sais pas.
- b. (Lisa1, AF)
- *LIS : oui # c'est une dispute chaque fois.
- *INT : pour le vote (?) du film, hehe
- *LIS : oui, " sâ " peut-être deux fois à mon # eh c'est (mej)
- *INT : mh.
- *LIS : **un drama et un l'action.**
- *INT : mh.

Le phénomène d'articles définis doublés coïncide alors surtout avec une grammaire (plus) vacillante où l'article est élide à peu près la moitié des fois, comme cela apparaît dans Karl 1 à Karl 4. Dans Karl 5, nous observons une augmentation d'articles élidés (ainsi qu'une petite chute d'articles doublés) ce qui pourrait suggérer qu'il avance vers une systématité dans ce domaine. Nous reviendrons plus loin sur son système, qui est donc typique d'un stade intermédiaire de l'acquisition (cf. aussi les apprenants, Martin et Lisa).

Tableau 5-2. Les articles définis précédant une voyelle – L2

Enr.	Mois de	Élision				Doublés ^a (le l'école)		% usage correct	
		Élidés		Non élidés		Typ.	Occ.	Typ	Occ.
		Typ.	Occ.	Typ.	Occ.				
AIFs séjour									
Henry 1	< 3	1	2	6	6	-	-	17	25
Henry 2	< 3	1	2	1	2	-	-	50	50
Sara 1	3	2	2	3	3	1	1	50	33
Sara 2	7	-	-	5	5	1	1	0	0
Petra 1	5	-	-	3	3	-	-	0	0
Petra 2	7	1	5	1	1	1	1	33	71
Martin 1	7	7	14	-	-	1	1	88	93
Martin 2	14	9	12	1	2	-	-	90	86
Martin 3	16	7	8	2	3	-	-	78	73
Karl 1	8	6	13	3	3	6	7	50	56
Karl 2	10	8	12	4	4	3	3	53	63
Karl 3	12	8	16	7	7	6	7	53	53
Karl 4	14	5	8	3	6	4	4	38	44
Karl 5	16	5	10	1	1	2	2	63	77
Knut 1	env 20	8	13	-	-	1	1	89	94
Knut 2	env 22	6	6	-	-	-	-	100	100
Knut 3	env 35	8	11	-	-	-	-	100	100
AFs étud.									
Lisa 1	1	11	20	2	3	2	2	73	80
Lisa 2	2	6	9	1	1	1	1	75	82
Lisa 3	3	5	6	2	2	-	-	71	75
Lisa 4	4	7	9	1	1	-	-	88	90
Sama 1	1	4	9	-	-	1	1	80	90
Sama 2	2	7	11	-	-	1	1	88	92
Sama 3	3	7	15	-	-	-	-	100	100
Sama 4	4	6	9	-	-	1	1	86	90

Légende : AFs = Apprenants Formels ; AIFs = Apprenants InFormels ; Typ = Types de noms ; Occ. = occurrences de noms ; ^a Sont incluses dans le calcul les occurrences du type : au/du l'+ nom (au l'école)

Quant aux apprenants les plus avancés, en l'occurrence Knut et Sama, nous considérons qu'ils avaient (pratiquement) acquis l'élision de l'article dès le début de la période d'observation (après un séjour de 20 mois pour Knut, et 500 heures d'un enseignement scolaire du français pour Sama), car l'élision est

respectée dans au moins 90% des contextes. Nous verrons plus bas (sections 5.3.3.3 et 5.6.3.3) que les analyses qualitatives confirment cette différence entre Knut et Sama et les autres apprenants. Ainsi, Sama se distingue ici de l'autre apprenante formelle, Lisa, en faisant l'élision plus souvent et de façon plus systématique. Exemples :

(5-18) (Lisa 2, AF)

- a. *LIS : la même chose comme eh **la** eh **autre** chose, autre cours.
- b. *LIS : je voudrais a aller à **l'école** eh beaucoup, plus beaucoup [...]

c. (Sama 2, AF)

%sit : Elles parlent de la situation des femmes enceintes au marché du travail

*INT : www est-ce que c'est pareil ici ? est-ce que tu crois que ça peut jouer ?

*SAM : c'est # c'est une problème heu ##,

*SAM : [//] eh **l'employé** ne peut pas # +/, [...]

d. (Knut 2, AIF, ca 22 mois)

*KNU : bon mais oui. bon je ne sais pas moi. tu veux que je raconte **l'histoire** ?

e. (Knut 3, AIF, ca 35 mois)

*KNU : tu as fait **un l'inter un interview** là ou [?=où] tu tu es venue à la Cité des arts ou après +...

L'exemple (5-18e) peut être comparé aux exemples (5-17a, b).

Nous concluons que l'élision de l'article défini représente une propriété qui reflète le niveau linguistique de l'apprenant. L'itinéraire de l'acquisition de la propriété clitique de l'article défini permet ainsi la généralisation suivante :

(5-19)

1. Une grammaire sans articles définis clitiques (idéalisation)
(Sara 1-2, Petra 1-2, Henry 1-2)
2. Une grammaire avec des articles définis clitiques et des articles définis non clitiques (Karl 1-4, Lisa 1-3)
3. Une grammaire avec des articles définis clitiques
(Knut1-3, Sama 1-4, Karl 5 ?, Lisa 4 ?)

Étant donnée que nous avons enregistré un certain nombre d'articles définis élidés chez les apprenants les moins avancés (cf. Tableau 5-2), le premier stade (1) doit être considéré pour le moment comme une interprétation idéalisée des faits. De plus, l'apprenant Martin connaît un développement négatif de cet aspect, ce qui rend difficile de se prononcer avec certitude sur son niveau.

5.3.3.2 Sur le statut syntaxique de l'article défini chez les apprenants adultes

Si, comme nous l'assumons, l'article défini des apprenants les moins avancés n'est pas un article défini clitique comme en français standard (et comme chez les enfants), la question de ses autres propriétés se pose. En d'autres mots, les articles définis produits par les adultes débutants déclenchent-ils une interprétation [+définie]? Si la réponse est non, il est invraisemblable qu'ils soient associés à la couche-DP dans leur grammaire d'interlangue.

Mais comme en témoignent les exemples suivants, il est assez clair que les articles définis de ces apprenants encodent le trait de [+défini]. Considérons la séquence suivante de Henry, l'apprenant le moins avancé des trois. L'extrait montre qu'en dépit d'un tas de problèmes syntaxiques, morphologiques et lexicaux, Henry marque de façon systématique l'*introduction* d'un nouveau référent avec l'article indéfini et le *maintien* de la référence avec l'article défini. (Les indices ont été introduits dans la transcription pour mettre en relief la chaîne référentielle) : ⁷⁷

(5-20) (Henry 1, AIF, <3 mois)

%sit : Henry raconte une histoire de sa jeunesse où il est entré dans un hôtel à Paris

*INT : quelles étaient les personnes ?

[...]

*HEN : **une concierge**_j, à l'hôtel, et (ett) // et **une couple**_k, eh / de /
allemagne.

*HEN : allemagne.

*HEN : (une) grand(e) dame, n et un petit " mann ".

*INT : monsieur.

*HEN : monsieur, oui oui.

*HEN : naturellement, (un) monsieur.

*HEN : et je * eh # eh # avais " no " (un) chambre.

*INT : tu n'avais pas de chambre ?

*HEN : " ja " < # >, je, personnellement, " no " chambre, S

*INT : <oui>

⁷⁷ Bartning (2000 : 230) a observé le même phénomène chez des apprenants suédois du français dits « avancés », : « In our data the AL [Advanced Learner] has no difficulty in choosing the right determiner as far as the definiteness distinction between le and un is concerned. Interestingly, there are almost no cases of omission of the determiner [...] The advanced learner already knows the fundamental referential functions of the indefinite and definite determiner ». Il nous semble que cette distinction s'acquiert (très) tôt même s'il nous reste à le montrer quantitativement. Étant donné la difficulté de décider post-facto, et à partir de transcriptions, si un référent devrait être qualifié d'introduit ou non, nous sommes d'avis qu'une telle recherche serait plus fructueuse dans un cadre expérimental.

*HEN : (mais) je * " ich ", je cherche une chambre.
 *HEN : à l'hôtel, no chambre.
 *INT : mh.
 *HEN : tout toute toute de suite, ou ou ou # la même minute, **la couple**
allemagne_k eh # entre, très ## n "agitant».
 *INT : hehe agité .
 *HEN : e eh **la concierge_j** eh n connais pas allemagne .
 [...]

Dans ce petit récit, Henry est parfaitement conscient de la fonction pragmatique des articles indéfinis et définis. La première mention des personnes principales est marquée par un article indéfini afin de les introduire dans le discours (*une concierge, une couple*) et l'article défini marque le maintien de la référence (deuxième mention). Dans l'extrait suivant, Sara fait preuve de la même maîtrise des fonctions des articles :

(5-21) (Sara 1, AIF, 3 mois)
 *SAR: non oui eh hier je j'ai été vu eh **une film_i** eh de théâtre de soleil.
 *INT: hm hm.
 *SAR: eh Molière.
 *INT: ah oui hm hm.
 *SAR: oh c'est c'est très très bon.
 *INT: oui?
 *SAR: oui.
 *SAR: j'aime **ca film_i**.
 %trans : ça / sa
 [...]
 *SAR: **le film_i** c'est quatre heures # c'est +...

La deuxième mention de *film* dans cet extrait se fait avec la forme *ça* que nous interprétons comme un déterminant démonstratif ici (*ce* anaphorique). L'usage du démonstratif pour cette caractérisation évaluative nous semble d'ailleurs parfaitement justifié.

Ce que les deux exemples cités indiquent – et nous aurions pu en montrer plusieurs autres –, c'est que les articles définis encodent vraisemblablement le trait [+défini] même chez les apprenants adultes les moins avancés.⁷⁸ De plus, nous avons suggéré que ces apprenants adultes maîtrisent très tôt les fonctions pragmatiques centrales des articles indéfinis et définis. Voilà encore une différence, semble-t-il, avec les enfants chez qui l'emploi des articles définis et

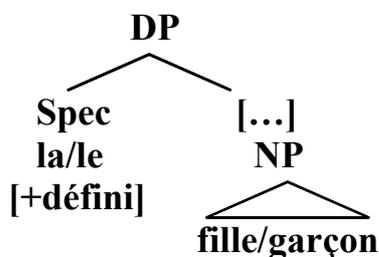
⁷⁸ Cette conclusion est donc basée sur des observations générales tirées des données et sur des indices qualitatifs tels que les exemples présentés. En revanche, il faudra la compléter dans des recherches futures en en faisant une analyse quantitative.

indéfinis prend un temps considérable à se développer. Dans ce dernier cas, l'interprétation [+défini] ne semble pas toujours associée avec la forme des premiers articles (cf. section 5.3.2.1).

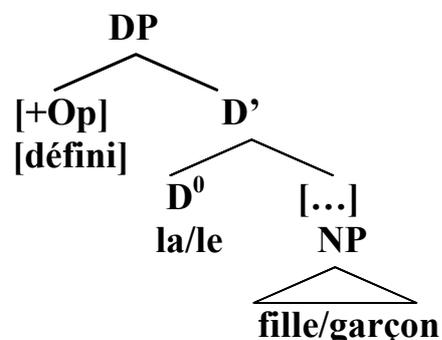
Pour en revenir aux articles définis des apprenants adultes du premier stade, ce qui les distinguerait, donc, des articles définis de la langue cible, *ce serait la catégorie syntaxique à laquelle ils appartiennent*. En d'autres mots, si ces articles épellent le trait [+défini], il existe de fortes raisons de croire qu'ils occupent une position dans la couche-DP. Mais, étant donné qu'ils ne sont pas des éléments clitiques, nous proposons que, à l'état initial, les articles définis n'occupent pas la position D⁰ mais plutôt Spec-DP. Ceci revient à dire que nous suggérons que les articles définis de ces apprenants débutants sont des catégories maximales au moment de l'épél et occupent la même position que les déterminants démonstratifs (*ce, cette, ces*). Tout comme les démonstratifs, ces articles définis sont en conséquence *intrinsèquement* [+défini] dans le sens où le trait [+ défini] fait partie de leur entrée lexicale.⁷⁹

L'analyse présentée en (5-10a,b) nous permet aussi de préciser le développement des articles définis. Les figures (5-22a,b) servent à représenter ce développement :

(5-22a)
(État initial, français L2)



(5-22b)
(Stade avancé et langue cible)



Comme le montrent ces figures, le développement touche deux aspects :
(5-23)

- a. l'acquisition du statut de tête de l'article défini ;
- b. la marque du trait [+défini] à l'aide d'un opérateur dans Spec-DP.

⁷⁹ Soulignons que cette affirmation ne veut pas dire que nous prédisons des confusions entre l'article défini et le démonstratif. Nous pensons que les apprenants les distinguent assez bien, en réservant p. ex. un emploi déictique au démonstratif. Notre hypothèse concerne seulement la catégorie syntaxique des premiers articles définis.

Avec Giusti (2001), nous proposons que la propriété (5-23b), qui fait partie de la GU, suit comme une conséquence nécessaire de (5-23a) : une fois que l'article défini est *grammaticalisé* au sens où il est analysé comme une tête syntaxique, la propriété (5-23b) suit. Dans la section suivante, nous nous proposons de détailler ce développement.

5.3.3.3 Développement des articles définis clitiques

Dans cette section, nous nous proposons d'étudier de plus près le statut syntaxique de l'article défini à partir des données déjà introduites sur l'élosion. Nous avons postulé jusqu'ici une acquisition en trois étapes où la grammaire initiale ne comporte pas d'article défini clitique. La grammaire « intermédiaire » se caractérise par une variation dont la nature reste à définir. Finalement, le Tableau 5-2 ci-dessus a montré qu'il est possible pour des apprenants suédois du français d'acquérir le statut clitique de l'article défini. Knut et Sama sont deux apprenants qui ont acquis cette propriété du français.

Stade 1 : Articles définis non clitiques

Nous proposons que les apprenants Sara, Petra et Henry se trouvent tous à ce stade. Même avec des noms et des adjectifs à fréquence élevée (*école, autre, etc.*), l'article défini n'est la plupart du temps pas éliidé chez ces apprenants. L'exemple (5-24a) serait encore un indice de l'absence de la propriété clitique à ce stade, car l'article éliidé fourni par son interlocuteur n'est pas (re)pris par Sara :

- (5-24) (Sara 1, AIF, 3 mois)
- a. *INT: alors quelle est quelle est l'école que tu fais? # les études #
 qu'est-ce que tu fais ?
- *SAR: eh ... **le école** Étienne Decrous.
- b. (Sara 2, AIF, 5 mois)
- *SAR: et quand eh **le autre** chien blanche...
- c. (Petra 1, AIF, 5 mois)
- *PTR: eh je regarde **la artiste** et eh oui j'aime +...
- d. (Petra 2, AIF, 7 mois)
- *PTR: dans **le étude** il y a deux cours musique..

Les trois tableaux suivants montrent tous les contextes de l'élosion de l'article défini chez Henry, Sara et Petra :

Tableau 5-3. Articles devant voyelle chez Henry 1-2

Dans PP Prép.	Article (1)	Article (2) le/la/l'	Type Adjectif/Nom	Type (Nom)	occ. > 1	Enr.
-		le	Allemagne	couple		1
-		le	autre	commun ication		1
-		la	histoire			1
-		le	idée			2
-		la	idée			2
à		la	auberge			1
à		l'	hôtel		2	1
dans		la	auberge			1
dans		la	école			1
sous		l'	eau		2	2

Tableau 5-4. Articles devant voyelle chez Sara 1-2

Dans PP Prép.	Article (1)	Article (2) le/la/l'	Type Adjectif/Nom	Type (Nom)	occ. > 1	Enr.
-		le	école			1
-		le	histoire		2	1
-		le	annuelle	soirée		2
-		la	école			2
-	le	l'	estomac			2
-		le	histoire			2
-		le	idée			2
à		l'	école			1
avec		le	Américain			1
avec	le	l'	école			2
pour		l'	argent			1

Tableau 5-5. Articles devant voyelle chez Petra 1-2

Dans PP Prép.	Article (1)	Article (2) le/la/l'	Type Adjectif/Nom	Type (Nom)	occ. > 1	Enr.
-		la	artiste			1
-		le	artiste			1
-		le	autre	chien		1
-		la	école		2	1
-	le	l'	école			2
dans/sur/à		l'	école		5	2
-		le	étude			2

Il ressort de la comparaison des trois tableaux qu'à l'extérieur d'un PP, nous n'enregistrons aucune occurrence d'un article élidé, s'il n'est pas incorrectement doublé par un article libre. En d'autres mots, les quelques occurrences d'articles élidés sont toutes des cas où l'article est précédé d'une préposition. Nous reviendrons plus loin sur une discussion de cette généralisation inattendue.

Ici, il suffit de constater que les occurrences d'articles définis élidés ne peuvent pas toutes être le résultat de locutions figées. Pour certains des noms qui apparaissent avec une préposition et un article défini élidé, il existe, dans le même enregistrement ou dans un enregistrement précédent, une occurrence avec un article non élidé (cf. les occurrences du nom *école* chez Sara et Petra). Quant à Henry, cet apprenant produit à *l'hôtel*, mais aussi :

- (5-25) (Henry 1, AIF, < 3mois)
- a. *HEN : pour moi , la concierge téléphonE l'au- un autre hôte **hôtel** .
 - b. *HEN : nepas / de / **hôtel** Paris s , non non!
 - c. *HEN : nepas de **hôtel** Paris s.

Ces exemples montrent que le lexique français de Henry contient une entrée lexicale indépendante dont la représentation phonologique est /otel/, ce qui rend peu probable que les deux occurrences de *à l'hôtel* soient le résultat d'une locution figée.⁸⁰ L'apparition d'un article élidé et non doublé dépend d'une position (syntaxique) spécifique et non pas d'un choix de mots spécifique. Cette conclusion est encore illustrée par les deux occurrences du nom *école*, tirées du même enregistrement de Petra :

- (5-26) (Petra 2, AIF, 7 mois)
- a. *PTR: parce que **le l'école** française c'est c'est quatre jours par semaine.
 - b. *PTR: ah mais il est **à l'école** maintenant non ?

Notons aussi que chez ces apprenants nous n'enregistrons que très peu d'occurrences où un article élidé est doublé par un autre article. Il y a nettement plus d'articles non élidés que d'articles élidés doublés à ce stade (3 occ. vs. 21 occ. pour l'ensemble des trois apprenants).

⁸⁰ De même, Sara avait déjà dans Sara 1 :

(i) *SAR: ils sortent eh de es estomac .

Cette occurrence apporte le même argument sur le statut de son énoncé *le l'estomac* dans Sara 2.

Stade 2 : Des articles clitiques apparaissent

Nous proposons qu'au moins les apprenants Karl et Martin et les enregistrements de Lisa 1-2 sont des exemples d'un stade intermédiaire dans le développement de l'article défini. Ce qui caractérise ce stade et qui le distingue du Stade 1 est surtout que l'élision commence à s'acquérir dans le contexte où l'article n'est pas sélectionné par une préposition :

- (5-27) (Martin 1, AIF, 7 mois)
- *INT : # il y a là aussi les # à peu près vingt personnes par classe ?
- *MAR: mmm, oui à peu près.
- *INT: oui, quelque chose comme ça.
- *MAR: oh sais pas (moi).
- *INT: mm.
- *M AR: tout le temps le m le même système.
- *MAR: ## eh c'est pas leçons privés.
- *MAR: c'est # ehm # **l'autre** étudiante il l'attendre, attendre...

Mais l'élision de l'article défini n'est pas encore systématique chez ces apprenants et, même après une préposition, le contexte le plus favorable à l'élision, les apprenants Karl et Lisa font quelques « erreurs » (cf. Tableau 5-6, ci-dessous). En revanche, il existe des indices qualitatifs que l'élision pourrait être acquise chez Karl. Comparez :

- (5-28) a. (Karl 1, AIF, 8 mois)
- *KAR: maintenant, je veux raconter **le histoire** de eh Rödluvan...
- b. (Karl 3, AIF, 12 mois)
- *KAR: si on connaît **l'histoire** de France on [/] on comprend l'Astérix mieux.
- (5-29) a. (Karl 2, AIF, 10 mois)
- *KAR: non mais tout **le l'autre** bouteille est à BT, xx oui.
- b. (Karl 4, AIF, 14 mois)
- *KAR: tz bon eh mais **l'autre** avait # non [/] n'était pas si mouillé que moi.

Comme nous le voyons, les exemples (b) de ces deux paires montrent l'élision de l'article à l'extérieur d'un PP. Souvenons-nous encore que les apprenants Henry, Sara et Petra ne produisaient pas une seule occurrence d'un article élidé dans cet environnement linguistique s'ils n'étaient pas doublés par un article libre (cf. les Tableaux 5-2 à 5-5). Il nous semble qu'une bonne partie du développement au Stade 2 concerne en effet ce contexte.

En ce qui concerne les articles doublés, ils sont plus fréquents à ce stade qu'au stade antérieur. Chez les apprenants que nous avons regroupés à ce stade et pour les enregistrements cités (Martin 1-3, Karl 1-5, Lisa 1-2), nous enregistrons 27 occurrences d'articles doublés vs. 30 occurrences d'articles non élidés. Pourtant, l'apprenant Karl produit à lui seul 23 des occurrences d'articles doublés.

Stade 3 : Tous les articles sont clitiques

Nous proposons que les apprenants Knut et Sama se trouvent à ce stade, qui se distingue du Stade 2 quantitativement surtout. Comme le montrent les exemples suivants, ces apprenants respectent l'élosion à l'extérieur d'un PP aussi :

- (5-30) a. (Knut 1, AIF, ca 20 mois)
*KNU : et il revient. il montre monte **l'escalier** à sa chambre et il reste.
b. (Knut 2, AIF, ca 22 mois)
*KNU : bon mais oui. bon je ne sais pas moi. tu veux que je raconte **l'histoire?**
- (5-31) (Sama 2, AF)
a. *SAM : **l'employeur** heu veut bien du femmes...
b. *SAM : mais je ne parle pas # **l'espagnol** .

Chez ces apprenants, l'élosion de l'article défini est systématique (Knut) ou presque (Sama). C'est pourquoi nous pensons que la différence entre ce stade et le Stade 2 est surtout quantitative.

5.3.3.4 Quantification et discussion

En guise de conclusion de cette section sur l'élosion de l'article défini, considérons l'analyse quantitative du Tableau 5-6. Il présente une analyse de l'élosion en fonction du contexte linguistique chez tous les apprenants :

Tableau 5-6. Élisation en fonction du contexte : À l'extérieur vs. à l'intérieur d'un PP

Enr.	Mois de	Extérieur d'un PP		À l'intérieur d'un PP (Préposition)									
				à		de		dans		autres			
		√	*	√	*	√	*	√	*	√	*		
AIFs	séjour												
Henry 1	< 3	-	3	2	1	-	-	-	2	-	-		
Henry 2	< 3	-	2	-	-	-	-	-	-	2	-		
Sara 1	3	-	3	1	-	-	-	-	-	1	1		
Sara 2	7	-	5			-	-	-	-	-	1		
Petra 1	5	-	4			-	-	-	-	-	-		
Petra 2	7	-	2	2	-	-	-	2	-	1	-		
Martin 1	7	5	1	-	-	-	-	5	-	4	-		
Martin 2	14	2	2	-	-	1	-	2	-	7	-		
Martin 3	16	3	1	-	-	1	-	2	-	2	2		
Karl 1	8	7 ^a	4	1	1	5	-	-	-	-	1		
Karl 2	10	2	7	1	1	4	1	2	-	2	-		
Karl 3	12	7	9	1	-	4	2	4	1	1	1		
Karl 4	14	3	4	3	-	1	-	-	-	1	-		
Karl 5	16	1	2	-	1	7	4	-	2	1	-		
Knut 1	env 20	5	1	2	-	5	-	-	-	-	-		
Knut 2	env 22	5	-	-	-	-	-	-	-	2	-		
Knut 3	env 35	9	-	-	-	-	-	-	-	2	-		
AFs	étud.												
Lisa 1	1	10	3	1	2 ^b	1	-	3	-	3	-		
Lisa 2	2	5	2	3	-	-	-	1	-	1	1		
Lisa 3	3	5	1	1	-	-	-	-	-	1	-		
Lisa 4	4	4	1	4	-	-	-	2	-	-	-		
Sama 1	1	5	1	3	-	-	-	-	-	-	-		
Sama 2	2	8	1	2	-	-	-	1	-	-	-		
Sama 3	3	9	-	6	-	-	-	-	-	-	-		
Sama 4	4	6	1	2	-	-	-	-	-	1	-		

Légende : AFs = Apprenants Formels ; AIFs = Apprenants InFormels ; √ = élidés ; * = non élidés et/ou doublés ; ^a dont 3 pour un seul type l'hélium ; ^b les deux avec au l'+ nom

À partir du Tableau 5-6, il est possible de préciser encore le développement de l'élisation par rapport au résultat qu'avait donné notre première analyse quantitative, présentée dans la section 5.3.3.1 (Tableau 5-2). D'une part, cette nouvelle analyse nous amène à proposer un itinéraire d'acquisition pour l'élisation de l'article défini, selon lequel :

- (5-32) articles définis sélectionnés par une préposition > articles définis en tête du syntagme DP

Selon notre interprétation syntaxique des données, nous dirons qu'au Stade 1, les quelques articles définis clitiques apparaissent après des prépositions. Vient ensuite un deuxième stade, qualitativement différent du premier. À ce stade, les articles clitiques apparaissent dans les deux contextes, mais les occurrences non clitiques se trouvent surtout à l'extérieur du PP, comme le montre le Tableau 5-6. La différence entre le deuxième et le troisième stade est (surtout) quantitative et montrerait que les apprenants du troisième stade maîtrisent mieux le statut clitique de l'article défini.

5.3.3.5 Pauses et prosodie - encore des indices et spéculations sur le développement

Il nous reste à discuter deux questions qui nécessitent une réponse :

- (5-33)
- Pourquoi la présence d'une préposition favorise-t-elle les articles définis clitiques dans la grammaire des apprenants débutants et intermédiaires ?
 - Qu'est-ce qui déclenche le passage du Stade 1 au Stade 2 ?

Pour ce qui est de la question (5-33a), nous avons déjà remis en question la possibilité que les articles élidés sélectionnés par une préposition soient toujours le résultat de locutions figées, même si cette possibilité ne peut pas être complètement exclue. Quoi qu'il en soit, nous considérons comme plus intéressant de partir ici de ce qui distingue les deux contextes, c'est-à-dire la position de l'article défini dans le syntagme. En surface, les apprenants ont moins de problèmes avec l'élosion lorsque l'article défini se trouve en deuxième position. Pourtant, il ne suffit pas que (5-34a) le DP soit un complément du verbe ou (5-34b) qu'il apparaisse après la copule pour déclencher l'élosion dans la grammaire de ces apprenants débutants.

- (5-34)
- (Henry 1, AIF, < 3mois)
*HEN : c'est **le autre** mm communications s
 - (Sara 1, AIF, 3 mois)
*SAR : et après # eh # eh nous avons **le idée** he he de Hatshu Hatscepsut

Considérons le rôle éventuel de la prosodie pour répondre à (5-33a). Chez les apprenants les moins avancés, et surtout chez Henry, les articles portent souvent un accent individuel (cf. Carroll, 1989, pour la même observation faite sur le français L2 des enfants en milieu scolaire). Conséquemment à un manque de fluidité générale, la prosodie est souvent lente, saccadée et marquée de nombreuses pauses, hésitations, reformulations, etc., ce qui a pour effet que

chaque mot forme une unité prosodique. Ainsi, les pauses entre l'article et le nom sont fréquentes chez ces apprenants :

- (5-35) (Henry 1, AIF, <3 mois)
- a. *INT : qu'est-ce que tu as fait ? qu'est-ce que tu as vu ?
 - *HEN : des deux fois **le # eh restaurant** Canari.
 - b. *HEN : taxi # # dans **la # bois** , <# > après : pluie pluie pluie.
 - c. *HEN : se sat satisfaction ! <# > pour le concierge ou / et la # couple.
- (5-36) (Henry 2, AIF, <3 mois)
- a. *HEN : c'est **la # idée**.
 - b. *HEN : vous * êtes **la # pigeonnier**.
 - c. *HEN : à Paris, **c'est la # pluie** , (a) totalement pluie dans la nuit.
- (5-37) a. (Petra 1, AIF, 5 mois)
- *PTR: il faut regarde **le # imagin** non picture ?
- b. (Sara 2, AIF, 7 mois)
- *SAR: pas le pas le eh nom Hatshepsut ma mais **le # le histoire**.

On remarque que chez Henry, l'article n'est pas repris après la pause, ce qui souligne encore son statut d'élément phonologiquement indépendant. En revanche, Candea (1998) a montré que les locuteurs natifs ont une forte tendance à répéter l'article (ou un autre élément de tête, un pronom ou une préposition) dans ce type de construction, souvent avec un allongement du premier élément :

- (5-38) (Candea, 1998, ses exemples (5) à (7))
- a. c'est que : **le :: le serviteur** s'en va dans : dans la forêt (*X allongé - X'*)
 - b. oh : **mon :: /35⁸¹/ mon café** est trop chaud et puis (*X allongé - pause - X'*)
 - c. après **euh : la :: /80/ la femme** euh du cordonnier (*euh allongé - X allongé - pause - X'*)

Dans notre cadre théorique, la répétition des articles par les natifs fait du sens, vu le statut clitique des articles définis. De même, le fait que Henry ne le répète pas dans ce contexte s'inscrit dans la généralisation que nous avons proposée ici que l'article défini n'a pas ce statut dans sa grammaire.

Mais en écoutant de plus près les extraits où les apprenants débutants arrivent à élider l'article, nous remarquons qu'ils font souvent un groupe rythmique avec l'accent montant, typique pour le français, à la fin. Le groupe prépositionnel serait ainsi l'une des premières constructions grammaticales où les apprenants arrivent à produire un seul groupe rythmique. Nous proposons que la production

⁸¹ Les chiffres indiquent la durée de la pause en millisecondes.

d'un article défini clitique est facilitée par la position intermédiaire que l'article défini occupe dans un tel groupe (cf. à l'hôtel).

Cette approche constitue aussi un pas vers la réponse à la question (5-33b) ci-dessus. Lorsque les apprenants arriveront à former des groupes rythmiques plus étendus, l'accent individuel sur chaque mot disparaîtra. À ce point, nous n'avons pas de proposition détaillée pour rendre compte de ce processus où le développement de la prosodie aiderait à la recatégorisation des catégories syntaxiques (ici les articles définis). Il est en tout cas probable que les articles définis clitiques se répandent aux autres contextes à partir de la construction prépositionnelle.

Finalement, il est possible que le phénomène des articles doublés (du type *le/un l'homme*) représente une étape intermédiaire du développement. Nous avons déjà pu constater que, quantitativement, ce phénomène apparaît surtout chez les apprenants du Stade 2 (surtout Karl) et qu'il est plutôt rare chez les apprenants les moins avancés (Henry, Sara et Petra) et chez les apprenants avancés (Knut, Sama, cf. Tableau 5-6). En surface, la construction ressemble à la construction prépositionnelle parce qu'un élément y précède l'article élidé et aussi à cause des ressemblances rythmiques. Il faudra cependant d'autres recherches pour décider de l'extension de ce phénomène ainsi que du statut exact des articles doublés.⁸²

5.3.4 Résumé : l'élision -L2

Dans ce chapitre, nous avons argumenté en faveur de l'hypothèse selon laquelle à l'étape initiale de l'acquisition du français L2, les articles définis ont le statut de catégories maximales (XPs, dans Spec, DP). Cette analyse initiale faite par les adultes les distingue des enfants pour qui les articles définis sont des têtes (D^0). De plus, dans la mesure où les données des adultes relèvent d'une acquisition holophrastique des articles définis (signalée par la présence des occurrences d'articles doublés, i.e. *un l'école*), ces indices apparaissent surtout à

⁸² Verner Egerland (c. p.) propose une interprétation syntaxique de la distribution de l'élision chez les apprenants adultes débutants. Dans l'expression *à l'école*, il est possible que la préposition épelle le trait [+défini] (cf. Kayne, 1993) et que l'article ne soit qu'un morphème d'accord (de nombre et de genre). L'idée est qu'une fois que l'article défini sera « vidé » de son trait [+défini] par un autre élément susceptible de le porter (ici la préposition), alors le statut clitique suivra (et l'élision). Le raisonnement s'étend ainsi au cas des articles doublés pour lesquels il serait possible d'analyser le premier article comme portant le trait de définitude (dans Spec, DP) et le deuxième comme occupant D^0 , donc comme un cas de *clitic-doubling*. Étant donné les rapports entre la phonologie et la syntaxe que nous avons adoptés avec Cardinaletti et Starke (1999), cette proposition est parfaitement compatible avec ce que nous venons de suggérer.

un niveau intermédiaire et non pas, comme c'était le cas chez les enfants, à une étape initiale, et peut-être avant l'émergence, *per se*, des déterminants indépendants.

5.4 Pronoms et articles en acquisition : quel est le rapport ?

Nous avons pu constater dans ce qui précède que le développement de l'article défini, en ce qui concerne la catégorie syntaxique, a des points communs avec le développement des pronoms clitiques (voir la discussion dans la section 5.2.1.2). Nous aimerions développer encore ces ressemblances ici.

Souvenons-nous que Granfeldt et Schlyter (à paraître) ont proposé que les apprenants adultes et les enfants font des analyses initiales différentes des pronoms personnels français. Les enfants les analysent directement comme des clitiques (X^0) alors que les adultes, sous l'effet d'une simplification, les traitent comme des catégories maximales (XPs). Dans cette perspective, il est très intéressant de noter que la tripartition en catégories syntaxiques, proposée par Cardinaletti et Starke (1999) pour les pronoms, peut avoir une portée sur la typologie d'autres éléments. Cardinaletti et Starke (1999) proposent eux-mêmes d'étendre leur typologie aux adverbes et Holmberg (1999) y voit une extension naturelle pour les déterminants :

In fact, one can detect a corresponding tripartite strong-weak-clitic distinction among nominal determiners as among personal pronouns : demonstratives would correspond to strong personal pronouns (inherently referential, morphologically complex, often stressed), definite articles would correspond to weak pronouns (morphologically simple, normally unstressed, dependent on the linguistic context) and finally cliticized definite articles (as in, say, Arabic) would correspond to clitic pronouns. [Holmberg, 1999 : 264]

Nous notons que nos données s'intègrent parfaitement à l'extension que propose Holmberg. Selon ce raisonnement, les différences entre l'article défini et le déterminant démonstratif, notées dans la section 5.2.2, traduiraient une différence de structure syntaxique interne. L'article défini aurait une structure moins articulée que le déterminant démonstratif.

De cette approche syntaxique/structurale, il s'ensuit que l'acquisition rapide des articles définis clitiques pourrait être soutenue par le même principe général d'*économie structurale* (Rizzi, 1998, 2000). Ce principe amène les enfants à tronquer les catégories DP/CP dans une première phase du développement (cf. chapitre 4). Dans une seconde phase du développement, où les catégories/morphèmes fonctionnel(le)s apparaissent, ce principe sous-tend une

analyse des pronoms et des articles définis comme éléments clitiques parce que c'est l'analyse la moins « coûteuse » en termes de structure.

Qui plus est, cette approche expliquerait le développement différent attesté chez les adultes. À la différence des enfants, la grammaire nominale des adultes projette, en principe, toujours un DP complet (cf. section 4.5.3) et les pronoms personnels *y* sont analysés comme des catégories maximales ayant la distribution des DPs. L'analyse, élaborée dans ce chapitre, suggère qu'au niveau des déterminants aussi, il existe une différence entre les enfants et les adultes débutants d'une part, et entre les adultes débutants et avancés d'autre part. Nous avons proposé qu'au début les articles définis ont plutôt le statut de catégories maximales et qu'ils occupent la même position que les déterminants démonstratifs, Spec-DP. Les adultes partent donc avec des articles définis structurellement plus articulés que les enfants. Cette conclusion s'explique si (a) les adultes ne développent pas leur grammaire sous une contrainte d'économie structurale et (b) il existe une autre possibilité pour encoder le trait [+ défini] (ici, par les mêmes moyens lexicaux utilisés pour le déterminant démonstratif). *Plutôt que de différencier entre les deux façons d'épeler [+ défini], les apprenants adultes débutants, Henry, Lisa et Petra, généralisent probablement la deuxième possibilité (b).* C'est donc exactement ce qui est attendu si les adultes sont guidés par un principe de simplification, comme l'uniformité catégorielle, dans leur acquisition des catégories syntaxiques.

Concernant nos hypothèses (cf. section 5.2.3), les résultats et la discussion que nous avons menée ci-dessus parlent ainsi en faveur de l'hypothèse (5-11b) selon laquelle l'établissement de la catégorie syntaxique des articles définis par les adultes débutants serait guidé par un principe de simplification de la GU. Il n'a pas été démontré que le statut clitique des articles définis suédois avait été transféré au français (cf. 5-11c).

5.6 Excursus : Notes sur l'acquisition des prépositions et des articles amalgamés

Selon l'analyse structurale, les occurrences de *au* et *du* ne sont possibles que lorsque les deux éléments occupent des positions de tête (cf. section 5.2.2.3, l'exemple (5-10c)). Avant la forme phonétique, l'article défini se déplace de la tête D^0 à la tête X^0 dont l'épellation sera *au(x)* ou *du/des*.

Notre hypothèse que les adultes débutants et les enfants catégorisent différemment les articles définis engendre des hypothèses claires sur le cas des articles contractés (*à+le > au* et *de+le > du*) :

(5-39)

- a. Les enfants acquièrent rapidement l'élision et le statut clitique de l'article défini. Nous nous attendons à ce qu'il existe peu d'occurrences qui montreraient que le processus d'amalgame fait défaut ;
- b. Les apprenants adultes débutants qui n'élident pas l'article défini ne devraient pas produire des articles amalgamés. Seul un article défini dans D⁰ peut faire l'objet d'incorporation, un article défini dans Spec-DP ne le peut pas. Une absence d'occurrences de *au/du* est attendue et/ou des structures telles que **à le bar* et **de le bar* ;
- c. Les apprenants adultes avancés élident l'article défini et nous avons proposé qu'ils ont acquis le statut clitique de l'article défini. En conséquence, nous nous attendons à ce que ces apprenants ne produisent pas d'occurrences de **à le bar* et **de le bar*.

Dans cette section nous évaluerons ces trois hypothèses.

5.6.1 Données

La forme *du* apparaît dans deux contextes en français : d'abord, lorsque *de* prépositionnel sélectionne un DP défini masculin. Dans leur sous-catégorisation, certains éléments lexicaux sélectionnent la préposition *de* (i.e. une complémentation indirecte d'un verbe/adjectif/nom/adverbe), mais la préposition peut en elle-même sélectionner un DP défini (i.e. un complément circonstanciel, cf. (5-40e) :

- (5-40)
- a. Il a décidé du sort de son copain
 - b. Il a besoin du vélo de son copain
 - c. Il a pris la roue du vélo de son copain
 - d. Il l'a pris indépendamment du fait déjà mentionné
 - e. Du matin au soir, il a parlé de ce fameux vélo.

Ensuite, lorsque *de* est qualifié d'« élément quantifieur » (Kupferman, 1998 : 229) sélectionnant un nom de masse au masculin, la forme de surface est également *du*. Ce mot est composé du quantifieur *de* et de l'article générique *le* (Kupferman, 1998 : 238). Il s'agit d'une complémentation directe et la forme *du* apparaîtra indépendamment de la syntaxe verbale. Il s'agit de la forme traditionnellement nommée *article partitif*.

En revanche, la contraction de *à* et *le(s)* apparaîtra toujours dans les contextes régis par la préposition. Tout comme pour l'emploi correspondant de *de*, il s'agit alors d'une complémentation indirecte (d'un verbe/adjectif/nom/adverbe, cf. 5-

41a-d) ou de cas de complémentation circonstancielle, dénotant surtout divers types de *localisations* (Riegel et al., 1994 : 238). Le plus souvent, *à* dénote une relation locale (5-41e-f) (*présence dans X/direction vers X*), une relation temporelle (5-41g) ou une relation d'appartenance (5-41h) :

- (5-41)
- a. Il pense au frère de son copain
 - a.' Il pense à le faire
 - b. Paul est allergique au soleil
 - c. Il a pris un café au lait
 - d. Conformément aux attentes de tous, Paul a gagné
 - e. Il se trouve au marché
 - f. Il est parti au marché
 - f.' Il est parti jouer avec son frère
 - g. On se verra à midi
 - h. Ce stylo est à moi.

Étant donné que les formes amalgamées sont multifonctionnelles, non seulement sera-t-il nécessaire de distinguer, dans notre analyse, les différents emplois, mais il faudra aussi vérifier que les formes simples correspondantes sont acquises (ceci afin de pouvoir exclure la possibilité qu'une absence éventuelle des articles amalgamés ne dépendent d'une absence de la fonction/dénotation elle-même).

5.6.2 Analyse – 2L1

5.6.2.1. L'émergence des formes *de, de la et du*

Chez les enfants, le *du* partitif apparaît relativement tôt, mais après l'article défini. Chez Jean, nous en trouvons pourtant des occurrences dès les premiers enregistrements ; chez Mimi, dès Mimi 4 (2 ; 10), et chez Anne, dès Anne 3 (2 ; 3). Conformément à l'hypothèse (5-39a), aucune occurrence de *de le N* partitif n'a été trouvée dans le corpus. En revanche, il est probable qu'un certain nombre d'occurrences précoces de *du* partitif ne soient pas analysées. Ceci pour deux raisons :

- D'abord, comme le montre l'exemple suivant de Jean 2 (2 ; 0), il n'est pas clair qu'il associe l'interprétation [-spécifique] avec l'article partitif :

(5-42) (J2, 2 ; 0, LME 1,3)

- *JEA: fini !
- *MER: qu'est-ce que c'est que tu as fini ?
- *JEA: du lait.
- *MER: qu'est-ce qu'il y avait dans le lait ?
- *MER: qu'est-qu'on avait mis dans le lait ? de la -
- *JEA: (ded- , ded-).

- *MER: de la gre-.
 *JEA: (da da da da da).
 *MER: de la grenadine.

Dans cette séquence, Jean vient de terminer un verre de sirop que sa mère lui avait préparé. Selon une interprétation plausible de la réponse de Jean, la détermination nominale montre que Jean n'a pas acquis la propriété [-spécifique] de l'article dit partitif. La question avec laquelle enchaîne sa mère confirme cette hypothèse : pour elle, il s'agit d'un lait défini/spécifique dénoté par l'article défini (cf. *qu'est-ce qu'il y avait dans le lait ?*). Ainsi, nous avons ici un cas parallèle aux articles définis non segmentés discutés dans la section 5.3.2 (cf. aussi Svensson, 1993, pour des occurrences de *du* non analysées chez l'enfant monolingue Philippe).

- Ensuite, nous notons que, chez les trois enfants, *du* représente la seule occurrence vraiment précoce de l'emploi de la dénotation « quantifieur » de *de*. Ce n'est que dans J6 (2 ; 9) et dans A7 (3 ; 3) que nous avons trouvé l'émergence de *de la* partitif.^{83, 84}

⁸³ Le même décalage temporel de l'émergence de *de la* quantifieur a été trouvé chez Grégoire, enfant monolingue (un corpus assemblé par C. Champaud dont les transcriptions sont accessibles sur le site web de CHILDES, cf. MacWhinney (2000)) : la première occurrence de *du* apparaît dans Grégoire 5 (2 ; 0,5) tandis que nous enregistrons une occurrence de *de la* dans Grégoire 9 (2 ; 5, 13) et encore trois dans Grégoire 10 (2 ; 5,27). Chez Grégoire, nous avons aussi trouvé quelques énoncés qui établissent un parallèle éloigné avec l'emploi non analysé de Jean :

- (i) *CHI: prends un autre **du** pain prends un autre. (Grégoire 6, 2 ; 1.24)

Aucune occurrence de *de le* n'a été enregistrée dans le corpus de Grégoire.

⁸⁴ La saisie de la dénotation « quantification » doit pourtant précéder cet enregistrement pour les deux enfants. Ainsi, nous enregistrons un emploi de *tout* dès A4 et J6, les numéraux apparaissant encore plus tôt (cf. l'exemple de J5).

- (i) (Anne 4, 2 ; 10, LME 2.4))

- *MER: voilà . allez Anne .
 *ANN: a déjà mangé .
 *MER: ah oui elle aime bien . ---
 *MER: elle a bon appétit hein Lena ?
 *ANN: a (déjà) tout mangé .
 *MER: bien . elle a tout mangé .

- (ii) (Jean 5, 2 ; 6, LME 2,9)

- %sit : Ils regardent un livre d'images ensemble
 *MER: qui est-ce qui descend ?
 *JEA: le monsieur.
 *MER: oui, c'est le monsieur.

L'émergence de la préposition *de* a lieu tôt. Avec des dénnotations sémantiques différentes, nous l'enregistrons à partir de Jean 7 (2 ; 11), Anne 8 (3 ; 5) et Mimi 1 (2 ; 0). Il peut s'agir d'une origine/qualité, d'une caractérisation ou d'une appartenance. Cette diversité nous suggère un usage productif. En revanche, l'emploi de *du* prépositionnel émerge tard. Chez Mimi, nous n'en avons pas trouvé pendant la période d'observation et, chez Jean et Anne, il n'en existe que trois occurrences au total, dans (A12, A13 ; 4 ; 2-4, LME env. 3,7) et (J11, 3 ; 7, LME 3,6)

Mais, le plus important pour nos hypothèses est que ces enfants ne produisent que deux occurrences de *de le N* prépositionnel :

- (5-43) a. (M2, 2 ; 2, LME 2.6)
 *MIM: les cheveux de - de le garçon .
 *MER: du * (faut-il dire) ces mots-là .
 *MIM: du petit garçon .
- b. (J6, 2 ; 9, LME 3.5)
 *MER: qu'est-ce qui se passe là?
 *JEA: un petit canard .
 *MER: aah .
 *JEA: il sort de le l'oeuf .

Klinge (1990) fait la même observation que nous, concernant la capacité d'amalgamer l'article défini avec la préposition. Elle note que les enfants franco-allemands (du projet DUFDE) n'avaient que : « minor problems concerning the fusion of *de+le* instead of *du* » (Klinge, 1990 : 143).

5.6.2.2. L'émergence des formes *à, à la et au*

En ce qui concerne les formes *à, à la et au*, leur émergence suit, en gros, le modèle observé pour *de* prépositionnel. D'abord, la préposition simple apparaît, surtout avec deux dénnotations : appartenance (*à moi, à N*) et *direction vers X*. Mimi se distingue de nouveau des autres, car elle encode tôt la dénnotation *présence dans X*. Les formes *à la et au* apparaissent nettement plus tard. La première occurrence de *au* a été trouvée dans A10, J9 et M8 respectivement : ⁸⁵

-
- *JEA: mm, deux monsieur.
 *MER: oui.
 *JEA: deux monsieur.
 *MER: deux messieurs.

⁸⁵ Chez Grégoire aussi, la préposition simple (Grégoire 2, 1 ; 10, 13, dénnotation appartenance) précède de loin l'émergence de *à la* (Grégoire 9, 2 ; 5, 13) ou *au* (Grégoire 9-10, 2 ; 5, 13-2 ; 5, 27). Aucune occurrence de *à le N* n'a été enregistrée chez Grégoire.

- (5-44) a. (A10, 3 ; 9, LME 4.5)
 *MER: voilà et ça c'est Tintin tu vois ?
 *ANN: oui.
 *MER: et là il s'appelle Tournesol le monsieur.
 *ANN: on a regardé ça au télé.
- b. (J9, 3 ; 3, LME 3.0)
 *MER: à quoi il jouait papa là-bas ?
 *JEA: au tennis.
 *MER: il jouait au tennis.
- c. (M8, 4 ; 2, LME 3.7)
 *MER: qu'est-ce qu'on va faire demain ?
 *MIM: non , je sais pas.
 *MER: où est-ce qu'on va aller demain ?
 *MIM: on va aller au bureau.

Conformément à l'hypothèse (5-39a), aucune occurrence de *à le N* n'a été trouvée dans le corpus.

5.6.2.3 Résumé l'amalgame - 2L1

En relation avec l'hypothèse (5-39a), nous notons qu'il existe très peu d'occurrences (deux seulement) qui montreraient une absence d'amalgame chez les enfants. Étant donné l'analyse de l'élision de l'article défini et notre interprétation de ces données, ce résultat est attendu. Si les articles définis sont précocement analysés comme des têtes fonctionnelles, ils seront dès lors également ouverts à un processus d'amalgame.⁸⁶

5.6.3 L2

Considérons maintenant les apprenants adultes. Les données seront discutées à partir des stades établis pour le développement de l'élision. Il sera soutenu qu'avec quelques modifications mineures, ces données vérifient la mise en place de ces stades ainsi que le regroupement des apprenants.

5.6.3.1 Henry, Sara, Petra : Stade 1

5.6.3.1.1 Les formes *de, de la et du*

En ce qui concerne la préposition simple *de* quantifieur, nous en trouvons régulièrement chez ces apprenants, à l'exception du premier enregistrement de Petra (cf. ci-dessous). Chez Henry, nous trouvons un emploi interlangagier de cette forme pour marquer la (non) quantité, voir les exemples dans (5-46 et 5-

⁸⁶ Il reste, évidemment, beaucoup à dire sur l'acquisition des prépositions et son interaction avec la détermination nominale. Ce thème tombe pourtant en dehors de nos objectifs comparatifs ici. Voir Klinge (1990) pour des discussions de l'acquisition des prépositions.

46). Il s'agit d'un usage qui prend parfois les caractéristiques d'un suremploi (5-46) :

(5-45) (Henry 1, AIF, <3 mois)

*HEN: nepas **de** hôtel Paris s .

(5-46) (Henry 2, AIF, <3 mois)

a. *HEN: dans la pig/ pigeonnier , rien **de** # pigeon .

b. *HEN: ah . il y a trois, **de** pigeons

c. *HEN: il y a 'tre' [%suédois] trois **de** pigeons .

D'un autre côté, il est moins sûr que Petra ait déjà découvert la forme *de* quantifieur lors de son premier enregistrement. Même après l'adverbe *beaucoup*, il y a absence de *de* :

(5-47) (Petra 1, AIF, 5 mois)

a. *PTR: < så il faut parler >[<]beaucoup Ø français avec lui .

b. *PTR: beaucoup beaucoup Ø mu musique bien sûr mais un petit peu+...

Quant à la forme amalgamée, elle est complètement absente chez Petra et Henry, comme le prédit l'hypothèse (5-39b). Ceci vaut également pour la forme *de la* et la notion de partitivité qui est rendue avec un nom nu (5-48a et b). Sara est la seule à tenter d'utiliser à une occasion les formes *du* quantifieur (5-49a), et *de la* quantifieur (5-49b), quoique incorrectes, mais elle a aussi des NSDs dans ce contexte (5-49c) (cf. Tableau 6-10 de la section 6.3.2.1 pour une quantification) :

(5-48) a. (Petra 1, AIF, 5 mois)

*PTR: c'est c'est seulement populaire musique mais +..

b. (Petra 2, AIF, 7 mois)

*PTR: eh si il fait beau je reste quand avoir soleil he he.

(5-49) (Sara 1, AIF, 3 mois)

a. *SAR: oui mais mais je n'ai pas de de m **du** mots # ord .

b. *INT: mais qu'est-ce que je voulais demander # ?eh comment se passe ton journée normalement ?

*SAR: eh je réveille à à six heures ou six heures et trente et je bois # **de la** * de la café de ?

*INT: du café .

*SAR: du café he he .

c. *SAR: avec eh vin et pain he he et # tout he he tous les choses.

Le *de* prépositionnel est présent chez les trois apprenants de ce stade, surtout comme compléments du nom dont la dénotation est celle d'une origine ou d'une qualité, selon le schéma [N1 de N2] : ⁸⁷

- (5-50) (Henry 1, AIF, <3 mois)
 *HEN : une concierge , à l'hôtel , et (ett) // et une couple , eh / **de** /
 allemagne.
- (5-51) (Henry 2, AIF, < 3 mois)
 *HEN : eh un train **de** travail mais avec eh # trois fois dix wagons s
 travail
- (5-52) (Petra1, AIF, 5 mois)⁸⁸
 a. *PTR : non mais eh # eh c'est c'est ce n'est pas mes habitudes **de** moi
 regarde la télévision
- (5-53) (Petra 2, AIF, 7 mois)
 *PTR : ah tu peux faire des études **de** musique eh dans la étude ici.
- (5-54) (Sara 1, AIF, 3 mois)
 a. *SAR : oui et c'est aussi mouvements de **de** mon ma **ma** école **la** école.
 b. *SAR : non il est il est le directeur de **de la** cité

Sara est la seule des trois à produire une détermination nominale du N2 (selon [N1 de DET N2]). (Cette construction est plus fréquente au Stade 2, voir ci-dessous.) Il y a pourtant une occurrence qui montrerait une absence d'amalgame (5-55b) :

- (5-55) (Sara 1, AIF, 3 mois)
 a. *SAR : eh il a fait et il alle à à maison à la maison eh de grand-mère **de**
la grand-mère ha ha
 b. *SAR : et le ll le l'estomac **de le loup** .

⁸⁷ Autrement, pour exprimer une relation d'origine ou de qualité entre deux noms, les apprenants recourent ou à la simple juxtaposition (cf. (i), (ii)) ou bien à une préposition *de* sémantiquement pleine (iii). Exemples de Henry 1 :

- (i) *HEN : muscadet , (à) un // une bouteille Muscadet [...]
 (ii) *HEN : jouet train .
 (iii) *HEN : mais , ### mais # c'est bon , le train pour Paris [...]

D'après nos observations, ces deux stratégies sont également utilisées par les deux autres apprenantes de ce stade. Une quantification exacte de ces occurrences tombe néanmoins en dehors de l'objectif de la présente étude.

⁸⁸ Cet exemple montrerait, selon nous, la productivité de la préposition *de* pour marquer l'origine ou l'appartenance, car elle apparaît ici dans une construction où l'usage appelle la préposition *à*.

Aucune occurrence claire de *du* prépositionnel n'a été trouvée chez ces apprenants (cf. hypothèse 5-39b).

5.6.3.1.2 Les formes *à*, *à la* et *au*

La préposition *à* est acquise par tous les apprenants de ce stade. Elle dénote surtout deux sens : *direction vers X* et *présence dans X*. Chez Henry, ce sont les seules dénnotations utilisées.

En revanche, à ce stade d'acquisition, la forme *au* n'est que « émergente », voire absente chez Henry et Sara. Comme nous venons de le voir pour *du*, il existe aussi des occurrences qui, conformément à l'hypothèse (5-39b), pourraient indiquer que le processus d'amalgame n'a pas été appliqué :

(5-56) (Sara 1, AIF, 3 mois)

- a. *SAR : **à le** # eh une station de gaz ?
- b. *INT : alors quelle est quelle est l'école que tu fais # ? les études #
 qu'est-ce que tu fais ?
- *SAR : eh **à le** école Étienne Decrous.
- c. *SAR : exercice # # et après je viens **à le** maison # pour manger.

L'hypothèse d'une absence complète de formes contractées chez les apprenants de ce stade est vérifiée, à une exception près, l'apprenante Petra. Ses occurrences précoces de *au* dénotent une relation de localisation, surtout *direction vers X* (cf. les enfants). Mais il y a aussi un suremploi spécifique de cette forme qui montre que Petra ne l'a pas analysée complètement. Après le verbe *aller*, Petra utilise la forme *au* même lorsque la rection de la préposition est un nom propre (le nom d'une ville/région) :

(5-57) (Petra 1, AIF, 5 mois)

- a. *PTR: non mais demain je vais **aller au** eh Annecy.
- b. *PTR: mais mais tu veux **aller au** Panthéon non ?

(5-58) (Petra 2, AIF, 7 mois)

- a. *PTR: parce que je suis **à** Paris à une année #
- b. *PTR: oui je suis **allée au** Annecy avec un un ami pour visiter mon
 professeur et autre autre ehm personnes norvègens.
- c. *PTR: je sais pas maintenant mais je crois je veux **aller au** Normandie
 ou Bretagne.
- d. *PTR: eh non c'est un vacance c'est pas très intéressant. je j j'ai **allé au**
 Bretagne ou de Normandie.

Étant donné qu'elle n'utilise jamais l'article défini avec les noms propres, nous pouvons conclure qu'au moins dans certains cas, son emploi de *au* n'est pas encore productif.⁸⁹

5.6.3.1.3 Résumé l'amalgame –L2 Stade 1

Conformément à l'hypothèse (5-39b), les apprenants du Stade 1 qui n'éliminent pas, en principe, l'article défini ne produisent pas non plus de formes contractées des articles définis. Autrement dit, en même temps que la grammaire de ces apprenants contient des articles non clitiques, ou ils ne produisent pas d'articles amalgamés du tout (Henry), ou bien ils en produisent très peu (Sara) et avec des dénominations restreintes (Petra), parfois comme résultat d'une surgénéralisation (Petra). Nous avons aussi trouvé des occurrences de *à le N* et *de le N* qui indiquent que l'article ne peut pas s'amalgamer avec la préposition à ce stade. Nous en concluons que les données sur les articles amalgamés soutiennent notre hypothèse que les articles définis n'ont pas le statut de clitique chez les apprenants adultes débutants.

5.6.3.2. Martin, Karl et Lisa : Stade 2

Les apprenants regroupés sous le deuxième stade produisent plus d'articles contractés. Quasi inconnu au Stade 1, l'usage quantifieur de la forme *du* fait son apparition chez tous les apprenants de ce stade. En revanche, l'emploi de *du* prépositionnel n'est pas encore présent dans les transcriptions.⁹⁰

⁸⁹ À son tour, la préposition simple (*à*) fait l'objet d'un suremploi intéressant. Ainsi, nous l'enregistrons comme marque de comparaison (pour *que*, cf. (i)), comme la marque d'une temporalité durative (pour *en*, cf. (ii)) et comme marque d'une temporalité future (pour l'article défini, cf. (iii)) :

- (i) *PTR: mais il n'est pas petit il a le même taille # à lui.
- (ii) *PTR: il coupe # et le le fille # il est à vie.
- (iii) *PTR: j'ai un j'ai un autre ami eh elle a ss son concours à eh vingt-et-un juin.

Nous trouvons une occurrence chez Sara qui pourrait expliquer la source de (iii) qui nous semble particulier :

- (iv) *SAR: hm hm non eh # à septembre.

Selon notre interprétation, c'est de nouveau l'analyse d'une préposition (complexe !) *en* qui pose problème ; Petra et Sara généralisent plus facilement la préposition simple, peut-être sur la base d'énoncés fréquents, tels que :

- (v) Je vais y aller à midi
- (vi) À demain ! / À ce soir !

⁹⁰ En ce qui concerne la forme simple de la préposition, elle est présente chez ces apprenants et avec les deux fonctions (quantifieur / préposition).

Comme nous venons de le voir avec l'élision de l'article, ce stade intermédiaire se caractérise par une plus grande variation que les deux autres stades d'acquisition proposés. Il s'agit donc d'un stade de transition.

5.6.3.2.1 Les formes *de, de la et du*

Chez Lisa, apprenante formelle, le *du* partitif apparaît dès son premier enregistrement dans quelques contextes qui témoignent probablement de ses études du français. En revanche, ce n'est que dans son troisième enregistrement que Karl l'utilise avec une quelconque productivité, signe éventuel d'un développement au cours de la période d'observation.⁹¹ Pour Martin, finalement, son niveau se vérifie de nouveau difficilement, car il produit trop peu d'occurrences. Voici quelques exemples (cf. le Tableau 5-7 de la section 5.6.3.4 pour une quantification) :

- (5-59) a. (Lisa 1, AF)
 *LIS : et nous s mangeons dans la chambre : **du** vin , **du** pain et **du** fromage.
 b. (Karl 3, AIF, 12 mois)
 *KAR: j'avais **du** bon temps naturellement

Les apprenants du Stade 1 ne produisent pas de détermination après le *de* prépositionnel, selon [N1 de DET N2] (à part quelques occurrences de Sara). Cette construction est parfaitement productive chez Karl et nous en enregistrons deux occurrences chez Lisa, et une chez Martin :⁹²

- (5-60) a. (Lisa 1, AF)
 *LIS : des exercices # **de la** professeur <#> à faire <#> à la maison.
 b. (Lisa 2, AF)
 *LIS : je dois aller pour laisser -, pour -, (ah c'est difficile !) pour donner cette, cette chose de grand-mère **de ma** grand-mère.
 c. (Martin 2, AIF, 14 mois)
 *MAR: on a partir en Malmö et après # côte **de l'**est.
- (5-61) (Karl 1, AIF, 8 mois)
 a. *KAR: normalement je comprends # plutôt les [/] les [/] les introductions **de la** musique.
 b. *KAR: c'est [/] c'est le [/] le coeur **de la** source
 c. *KAR: le loup eh il écoutE quand [/] quand le mère **de la** Chaperon Rouge

⁹¹ C'est aussi dans Karl 3 (12 mois) que nous enregistrons les premières occurrences de *de la* partitif, de sorte que nous tenons pour probable que nous ayons affaire à une émergence de la détermination partitive en elle-même.

⁹² Chez Lisa, il existe aussi une occurrence de détermination nominale après *au milieu de (au milieu de la semestre)*.

Il est bien possible que le schéma [N1 de DET N2] représente une étape avant l'émergence de *du* prépositionnel. Nous n'avons pas enregistré une seule occurrence claire de *du* prépositionnel chez les apprenants du Stade 2, mais 11 occurrences de *de le N*, dont 10 chez Karl. Donc, chez Karl, il existe une alternance entre trois constructions [N1 de Ø N2], [N1 de la N2] et [N1 de le N2] :⁹³

- (5-62) a. (Karl 1, AIF, 8 mois)
 *KAR: eh le [/] le wee week-end dernièrement # si ?
 *INT: mm.
 *KAR: pas le [//] pas cette week-end mais le le week-end dernière, eh on [//] je [//] j'ai emprunté **le voiture de Ø monsieur xx qui est mon [/] mon chef ici.**
- b. *KAR: +, et [/] et là <un petit part> [>] **de le** gaz est transformé en liquide.
- c. (Karl 2, AIF, 10 mois)
 *KAR: donc <il est> [//] c'est l'anode qui tire mais le tz [/] le angle [/] <**de le** cathode eh a> [//] l'angle fait #+...

5.6.3.2.2 Les formes à *la* et *au*

Considérons maintenant les formes à *la* et *au* chez ces apprenants.⁹⁴ Comme l'hypothèse (5-39b) le prédit, l'emploi de *au* est établi chez les apprenants du Stade 2, mais il existe encore des signes d'un suremploi. Ceci est particulièrement intéressant à étudier dans les premiers enregistrements de Karl où nous trouvons un développement spécifique à cette forme.

Dans Karl 1, nous n'enregistrons aucune occurrence de *au*. De plus, deux occurrences de *à le* montreraient que le processus de contraction ne s'applique pas :

- (5-63) (Karl 1, AIF, 8 mois)
 a. *KAR : alors il est restE là à la [//] **à le** lit pour [/] pour le soir parce que il ne peut [?] pas bouger.
 b. *KAR : non **à le** l'aimant [//] le [/] le bobine.

⁹³ Il existe une occurrence douteuse de *du* prépositionnel dans Lisa 2 (cf. (i)), mais aussi des occurrences où l'on s'attendrait à une détermination de N2 (ii) :

(i) (Lisa 2, AF)

*LIS : parce que je crois c'est difficile pour moi de liser eh # de # du fin du fin (?) du de mon examen.

(ii) (Lisa 1, AF)

*LIS : c'est une course de eh Ø soir.

⁹⁴ Nous mettrons de côté ici la forme simple *à*, parce qu'il est clair que déjà les apprenants du Stade 1 l'ont acquise, au moins avec les dénotations de localisation.

La forme *au* émerge dans Karl 2 où elle dénote aussi bien *direction vers X* que *présence dans X*, soit la majorité des cas surgénéralisés dans ce contexte que nous connaissons déjà chez Petra (après une des formes du verbe *aller*, cf. (5-58) ci-dessus). Mais, à la différence de cette apprenante, nous trouvons en même temps un exemple de *à le* et des exemples de *au le*, toujours avec la même dénotation (la même alternance se trouve aussi chez Lisa). Nous dirons qu'à ce stade, sa grammaire connaît une forme non analysée de *au* qui alterne avec *à*, *à le/la* et *au le* :

- (5-64) (Karl 2, AIF, 10 mois)
- a. *KAR: et le chemin que j'utiliser <quand j'aller **au** travail> non [//]
 - b. *KAR: +,<à une> tz [//] à le rue qui allE **au** Chartres et [/] et +/.
 - d. *KAR: je commence à [/] **à** Châtelet, le l(e) l(e)+...
 - e. *KAR: c'est-à-dire **au le** trottoir.
 - f. *KAR: je peux commencer à [//] **au le** jardin de Plantes.

Ce qui distingue Karl/Lisa de Petra au Stade 1 est alors les exemples du type (5-64e) et (5-64f), *au le N*.

À partir de Karl 3, les occurrences incorrectes de *au* ainsi que celles de *à le* diminuent (cf. Tableau 5-7, section 5.6.3.4). Nous enregistrons un exemple d'un contexte spécifique où Karl, avec le temps, paraît avoir analysé correctement la forme *au* :⁹⁵

- (5-65) a. (Karl 1, AIF, 8 mois)
- *KAR: alors il est restE là à la [//] **à le** lit pour [/] pour le soir parce que il ne peut [?] pas bouger.
- b. (Karl 3, AIF, 12 mois)
- *KAR: quand le Chaperon Rouge vient arrive # il a pris le [/] le

⁹⁵ Ce même développement qui passe par le suremploi spécifique de (*aller* +) *au* + *LIEU* pourrait aussi saisir le développement observé chez Lisa, la seule différence étant qu'elle ne produit pas d'occurrences de *à le N*. Plus important encore, elle a une occurrence de la construction *au le N*. Ainsi, nous trouvons aussi dans les premiers enregistrements de Lisa une alternance semblable à Karl 2 entre les constructions incorrectes *au/à* + *LIEU* / *au* + *le X* et des occurrences correctes :

(Lisa 1, AF)

- (i) *LIS : non , je vais au **à** Annecy.
- (ii) *LIS : beaucoup de l'argent à # eh IEE donne # **au le** agriculteur le paysan.
- (iii) *LIS : je vais **au** cinéma eh # une fois # par par mois, peut-être.

Étant donné que, dans Lisa 4, il ne reste que des constructions du type (c) , nous avons éventuellement identifié un autre développement (cf. Tableau 5-7, section 5.6.3.4).

vêtement de la grand-mère et il est **au** lit.

Dans Karl 5, il n'y a finalement plus d'occurrences incorrectes ni de *au*, ni de *à le* (cf. Tableau 5-7, section 5.6.3.4).

5.6.3.2.3 Résumé l'amalgame – L2 Stade 2

À la différence des apprenants du Stade 1, les apprenants du Stade 2 éliminent l'article défini à l'extérieur d'un syntagme prépositionnel aussi. Les apprenants du Stade 2 sont aussi les premiers à utiliser de manière productive les formes contractées des articles, qu'il s'agisse de l'emploi partitif de *du* ou de la forme *au*. Pourtant, l'emploi prépositionnel de *du* n'est pas encore acquis à ce stade. À cause de son statut de stade de transition, il existe une grande variation chez les apprenants regroupés à ce niveau. Nous avons pu identifier certaines structures (le suremploi de (*aller*) *au LIEU*, *au le N*) qui peuvent être interprétées comme des constructions propres à l'interlangue.

5.6.3.3 Stade 3 ? : Knut ? et Sama

Sama est la seule apprenante à produire quelques occurrences de *du/des* prépositionnels :

- (5-66) a. (Sama 4, AF)
*SAM : < oui oui > (<) c'est c'est comme notre # heu hm qu'est-ce que c'est roi et # la femme **du** roi ?
- b. (Sama 1, AF)
*SAM : plusieurs **des** femmes hm # est difficile à parler +//.
- b. *SAM : il y a une orchestre # **des** étudiants.

Fait plus important encore, nous observons une absence quasi totale d'occurrences de *de le*, de *à le* et de *au le*, ce qui peut être interprété comme une vérification de l'hypothèse (5-39c). À ce stade, nous trouvons aussi un emploi complètement productif de *au*.⁹⁶ Par exemple, nous trouvons des exemples de *au* temporel. C'est un usage inconnu chez les apprenants des stades 1 et 2 (à l'exception de Lisa 4) :

- (5-67) a. (Knut 1, AIF, 20 mois)
*KNU: mais mais c'était au commencement, j'étais là **au** commencement de 'année ss soixante-dix soixante-douze.
- b. (Sama 1, AF)
*SAM : basé oui (!) heu, on doit ## (saver) le le français, en **au** début # de la cours, je crois.

⁹⁶ Pourtant, il reste des traces dans Knut 1 du suremploi de *au* + *LIEU*.

5.6.3.4 Résumé de l'amalgame en L2 et quantification

Nous sommes partis de l'idée selon laquelle le processus de contraction prép+article défini serait accessible une fois acquis le statut de tête de l'article défini. Selon l'hypothèse (5-39b), les apprenants du Stade 1, qui, en principe, n'éliminent pas l'article défini, ne produiront pas d'articles amalgamés avec les prépositions *à* et *de*. *Grosso modo*, l'analyse qualitative a vérifié cette hypothèse.

Tableau 5-7. Formes produites dans le contexte *à + le* et *de + le*

Enr.	Mois de	AU			DU			
		au	*au	à le	Quant.		Prép.	
					du	de le	du	de le
AIFs séjour								
Henry 1	< 3	-	-	-	-	-	-	-
Henry 2	< 3	-	-	-	-	-	1?	-
Sara 1	3	-	-	3	1+1	-	-	1
Sara 2	7	-	-	-	-	-	-	-
Petra 1	5	11	1	-	-	-	-	-
Petra 2	7	2	4	-	-	-	-	-
Martin 1	7	1	1	-	(2)	-	-	-
Martin 2	14	1	-	-	1(+1)	-	-	1
Martin 3	16	1	1	-	-	-	-	-
Karl 1	8	-	-	2	-	-	-	1
Karl 2	10	5	12	1	1	-	-	2+1
Karl 3	12	3	1	-	4	-	-	3
Karl 4	14	2	-	3	1	-	-	1+2
Karl 5	16	4	-	-	1	-	-	-
Knut 1	env. 20	5	5	-	2	-	-	1
Knut 2	env. 22	2	-	-	1	-	3	-
Knut 3	env. 35	4	-	-	-	-	-	-
AFs études								
Lisa 1	1	7	3	-	8	-	-	-
Lisa 2	2	10	10	-	4	-	-	-
Lisa 3	3	1	4	-	3	-	-	-
Lisa 4	4	6	-	-	-	-	-	-
Sama 1	1	-	-	-	1	-	-	-
Sama 2	2	-	-	-	2	-	-	-
Sama 3	3	2	-	-	-	-	1	-
Sama 4	4	-	-	-	-	-	-	-

Légende : AFs = Apprenants Formels ; AIFs = Apprenants InFormels

L'hypothèse (5-39c) prédit que les apprenants qui élident l'article défini auront des articles amalgamés car nous considérons qu'ils ont commencé à acquérir le statut de tête de l'article défini. Tout comme dans le cas de l'élision, l'analyse de ce chapitre a montré l'existence d'un stade d'acquisition intermédiaire caractérisé par un échantillon de constructions plus vaste dont des occurrences d'articles amalgamés. En ce qui concerne les apprenants les plus avancés (Stade 3), ils se distinguent par une maîtrise plus complète des articles amalgamés *au* et *du*. Par exemple, ils ne produisent jamais *à le N* ou *de le N* et Sama est la seule à utiliser *du* prépositionnel. Cette supériorité correspond alors à l'analyse des données sur l'élision de l'article défini.

Nous terminons avec deux tableaux récapitulatifs qui présentent certaines des observations empiriques dans ce domaine sous la forme de séquences d'acquisition :

Tableau 5-8. Séquences d'acquisition des formes *de, du, des*

	Henry 1-2	Sara 1-2	Petra 1-2	Martin 1-3	Karl 1	Karl 2 ?-5	Lisa 1-2 ?	Lisa 3-4 ?	Knut 1-3 ?	Sama 1-4
(Q) <i>de q</i>	+	+	?	+	+	+	+	+	+	+
N										
N <i>de p</i> N	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<i>du q</i>	-	?	-	(+)	?	+	+	+	+	+
N <i>de p</i>	-	-	(+)	(+)	+	+	+	+	+	+
DN										
N <i>du p</i> N	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
N <i>des p</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	(+)
N										

Légende : Q = élément quantifieur (*beaucoup, pas, numéral*) ; N = nom ; *de q* = *de* quantifieur ; *de p* = *de* prépositionnel ; *du q* = *du* quantifieur (*l'article partitif*) ; *du p* = *du* prépositionnel ; DN = Déterminant + nom

Tableau 5-9. Séquences d'acquisition des formes *à, au*

	Hen 1-2	Sar 1-2	Pet 1-2	Mar 1-3	Kar 1-?	Kar 2-3 ?	Kar 4-5	Lis 1-3 ?	Lis 4	Knut 1	Knut 2-3	Sama 1-4
<i>à</i> N	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
(loc./dir.)												
<i>à</i> DN	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
(loc./dir.)												
<i>au</i> + * <i>au</i>	-	-	+	+	-	+	-	+	-	+	-	-
N												
(loc./dir.)												
<i>au</i> N	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	(+)
(tempor)												

Légende : loc. = localisation ; dir. = direction ; DN = Déterminant + nom

5.6.4 Comparaison 2L1 et L2

En ce qui concerne la comparaison 2L1 et L2, l'analyse de l'amalgame de l'article défini avec les prépositions *à* et *de* a confirmé, en grande partie, les observations faites sur l'élision de l'article défini. Étant donné que l'élision et la contraction dépendent du même facteur grammatical (la catégorisation des articles définis), nous en concluons que notre hypothèse générale est encore supportée. Les données présentées dans ce chapitre nous semblent soutenir notre idée que les apprenants adultes ont des articles définis ayant le statut XP et que les enfants acquièrent rapidement le statut de tête de ces éléments.

Dans le chapitre suivant, nous proposerons, entre autres, que cette différence a des conséquences pour l'acquisition d'un trait porté par les couches intermédiaires du DP, à savoir le genre.

6. Sur les traits de nombre et de genre

6.1 Introduction

Le but de ce chapitre est d'analyser le développement des traits nombre et genre dans les grammaires des deux groupes d'apprenants. Nous présenterons une analyse qui vise à décider du statut de ces deux traits grammaticaux à l'état initial et à discuter de leur développement subséquent. Les analyses empiriques prendront en considération, entre autres, la forme des déterminants, l'accord entre l'article, le nom et un adjectif éventuel et la référence des NSDs et des DPs.

Le chapitre aura la structure suivante : dans un premier temps, nous discuterons des catégories du nombre et du genre (6.2.1 à 6.2.2) et nous présenterons une analyse de l'intégration de ces deux traits dans le DP (section 6.2.3) ; dans un deuxième temps, nous présenterons les recherches antérieures dans ces domaines (6.2.4 à 6.2.5) pour ensuite passer à nos propres analyses, d'abord du nombre (6.3) et ensuite du genre (6.4).

6.1.1 Les principaux résultats du chapitre

- En ce qui concerne les enfants, les résultats suggèrent tout au long de la période d'observation que les noms peuvent référer à des entités singulières et plurielles. Cette observation tient pour les NSDs et les DPs.
- Nous avons interprété la possibilité précoce de référer aux entités multiples comme traduisant un accès précoce à quelque Catégorie Fonctionnelle intermédiaire chez les enfants.
- Les adultes produisent tous des déterminants pluriels, même si les moins avancés ont une certaine préférence pour les quantifieurs. Ils expriment tous le trait de nombre par les déterminants, même les moins avancés. Ces données confirment la présence initiale d'une Catégorie Fonctionnelle intermédiaire.
- Pour ce qui est du trait de genre, deux enfants (Jean et Mimi) acquièrent clairement ce trait au cours de la période d'observation. Les premiers articles de ces enfants n'encodent pas le genre. Nous avons aussi trouvé que le genre est acquis catégorie par catégorie de sorte qu'il apparaît d'abord sur l'article, et ensuite sur les adjectifs et les pronoms.
- Notre analyse du développement du genre chez les enfants pointe vers une certaine influence de la (morpho)phonologie des noms. Nous proposerons que les indices formels en interaction avec la relation syntaxique et phonologique privilégiée entre l'article et le nom suffisent aux enfants pour découvrir le genre.
- Pour ce qui est des adultes, le genre constitue un autre phénomène qui distingue les apprenants des niveaux bas des apprenants avancés. Chez certains apprenants adultes nous observons un développement du genre pendant la période d'observation.
- Dans la section sur le développement du genre en L2, nous proposerons que les premiers articles des adultes n'encodent pas le genre, mais seulement la définitude et le nombre. Différemment des enfants, le développement semble procéder item par item, ce que nous montrerons dans une analyse de cas (section 6.4.2.3). Nous proposerons que le déclenchement différent du genre chez les enfants et les adultes pourrait être lié au statut syntaxique initial de l'article défini (XP vs X^0).

•

6.2 Préliminaires

6.2.1 La catégorie du nombre

Le nombre est un trait grammatical du nom comptable avec lequel les éléments adjacents (les déterminants, les adjectifs, les pronoms) s'accordent (Koehn, 1989 ; Corbett, 1999). Appelons cette distinction syntaxique [\pm singulier]. Le nombre comporte aussi une composante sémantique : les concepts sémantiques sous-jacents à la distinction [\pm singulier] sont ceux d'« entité unique / entités multiples » perçues dans le monde.

En français, dans la majorité des cas, l'interface entre la composante sémantique et la composante syntaxique du nombre pose peu de problèmes. En d'autres mots, les noms pluriels réfèrent, en principe, aux entités multiples et les noms singuliers réfèrent aux entités uniques. Du point de vue de l'acquisition, cette transparence pourrait, selon les hypothèses, ou bien faciliter la découverte même du trait ou bien aider à maîtriser l'interface sémantique-syntaxe, i.e. à apprendre les formes verbales qui encodent les différents concepts (Müller, 1994).^{97, 98}

6.2.2 La catégorie du genre

Le genre est une catégorisation des noms marquée par la forme des mots qui leur sont associés. Corbett (1991) cite Hocket (1958 : 231) pour une définition :

⁹⁷ Citons, pourtant, parmi le nombre limité d'exceptions à cette transparence générale, les noms de masse qui ne sont pas affectés d'une marque de nombre. Ainsi l'expression « les laits » ne renvoie pas au pluriel du nom massif « lait », mais « à différentes espèces de la substance générale » (Riegel et al. 1994 : 173). Un cas inverse, c'est-à-dire une forme syntaxique au singulier qui renvoie à des entités multiples est représentée par les noms dits « collectifs » (*la foule, le nombre, la vingtaine*, etc.).

⁹⁸ En ce qui concerne le nom comptable, le marquage de [-singulier] se fait par l'addition d'un -s final (à l'écrit), si le nom en question ne se termine pas par -s, -x ou -z, où la forme reste invariable (*un/les colis, un/les prix, un/les nez*). Sauf dans les cas de liaison (cf. *le[z] animaux*), ce marquage ne concerne que l'écrit : à l'oral, le nombre n'est prévisible que sur la forme du déterminant (cf. *le/la* vs. *les*, etc.) Un nombre restreint de noms forment le pluriel à l'aide d'un -x final ; il s'agit des noms en -au (*tuyaux*), en -eau (*oiseaux*), en -eu (*cheveux*) et de quelques noms en -ou (*cailloux, bijoux*, etc.). Certains marquent synthétiquement [-singulier]. Ainsi les noms en -al forment -aux au pluriel (*journal – journaux*, mais cf. les exceptions *bal – bals, festival – festivals*). Trois noms monosyllabiques, *œuf, bœuf, os*, sont réguliers à l'écrit (*œufs, bœufs, et os*). À l'oral, ils forment le pluriel par la chute de la consonne finale, i.e. /œf/ > /Ø/. Finalement, trois noms ont un pluriel irrégulier : *œil – yeux, ciel – cieux* et *aïeul – aïeux*.

(6-1) « Genders are classes of nouns reflected in the behavior of associated words »

Selon Carroll (1989), une langue telle que le français connaît deux types de genre : *le genre inhérent*, qui divise les noms du lexique en deux classes distinctes, ceux masculins et ceux féminins, et *le genre dérivé* des déterminants, adjectifs et participes, qui s'accordent avec le nom. Le genre inhérent se divise en deux sous-classes : *le genre naturel* et *le genre grammatical*. Les noms animés ont un genre dit « naturel » dont la distinction correspond largement à une distinction de sexe. Les exceptions à cette règle sont limitées, mais citons *sentinelle* (f.), *estafette* (f.), *ordonnance* (f.), etc. Ces noms sont féminins, même si les fonctions qu'ils désignent sont traditionnellement exercées par des hommes.

En ce qui concerne la catégorie générale des déterminants, le genre est marqué ouvertement sur les déterminants au singulier (à l'exception du quantifieur distributionnel *chaque*). Sur ce point, le français écrit ne diffère pas de l'oral. Au pluriel, seul un sous-ensemble de la catégorie des quantifieurs connaît ce marquage (ex. *maintes, quelles, nulles* vs. *les, des, plusieurs, quelques*, cf. aussi les adjectifs dits indéfinis qui peuvent se passer de déterminant, *différentes, diverses, certaines* vs. *quelques*).

6.2.2.1 Régularités de l'attribution du genre grammatical inhérent en français

Le genre des noms communs est rarement prévisible à partir de leurs *traits sémantiques*. Dans quelques cas limités, le même genre est attribué à tous les noms d'un champ sémantique :

Tableau 6-1. Régularités sémantiques de l'attribution du genre

Groupe de noms	Genre	Exemples	Exceptions
arbres	MASC.	le hêtre, le chêne	une épine, la ronce etc.
métaux	MASC.	le fer, le cuivre	-
langues	MASC.	le français, le suédois	-
saisons	MASC.	le printemps, un hiver	un/une automne (Grevisse, 1980 : 278)
mois/jours	MASC.	un janvier, un samedi	-
sciences	FÉM.	La géologie, la linguistique	le droit

(D'après Grevisse, 1980)

En français, les règles sémantiques régissant le genre sont alors très limitées et ne reflètent pas le cas général. Ainsi, Riegel et al. (1994 : 172) affirment que :

« Les noms dénotant des référents non animés ont un genre arbitraire, masculin (le sable) ou féminin (la table). [...] le genre n'en reste pas moins irréductible à des oppositions sémantiques généralisables » (cf. aussi Carroll, 1989 : note 19 pour une discussion de l'insuffisance de ce type de classement).

Il y a aussi certaines *régularités morphologiques*. Lorsqu'un nom est formé d'un verbe et d'un complément, il est normalement masculin même si son complément est féminin :

- (6-2) a. monnaie (FÉM.)
 b. porte + monnaie = MASC.

Il y a pourtant plusieurs exceptions : *croque-abeilles* (f.), *garde-robe* (f.), *perce-pierre* (f.) (f.), *perce-neige* (m. et f, cf. Grevisse, 1980 : 284)..

Corbett (1991 : 58) pour sa part, tout en soulignant l'opacité des règles d'attribution du genre en français, soutient que les généralisations les plus importantes s'établissent en termes *phonologiques*. Dans certains cas, le phonème ultime suffit pour atteindre une probabilité du genre qui dépasse 90% :

Tableau 6-2. Régularités phonologiques de l'attribution du genre

Phonème ultime	Nombre de noms	%MASC	Exemple (m.)	Exemple (f.)
/ã/	1963	99.3	un appartement	la dent
/ãe/	938	99.0	le train	la faim
/ø/	189	97.4	le jeu	la queue
/o/	865	97.4	le bateau	la photo
/ge/	1453	94.2	le ménage	la plage
/m/	1406	91.9	le rhume	la plume
/f/	301	89.0	un œuf	la soif
/u/	171	87.7	un hibou	la proue
/a/	970	82.6	le panda	la paroi
/r/	5175	76.8	un éclair	la mer
/k/	833	66.6	le trac	la claque
/l/	1581	58.4	le bal	la balle
/t/	2269	51.2	le parachute	la date
/e/	2791	50.1	le papier	la poupée
/s/	1380	38.5	le bus	la glace
/ch/	290	34.0	le panache	la vache
/j/	352	32.4	le fauteuil	la feuille
/n/	1135	31.5	le clown	la mine
/õ/	2665	29.8	un avion	la maison
/i/	2336	24.6	le parapluie	la scie
/z/	612	10.0	le vase	une église

(D'après Corbett, 1991 : 59 et Müller, 1990 : 204)

Si le phonème ultime est un indicateur du genre suffisant dans certains cas, Corbett montre que, dans d'autres cas, il faut considérer la « terminaison » à partir de la pénultième et même de l'antépénultième afin de construire des règles pertinentes. Ainsi, les noms qui se terminent par /e/ peuvent être masculins (50.1 %) et féminins, mais ceux en /te/ sont féminins dans 92.6 % des cas (Corbett, 1991 : 60). Il en va de même avec les noms en /õ/ qui sont féminins dans 70.2 % des cas, tandis que ceux en /æzõ/ (ex *maison* (f.)) sont féminins dans 98.2 % des cas.

6.2.2.2 Le genre des adjectifs

En français parlé, la majorité des adjectifs ne marquent pas le genre. Pourtant, selon Surridge (1993), dans le registre dit « Français Fondamental » (Gougenheim, 1958), la moitié des adjectifs le marquent. Riegel et al. (1994 : 359pp) identifient les types d'adjectifs suivants en français :

(6-3)

- a. Adjectifs à forme unique à l'oral et à l'écrit : terminés par un –e au masculin :
riche, possible, énorme, etc.
- b. Adjectifs variant en genre à l'écrit seulement : *joli, -e, cruel, -lle, public/publique etc.*
- c. Adjectifs variant en genre à l'oral et à l'écrit :
 1. on ajoute une consonne à la forme du masculin
 - sans variation vocalique (70%) : *petit/petite, grand/grande, blanc/blanche*
 - avec variation vocalique simple
 - nasale au masculin/orale au féminin : *bon/bonne, fin/fine*
 - voyelle fermée/ouverte devant consonne : *léger /légère, entier/entière*
 - avec variation complexe : *beau/belle, vieux/ vieille*
 2. le féminin s'obtient par un changement de la consonne finale du masculin ;
neuf/neuve, bref/brève, etc.

Étant donné que cette thèse ne porte que sur l'oral, seuls les adjectifs de la catégorie (6-3c) seront examinés dans les analyses.

6.2.2.4 Comparaison du genre en français et en suédois

Les deux langues ont des systèmes de genre binaires. Le suédois moderne distingue entre *commun* (ou *uter*) et *neutre*. Dans les deux langues, les deux genres se trouvent en déséquilibre : environ 70 % des noms français sont masculins et environ 70-75 % des noms suédois appartiennent à la catégorie du genre commun (Andersson, 1992). Cette distribution lexicale aura probablement pour résultat une tendance des noms suédois communs à correspondre aux noms français masculins. À part cet effet de fréquence, il ne semble pas exister de correspondances simples entre les deux lexiques.

Comme le montrent les exemples ci-dessous, le genre produit un effet d'accord sur l'article et l'adjectif en suédois (comme en français). En suédois, la distinction morphologique sur l'adjectif est perdue lorsque le DP est défini. Dans les deux langues, la distinction disparaît sur les articles au pluriel. En suédois, les adjectifs au pluriel ne sont pas marqués non plus pour le genre (cf. 6-4c-d).

- (6-4)
- a. en gammal bil
une.COMMUN vieille.Sing.COMMUN voiture : Sing.COMMUN
 - b. ett gammal-t paraply
une.indef.NEUTRE vieille.Sing-NEUTRE parapluie :
Sing.NEUTRE
 - c. två gaml-a bil-ar
deux vieilles-Pl. voiture : COMMUN-Pl.

- d. två gaml-a paraplyer
deux vieux-Pl parapluie : NEUTRE-Pl.

Il existe, bien évidemment, plusieurs différences entre les deux systèmes. Par exemple, le genre *commun* regroupe tous les noms masculins et féminins en ancien suédois. Les plus grandes différences se retrouvent pourtant au niveau de la base de classification (voir Corbett, 1991 : 57-61 en français, et Andersson, 1992 : 35-39 en suédois).

6.2.3 Analyses syntaxiques de nombre et genre

Un grand nombre de travaux en syntaxe comparative ont été consacrés à la question des traits nombre et genre et à leur intégration dans le DP. En principe, les questions sont de trois ordres :

(6-5)

- a. Identification de la source : il s'agit d'identifier la source du trait en question. S'agit-il d'un trait lexical, syntaxique ou les deux ?
- b. Catégorie Fonctionnelle : si le trait est représenté au niveau de la syntaxe, il s'agit d'identifier la Catégorie Fonctionnelle qui opère les processus syntaxiques (vérification, interprétation).
- c. Accord : il n'est pas clair comment rendre compte de l'accord en nombre et en genre sur les déterminants et les adjectifs. Il est évident que la réponse à (6-5a) a des implications sur cette question.

En ce qui concerne (6-5a), il semble qu'il y ait un certain consensus dans la littérature sur l'attribution d'un trait de genre à l'entrée lexicale du nom. Ceci est moins clair pour le nombre dont la source est rarement discutée dans la littérature syntaxique (cf. Müller, 1994).⁹⁹ En plus, pour certains chercheurs, dont Ritter (1993), le genre s'intègre différemment à l'entrée lexicale du nom selon les langues.¹⁰⁰

⁹⁹ Dans la littérature psycholinguistique, on est depuis longtemps préoccupé par la question de l'origine du nombre. Le débat concerne ici la question de savoir si un trait peut avoir deux sources (lexique *et* syntaxe) ou une seule source (lexique *ou* syntaxe) (cf. angl. *dual vs. single system*) (cf. Clahsen, 1999).

¹⁰⁰ Ritter (1993) observe une différence entre l'hébreu et les langues romanes; en hébreu, l'ajout d'un suffixe féminin à la racine d'un nom masculin non animé a pour résultat « *a related feminine noun* » (Ritter, 1993 : 796). Le fait que la création de nouveaux noms soit possible par un changement de genre, mène Ritter à conclure que le genre est un trait de la racine lexicale en hébreu. Étant de nature lexicale, le trait de genre ne nécessite pas de lieu de vérification, selon Ritter. Dans la mesure où une telle opération lexicale est possible en langues romanes, elle ne concerne, en principe, que les noms animés. Pour les langues

En ce qui concerne l'identification d'une Catégorie Fonctionnelle pour la vérification des deux traits (cf. la question (6-5b)), il y a eu (au moins) trois propositions : NumP (Ritter, 1993 ; Valois, 1991 ; Bernstein, 1993 ; Carstens 2000) ; GenP (Picallo, 1991) ; DP (Abney, 1987). Nous adopterons ici une proposition spécifique, notamment celle de Carstens (2000).¹⁰¹ Carstens, en se basant sur des données des langues romanes, propose des sources différentes pour le nombre et le genre. Le nombre est un trait de NumP, syntaxique, et le genre est un trait de l'entrée lexicale du nom, par la suite vérifié dans NumP. En d'autres mots, il n'existe qu'une seule entrée lexicale pour le mot *chat* (sg.), et l'expression *chats* (pl.) est dérivée par la syntaxe.

6.2.3.1 Carstens (2000)

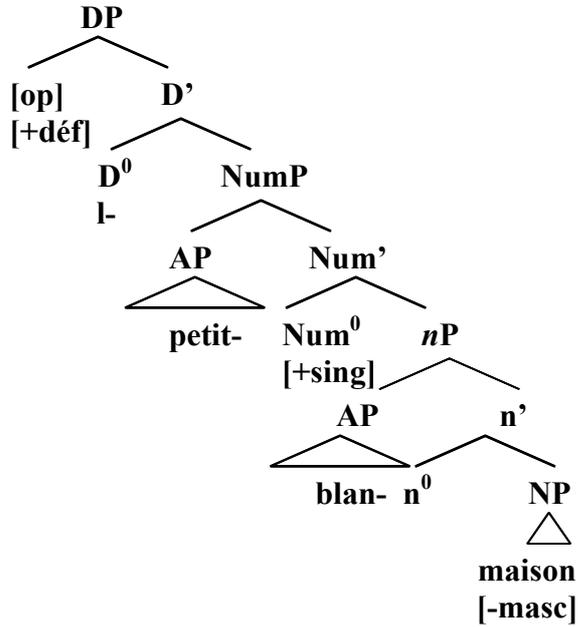
L'analyse de Carstens (2000) étend la notion des traits [\pm interprétables], réservée aux traits du verbe dans le système de Chomsky (1995).¹⁰² Selon Carstens, les traits- ϕ du D(P)/N(P) (i.e. genre, nombre et personne) sont [+interprétables], et ceux des adjectifs et des déterminants, [-interprétables] (Carstens, 2000 : 325). Les traits- ϕ auront ainsi un rôle interprétatif à jouer dans le cas des noms, mais pas dans le cas des adjectifs et des déterminants. En nous basant sur l'analyse de Carstens, nous proposons pour l'expression *la petite maison*, la dérivation suivante en trois étapes (adaptée de Hawkins et Franeschina, à paraître) :

romanes, donc, elle propose que le trait de genre fait partie de l'entrée lexicale du nom, mais aussi de la catégorie fonctionnelle NumP, où le nom doit le vérifier. Ritter (1993) ne discute pas de la source du trait du nombre, mais nous présumons qu'elle le traite, dans les cas réguliers, comme étant syntaxique. Elle propose la présence d'une projection NumP pour la vérification de ce trait.

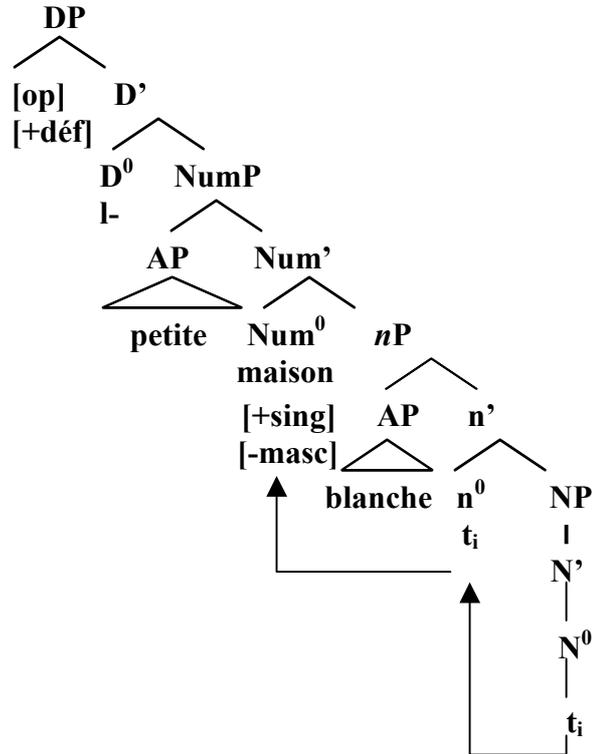
¹⁰¹ Même si une discussion des atouts et des inconvénients de cette analyse est parfaitement motivée à cause de la complexité de la question et, surtout, pour des raisons comparatives, nous mettons cette discussion de côté pour des raisons de brièveté.

¹⁰² Les traits [- interprétables] ne peuvent pas être « interprétés » par la Forme Logique (F-L) et, sous la contrainte du *Principe de la pleine interprétation*, ils doivent être effacés aussitôt que possible et surtout avant que la dérivation n'arrive à F-L. Les traits- ϕ du verbe sont ininterprétables parce qu'ils n'ont pas *de rôle interprétatif*, à la différence des traits de mode et de temps. Ces derniers sont en conséquence qualifiés de [+ interprétables].

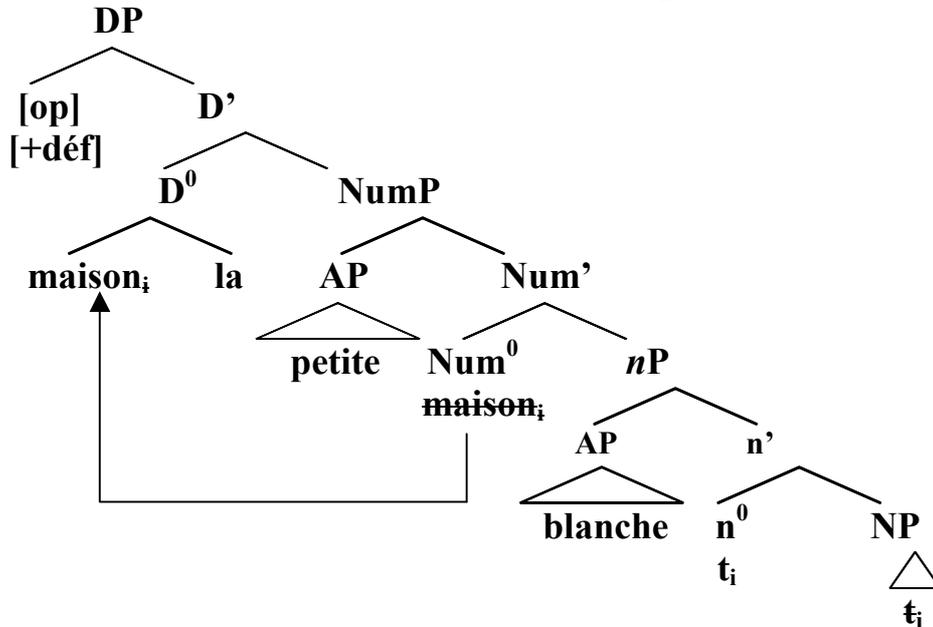
(6-6a) Première étape : le résultat de la fusion (angl. *merge*)



(6-6b) Deuxième étape : déplacement du N



(6-6c) Troisième étape : déplacement furtif (angl. *covert*) à D⁰



La figure (6-6a) montre l'une des premières étapes de la dérivation où le nom a fusionné avec les catégories nP, NumP et DP.¹⁰³ En français, le nom se déplace en syntaxe dans Num⁰ (cf. aussi Valois, 1991; Bernstein, 1993; Cinque, 1995 et d'autres) et furtivement à D⁰. La figure (6-6b) montre que le trait qui attire le nom à Num est fort en français.¹⁰⁴ En passant par Spec-nP, le nom se trouvera dans une relation Spec-tête avec les deux adjectifs où les traits genre et nombre ininterprétables des adjectifs seront vérifiés. La dernière étape de la dérivation montre le déplacement furtif à D⁰ pour vérifier les traits ininterprétables de l'article défini dans une relation tête-tête (6-6c).¹⁰⁵

6.2.3.2 Résumé Carstens (2000)

De cette analyse, nous retenons l'hypothèse selon laquelle les traits- ϕ du nom sont [+interprétables] et ceux des déterminants et des adjectifs sont [-interprétables]. Nous retenons aussi la nécessité pour le nom de se déplacer dans une projection fonctionnelle pour qu'il y ait vérification/accord. En plus, cette analyse met en jeu deux types de relations structurales de l'accord : l'accord en nombre et en genre des adjectifs s'obtient dans la configuration *spec-tête*, alors que l'article se trouve dans une relation *tête-tête* avec le nom pour vérifier ces mêmes traits- ϕ .

6.2.4 Recherches antérieures sur l'acquisition du nombre

6.2.4.1 L1/2L1

À en croire la littérature, en L1/2L1, le trait de nombre dans le domaine nominal est parmi les traits grammaticaux les plus tôt acquis dans les langues romanes. Selon Clark (1985), ce trait est acquis avant celui de personne dans les systèmes nominal et pronominal. Pour leur part, Koehn (1989, 1994) et Müller (1994) affirment qu'en français et en allemand, la composante sémantique du nombre est acquise avant sa composante syntaxique/grammaticale. Koehn (1989) observe que l'enfant bilingue Ivar (français-allemand) a commencé à distinguer

¹⁰³ Nous mettons de côté certains points qui ne nous concernent pas ici, notamment la motivation d'une projection nP et la position de base des adjectifs. Ces stipulations n'ont pas d'incidence sur notre analyse.

¹⁰⁴ Carstens (2000 :328) dit au sujet du déplacement du nom : « *N⁰ raises overtly to Num⁰ in Italian.... This can be motivated by assuming that n⁰ subcategorizes morphologically for N⁰, and Num⁰ for n⁰; that is, n⁰ has 'N-features' and Num⁰ 'n-features'* ». Le nom n'est pas attiré à Num⁰ par le trait de nombre ou de genre, étant donné que ces traits sont [+interprétables] et que seuls les traits [-interprétables] peuvent motiver le déplacement de constituants.

¹⁰⁵ Les traits du genre et du nombre [-interprétables] de l'article défini ne seront vérifiés qu'à F-L parce que la position D⁰ est faible selon Carstens (2000 : 329). Il n'est pas clair pour nous comment la proposition de Carstens peut rendre compte de l'épellation de la forme de l'article (la vs le vs les), vu que la vérification a lieu après l'épellation. Dans un modèle où la morphologie est séparée de la syntaxe, comme dans le modèle de la morphologie distribuée (Halle et Marantz, 1993), ceci ne constituerait pas un problème.

entre *un/un autre* et *deux* dès l'âge de 1 ; 10, ce qui suggère un premier encodage linguistique des concepts sémantiques sous-jacents. Dans son article de 1994, Koehn qualifie pourtant cet emploi de « non grammatical » parce que le nombre est d'abord marqué sur des quantifieurs indépendants (Koehn, 1994 : 45). Dans son cadre d'analyse, le premier marquage de nombre grammatical se retrouve sur les articles chez Ivar.

6.2.4.2 L2

En L2, l'étude de Parodi, Schwartz et Clahsen (1997) sur l'allemand L2 a montré qu'à un niveau linguistique bas, le nombre est exprimé par des moyens lexicaux. Ceci serait alors un résultat parallèle à ce que Koehn (1989) a trouvé pour les enfants. Ainsi, il est plus fréquent d'utiliser les quantifieurs et les numéraux pour marquer le pluriel que les éléments-D (articles, démonstratifs, possessifs). Ces auteurs montrent aussi que l'accord pluriel à l'intérieur du DP est rarement produit par les apprenants du niveau le plus bas (entre 0 et 38%).

6.2.5 Recherches antérieures sur l'acquisition du genre

Un grand nombre de chercheurs se sont intéressés à différents aspects de l'acquisition du genre. Dans la littérature, nous distinguons trois questions de recherche que nous allons discuter dans les sections qui suivent :

(6-7)

- a. Déclenchement de la catégorie du genre (6.2.5.1)
- b. (Le développement de) l'accord sur les déterminants et les adjectifs (6.2.5.2)
- c. Le rôle d'une autre langue (en L2) (6.2.5.3)

6.2.5.1 (a) Déclenchement de la catégorie du genre

6.2.5.1.1 L1/2L1

Les recherches dans ce domaine ont tenté de vérifier le rôle des régularités morphologiques, sémantiques et phonologiques régissant l'attribution du genre (cf. ci-dessus et Müller 1990). Dans un survol de la littérature, Carroll (1999) conclut, pour l'acquisition du français L1, que ce sont les propriétés morphophonologiques qui sont d'abord considérées par les enfants. Une position similaire (i.e. le « primat » des propriétés formelles sur la sémantique) a d'abord été soutenue par Karmiloff-Smith (1979) qui a trouvé lors de ses expériences que, dès l'âge de trois ans, les enfants monolingues assignent le genre sur la base des informations formelles (i.e. phonologiques ou morphologiques) plutôt que sur la base de la sémantique du nom.¹⁰⁶ Ce résultat confirmait à son tour ceux de

¹⁰⁶ Möhring (2001) a effectué une expérimentation similaire de Karmiloff-Smith mais sur des enfants bilingues (allemand-français) qui avaient commencé à acquérir le français autour de 3 ans. Möhring arrive à un résultat similaire de Karmiloff-Smith et conclut que : « *the children*

Tucker, Lambert et Rigault (1977) qui ont identifié la même capacité chez des locuteurs natifs adultes. Selon Karmiloff-Smith (1979), la sémantique n'entre en jeu que plus tard dans le développement.

sœur

Carroll (1989), pour sa part, semble adopter une autre perspective, au moins en ce qui concerne les noms mono- et bisyllabiques. Elle propose que l'environnement syntaxique agit comme déclencheur dans ce cas : « *The clues for gender attribution for a word such as /pomœ/ [...] are to be found rather in the syntactic context ; namely in the words that agree with the noun* » (Carroll, 1989 :551). Et Carroll de continuer : « *Therefore, clues for the gender of a noun can occur only in certain syntactic locations. It follows that learning which gender feature to attribute to a noun, demands syntactic representations [...]* » (Carroll, 1989 : 554). Ce que Carroll semble suggérer pour les noms mono- et bisyllabiques est que le genre s'acquiert de façon inductive à partir des combinaisons de modifieurs (articles, adjectifs) et de noms, mais seulement lorsque les enfants ont accès à une représentation syntaxique suffisante pour accommoder les deux catégories (article et nom).

Enfin, citons Müller pour qui l'attribution s'établit sur la base d'indices de plusieurs niveaux. Müller (1990, 1994, 1995, voir aussi 1999) a étudié l'acquisition du genre et du nombre chez des enfants bilingues (franco-allemand). Dans son article de 1995, elle dit à ce propos que : « ni l'hypothèse du primat sémantique ni celle du rôle décisif des aspects formels ne sont justifiées dans l'acquisition du genre et du nombre en français et en allemand. Il est aussi faux de dire que les catégorisations sémantiques précèdent les catégorisations formelles que l'inverse » (Müller, 1995 : 68).

6.2.5.1.2 L2

En acquisition L2 aussi, il existe un débat sur les propriétés qui serviraient d'indices aux apprenants pour l'attribution du genre. Chini (1995) a soutenu que, pour l'italien L2, c'est d'abord au niveau de la phonologie que les apprenants cherchent des indices pour l'attribution du masculin ou du féminin : « D'après nos données, les critères d'attribution du G aux noms, semblent être d'abord phonologiques (terminaisons), puis sémantiques (sexe du référent) ou morphologiques (suffixes) » (Chini, 1995 : 124-25). En même temps, Chini souligne l'impact de la première langue (dans son cas une autre langue romane) sur le résultat général et elle ne discute pas comment les apprenants découvrent la catégorie en elle-même.

Pour le français L2, Hardison (1992) a soutenu que les apprenants anglais du français L2 peuvent profiter des « terminaisons » pour décider du genre d'un

[...] choose their articles on the basis of the formal properties of the nouns » (Möhring, 2001 : 184).

nom. Dans cette étude, des apprenants de trois niveaux d'études étaient inclus, premier, deuxième et troisième semestre de français à l'université. Dans deux des trois expériences, les stimuli étaient visuels. Il s'agissait entre autres de décider du genre d'un nom écrit, ce qui fait que l'on ne peut pas exclure la possibilité que les décisions des apprenants portaient de la représentation orthographique du nom. Dans la troisième expérience, un stimulus oral était présenté aux sujets et le résultat était le même : les apprenants décidaient du genre du nom à partir de la terminaison phonétique. Le résultat général est affaibli par le fait que seuls les apprenants du troisième semestre (i.e. les plus avancés) faisaient partie de cette dernière expérience.

L'étude de Hardison contraste pourtant avec un certain nombre d'autres études où il est soutenu que les propriétés sémantiques sont les premières à être considérées par les apprenants L2 (Harley, 1979; Carroll, 1999). Carroll (1999), dans une étude expérimentale, arrive au résultat que le genre naturel est plus facilement acquis par des apprenants anglophones, alors que les indices phonologiques ne sont pas perçus par ces apprenants. En ce qui concerne les indices du type morphologique (voir ci-dessus), ils avaient un statut intermédiaire.

6.2.5.2 (b) L'accord sur les déterminants et les adjectifs

6.2.5.2.1 L1/2L1

Si l'on admet généralement une acquisition précoce et rapide de l'accord en genre, c'est que les erreurs d'accord sont, peut-être étonnamment, peu fréquentes dans les transcriptions (Clark, 1985; Heinen et Kadow, 1990). Müller a étudié l'accord en genre chez deux enfants bilingues (français et allemand), Caroline (Müller 1990) et Ivar (Müller 1994). Après la période d'omission des déterminants et des formes présyntaxiques, les premiers déterminants émergent dans ce que Müller nomme la Phase B (1 ; 9-2 ; 0). Les formes *une / un* sont les premières à apparaître, mais elles ne s'accordent pas avec le nom et, pendant une période étendue, les enfants ont plus de facilité à accorder l'article défini. Comme explication, elle propose que les formes *un/une* sont analysées comme des numéraux et, en conséquence, qu'ils n'occupent pas la position D⁰ mais Spec-DP. Le nombre est un trait sémantique sur ces éléments, mais le genre n'est pas marqué du tout (Müller, 1994 : 77). Ce n'est que pendant la phase D (à 2 ; 7, LME 3.4) que Caroline commence à construire les premiers paradigmes distributionnels (Müller, 1990 : 226). À partir de cet âge, les adjectifs s'accordent aussi avec le nom et avec l'article si l'article défini les précède. Autrement, Müller enregistre toujours des occurrences comme *un petit auto* pendant cette période.

6.2.5.2.2 L2

Ces dernières années, un nombre considérable d'études qui traitent de l'accord des déterminants et des adjectifs ont vu le jour. De ces recherches, certaines généralisations interindividuelles ont émergé :

(6-8)

- a. Les apprenants de niveau bas font plus d'erreurs de genre que les apprenants de haut niveau (Bartning, 2000a, étude transversale);¹⁰⁷
- b. L'accord du genre reste un problème considérable aux niveaux avancés de l'acquisition (Bartning, 2000a; Dewaele et Véronique, 2000, 2002);¹⁰⁸
- c. L'accord des déterminants est mieux maîtrisé que l'accord des adjectifs (Bartning, 2000a,b; Dewaele et Véronique, 2000, 2002; cf. aussi Chini, 1995 sur l'italien L2; et Bruhn de Garavito et White, 2001 sur l'espagnol L2 pour ce même résultat, voir aussi section 6.4.2.4 ci-dessous) ;
- d. L'accord de l'article défini est mieux maîtrisé que l'accord de l'article indéfini (Bartning, 2000b; Prodeau, 2002; cf. Andersson, 1992 sur le suédois L2).

La différence entre la performance observée pour les adjectifs et les déterminants (6-10c) a été attribuée à un effet de fréquence (Dewaele et Véronique, 2000, 2002). Pour sa part, Bartning (2000b) suggère que les apprenants suédophones qu'elle étudiait suremployaient un schéma phonologique *C(onsonne)-V(oyelle)* (forme courte et non marquée pour le genre). À l'oral, ce schéma s'applique aux deux tiers des adjectifs en français sans qu'il y ait une forme féminine correspondante (c'est-à-dire *CVC*). Selon nous, il y a certains problèmes avec les arguments de fréquence. D'abord, ils demeurent des hypothèses sur un input quasi inconnu. Rappelons l'observation de Surridge (1993) que, dans le registre de « Français Fondamental » (Gougenheim, 1958), plus de la moitié des adjectifs (154 sur 256) marquent l'accord à l'oral. Cette distribution remet en question les explications, p. ex., de Bartning (2000b), si le « Français Fondamental » représente un « lexique noyau » où plus que la moitié des adjectifs marquent le genre à l'oral. Si le « Français Fondamental » est une meilleure hypothèse sur l'input des apprenants, on pourrait s'attendre, peut-être, à un premier développement où les apprenants adultes marquent le genre sur les adjectifs au début sur les

¹⁰⁷ Cette généralisation peut paraître banale, mais elle se comprend dans la perspective, parfois adoptée, que l'apprenant L2 ne peut jamais, en effet, acquérir (complètement) l'accord en genre.

¹⁰⁸ Ces données confirment l'existence de deux niveaux d'acquisition, avancés et préavancés, parce que la fréquence moyenne du genre incorrect est de 10,1 % chez les avancés, et de 26 % chez les préavancés (Bartning, 2000b). Bartning (1999) définit la « variété avancée » comme une production « qui relève du mode syntaxique, avec une structuration en sujet-prédicat, complexité syntaxique plus importante et qui est en principe 'morphologisée' mais pas entièrement » (voir aussi Bartning, 1997).

adjectifs fréquents (p. ex. ceux qui sont prénominaux). Si la production des apprenants est surtout « un miroir » de ce qu'ils entendent, on s'attendrait à ce que les problèmes d'accord arrivent dans un deuxième temps du développement, où les adjectifs moins fréquents et ceux qui ne marquent pas le genre à l'oral sont acquis. D'après la littérature dans ce domaine ceci ne semble pourtant pas être le cas.¹⁰⁹

6.2.5.3 (c) Le rôle d'une autre langue dans l'acquisition du genre en L2

Parmi ceux qui croient que le problème du genre des apprenants L2 provient (aussi) de facteurs internes à l'apprenant, une piste de recherches a été de considérer le rôle de la première langue. Hawkins (1998, 2001) a étudié l'acquisition du genre français par des apprenants formels anglais. Ses résultats montrent que la plupart des apprenants suremployaient une forme de chaque article. La forme suremployée pouvait être *le* pour le défini, et *une* pour l'indéfini. Un résultat similaire avait d'abord été obtenu par Andersen (1984) sur l'espagnol L2 d'un apprenant anglais. Hawkins (1998, 2001) argumente en faveur d'une représentation dualiste où les apprenants anglais possèdent une forme par « défaut » en syntaxe et une forme listée dans le lexique. Les formes listées du lexique sont acquises individuellement comme des exceptions à la forme par défaut. Si les apprenants acquièrent certains noms avec leur article comme des exceptions, on peut s'attendre à ce que les apprenants choisissent plus souvent la forme correcte de l'article avec ces noms qu'avec les noms qui sont marqués « par défaut ».

Hawkins, suivant la théorie de Hawkins et Chan (1997), propose que la source du problème du genre français pour les apprenants anglophones est une propriété syntaxique de la première langue. Il suit par là l'analyse du genre de Ritter (1993) où le genre est un trait de la catégorie NumP et il affirme qu'il est généralement impossible en L2 d'acquérir des traits formels qui ne sont pas représentés dans la L1. En d'autres mots, les apprenants anglophones peuvent très bien attribuer un genre spécifique à une entrée lexicale, mais ce trait n'aura jamais de reflet en syntaxe parce que le NumP anglais n'est pas doté de genre. Hawkins (2001 : 206) cite Tsimpli et Roussou (1991) qui caractérisent la réorganisation des traits d'une Catégorie Fonctionnelle quelconque comme l'équivalent d'une refixation d'une valeur paramétrique, une possibilité qui n'est pas donnée aux apprenants adultes d'une L2. Cette approche syntaxique au problème du genre expliquerait pourquoi les grammaires des apprenants permettent des genre variés (p. ex., *le* pour [+défini] et *une* [-défini]). À cause de l'absence de contrainte formelle forçant les traits du N à monter à NumP où le

¹⁰⁹ Pourtant, il existe une observation dans la littérature qui va dans ce sens : les apprenants préavancés étudiés par Bartning (1999) diffèrent des apprenants avancés parce qu'ils maîtrisent mieux l'accord avec les adjectifs qu'avec les déterminants.

genre est vérifié, il n'existe aucune raison d'établir une relation paradigmatique entre *un/le* et *une/la*.

Carroll (1989), pour sa part, argumente pour une autre différence fondamentale entre l'acquisition du genre français en L1 et en L2, qui aura des conséquences sur le développement du genre. La catégorie des déterminants (l'article) est acquise par une segmentation de la représentation phonologique en L1 (voir section 5.3.2), mais par « relexification » en L2. Puisque, en L2, les déterminants sont acquis par relexification des déterminants de la L1, Carroll prédit aussi qu'il devrait y avoir une différence entre des apprenants d'une L1 dotée d'un système de genre et ceux d'une L1 qui ne fait pas ce type de classification (anglais).¹¹⁰ En bref, selon son explication lexicale, les apprenants adultes seraient incapables d'attribuer le genre à une entrée lexicale si la L1 ne fait pas ce type de catégorisation.

6.2.6 Questions de recherche et hypothèses

D'un point de vue empirique, le but général de ce chapitre est de suivre le développement des traits de nombre et de genre. Nous essayerons de déterminer quand ces traits sont acquis par les enfants et les adultes. Nous nous demanderons aussi s'il s'agit d'un développement général au sens où ces traits s'intègrent dans les domaines nominal (déterminants et adjectifs) et pronominal en même temps.

En L2, nous avons déjà vu que les apprenants débutants marquent le nombre. Pourtant, dans la section 4.5.2, nous avons montré qu'une catégorie de NSDs était reliée à ce trait, notamment les noms indéfinis au pluriel. Comment le marquage de cette catégorie (des) se développe-t-elle ?

D'un point de vue théorique, nous discuterons de certaines questions soulevées par les recherches antérieures.

(6-9a) Nombre

Koehn (1989, 1994) et Müller (1994) ont proposé qu'il existe une période pendant laquelle seule « la composante sémantique » du nombre (ou dans les termes de Carstens/Chomsky le trait [+interprétable] du nombre) est acquise. En existe-t-il des indices dans notre corpus aussi ?

(6-9b) Genre

Comment peut-on décrire et comprendre les différences éventuelles dans l'acquisition du genre par les enfants et par les adultes ?

¹¹⁰ La notion de « relexification » est définie ici et par Carroll (1989) comme l'acquisition d'une nouvelle représentation phonologique qui est associée à une entrée lexicale existante.

Pour ce qui est du déclenchement de la catégorie du genre, la littérature présente des vues opposées. Dans le cas des enfants, la discussion se concentre sur le degré de considération des indices formels. Mais Carroll (1989) souligne l'insuffisance des régularités phonologiques et plaide plutôt en faveur d'une hypothèse où le contexte linguistique immédiat du nom (la forme des déterminants, des adjectifs et des participes) a aussi de l'importance. Étant donné que nous avons pu montrer que les enfants et les adultes se distinguent par le statut catégoriel qu'ils donnent aux déterminants, cette piste nous semble d'autant plus intéressante à suivre.

(6-10) Transfert

Dans notre cas, la proposition de Carroll (1989) d'un transfert de la spécification lexicale de L1 à L2 nous suggère l'hypothèse que le genre et le nombre devraient en principe faire partie de l'état initial parce que le suédois fait ce type de distinction. D'un autre côté, les propositions de Hawkins (1998, 2001) et de Hawkins et Chan (1997) ne se rapportent pas à l'état initial de l'acquisition. Une prédiction que fait cette théorie est pourtant même que les apprenants adultes suédois acquerront le genre.

6.3 Analyse du nombre

6.3.1 2L1

Afin d'analyser le nombre dans les grammaires des enfants, nous considérerons six phénomènes relatifs à cette catégorie :

(6-11)

- a. noms à référent pluriel
- b. l'émergence des formes *un/une*
- c. l'émergence de déterminants singuliers par rapport à (d) et (e)
- d. l'émergence de quantifieurs (numéraux)
- e. l'émergence de déterminants pluriels
- f. l'émergence de pronoms [\pm singuliers]

6.3.1.1 Résultats

Si nous suivons la division binaire de la catégorie du nombre, proposée par Koehn (1989) et Müller (1990, 1995), en concepts sémantiques « unique/multiple » d'une part, et en catégories grammaticales « singulier/pluriel » de l'autre, nous observons que la première de ces distinctions semble être acquise précocement. Dans les premiers enregistrements de tous les enfants, il existe des indices d'une acquisition du concept sémantique de nombre, i.e. une saisie de la différence entre les entités uniques et les entités multiples :

(6-12) a. (J2, 2 ; 0, LME 1,3)
 %sit : Ils regardent ensemble un livre d'images
 *MER : et là , avec les grosses cornes. qui c'est là ? qui c'est ?
 *JEA : (n se zos).
 %exp : un ? rhinocéros
 *MER : non !
 *JEA : buffle.
 *MER : un buffle.
 %sit : Jean fait un geste qui montre que le buffle a deux cornes
 *JEA : (cornes)
 %pron: /cun/
 *MER : des grandes cornes.

b. (A1, 2 ; 3, LME 1,4)
 %sit : Anne a fait deux canards de sable et elle pointe sur eux
 *ANN : deux (?) canards.
 %pron : /de pana/
 *MER : voilà.
 *ANN : deux xxx canard.
 *MER : il y a deux, deux canards, oui.

c. (Mimi 1, 2 ; 0, LME 2,1)
 %sit : Elles font un puzzle
 *MER : il en manque une parce qu'il a quatre pattes l'éléphant.
 *MIM : donne-moi !
 *MER : je te donne. il manque une * patte. voilà la quatrième patte.
 *MER : tiens. voilà. quatre pattes il a.
 *MIM : quatre pattes.
 *MER : quatre pattes. et qu'est-ce qu'on fait maintenant ?
 *MIM : voilà (il a) - deux pattes.
 *MIM : voilà deux pattes.

Si l'exemple de Jean montre qu'il a saisi, à ce stade, que le buffle a *plusieurs cornes*, comme l'indique son geste, il n'a pas acquis l'expression linguistique correspondante. Dans les termes de Müller (1990, 1995) et de Koehn (1994), tout en étant conscient du concept sémantique « multiple », Jean n'a pas encore acquis, à ce stade, de forme linguistique française pour exprimer la catégorie grammaticale « pluriel ». En revanche, les exemples d'Anne (à 2 ; 3) et de Mimi (2 ; 0) montrent qu'elles possèdent des marqueurs linguistiques de la catégorie grammaticale « pluriel ». Il est caractéristique que, dans les deux cas, il s'agit d'un numéral/quantifieur (*deux*), ce qui confirme les observations tirées des

enfants du projet DUFDE sur le primat de cette catégorie pour exprimer la multiplicité.

6.3.1.1.1 Jean

Au moins avec certains noms, à ce stade, Jean a déjà pourtant une forme linguistique pour le concept « unique », notamment *un* (cf. Tableau 6-3, ci-dessous).¹¹¹ En effet, à part une occurrence douteuse de *des* + nom dans J1, nous notons que, jusqu'à J4, il ne produit que des déterminants singuliers. Nous avons déjà pu montrer qu'il avait acquis le concept de multiplicité lors du premier enregistrement (cf. (6-12a)), mais nous observons ici que l'émergence de la catégorie grammaticale correspondante connaît un délai temporel d'au moins six mois. En d'autres mots, avant 2 ; 6, l'optionnalité du déterminant ne concerne que les noms au singulier. Les noms au pluriel ne sont *jamais* précédés par un déterminant ouvert avant J4.¹¹²

Enfin, nous observons que l'émergence de séquences d'un pronom personnel pluriel avec un verbe pluriel connaît un délai de presque un an (J7).¹¹³

¹¹¹ Souvenons-nous que Koehn (1989, 1994) et Müller (1990, 1995) ont montré que les formes *un* et *ein* chez Ivar et Caroline (?), dans une première phase, « ont une fonction numérale ou de quantification, et non une fonction de détermination avec la valeur « non-spécifique » (Müller, 1995 : 74). Pour appuyer cette hypothèse, Müller cite le fait qu'Ivar et Caroline utilisent *un* et *un autre* (ainsi qu'*ein* allemand) « sans tenir compte du genre et du nombre du nom respectif » (Müller, 1995 : 74). Nous y reviendrons plus bas.

¹¹² En plus, nous observons une dominance initiale des formes *un/une* sur les articles définis *la/le* ; dans J1-J3, la distribution de ces déterminants était de 23 versus 6 occurrences. Le primat de cette forme indéfinie sur l'article défini rappelle les observations de Müller (1990) sur le français de Caroline, mais semble plutôt atypique par rapport à ce qui est rapporté au sujet des enfants francophones monolingues L1 (Clark, 1985, Heinen et Kadow, 1990).

¹¹³ Dans ce cas, il s'agit évidemment d'un *accord* en nombre. Comme le français oral ne marque pas, en principe, le nombre sur les noms, les domaines nominal et pronominal ne sont pas directement comparables.

Tableau 6-3. Noms, omissions de déterminants et déterminants français-Jean^a

Enr.	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7
Âge	1;10	2;0	2;2	2;4	2;6	2;9	2;11
LME	1.6	1.3	1.5	1.3	2.0	3.5	2.8
(0) N	37	106	56	59	36	65	70
(1) Ø-Det	9	62	39	26	10	8	9
(2) ArtN	12+1 ?	13	4	12	14	44	42
(3) IS (<i>un/e</i>)	11	8	4	4	1	11	10
(4) IPI (<i>des</i>)	1?	-	-	1	1+4 rép	5	3
(5)DS (<i>le/la</i>)	1	5	-	7	8	24	23
(6)DPI (<i>les</i>)	-	-	-	-	-	4	6
(7) PossN	-	-	-	1	2	2	3
(8) QuantN	-	-	-	1	3	4	1
(9) DémN	-	-	-	-	-	-	-
(10) NPr	9	27	10	18	7	7	15
(11) ?/filler	6	4	3	1	-	-	-
(12) Pron. pers. - sg. 3 ^{ème}	-	(+)	(+)	+	+	+	+
(13) Pron. pers. - pl. 3 ^{ème}	-	-	-	-	-	-	+

Légende : (0) = le nombre de noms analysables ; (1) = omission de déterminant (NSD) (2) = Article + Nom ; (3) = article Indéfini Singulier ; (4) = article Indéfini Pluriel ; (5) = article Défini Singulier ; (6) = article Défini Pluriel ; (7) = Possessif + Nom ; (8) = Quantificateur + Nom ; (9) = Déterminant Démonstratif + Nom ; (10) = Nom Propre ; (11) = ?/filler = occurrences incertaines ou fillers vocaliques ; (12) = Pronoms personnels singuliers de 3^{ème} personne ; (13) = Pronoms personnels pluriels de 3^{ème} personne avec un verbe au pluriel ; ^c Tous les contextes

6.3.1.1.2 Anne

À première vue, il ne semble pas exister de période où les déterminants accompagnent uniquement les noms singuliers chez Anne. Selon le Tableau 6-4, dès le premier enregistrement, elle produit des articles définis pluriels et des quantifieurs, mais nous ne pouvons pas dire que les quantifieurs dominent. Pourtant, en examinant de plus près les trois occurrences de déterminants pluriels d'A1, il y a une certaine incertitude. L'article défini pluriel enregistré est une imitation et la prononciation du quantifieur *deux* ne correspond pas à la langue adulte :

- (6-13) a. (A1, 2 ; 3, LME 1,4)
 *MER : c'est quoi là ?
 *ANN : mm ?
 *MER : les cubes.

- *ANN : les cubes.
 *MER : mm , très bien.
- b. %sit : Anne a fait deux canards et elle pointe sur eux
 *ANN : deux (?) canards.
 %pron : /de pana/
 *MER : voilà.
 *ANN : deux xxx canards.
 *MER : il y a deux , deux canards, oui.

Ce n'est qu'à partir d'A4 que nous enregistrons une production régulière de déterminants pluriels. Nous avons donc éventuellement affaire à une situation similaire à celle de Jean, i.e. une acquisition précoce du concept sémantique de nombre suivie de l'émergence de la catégorie grammaticale correspondante, où, là encore, seul le singulier est marqué dans un premier temps (la période entre A1-A3 ?A4 ?). Devant l'absence de données suffisantes, ceci reste cependant une hypothèse.¹¹⁴

On observe chez Anne (A2 vs A7) le même délai temporel dans l'émergence des verbes et pronoms pluriels par rapport aux pronoms singuliers.

¹¹⁴ En revanche, Anne diffère clairement de Jean par le fait que chez elle les formes *un/une* ne dominant pas quantitativement sur *le/la*.

Tableau 6-4. Noms, omissions de déterminants et déterminants français-Anne^a

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Âge	2;3	2;6	2;8	2;10	2;11	3;1	3;3
LME	1.4	1.9	2.7	2.4	3.2	2.9	2.9
(0) N	36	86	34	46	37	44	79
(1) Ø-Det	22	26	12	12	12	2	5
(2) ArtN	8	58	7+1 ?	27	13	29	48
(3) i. IS (<i>un/e</i>)	2	22	4	13	3	10	16
(4) ii. IPI (<i>des</i>)	-	-	1+1?	-	-	-	16
(5) ii. DS (<i>le/la</i>)	5	33	2	12	8	16	15
(6) iii. DPI (<i>les</i>)	1	3	-	2	2	3	1
(7) PossN	1?	-	1	-	3	1	1
(8) QuantN	1+1 ?	-	-	-	-	-	-
(9) DémN	-	-	-	-	-	-	-
(10) NPr	2	1	11	7	8	12	25
(11) ?/filler	1	1	2	-	-	-	-
(12) Pron. pers. sg. 3 ^{ème}	-	+	+	+	+	+	+
(13) Pron pers. pl. 3 ^{ème}	-	-	-	-	-	-	+

Légende voir Tableau 6-3 ; ^a Tous les contextes

6.3.1.1.3 Mimi

Nous savons que Mimi a un développement plus rapide en français que les deux autres enfants. En conséquence, dans M1, nous n'observons pas la même distribution de déterminants uniquement singuliers que dans J1 (et A1?), mais aussi des quantifieurs (5 numéraux). Et pourtant, il n'y a qu'une occurrence d'un article défini pluriel imité (voir Tableau 6-5). Exemples :

- (6-14) (M1, 2 ;0, LME 2.1)
- a. *MIM : voilà (il a) - deux pattes.
- b. *MIM : (et) ça aussi.
- *MER : ça aussi c'est un soulier oui. mm.
- *MIM : deux.
- *MER : deux souliers, très bien.
- *MIM : deux souliers.
- c. %sit : Elles sont en train de jouer
- *MER : qu'est-ce que c'est ça Mimi ? qu'est-ce qu'on fait avec ça ? tiens, on fait les pattes ?
- *MIM : donne-moi !

- *MER : je te donne et tu fais quoi ?
 *MIM : (on) fait les pattes.
 *MER : on fait les pattes, d'accord.

Tout comme chez les deux autres enfants, les pronoms singuliers apparaissent en premier. Chez Mimi, ils précèdent de six mois les combinaisons de verbes et pronoms pluriels.¹¹⁵

Pour conclure, nous observons ici une variante du même modèle d'acquisition des deux autres enfants. Mimi ressemble à Jean et à Anne par le primat des quantifieurs (numéraux) pour déterminer les noms pluriels. Dans un deuxième temps, Mimi utilise aussi les articles pluriels pour référer aux entités multiples (M2 et surtout M3).

Tableau 6-5. Noms, omissions de déterminants et déterminants français-Mimi

	M1	M2	M3
Âge	2;0	2;2	2;6
LME	2.1	3.2	3.5
(0) N	30	45	68
(1) Ø-Det	7	2	-
(2) ArtN	13	30	56
(3) i. IS (<i>un/e</i>)	6	15	24
(4) ii. IPI (<i>des</i>)	-	-	10
(5) ii. DS (<i>le/la</i>)	6	12	18
(6) iii. DPI (<i>les</i>)	1	3	4
(7) PossN	-	6	3
(8) QuantN	5	-	5
(9) DémN	-	-	1+1?
(10) NPr	5	7	1
(11) ?/filler	-	-	-
(12) Pron. pers. + sg. 3 ^{ème}	+	+	+
(13) Pron. pers. pl. - 3 ^{ème}	-	-	+

Légende : voir Tableau 6-3

6.3.1.2 Résumé et discussion sur le statut du trait de nombre- 2L1

Les résultats sur le nombre sont résumés dans les tableaux récapitulatifs suivants :

¹¹⁵ M1 ressemble plutôt aux premiers enregistrements de Anne parce que nous n'y avons pas trouvé la dominance marquée des formes *un/une* sur l'article défini singulier.

Tableau 6-6. Émergence d'éléments relatifs au nombre - Jean

Enr.	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7
Âge	1 ; 10	2 ; 0	2 ; 2	2 ; 4	2 ; 6	2 ; 9	2 ; 11
% NSD	45	81	78	69	26	13	10
Réf. plur.	+	+	+	+	+	+	+
un / une	(+)	+	+	+	+	+	+
Dét. sing.	(-)	+	+	+	+	+	+
Quant.	-	-	-	(+)	+	+	+
Dét. pl.	-	-	-	-	+	+	+
Pron. pl.	-	-	-	-	-	-	+

Légende : %NSD = pourcentage de Noms Sans Déterminants dans des contextes obligatoires ; Réf. plur. = Noms à référent pluriel ; Dét. sing. = Déterminants (articles) singuliers ; Dét. pl. = Déterminants (articles) pluriels ; Pron. pl. = Pronoms pluriels avec verbes pluriels ; + = émergé ; - = non-émergé ; (+) / ? = incertitude ou manque d'effectifs

Tableau 6-7. Émergence d'éléments relatifs au nombre - Anne

Enr.	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Âge	2 ; 3	2 ; 6	2 ; 8	2 ; 10	2 ; 11	3 ; 1	3 ; 3
% NSD	75	27	44	16	33	9	9
Réf. plur.	+	+	+	+	+	+	+
un / une	+	+	+	+	+	+	+
Dét. sing.	+	+	+	+	+	+	+
Quant.	+	?	?	?	?	?	?
Dét. pl.	(+)	+	?	+	+	+	+
Pron. pl.	-	-	-	-	-	-	+

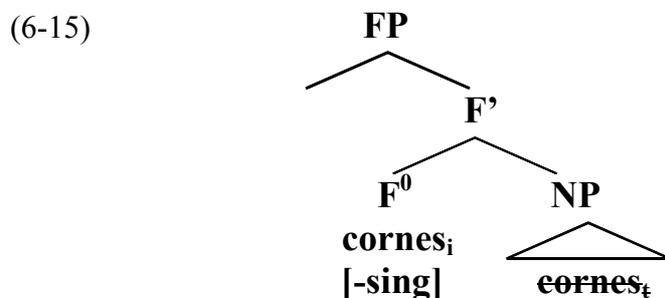
Légende : voir Tableau 6-6

Tableau 6-8. Émergence d'éléments relatifs au nombre - Mimi

Enr.	M1	M2	M3
Âge	2 ; 0	2 ; 2	2 ; 6
% NSD	24	7	0
Réf. plur.	+	+	+
un / une	+	+	+
Dét. sing.	+	+	+
Quant.	+	?	+
Dét. pl.	(+)	+	+
Pron. pl.	-	-	+

Légende : voir Tableau 6-6

Un accès initial à la capacité des noms de référer au pluriel a été confirmé pour les trois enfants. En suivant l'analyse de Carstens (2000), nous pouvons conclure que le trait du nombre [+interprétable] associés aux noms est acquis au début de la période de l'observation. Il s'ensuit, selon la vision de l'interface lexique-syntaxe adoptée, qu'une projection fonctionnelle intermédiaire devrait être présente dès le début de la période d'observation. Il est probable que les enfants soient précocement capables d'envisager une interprétation des concepts unique/multiple pour un nom donné, ce qui nécessite une projection fonctionnelle en syntaxe, appelons-la FP.¹¹⁶ Pour une raison qui reste à définir, ce n'est qu'aux deuxième et troisième stade que la présence de ce trait se traduit par une réalisation en surface de la catégorie syntaxique de nombre (singulier/pluriel). Pour le moment, il suffit de constater qu'il existe des raisons de croire que la structure des premiers syntagmes nominaux pourrait correspondre à (6-15) :



Un certain nombre de questions n'ont pas reçu de réponse satisfaisante dans cette analyse. Pour commencer, il n'est pas clair pour nous ce qui déclenche l'émergence première des numéraux et celle, subséquente, des articles pluriels pour référer aux entités multiples mais il est possible que cette observation soit reliée à la distinction [\pm interprétable] du nombre : Carstens (2000) ne discute pas des numéraux mais si nous supposons qu'ils encodent un trait du nombre [+interprétable] et que les traits [+interprétables] sont acquis en premier (Radford, 2000), cette observation s'explique. Les détails de cette question tombent néanmoins en dehors des limites de notre travail. Ensuite, avec Müller (1994), nous dirons qu'il est probable que l'émergence tardive des articles pluriels soit reliée au trait de définitude. Nous avons déjà suggéré que ce trait est acquis plus tard dans le développement (cf. section 5.3.2.1). Au contraire, il ne nous semble pas évident que les premiers numéraux sont associés à Spec-DP comme le propose Müller (1994). Nous laissons la question ouverte pour le moment.

¹¹⁶ Nous avons choisi de ne pas nommer cette projection NumP parce que nous ne sommes pas convaincu que, à l'état initial, elle porte toutes les propriétés de cette catégorie (cf. p. ex. ci-dessus sur le genre).

Enfin, il n'est pas clair non plus, à ce stade, si le nom se déplace avant ou après l'épellation, dans la projection intermédiaire que nous avons proposée, FP. Étant donné la quasi-absence d'adjectifs épithètes postposés, nous ne disposons pas de données qui pourraient éclaircir la question.

6.3.2 L2

Le Tableau 6-9 montre que même les apprenants les moins avancés produisent tout type de déterminant au pluriel, à l'exception du possessif (et du démonstratif pluriel qu'aucun des apprenants ne produit).¹¹⁷ Il est vrai que les quantifieurs dominent mais pas au même degré, semble-t-il, que chez les apprenants de l'allemand analysés par Parodi et al. (1997). Comme nous l'avons déjà vu dans la section 4.5, il y a peu de NSDs :

Tableau 6-9. NSDs et déterminants pluriels chez les apprenants du Stade 1

Enr.	Henry 1		Henry 2		Petra 1		Petra 2		Sara 1		Sara 2	
MdS	< 3		< 3		5		7		3		7	
(0) N. pl.	16		31		24		28		34		24	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
(1) NSD pl	2	13	1	3	2	8	3	11	1	3	3	13
(2) Art. pl	5	31	16	51	8	33	12	43	14	41	13	54
(3) Poss. pl	-	-	-	-	6	25	5	18	1+1	6	1	4
(4) Quant.	9	56	14	45	8	33	8	29	17	50	7	29
(5) Pron. pers. sg.	-		-		+		+		+		+	
(6) Pron. pers. pl.	-		-		-		(+)		-		-	

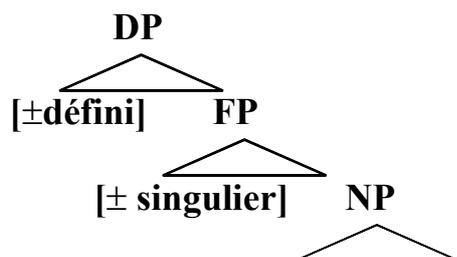
Légende : (0) = Nombre de noms analysables au pluriel ; (1) = Nom Sans Déterminant pluriel ; (2) = Article pluriel ; (3) = adjectif Possessif pluriel ; (4) Quantifieur ; (5) = Pronom personnel de 3^{ème} personne singulier ; (6) = Pronom personnel de 3^{ème} personne pluriel ; # = Nombre d'occurrences ; % = Pourcentage des occurrences totales

Il n'existe pas de raisons de douter d'une présence initiale du trait de nombre. En conséquence, selon nos hypothèses initiales, il doit y avoir une catégorie fonctionnelle pour sa vérification et son interprétation. Appelons-la FP :¹¹⁸

¹¹⁷ Pour montrer que les catégories syntaxiques du nombre sont acquises précocement en L2, il est suffisant ici de ne considérer que les apprenants du Stade 1.

¹¹⁸ Voir note 118 pour la raison de ce choix.

(6-16)



Enfin, nous observons, tout comme chez les enfants, le caractère local de l'acquisition du nombre ; même si le nombre est précocement acquis dans le DP, les adultes n'utilisent pas de pronoms pluriels de 3^{ème} personne avec des verbes pluriels. De nouveau, Henry se distingue des deux autres apprenants du premier stade, car il ne produit pas de pronoms personnels de 3^{ème} personne du tout.

6.3.2.1 Une comparaison de *des* et de l'article partitif

L'ensemble des NSDs dont la référence est au pluriel apparaissent en contexte d'indéfini pluriel. Aussi, il existe une alternance entre réalisation et omission chez tous les apprenants du Stade 1 :

(6-17) (Henry 1, AIF, < 3 mois)

- a. *HEN : and et j'ai ∅ très beau dégustations (hehe).
- b. *INT : donc tu as mangé du dindon , //
- *HEN : ding-dong !
- *INT : ding-dong , hehe .
- *INT : et en plus ? < # > encore ?
- *HEN : < en plus ? > **des** fruits , après # eh # # "cheese" ?

(6-17) (Sara 2, AIF, 6 mois)

- c. *SAR: oui et c'est ∅ aussi mouvements de de mon ma école la école.
- d. *SAR: tz ehm son mère fait ehm # tz **des** petits gâteaux # très bons ehm

(6-18) (Petra 1, AIF, 5 mois)

- a. *PTR: j'ai eh # j'ai eh ∅ amis eh français et amis allemands.
- b. *PTR: c'est **des** programmes classiques musique.

Dans le Tableau 6-10 ci-dessous, une quantification des contextes pour la forme *des* est présentée. Nous la contrastons avec une analyse du même type pour l'article partitif, où le français se distingue du suédois aussi par sa position d'article ouverte. Dans la section 4.5.2, nous avons pu constater que, dans les deux cas (indéfini pluriel et article partitif), il s'agit de contextes favorables à des NSDs dans notre corpus. Longobardi (2000) les identifie d'ailleurs comme des contextes qui, typologiquement, sont propices à une absence de déterminant (cf. ici, section 2.3.2). La comparaison est donc intéressante parce que, dans les

deux cas, on peut invoquer les mêmes facteurs qui pousseraient vers une omission (le suédois, structure marquée) :

Tableau 6-10. Contextes pour l'article partitif et l'indéfini pluriel

Enr.	Mois de	Article partitif			Indéfini pluriel		
		NSD	Réal	% Corr.	NSD	Réal	%Corr.
AIFs séjour							
Henry 1	< 3	1	-	0	2	3	60
Henry 2	< 3	-	-	-	1	8	89
Sara 1	3	3	2	40	1	1+1?	67
Sara 2	7	4	-	0	3	1	25
Petra 1	5	2	-	0	2	1	33
Petra 2	7	1	-	0	3	6	67
Martin 1	7	1	-	0	5+1?	4	40
Martin 2	14	2	1	33	-	1	100
Martin 3	16	-	-	-	-	3	100
Karl 1	8	2	-	0	1	12	92
Karl 2	10	-	1?	100	-	16	100
Karl 3	12	2	8	80	2+1?	28	90
Karl 4	14	3	1	25	1?	3	75
Karl 5	16	-	1	100	-	21	100
Knut 1	env. 20	-	1	100	-	22	100
Knut 2	env. 22	-	-	-	1	8	89
Knut 3	env. 35	3 ^a	-	0	-	22	100
AFs étude							
Lisa 1	1	3+1?	8	67	1	3	75
Lisa 2	2	1	2+1?	75	3+2?	6	55
Lisa 3	3	2	2	50	-	8	100
Lisa 4	4	1?	-	0	-	13	100
Sama 1	1	-	1+1?	100	3	13	81
Sama 2	2	1	2	67	1	7	88
Sama 3	3	-	-	-	1	6	86
Sama 4	4	-	-	-	-	6	100
Total		33	32		34	223	
Moyenne				49			87

*Légende : AFs = Apprenants Formels ; AIFs = Apprenants InFormels ;
- = aucun contexte ; NSD = Noms Sans Déterminant ; Réal = Nombre
de réalisations. ^aToutes les occurrences avec un seul type de nom (l'argent)*

Certaines conclusions nous sont accessibles à partir du Tableau 6-10. D'abord, dans l'ensemble, nous voyons que l'article partitif s'acquiert plus lentement que

l'article indéfini au pluriel (cf. une moyenne de 49% corr. pour *des* vs. 87% corr. pour l'article partitif, pour tous les apprenants). En fait, à part deux occurrences dans Sara 1, on note une absence complète de l'article partitif chez les apprenants du Stade 1 (i.e. Henry, Petra, Sara). En revanche, il y a déjà, chez ces apprenants, une alternance entre des structures du type *des* + *N* et NSDs pour référer aux noms pluriels indéfinis.

Ensuite, de façon transversale, ces données semblent confirmer de nouveau l'existence d'au moins deux niveaux de développement, même si cela reste un résultat incertain à cause de l'importante variation individuelle. Pourtant, si l'on ne considère que l'indéfini pluriel, on voit que les apprenants du Stade 2 (Martin, Karl et Lisa) sont déjà arrivés à une maîtrise quasi avancée de ce phénomène (à l'exception de Martin 1 et de Lisa 2). Comme prévu, les apprenants du Stade 3, Knut et Sama, quant à eux, ne diffèrent pas à cet égard des apprenants intermédiaires.

6.4 Analyse de genre

6.4.1 2L1

Pour analyser le genre dans les grammaires des enfants, cinq phénomènes ont été étudiés dans leur production :

(6-19)

- a. accord sur les formes *un / une* et les formes *le / la*
- b. l'émergence des paradigmes (*le N₁ / un N₁* ou *la N₂ / une N₂*)
- c. opposition des pronoms *il / elle* pour les noms [+animés]
- d. opposition des pronoms *il / elle* pour les noms [-animés]
- e. l'accord adjectival (cf. section 6.4.1.2)

6.4.1.1 Le genre et les articles

6.4.1.1.1 Jean

Chez Jean, il existe des indices suggérant que ses occurrences précoces de *un* n'encodent pas le genre ; d'abord, (tout comme pour l'enfant Ivar d'ailleurs, cf. Müller, 1995) ce premier emploi de déterminant singulier dans sa production spontanée ne concerne que la forme masculine *un* (et non pas *une*). L'exemple suivant (6-20) est probablement significatif car, lorsque Jean utilise la forme *une* à ce stade, il s'agit d'une imitation, mais la forme *un* réapparaît juste après avec le même nom quand Jean l'utilise spontanément :¹¹⁹

¹¹⁹ Les caractères gras indiquent ici et dans le reste du chapitre que la forme du déterminant est incorrecte.

- (6-20) (J1, 1 ; 10, LME 1,6)
- *ASS : c'est pas une glace, tu peux pas manger.
 - *JEA : une glace.
 - *ASS : non , pas manger.
 - *JEA : une glace.
 - *ASS : qu'est que tu as mangé avec farmor ?
 - *JEA : (**un**) glace.

Cet exemple suggère que Jean ne maîtrise pas encore le genre dans J1. En effet, en même temps que Jean utilise l'article indéfini singulier comme seule forme de déterminant pratiquement (J1-J3, cf. Tableau 6-11 ci-dessus), cette forme, *un*, ne semble pas encoder de trait de genre. Cette hypothèse est soutenue par le fait que, dans les deux premiers enregistrements, toutes les erreurs chez Jean concernent la forme *un* (3 occ.). Voici les deux autres :

- (6-21) a.(J2, 2 ; 0, LME 1,3)
- %sit : Ils lisent un livre d'images
- *MER : et la maman ? qu'est-ce qu'elle fait la maman ?
 - *JEA : porte.
 - *MER : elle porte.
 - *JEA : café au lait.
 - *MER : ça va bien ça.
 - *JEA : **un** table.
 - *MER : et sur la table , qu'est-ce qu'il y a sur la table ?
- b. *MER : attention la voiture , la voiture va partir !
- *JEA : ding ding ding ding .
 - *MER : la voiture va partir , Jean , broum broum broum .
 - *JEA : **un** (saucisse).
 - *MER : (une saucisse , hehe !)

Cette absence d'accord en genre avec la forme *un* supporte son analyse en termes de numéral plutôt que d'article indéfini. Souvenons-nous de l'idée de Müller (1994) qui est que l'absence de genre est due précisément à ce fait. Comme le montre le Tableau 6-11 ci-dessus, il n'existe qu'une seule occurrence « erronée » avec les formes *un / une*, après ces deux premiers enregistrements. En revanche, ce n'est qu'à J5, et surtout à J6, qu'on trouve une production régulière des deux genres avec les deux types d'articles :

Tableau 6-11. Accord de l'article en genre – Jean

	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8-J12	Total
Age	1 ; 10	2 ; 0	2 ; 2	2 ; 4	2 ; 6	2 ; 9	2 ; 11	3 ; 1 – 3 ; 9	
LME	1,6	1,3	1,5	1,3	2,0	3,5	2,8	- 4,3	
FI/ *FI	1/-	1/-	1/-	1/-	1/-	1/-	1/-	11/5 ^a	18/5
FD/*FD	1/-	-/-	-/-	1/-	2/-	10/-	-/-	19/1	32/1
MI/*MI	5/1	4/2	3/-	2/-	-/-	10/1	9/-	19/-	52/4
MD/*MD	-/-	1 ?/-	-/-	1/-	3/-	11/-	21/-	22/2	59/2
Total	7/1	6/2	4/-	5/-	6/-	32/1	30/-	61/8	161/12

Légende : FI = Féminin indéfini correct (ex. la fille); *FI = Féminin indéfini incorrect (ex. **la** fils) ; FD = Féminin défini correct ; *FD = Féminin défini incorrect ; MI = Masculin indéfini correct ; *MI = Masculin indéfini incorrect ; MD = Masculin défini correct ; *MD = Masculin défini incorrect. ^adont 3 occ. avec un seul type dans un seul enregistrement (**une** fil, J8)

Nous observons aussi que les premiers paradigmes d'articles apparaissent à partir de J6. Dans J2, il existe des signes d'une absence de relation en genre entre l'article défini et l'article indéfini (6-22a) :

(6-22)

- | | |
|--|---|
| a. (J2, 2 ; 0, LME 1,6) ¹²⁰
un bébé – la bébé
un radio – la radio | c. (J7, 2 ; 11, LME 2,8)
le thé – du thé |
| b. (J6, 2 ; 9, LME 3,5)
un canard – du canard
un élastique – le élastique | d. (J8, 3 ; 1, LME 3,0)
une luciole – la luciole |

L'émergence de paradigmes ne coïncide pas parfaitement avec les premiers indices sûrs d'une intégration du trait de genre dans le système pronominal. Alors que le pronom *il* est utilisé dès J1 (toujours selon la langue cible), la forme féminine correspondante fait son apparition dans J4 déjà. Il s'agit d'un contexte de référence à un individu, mais l'occurrence se trouve à proximité d'un énoncé de sa mère qui contient la même forme :

(6-23) (J4, 2 ; 4, LME 1,3)

- *MER : qu'est-ce qu'elle fait Estelle ? qu'est-ce qu'elle elle fait ?
*JEA : elle danse.
*MER : elle danse ? non.

¹²⁰ Dans J2, nous enregistrons aussi la paire : *au lait – du lait*, mais vu la discussion de l'expression *du lait* dans la section 5.6.2.1 des déterminants des noms de masse, nous ne la considérons pas comme un paradigme ici.

Une occurrence plus certaine provient de J6 ; l'autocorrection suivante nous dit que Jean a découvert le trait de genre dans le système pronominal aussi :

(6-24) (J6, 2 ; 9, LME 3,5)¹²¹

*JEA : elle est pas- il est pas à toi ce camion.

En conclusion, il semble alors que, chez Jean, le trait de genre soit absent dans les enregistrements J1-J3 (1 ;10-2 ;2), mais qu'il émerge entre J4 et J6 (2 ;4-2 ;9). En plus, il semble que le genre soit d'abord intégré à la catégorie des noms et, dans un deuxième temps, dans la catégorie des pronoms. Ce dernier développement, qui n'est pas notre intérêt principal ici, nous semble particulièrement étendu dans le temps.

6.4.1.1.2 Anne

Nous ne trouvons pas le même emploi initial de la forme *un* que nous avons enregistré chez Jean (analysé comme un quantifieur dans son cas). Même si l'on trouve des erreurs en genre avec *un*, celles-ci se trouvent dans des enregistrements tardifs (à partir de Anne 7 à 3 ; 3), ce qui fait que nous les considérons d'un autre type, non relié à l'émergence du trait en lui-même.¹²² Le Tableau 6-12 présente les données pertinentes pour Anne.

¹²¹ Mais toujours dans J10 nous trouvons :

(J10, 3 ; 5, LME 3,5)

(i) *JEA : et, le sable, elle reste.

¹²² En revanche, nous constatons encore qu'il y a assez peu d'occurrences de *un/une* dans les premiers enregistrements. Étant donné que le français est la langue forte d'Anne (cf. Schlyter, 1993, 1994), cet état de choses pourrait recevoir deux explications : ou bien l'emploi précoce des formes indéfinies au singulier, surtout *un*, chez Jean, est le résultat de son français faible. Ce serait donc un emploi atypique pour le français monolingue L1, car Clark (1985) et Heinen et Kadow (1990) dans leur survols respectifs concluent que l'article défini singulier est acquis en premier. Ou bien, les données des enfants bilingues permettent de voir un stade transitoire dans le développement, qui passe rapidement, ce qui le rendrait difficile à saisir dans des analyses linguistiques.

Tableau 6-12. Accord de l'article en genre – Anne

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8-A13	Total
Âge	2 ; 3	2 ; 6	2 ; 8	2 ; 10	2 ; 11	3 ; 1	3 ; 3	3 ; 5 – 4 ; 3	
LME	1,4	1,9	2,7	2,4	3,2	2,9	2,9	- 4,5	
FI/*FI	-/-	1/-	-/-	2/-	-/-	5/-	2/-	23/1	32/1
FD/*FD	-/-	4/1	-/-	1/-	^a -/-	8/-	2/1	20/1	35/3
MI/*MI	1/-	14/-	2/-	10/-	3/-	1/1?	11/2	35/1	77/4
MD/*MD	1/-	13 ^b /-	1/-	2/1	2/-	2/-	2/-	47/3	70/3
Total	2/-	32/1	3/-	15/1	5/-	16/1	17/3	128/6	214/11

Légende : voir Tableau 6-11 ; ^a 2 occurrences d'un substantif inventé n'ont pas été calculées (la tute) ; ^b 9 occurrences d'un seul type (le clown)

Nous mettons A1 à part à cause du manque d'effectifs (seules les occurrences non imitées sont prises en considération pour cette analyse). À partir d'A2, nous pouvons constater que, d'une part, il n'existe pas beaucoup d'erreurs (11 occ. au total sur 214, i.e. 5%), et nous enregistrons autant d'erreurs avec les articles définis qu'avec les indéfinis. En outre, on ne voit pas qu'un genre particulier est suremployé. À partir d'A2, nous enregistrons aussi les premiers paradigmes d'articles et aucun enregistrement ne montre une absence de corrélation entre les articles définis/indéfinis pour un nom spécifique :

(6-25)

a. (A2, 2 ; 6, LME 1,6)
un clown – le clown
un canard – le canard

b. (A3, 2 ; 8, LME 2,7)
un livre – le livre

c. (A4, 2 ; 10, LME 2,4)
une grenouille – la grenouille (mais aussi le
goui = grenouille)

Après A2, le genre apparaît aussi dans le système pronominal. Comme chez Jean, nous retrouvons un emploi précoce de *il* (voir exemples ci-dessus), mais contrairement à Jean, Anne utilise aussi *elle* en même temps, seulement avec des noms [+animés] avant A8 :¹²³

¹²³ Il serait pourtant trop de dire qu'Anne maîtrise complètement le genre dans le système pronominal dans A3. Toujours dans A9, on trouve des exemples tels que :

(i) (A9, 3 ; 7, 3,6)

*MER : où où est-ce qu'elle est Mami maintenant ?
*ANN : Mami (il) est parti en bus, avec l'avion.
*MER : et où est-ce qu'elle est partie alors ?
*ANN : (il) est parti chez Papi.
*MER : chez Papi. mmhm.

- (6-26) (A2, 2 ; 6, LME 1,9)
 a. *ANN : le clown, il est - .
 b. *ANN : où il est, le clown ?
 c. *ANN : il est cassé, (l'avion).

- (6-27) (A3, 2 ; 8, LME 2,7)
 %sit : Elles lisent un livre du hérisson Émilie
 *MER : tu vois là Émilie ?
 *ANN : elle pleure !

Pour conclure, il est moins évident d'établir une étape où le genre n'est pas acquis chez Anne. La proposition la plus logique serait pourtant A1, soit avant que la production spontanée des articles n'ait commencé. Au moins pour les noms [-animés], on observe dans les données d'Anne le même délai du genre dans le système pronominal que nous venons de trouver chez Jean.

6.4.1.1.3 Mimi

Chez Mimi, finalement, nous constatons qu'elle est la seule à employer les déterminants des deux genres dès le début de la période d'observation. Le Tableau 6-13 montre pourtant que, dans M1, les trois emplois de déterminants féminins, *une* et *la*, ne correspondent pas à l'usage de la langue adulte mais qu'à partir du deuxième enregistrement, elle ne fait plus d'erreurs avec les déterminants féminins, que ce soit l'indéfini ou le défini :

Tableau 6-13. Accord de l'article en genre – Mimi

	M1	M2	M3	M4 – M8	Total
Âge	2;0	2;2	2;6	2 ;10 – 4 ;2	
LME	2.1	3.2	3.5	-3.7	
FI/ *FI	-/1	-/-	6/-	29/1	35/2
FD/*FD	-/2	3/-	3/-	20/-	26/2
MI/*MI	4/1	9/3 ^a	12/1	20/3	45/8
MD/*MD	3/-	2/-	6/1	31/2	43/3
Total	7/4	14/3	27/2	100/6	148/15

Légende : voir Tableau 6-11 ; ^aToutes les occ. avec un seul nom : auto
 (cf. la discussion ci-dessous)

Nous constatons aussi que les premiers paradigmes d'articles apparaissent dès M2 et qu'il n'existe qu'un seul exemple d'une absence de corrélation entre les articles définis et indéfinis dans M1 (6-28a) :

(6-28)

- | | | |
|----------------------------------|-------------------------|----------------------------|
| a. (M1, 2 ; 0, LME 2,1) | b. (M2, 2 ; 2, LME 3,2) | c. (M3, 2 ; 6, LME 3,5) |
| un papillon – la papillon | un avion – le avion | un poisson – le poisson |
| | | un moustache –le moustache |

Dans le système pronominal, l'intégration du genre n'est pas complètement terminée dans M2, au moins en ce qui concerne la référence aux noms [-animés] (cf. Anne). On note aussi aussi une tendance à accorder le pronom lorsqu'il s'agit d'un sujet clitique doublé par un DP (cf. (6-29)). En revanche, lorsqu'il s'agit d'une référence anaphorique, il semble plus difficile pour Mimi de produire la bonne forme de l'article (6-30) :

(6-29) (M2, 2 ; 2, LME 3,5)

a. %sit : Mimi joue avec des lettres en plastique. Elle trouve que le « T » ressemble à un avion

*MIM : oui , où il est le avion ?

*MIM : elle est là. elle est là. (référence : l'avion)

b. % Mimi joue avec des lettres en plastique.

*MIM : où il est le petit "o" ?

%sit : Mimi cherche un « o ». Elle en trouve un.

*MIM : elle est là . (référence : un « o »)

c. *MIM : oui, la place elle est, comme ça.

(6-30) (M3, 2 ; 6, LME 3,5)

%sit : Elles jouent avec du légo. Mimi veut que sa mère lui fasse un bonhomme.

*MER : moi je sais pas faire tout ça .

*MIM : oui , tu peux * faire un petit bon-d-hom(mme).

*MER : un petit bonhomme, je peux faire.

[...]

*MIM : oh ! elle est tombée ! elle est tombée (référence : le petit bonhomme)

Nous observons alors une première phase qui peut s'interpréter de telle sorte que le trait de genre n'y est probablement pas présent (M1). Les premiers paradigmes apparaissent dans M2 et, après cet enregistrement, nous considérons que le genre est acquis pour les noms communs. En revanche, le système pronominal connaît son propre développement, plus lent, surtout en ce qui concerne les noms [-animés]. Sans l'avoir étudié en détail, nous pensons que le genre n'est pas acquis avant M4 dans le système pronominal.

6.4.1.2 Le genre et l'adjectif

Les adjectifs apparaissent plus tard que les déterminants chez les enfants et ils restent très rares pendant toute la période d'observation. Les adjectifs épithètes antéposés émergent en premier, suivis par les adjectifs attributs et les adjectifs épithètes postposés. L'ordre interne entre ces deux derniers types peut varier.

Tout comme pour le genre des déterminants, il existe très peu d'occurrences où, en surface, il n'y a pas accord entre l'adjectif et le déterminant. Pourtant, il s'agit d'abord de formes masculines, i.e. des formes de base et les formes féminines (formes longues) n'émergent qu'autour de 3 ans ou après.

6.4.1.2.1 Jean

À partir du moment où les adjectifs apparaissent chez Jean à 2 ; 2, ils s'accordent toujours avec le nom tête. Au début, il ne produit pas spontanément de formes féminines pour les adjectifs. Si l'on en trouve, il s'agit d'imitations (cf. les premières occurrences de *une*) :

(6-31) (J3, 2 ; 3, LME 1, 5)

- *MER : et là , qu'est-ce que c'est juste à côté ? c'est une petite -.
- *JEA : petite, pet-.
- *MER : petite voiture.
- *JEA : petite voiture.
- *MER : mm.

Le tableau suivant montre l'émergence des formes courtes et longues (potentiellement masculines et féminines) des trois adjectifs les plus fréquents pendant cette période. Ces trois adjectifs, *petit*, *gros* et *grand*, représentent 90% des adjectifs épithètes jusqu'à J12 (les imitations ne sont pas incluses) :

Tableau 6-14. L'accord en genre sur les adjectifs les plus fréquents – Jean

Enr.	Âge	Adjectif													
		petit		petite		gros		grosse		grand		grande		autres	
		√	*	√	*	√	*	√	*	√	*	√	*	√	*
J3	2 ; 2	7	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-
J4	2 ; 4	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-
J5	2 ; 6	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
J6	2 ; 9	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
J7	2 ; 11	5	-	-	-	9	-	-	-	-	-	-	-	1	-
J8	3 ; 1	6	-	2	-	3	1	1	-	1	-	-	-	1	-
J9	3 ; 3	2	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-
J10	3 ; 5	3	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-
J11	3 ; 7	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
J12	3 ; 9	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
Tot.		30	-	3	-	13	1	4	-	2	-	-	-	7	-

Légende : √ = accord A-N ; * = non-accord

Notons, dans le Tableau 6-14, la dominance générale des formes de base des adjectifs ; parmi les trois adjectifs les plus fréquents, nous n'enregistrons que 8 occurrences de formes longues, mais 48 occurrences de formes courtes. Les formes de base sont alors quatre fois plus courantes que les formes longues.

Ce n'est que dans J8 que nous trouvons la première opposition formelle de genre pour un adjectif. Il est question de l'adjectif *petit / petite* :

(6-32) (J8, 3 ; 1, LME 3,0)

a. *MER : tu sais on peut acheter un jouet ici si on veut .

*JEA : mm un petit jouet .

b.%sit : Jean est debout sur le plancher avec le microphone

* MER : elle habitait dans la ?

*JEA : forêt.

*MER : avec ?

*JEA : et la petite lusionne.

%expl : =? luciole.

6.4.1.2.2 Anne

Chez Anne, il y a de nouveau très peu de données, ce qui rend l'analyse encore incertaine. En effet, la seule opposition formelle que nous avons pu trouver dans son corpus provient de A7. Il est question de l'adjectif *petit / petite* :

- (6-33) a. (A7, 3 ; 3, LME 2,9)
 *MER : ça c'est quoi comme bête, tu sais ?
 *ANN : **un** - petit souris.
 b. *ANN : moi veux (petite fraise) Manou - aah.

Dans l'exemple (6-33a), il n'est pas clair si, pour Anne, *la souris* est [+masc] ou s'il y a une erreur d'accord. Étant donné qu'elle continuera à utiliser des déterminants masculins avec ce nom, nous optons plutôt pour le premier choix :

- (6-34) a. (A12, 4 ; 2, LME 3,5)
 *MER : c'est un petit cadre avec une souris.
 *ANN : **un** souris.
 b. *ANN : **un** tout petit souris comme ça.
 c. *ASS : elle [la souris] avait des dents, comment ? tu as vu ça ?
 *ANN : non j'ai pas vu les dents, **du** souris.

6.4.1.2.3 Mimi

Chez Mimi, enfin, il y a aussi une dominance des formes courtes des adjectifs. En principe, les formes sont employées correctement, mais la seule occurrence d'une forme longue dans M1 est employée incorrectement (6-35), ce qui correspond bien à son emploi des articles dans cet enregistrement (voir ci-dessus).

- (6-35) (M1, 2 ; 0, LME 2,1)
 *MIM : **la** petite chat

Tableau 6-15. L'accord en genre sur les adjectifs les plus fréquents – Mimi

Enr.	Âge	Adjectif													
		petit		petite		gros		grosse		grand		grande		autres	
		√	*	√	*	√	*	√	*	√	*	√	*	√	*
M1	2 ; 0	3	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M2	2 ; 2	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M3	2 ; 6	6	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-
M4	2 ; 10	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
M5	3 ; 2	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
M6	3 ; 7	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M7	3 ; 10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M8	4 ; 2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	(1)
Tot		17	-	2	1	1	-	-	-	2	1	-	-	-	1

Légende : voir Tableau 6-14

Le Tableau 6-16 montre que le premier paradigme (i.e. les formes potentiellement masculines et féminines d'un adjectif individuel) se trouve dans M6 (3 ; 7). Comme chez Jean, il s'agit de l'adjectif *petit/petite*.

6.4.1.3 Résumé du genre –2L1

Les tableaux suivants présentent un résumé de l'analyse des cinq phénomènes étudiés relatifs au genre :

Tableau 6-16. Émergence d'éléments relatifs au genre - Jean

Enr.	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7
Âge	1 ; 10	2 ; 0	2 ; 2	2 ; 4	2 ; 6	2 ; 9	2 ; 11
un / une accord	-	-	+	+	+	+	+
Para. art.	-	-	?	?	?	+	+
Opp. il/elle [+animé]	-	-	-	(+)	+	+	+
Opp. il/elle [-animé]	-	-	-	-	-	+	+
Accord adjectival	-	-	-	-	-	+	+

Légende : Para. art. = Paradigmes d'articles (opposition formelle le N_1 / un N_1 et/ou la N_2 / une N_2) ; Opp. = Opposition ;

Tableau 6-17. Émergence d'éléments relatifs au genre - Anne

Enr.	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Âge	2 ; 3	2 ; 6	2 ; 8	2 ; 10	2 ; 11	3 ; 1	3 ; 3
un / une accord	+	+	+	+	+	+	+
Para. art.	?	+	+	+	+	+	+
Opp. il/elle [+animé]	-	-	+	+	+	+	+
Opp. il/elle [-animé]	-	-	-	-	-	-	-
Accord adjectival	-	-	-	-	-	-	-

Légende : voir Tableau 6-16

Tableau 6-18. Émergence d'éléments relatifs au genre - Mimi

Enr.	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Âge	2 ;0	2 ;2	2 ;6	2 ;10	3 ;2	3 ;7
un / une accord	-	+	+	+	+	+
Para. art.	-	+	+	+	+	+
Opp. il/elle [+animé]	-	+	+	+	+	+
Opp. il/elle [-animé]	-	-	-	+	+	+
Accord adjectival	-	-	-	-	-	+

Légende : voir Tableau 6-16

Les résultats sur l'accord adjectival s'interprètent difficilement à cause du manque d'effectifs : si nous disposons de quelque soixante-dix occurrences au total, un enregistrement individuel ne contient souvent qu'un ou deux adjectifs analysables. En plus, il s'agit d'un nombre restreint de types d'adjectifs. Cet état de choses rend l'établissement de généralisations très délicat. Pourtant, si nous choisissons d'exiger une opposition formelle (le même adjectif avec les deux formes dans un même enregistrement) pour trancher entre l'acquis et le non-acquis, alors le résultat implique un décalage temporel net entre l'acquisition de l'accord sur l'article et de l'accord adjectival (cf. Tableaux 6-16 à 6-18 ci-dessus). C'est l'interprétation que nous proposons ici.

Ensuite, quatre observations de la section précédente soutiennent la conclusion que le genre n'est pas activé au début de la période d'observation :

- (1) Nous avons trouvé que les cas où il y a absence d'accord sur les articles sont concentrés dans une période de temps délimitée. L'existence d'une telle période était claire chez Jean (entre J1 et J4-J6 (?)) et chez Mimi (M1), mais d'une façon moins évidente chez Anne, surtout à cause d'un manque d'effectifs. Il n'en reste pas moins que l'analyse longitudinale nous a permis de constater qu'après cette période initiale, les « erreurs » devenaient, proportionnellement, moins fréquentes (Jean, Mimi), ou d'un autre type (Anne), qui pourrait relever d'une attribution de genre différente dans la langue cible.
- (2) Dans le cas d'Anne et de Mimi, la fin de la période où il y a une concentration d'erreurs en genre coïncide avec l'émergence des premiers paradigmes d'articles (i.e. des cas où un nom individuel apparaît avec un article indéfini ou un article défini). Pendant la première période, il y a par

contre des indices d'une acquisition non paradigmatique des articles (p. ex. *un radio – la radio* (J2) ; *un papillon – la papillon* (M1)).

- (3) Le genre dérivé des adjectifs connaît un certain retard par rapport aux articles. Tout comme pour ces derniers, il a été montré qu'il existe très peu de cas où, en surface, il n'y a pas accord entre l'adjectif et le nom. En revanche, nous avons pu voir que pendant la période d'observation tout entière, il existe une dominance forte des formes courtes (formes potentiellement masculines). Cette observation jumelée à l'émergence plutôt tardive d'oppositions formelles (i.e. l'usage de deux formes avec un seul adjectif dans un même enregistrement) nous ont permis d'établir le délai de l'accord adjectival.
- (4) Enfin, chez tous les enfants, nous observons que la découverte et l'intégration subséquente du genre dans le système pronominal a lieu nettement plus tard que dans le domaine nominal.

6.4.1.4 Développement du genre chez les enfants

Il vient d'être proposé que le genre est découvert et intégré aux entrées lexicales pendant la période d'observation. Comment ce développement est-il piloté et par quel type d'indices ?

Malgré un manque d'effectifs sur l'accord adjectival, nous avons pu établir l'itinéraire d'acquisition suivant pour l'accord en genre. Ce résultat souligne le statut privilégié de l'article :

- (6-36) article défini/article indéfini > pronom pers. sg [+animé] > adjectifs épithètes > pronom pers. sg [-animé]

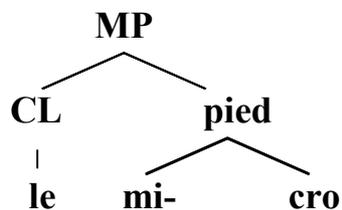
Dans le chapitre 5, nous avons argumenté que, contrairement aux adultes, les enfants acquièrent rapidement le statut clitique de l'article défini et le catégorisent directement comme la tête de la catégorie syntaxique D. Nous proposons ici que leur capacité à traiter l'article comme un élément clitique leur fournit les conditions nécessaires et suffisantes pour utiliser les indices phonologiques des noms pour acquérir le genre. En effet, nous argumentons que, grâce à la relation « étroite » entre l'article et le nom, les enfants découvrent certaines régularités entre la forme de l'article et les « terminaisons » des noms (Corbett, 1991).

Comme nous le verrons dans la section 6.4.2, les adultes procèdent d'une manière différente dans leur acquisition du genre, ce qui est attendu suivant notre hypothèse générale que les enfants et les adultes débutants analysent différemment les catégories syntaxiques.

6.4.1.4.1 Une hypothèse sur le développement du genre

Nous avons déjà vu que, du point de vue structural, l'article se trouve dans la relation la plus étroite avec le nom (tête-tête sous D^0) pour vérifier les traits- ϕ de genre et de nombre (cf. Carstens, 2000 et section 6.2.3.1 ci-dessus). De même, du point de vue de la phonologie, il a été proposé que, dans les langues dotées d'articles clitiques, la combinaison article – nom s'intègre dans une seule unité, notamment le *Mot Prosodique* (*Prosodic Word*) (Dresher, 1996 : 47, suivant la hiérarchie de Nespor et Vogel, 1986; cf. aussi Selkirk, 1996).¹²⁴ En effet, en analysant des enfants espagnols, Demuth (2001 : 13) a proposé que les premières combinaisons article - nom représentent des Mots Prosodiques :¹²⁵

(6-37) Représentation prosodique d'article - nom : l'unité du Mot Prosodique (adaptée de Dresher, 1996 : 47 ; Demuth, 2001 : 13)



MP = Mot Prosodique, CL = clitique

¹²⁴ Selon cette théorie, la structure prosodique d'une phrase connaît sa propre organisation hiérarchique dont l'élément le plus petit est la syllabe. La hiérarchie proposée par Nespor et Vogel (1986) est citée par Selkirk, 1996 : 190 :

Utterance (Énoncé)
Intonational phrase (Groupe Accentuel/ Rythmique, Groupe Intonatif)
Phonological phrase (Groupe Phonologique)
Prosodic word (Mot Prosodique)
Foot (Pied)
Syllable (Syllable)

Riegel et al. (1994 : 57) admettent que « les mots n'ont en français, aucune identité sonore perceptible : l'unité de rang immédiatement supérieur à la syllabe est le groupe accentuel (ou groupe rythmique) ». Évidemment, ceci n'empêche pas que les petits enfants et les apprenants adultes peuvent avoir leur propre organisation prosodique à un moment donné de l'acquisition.

¹²⁵ Étant donné que les séquences art-nom sont réalisées dans une seule catégorie prosodique, mais que les deux éléments épellent les têtes de deux catégories syntaxiques distinctes (D et Num), il est compréhensible qu'il existe une phase du développement où cette corrélation est imparfaite (Carroll, 1989). C'est aussi ce que nous avons argumenté ici-même (cf. section 5.3.2) à propos de l'élision. Ensuite, pour que l'enfant passe de la catégorisation prosodique à la syntaxe, il faudra, dans ce cas, une réanalyse au niveau des catégories primaires. Une telle réanalyse nécessite une structure syntaxique (Carroll, 1989), et avec l'analyse du nombre, nous avons pu montrer qu'il existe une tête fonctionnelle au niveau intermédiaire des grammaires précoces.

et syntaxiquement clitiques, il existe de fortes raisons de croire que les adultes débutants procéderont de manière différente (ce qui sera confirmé : voir les sections 6.4.2.2 et 6.4.2.3).

6.4.1.4.2 Une analyse qui soutient l'hypothèse

Pour vérifier l'hypothèse selon laquelle les indices phonologiques du nom sont pris en considération par les enfants, nous avons, dans une étude préliminaire, considéré toutes les combinaisons de noms avec les formes de l'article pour les trois enfants dans les quatre premiers enregistrements (i.e. J1-J4, A1-A4, M1-M4). Nous sommes partis de l'analyse statistique de Corbett (1991) qui définit la probabilité du genre masculin à partir du phonème ultime du nom (voir la liste dans la section 6.2.2.1 ci-dessus).¹²⁶ Par exemple, selon le calcul de Corbett (1991), les noms qui se terminent en /ɔ̃/ (*ballon, papillon, avion*) sont masculins à 29,8 % alors que ceux en /o/ (*bateau, chapeau* etc.) le sont à 97,4 %.

Si, après la découverte/segmentation de la catégorie de l'article, les enfants cherchent à établir des relations entre la forme de l'article et une partie du nom (un rapport qui représente le premier pas vers l'intégration du genre, selon notre hypothèse), nous nous attendons à ce que les noms, par exemple en /o/, soient mieux maîtrisés que ceux en /ɔ̃/, car il y a moins de régularité dans l'assignation du genre dans le cas de noms en /ɔ̃/.

Le résultat de cette analyse très préliminaire est présenté dans les Figures 6-1 et 6-2 ci-dessous. Dans ces figures, l'information sur le degré de probabilité du genre masculin se trouve sur l'axe horizontal, en pourcentage selon Corbett (1991). Ainsi, chaque nom produit par les enfants pendant la période considérée a été classifié selon la probabilité du masculin à partir de son phonème ultime. Le nombre d'occurrences dans cette catégorie est indiqué en-dessous entre parenthèses.

Sur l'axe vertical, nous avons indiqué en pour cent la proportion d'occurrences où il y a accord en genre entre l'article et le nom selon la catégorisation de la langue cible.

¹²⁶ Ceci représente évidemment une simplification majeure pour deux raisons : d'une part, il a été montré que, dans certains cas, la meilleure généralisation s'établit à partir des deux dernières syllabes, et d'autre part, il n'est pas clair quelle est l'unité considérée par l'enfant.

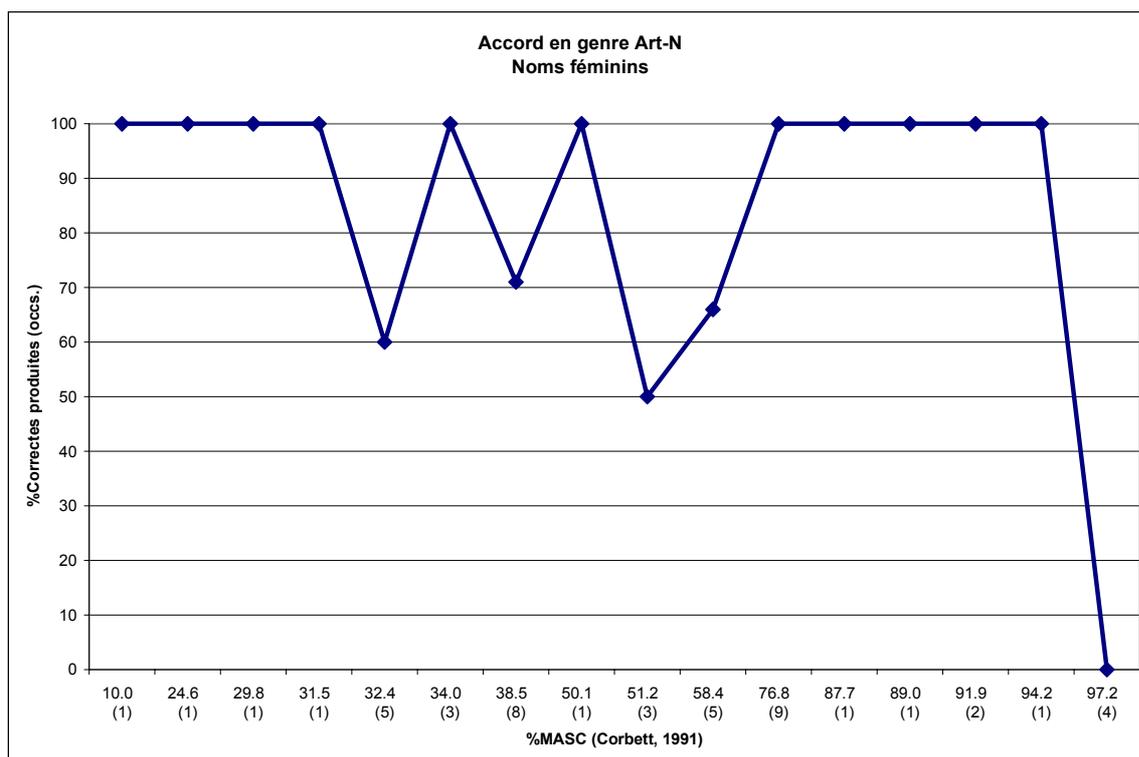


Figure 6-1. Accord en genre sur l'article – les noms féminins

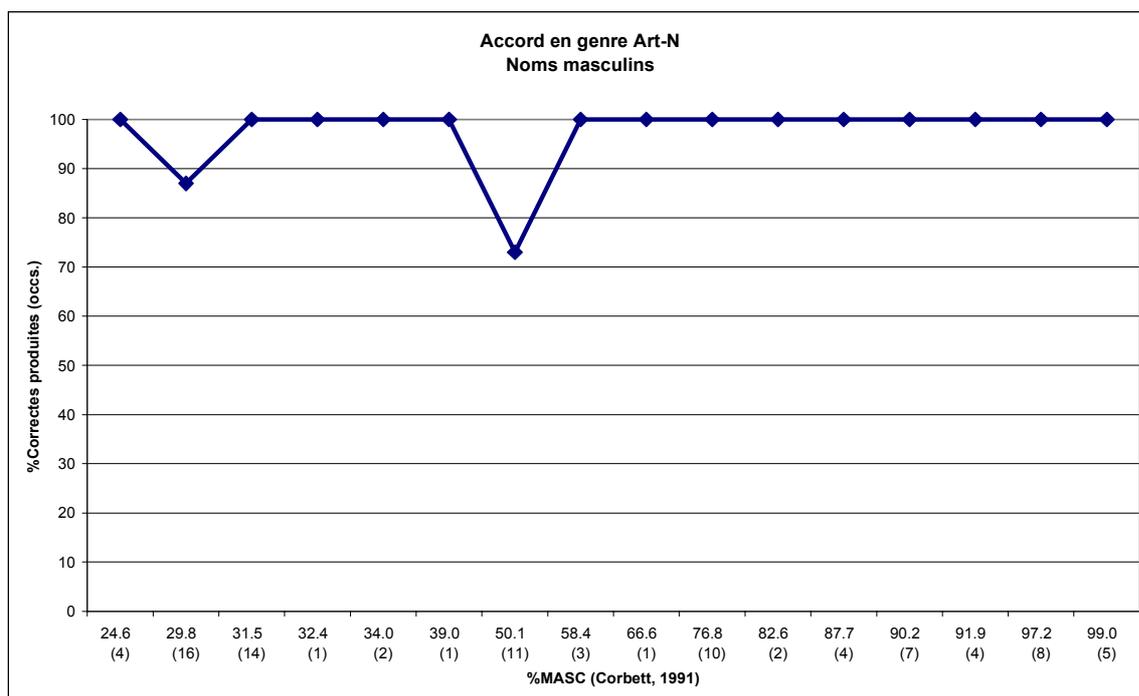


Figure 6-2. Accord en genre sur l'article – les noms masculins

Nous admettons que cette analyse porte sur trop peu de données pour qu'elle ait une valeur indépendante. Nous avons pourtant choisi de discuter ces données parce que nous pensons malgré tout qu'elles s'inscrivent dans le modèle en faveur duquel nous argumentons. Ainsi, il faut considérer les résultats de cette

analyse dans le cadre de notre hypothèse générale voulant que les enfants acquièrent rapidement le statut clitique des articles, ce que les adultes ne font pas.¹²⁷

Trois observations ressortent des Figures 6-1 et 6-2 :

- (a) le caractère « non marqué » du masculin ;
- (b) la sensibilité aux propriétés morphophonologiques du nom pour l'accord en genre de l'article;
- (c) la présence d'un effet régulateur.

Commençons par (a). En comparant les Figures 6-1 et 6-2, on voit que pendant la période considérée, il se produit plus « d'erreurs » avec les noms féminins. En d'autres mots, il est plus courant que les formes *le / un* remplacent incorrectement *la / une* que l'inverse. On pourrait interpréter ce résultat comme relevant du caractère non marqué du masculin.

Le deuxième point, (b), peut être observé dans les deux figures. La Figure 6-1 montre que les cas où l'article masculin (non marqué) remplace le féminin ne sont pas arbitraires. Mettons de côté, pour le moment, la chute dramatique de la courbe à l'extrême droite de la figure. Nous voyons que les cas où les enfants produisent un article incorrect sont ceux dont la probabilité du genre masculin se situe entre 30 et 70 %. Une interprétation possible est que lorsque le phonème est un bon indicateur du féminin (c'est-à-dire lorsqu'il y a moins de 30 % de noms masculins dotés de ce phonème ultime), alors les enfants n'ont pas de problème pour établir la relation entre l'article et la partie pertinente du nom.

La même tendance s'observe dans la Figure 6-2. Nous voyons que les « erreurs » des enfants interviennent surtout lorsque la probabilité du masculin se trouve autour de 50 %. C'est-à-dire que, dans les rares cas où un déterminant féminin est produit avec un nom masculin, il s'agit de noms dont la répartition dans le lexique est de 50-50. Les cas en question sont des noms se terminant en /e/ (*papier, soulier, bébé*).

La dernière observation, (c), concerne un cas typique d'effet régulateur (ou de surgénéralisation). Lorsque les indices (morpho)phonologiques deviennent très forts, les enfants ont des problèmes avec les exceptions. Dans la Figure 6-1, c'est le cas des noms féminins dont la probabilité du masculin du phonème ultime est de 97,2 %. Il s'agit de certains noms qui se terminent en /o/ :

¹²⁷ Ceci ne veut pas dire, évidemment, que ces résultats seraient les mêmes avec d'autres enfants. Il faudra les vérifier dans des recherches ultérieures.

Tableau 6-19. L'accord des noms en /o/

Article	Nom	Occ. > 1	Enr.
un	auto	(3)	2m
un	radio		2j
un	bateau		2a
un	vélo		2a
un	chapeau		1m
un	micro		2m
un	chapeau	(2)	2j
la	radio		2j
un	micro		3j
le	pot		4j

Légende : occ. = occurrences ; a = Anne ;
m = Mimi ; j = Jean ; caractères gras =
formes incorrectes

Dans le cas de **un auto**, relevé dans le deuxième enregistrement de Mimi, nous dirons que nous avons affaire à un effet régulateur. Souvenons-nous que nous avons déjà proposé (cf. section 6.4.1.1) que Mimi découvre le genre entre le premier et le deuxième enregistrement. En ce qui concerne l'occurrence de **un radio** dans J2, cette explication est moins évidente, car Jean produit, en même temps *la radio*. En plus, nous avons déjà proposé qu'il n'acquiert pas le genre avant J4.

6.4.1.4.3 Résumé du développement du genre – 2L1

En résumé, dans cette section, nous avons proposé le développement suivant pour en arriver à l'expression incorrecte **un auto** observée chez Mimi :

- Un certain nombre de noms sont acquis « avec » un article, comme p. ex. [lemicro], combinaison qui représente un Mot Prosodique. À ce stade, la représentation phonologique du mot inclut donc la forme de l'article.
- À un autre moment, après avoir acquis le sens de l'adjectif *petit*, Mimi entend *le micro* et *le petit micro* (ou plus généralement *le/un N* et *le/un adjectif N*) pendant une période de temps délimitée, ce qui provoquera une réanalyse de l'unité prosodique [lemicro] en deux catégories syntaxiques, soit [le [micro]]. Le son /lœ/ épellera au moins un trait grammatical préexistant du nom (et sera associé à une catégorie fonctionnelle existante), notamment [+sing].
- Mimi cherchera à découvrir un rapport entre la forme de l'article et le phonème ultime sur la base de [le_i [micr[o_i]]. Pour Mimi, le bien-fondé de ce

rapport sera renforcé par certaines autres combinaisons qui suivent le même schéma [/ œ_i / [/ $X\dots$ /[/ o_i /]]].

- À un moment donné, un lien s'établit entre les deux formes qui épellent le trait [+sing] du nom, soit *un* et *le*. Lorsque ce lien est établi, la forme *un* hérite de la coindexation de la forme *le* de sorte qu'une généralisation qui relie la structure phonologique des noms [/ $X\dots$ /[/ o /]] aux formes *un* et *le* se met en place. Selon nous, cette dernière généralisation serait la condition nécessaire et suffisante de l'établissement du trait de genre.

Lorsque Mimi entend pour la première fois *l'auto* comme input, la connexion [/ $X\dots$ /[/ o /]] \Leftrightarrow *le/un* s'applique et elle se met à produire **un auto** :

- (6-39) (M2, 2 ;2, LME 3,2)
- %sit : Ils sont en train de construire une tour de lego
- *ASS : ah , ça marche bien.
- *MIM : (voilà) **un** auto.
- *ASS : mm ?
- %sit : Mimi montre la voiture à l'assistante
- *MIM : regarde !
- *ASS : c'est quoi ? une tour ?
- *MIM : non, c'est **un** auto.
- *ASS : c'est une voiture ?

Nous reviendrons encore à cette hypothèse sur le développement du genre lorsque nous entamerons la discussion des similarités et des différences entre les enfants et les adultes dans l'acquisition de ce phénomène.

6.4.2 L2

Nous suggérons dans cette section que :

- au moins chez les apprenants débutants et intermédiaires, lorsqu'un nouveau nom est acquis, il n'est pas spécifié pour le genre ;
- les apprenants utilisent d'abord une forme par défaut de chacun des articles (définis et indéfinis). L'autre forme apparaît d'abord comme une « exception » ;
- quantitativement, l'interlangue de plusieurs apprenants se développe par rapport au genre avec le temps ;
- au moins chez deux apprenants, il existe un développement où le recours à une forme « par défaut » est, avec le temps, peu à peu abandonné. Ceci pourrait s'interpréter comme le premier pas vers l'intégration du genre dans la grammaire ;

- le développement de genre procède différemment que chez les enfants. Au fond, ceci dépend du fait que les adultes possèdent un article segmenté dès l'état initial et que le processus de segmentation et la découverte des régularités dans l'interface prosodie-syntaxe échappent ainsi aux adultes. Qui plus est, à cause du statut catégoriel de l'article, les adultes n'auront pas la possibilité de découvrir la relation entre la forme de l'article et les « terminaisons » des noms.

6.4.2.1 Résultats sur l'accord de l'article

Le Tableau 6-20 ci-dessous sur l'*accord de l'article* en genre fournit un premier résultat approximatif pour l'ensemble des enregistrements de tous les apprenants. Ces données nous permettent de faire certaines observations.

D'abord, nous soutenons qu'il ressort du Tableau 6-20 que l'accord en genre distingue les apprenants de différents niveaux linguistiques. Ainsi, il est vrai que les apprenants du Stade 1 réussissent en moyenne moins bien (Henry 1-2, Sara 1-2 et Petra 1-2 : Types : 70,5 % corr. Occ. : 73,3 %) que les apprenants du Stade 2 (Martin 1-3, Karl 1-3 et Lisa 1-3 : Types : 74,8 %, etc., Occ. : 76,9 %) ou encore que les apprenants du Stade 3 (Knut 1-3, Sama 1-4, Lisa 4, Karl 4-5 : Types : 84,0 % Occ. : 87,3 %). Ces résultats confirment donc de nouveau l'existence de différents niveaux linguistiques dans ce corpus.¹²⁸

En deuxième lieu, dans une optique longitudinale, ces données confirment l'existence d'un développement individuel. Chez certains apprenants, un tel développement se voit tant au niveau des types qu'au niveau des occurrences (cf. Karl et Sama). Dans d'autres cas, un changement est plus clair à l'un des deux niveaux : au niveau des types (Lisa et Martin), et au niveau des occurrences (Petra et Knut) :

¹²⁸ Il existe pourtant certains problèmes avec cette généralisation des trois stades de développement. Le cas de Knut 1 est le plus problématique étant donné qu'en ce qui concerne le genre, il se trouve à un niveau comparable aux apprenants du Stade 1 (cf. p. ex. Henry 1, Petra 2, Sara 2). Inversement, il nous semble que les chiffres pour Henry ne correspondent pas à son niveau réel, ce qui est confirmé d'ailleurs par son deuxième enregistrement. Finalement, il y a parfois un déséquilibre dans le développement des différents phénomènes. Karl a un développement plus fort pour le genre que pour les articles contractés (cf. les sections 5.6.3.2 et 5.6.3.4), ce qui fait qu'il atteint un niveau supérieur dans le premier cas.

Tableau 6-20. Accord en genre de l'article

	Mois de	Types		Occurrences		Genre varié Types No.
		No.	%corr	No.	%corr	
AIFs	séjour					
Henry 1	< 3	32	78%	51	78%	6
Henry 2	< 3	41	66%	67	73%	2
Sara 1	3	36	69%	55	74%	13
Sara 2	7	30	70%	47	77%	4
Petra 1	5	26	69%	50	66%	7
Petra 2	7	28	71%	39	72%	2
Martin 1	7	34	71%	49	76%	2
Martin 2	14	41	80%	69	88%	4
Martin 3	16	36	86%	45	84%	2
Karl 1	8	69	67%	134	75%	9
Karl 2	10	60	62%	89	60%	18
Karl 3	12	107	77%	168	78%	25
Karl 4	14	34	94%	51	95%	9
Karl 5	16	61	87%	86	90%	9
Knut 1	env. 20	52	73%	77	74%	5
Knut 2	env 22	32	75%	45	80%	-
Knut 3	env 35	56	75%	97	90%	5
AFs	études					
Lisa 1	1	64	73%	95	79%	4
Lisa 2	2	62	77%	92	78%	8
Lisa 3	3	48	75%	69	73%	6
Lisa 4	4	55	80%	65	78%	8
Sama 1	1	29	80%	39	82%	1
Sama 2	2	35	89%	49	90%	2
Sama 3	3	44	93%	63	92%	5
Sama 4	4	22	100%	39	100%	3

Légende : AFs = Apprenants Formels ; AIFs = Apprenants InFormels; Genre varié = Noms apparaissant avec des articles des deux genres.

Troisièmement, nous notons que les figures de performance correspondent à celles établies par Bartning (2000b) sur d'autres apprenants suédophones du français. Souvenons-nous que Bartning a divisé les apprenants en deux groupes : préavancés et avancés. Chez les apprenants préavancés, environ 80 % des occurrences étaient correctes, tandis que le résultat correspondant chez les apprenants avancés était à peu près de 90 %. Dans une comparaison directe, il se

peut que les apprenants du Stade 1 soient ici moins avancés que les préavancés de Bartning. De la même façon, les apprenants avancés de son étude seraient légèrement plus avancés que Karl 4-5, Knut et Sama. Comme il s'agit de légères variations, ces résultats doivent être considérés comme des spéculations.¹²⁹

L'analyse présentée dans le Tableau 6-20 est pourtant trop générale pour nous informer sur le statut du genre à l'état initial ou sur la nature du développement. S'agit-il d'un développement inductif de sorte que le genre est acquis pour chaque nom individuellement ou est-il plutôt question d'une généralisation d'un certain genre ? Ces questions font l'objet d'une discussion dans la section suivante.

6.4.2.2 Analyse de l'usage d'articles individuels

Dans le but de détailler les résultats du Tableau 6-20 et de mettre en lumière les tendances du développement, nous considérons maintenant l'usage des articles *le / la* et *un / une*. Cette analyse permettra, entre autres, de voir s'il existe un *suremploi d'un genre* spécifique, p. ex. le masculin, ou si les premiers niveaux se caractérisent par un *usage individuel* des articles définis et indéfinis (cf. Andersen, 1984 ; Hawkins, 1998, 2001 ; et sections 6.2.5.2 et 6.2.5.3 ci-dessus), c'est-à-dire si on note une absence de rapport entre *le / un* et *la / une*.

¹²⁹ Ensuite, nous voudrions soulever le fait que le phénomène de « Genre varié » (i.e. les noms qui apparaissent avec les deux genres dans un même enregistrement) est relativement important chez les adultes. Il est difficile de voir une tendance développementale pour ce phénomène (cf. ci-dessous pour une interprétation de ce phénomène).

Tableau 6-21. Usage des articles – L2

Enr.	Mois de	Produit		Produit		Article(s) surgénéralisé(s)		
		le	la	un	une			
		Att.			Att.			
AIFs séjour								
Henry 1	< 3	m.	8	9	m.	6	1	la
		f.	1	19	f.	-	7	
Henry 2	< 3	m.	13	9	m.	3	3	la
		f.	3	18	f.	5	11	
Sara 1	3	m.	27	3+6^a	m.	5	8	le / une
		f.	11	22	f.	-	3	
Sara 2	7	m.	19	-	m.	-	3	le / une
		f.	8	12	f.	-	6	
Petra 1	5	m.	13	2	m.	6	2	le / un ?
		f.	12	13	f.	6	1	
Petra 2	7	m.	12	1	m.	9	-	le? / un
		f.	5	5	f.	5	2	
Martin 1	7	m.	19	1	m.	5	-	le / un
		f.	8	11	f.	3	2	
Martin 2	14	m.	24	1	m.	2	1	le? / un
		f.	4	12	f.	16	9	
Martin 3	16	m.	20	5	m.	2	1	un
		f.	4	-	f.	8	5	
Karl 1	8	m.	77	-	m.	10	8	le / une?
		f.	38	10	f.	3	11	
Karl 2	10	m.	52	11	m.	10	22	le / une
		f.	40	12	f.	3	17	
Karl 3	12	m.	88	20	m.	18	24	une
		f.	31	39	f.	2	28	
Karl 4	14	m.	41	6	m.	-	3	?
		f.	10	10	f.	-	10	
Karl 5	16	m.	39	7	m.	5	8	une?
		f.	2	29	f.	-	19	
Knut 1	ca 20	m.	24	2	m.	12	4	le
		f.	13	20	f.	2	3	
Knut 2	ca 22	m.	21	-	m.	4	1	le
		f.	9	7	f.	-	3	
Knut 3	ca 35	m.	18	-	m.	13	1	le / un?
		f.	7	31	f.	9	33	
AFs études								
Lisa 1	1	m.	20	11	m.	7	3	la
		f.	2	33	f.	4	15	

Tableau 6-21 (Suite)

Lisa 2	2	m.	23	3	m.	4	8	le /une
		f.	7	30	f.	2	13	
Lisa 3	3	m.	13	6	m.	3	11	une
		f.	2	14	f.	-	20	
Lisa 4	4	m.	31	1	m.	9	7	une?
		f.	3	9	f.	1	10	
Sama 1	1	m.	4	1	m.	4	9	une
		f.	-	15	f.	2	10	
Sama 2	2	m.	16	2	m.	5	3	-
		f.	2	18	f.	-	5	
Sama 3	3	m.	33	6	m.	6	2	la?
		f.	3	23	f.	-	6	
Sama 4	4	m.	27	2	m.	10	1	-
		f.	-	10	f.	-	4	
Total		m.	682	108	m.	158	134	
		f.	225	417	f.	71	253	

Légende : AFs = Apprenants Formels ; AIFs = Apprenants InFormels ; Att. = Attendu ; ^aLes 6 occurrences sont d'un seul mot type

Les généralisations suivantes se dégagent du Tableau 6-21, malgré beaucoup de variations individuelles :

- (1) En principe, il n'existe pas un genre spécifique surgénéralisé par les apprenants.¹³⁰ À part Martin et Petra, dans les cas où il a été possible d'établir deux articles suremployés, ces deux articles sont d'un genre différent (cf. Sara 1-2, Karl 1-2, Lisa 2-3). Notons que ce système apparaît le plus clairement peut-être dans les enregistrements des apprenants des Stades 1 et 2. Ce résultat rappelle ceux de Hawkins (1998, 2001) et d'Andersen (1984) et pourrait s'interpréter comme *un indice à l'encontre la présence initiale d'un trait de genre*. Ce résultat va aussi à l'encontre de l'hypothèse de Carroll (1989) selon laquelle les spécifications lexicales des noms sont transférées à L2 (cf. section 6.2.6). Ces apprenants suédois ne classifient pas

¹³⁰ Nous avons choisi de ne pas établir de critère formel pour décider si un article est surgénéralisé. Nos propositions sont parties, évidemment, de la relation entre les occurrences correctes et celles incorrectes en tenant compte du nombre absolu d'occurrences au total. Ce dernier facteur joue un rôle d'autant plus important qu'il y a, en général, beaucoup moins d'articles indéfinis produits (29% des articles ou 616/2021 sont indéfinis), ce qui fait que faire appel au nombre exact d'occurrences incorrectes risquerait de biaiser les résultats. Ainsi, comme on le voit dans le Tableau 6-21, nous avons parfois choisi de ne suggérer qu'un article surgénéralisé pour le défini. Quelquefois, le nombre d'occurrences incorrectes est si limité qu'il n'est pas possible de parler d'une surgénéralisation.

leurs premiers noms français selon leur genre, malgré le fait que leur langue maternelle fasse cette distinction.

Les apprenants choisissent plutôt un article « par défaut » pour marquer le singulier défini, et un autre, pour le singulier indéfini. Le plus souvent, il s'agit de la paire *le/une*, mais la forme de l'article pourrait très bien être arbitraire. Selon cette interprétation, les autres formes des articles apparaîtraient lorsque l'apprenant « connaît » le genre d'un nom individuel (comme une exception). Ainsi on s'attend à ce qu'il y ait moins d'erreurs avec cet article. Cette hypothèse est vérifiée par les données.

- (2) La forme *la* est généralement employée de façon plus correcte que *le* (75 % vs 79 %). Plus important, il existe des enregistrements dans lesquels cet article est toujours (ou presque) employé d'après la langue cible où, en même temps, la forme *le* est suremployée (cf. Sara 2, Karl 1, Knut 2-3, Martin 1-2, Petra 1). Il est symptomatique que Sara, Martin et Karl sont des apprenants qui ont tous choisi *le* comme forme par défaut pour le défini, ce qui confirme l'hypothèse que « l'autre forme » apparaît plutôt comme une exception à ces stades du développement (Hawkins, 1998, 2001).
- (3) Comme troisième observation, nous trouvons une confirmation des recherches antérieures en ce qui concerne la difficulté particulière de l'article indéfini. Pour tous les apprenants et les quatre articles, les pourcentages d'occurrences correctes sont notés dans (6-40) :

(6-40)	le	la	un	une
	75 %	79 %	69 %	65 %

Nous observons de nouveau le statut privilégié de l'article défini par rapport à l'article indéfini et rappelons que ce résultat est donc parallèle à ce qui a été trouvé pour un des enfants (Jean, cf. ci-dessus ; cf. aussi Müller, 1990, 1994).

- (4) Pour ce qui est du développement, finalement, un changement semble se produire, dans le temps, au niveau des articles surgénéralisés. Il s'agit typiquement de la chute d'un des articles surgénéralisés ; à un moment donné de la période d'observation, il n'est plus clair si une des formes des articles est surgénéralisée. Nous interprétons cette tendance comme un changement qualitatif dans les systèmes des apprenants. Il se peut qu'il s'agisse d'un changement de statut de « l'autre forme » qui, jusqu'à un certain moment, a été traitée comme une exception. Nous proposons qu'un tel changement se produit entre Martin 2 et 3 où la forme *la* étend son domaine d'utilisation et où elle n'est plus réservée aux cas d'exceptions. Un

meilleur exemple est Karl, l'apprenant dont la grammaire semble se développer le plus pendant la période d'observation. La section suivante traite de son cas.

6.4.2.3. Une étude de cas sur le développement du genre : Karl

6.4.2.3.1 Introduction et hypothèse

Il ressort du Tableau 6-21 que, dans Karl 1, parmi les 38 erreurs qu'il commet avec un article défini, il s'agit exclusivement des cas où la forme surgénéralisée *le* remplace la forme féminine *la*. Les 10 occurrences de *la* dans Karl 1 sont toutes correctes. Le fait qu'elles soient toutes correctes confirme l'hypothèse selon laquelle il s'agit d'exceptions (Hawkins, 1998, 2001). Toujours dans Karl 2, il est quatre fois plus courant qu'il choisisse *le* pour les noms féminins que l'inverse, mais il existe aussi des occurrences incorrectes de *la*. Ce développement se poursuit et il est renforcé dans Karl 3 et 4. Dans Karl 5, enfin, il y a plus d'erreurs avec l'article *la* qu'avec l'article *le*, c'est-à-dire l'inverse de Karl 1.¹³¹

Ces données quantitatives nous donnent des raisons de croire que le statut des formes *la* (exception) / *le* (défaut) change avec le temps. Étant donné que l'analyse générale (voir Tableau 6-20) a montré que le choix de l'article, dans ces cinq enregistrements avec Karl, converge de plus en plus vers la langue cible, alors il est possible que nous assistions à l'émergence d'une systématisation ou, en d'autres mots, à l'intégration même du trait dans la grammaire. Dans cette section, nous présentons une analyse détaillée et qualitative de ce développement éventuel chez Karl.

L'hypothèse suivante résume la discussion menée ici et rend compte du développement :

(6-41) Hypothèse

Aux niveaux débutant et intermédiaire de l'acquisition L2, lorsqu'un nouveau nom est acquis, il reçoit un marquage « par défaut » au niveau de la syntaxe (une forme pour le singulier défini, et une autre pour le singulier indéfini), s'il n'y a pas d'indices d'un genre spécifique. Le marquage « par défaut » des noms individuels peut être altéré avec le temps.

Nous proposons d'évaluer l'hypothèse présentée en (6-41) en considérant les noms qui apparaissent plus d'une seule fois dans les enregistrements. L'hypothèse sera confirmée si nous trouvons une systématicité dans la façon de marquer les noms « nouveaux » la ou les premières fois par rapport à la ou aux dernières fois. Si, par exemple, le nom *maison* apparaît dans Karl 1 marqué

¹³¹ Une observation similaire peut être faite pour l'indéfini où il y a une chute d'erreurs entre Karl 3 (26 erreurs sur 72 occ., i.e. 36 %) et Karl 4-5 (11 erreurs sur 45, i.e. 24 %).

seulement par les articles *le* et *une*, mais qu'il revient dans les enregistrements subséquents (p. ex. Karl 2, 3, etc.) marqué par *la* et, éventuellement, par *une*, nous dirons qu'il est possible que l'entrée lexicale de ce nom ait été spécifiée pour [-fém]. En revanche, l'hypothèse sera falsifiée s'il n'y a aucune systématisme dans la façon dont les noms sont marqués les première, deuxième, et autres fois qu'ils apparaissent.

6.4.2.3.2 Analyse

Dans les cinq enregistrements de Karl, 1-5, les 73 noms suivants apparaissent dans plus d'un enregistrement :

Tableau 6-22 Noms d'une fréquence > 2 occ. dans des enregistrements différents

aimant	chemin	fuseau	machine	salle	ville
atome	chien	gardien	maison	semaine	voix
bateau	chose	gaz	mère	soir	voiture
bidon	côte	grand-	mois	soleil	week-end
bobine	coude	mère	moment	source	
bois	courant	gens	monde	Suède	
boîte	cuisine	nucléon	mot	surface	
camp	eau	homme	neige	tension	
canon	église	huit	nom	tente	
carte	escalier	île	lac	tempête	
chambre	femme	jardin	ligne	température	
champ	fil	jour	pièce	temps	
chaperon	fois	lit	place	tissu	
château	froid	loup	porte	truc	

Parmi ces 73 noms, il est possible de distinguer un certain nombre de groupes de noms pour lesquels le marquage se fait de façon différente. Un premier ensemble d'exemples est donné ci-dessous :

- (6-42) a. **une** champ (1¹³²) > le/**une** champ (3)
 b. **une** nucléon (2) > le nucléon (3)

- (6-43) a. **une** chambre (1) > **le** chambre (4)
 b. **une** température (3) > **le** température (4)

- (6-44) a. **le** place (2,3) > **une** place (4)
 b. **le** château (1) > le/**une** château (3)

¹³² Les chiffres entre parenthèses indiquent le numéro de l'enregistrement d'où provient le nom en question.

Les noms *champ* et *nucléon* en (6-42a et b) sont marqués incorrectement (caractères gras) par *une* la première fois qu'ils apparaissent dans le corpus. La deuxième fois, ils sont marqués par *le* (correct). Le nom *champ* est également marqué incorrectement par *une* la deuxième fois. En ce qui concerne les noms *chambre* et *température*, nous enregistrons le même phénomène, mais dans l'ordre inverse ; la première fois, ils sont marqués correctement par *une*, mais la deuxième fois, Karl produit un article incorrect (6-43a et b). Il y a aussi un troisième sous-groupe de noms qui sont d'abord marqués par *le*, et la deuxième fois, par *une* (correct ou incorrect cf. (6-44a et b)).

Les noms de ce premier groupe (6-42 à 6-44) (voir le Tableau B dans l'Appendice pour la liste complète des noms de ce groupe) n'apparaissent pas avec d'autres articles que *le* et *une*. Pendant la période d'observation, il n'y pas de variation dans le marquage de la définitude pour ces types. Notre interprétation de cette catégorie de noms est qu'ils ne sont pas spécifiés pour le genre (cf. l'hypothèse). Appelons-les des « noms par défaut ».

Cette catégorie se trouve en contraste avec une deuxième catégorie de noms où nous observons un changement, dans le temps, relatif à la forme de l'article. Ce changement se produit surtout *entre* les enregistrements, de sorte que le nom « passe » d'abord par un stade de marquage « par défaut » pour ensuite être marqué par une nouvelle forme de l'article in/défini. Il est important de remarquer que, chez Karl, le premier marquage se fait invariablement avec *le/une* :

- (6-45) a. **le** porte (1) > *une* porte (2,3,4) > (6x) *la* porte (5)
 b. **le/une** pièce (1) > *la* pièce (5)
 c. *une* source (1) > **le** source (3) > *la* source (5)
 d. **le /une** bateau (2) > *le/un* bateau (3)

- (6-46) **le** mère (1) > *la* mère (3)

- (6-47) a. **le/une** atome (2) > **la** atome (3)
 b. **le/une** courant (1) > *un/le/la* courant (3) > **la** courante¹³³ (3)
 c. *le* fuseau (1) > **le/une** fuseau (2) > *une/le/la* fuseau (3)

Ce qu'il y a d'intéressant avec cette catégorie de noms (cf. le Tableau B de l'Appendice pour la liste exhaustive), c'est que, par hypothèse, ils « commencent » par être marqués seulement pour les traits de nombre et de définitude (suivant le marquage « par défaut »). Avec le temps, la forme de ce marquage est altérée (cf. 6-45a-d). Chez Karl, il est le plus souvent question de l'émergence des « autres formes » *la* et *un* avec les noms en question.

¹³³ Prononcé /korant/.

Observons que ce type de développement s'applique aussi à un cas de genre naturel (6-46), ce qui souligne encore pour nous le caractère « par défaut » de l'article *le* chez Karl.

Selon notre interprétation, le dernier sous-ensemble de noms de cette catégorie (6-47a-c) nous amène à croire qu'il ne s'agit pas d'une acquisition distributionnelle (i.e. des combinaisons fixes art + nom), mais que nous assistons plutôt à l'émergence du trait même de genre. Notons que le développement de ces types de noms suivent le pattern des exemples (6-45a-d), à la différence qu'ils « finissent » marqués incorrectement par *la*. Nous dirons alors qu'il ne s'agit plus de l'acquisition d'une liste d'exceptions, comme c'était le cas avec les noms déterminés par *la* dans Karl 1. Il nous semble plutôt que, à un moment donné du développement d'un type individuel, le trait de genre est découvert et intégré dans l'entrée lexicale. Selon ce raisonnement, les exemples (6-47) montreraient des cas d'assignation du genre où [+fém] est assigné incorrectement. Qui plus est, les exemples (6-47a) et (6-47c) suggèrent que, à la différence des enfants, Karl ne prend pas en considération la forme morphophonologique des noms lorsqu'il produit la forme des articles : les phonèmes finals /m/ et /o/ sont de bons indicateurs pour le genre masculin (> 90%, cf. Tableau 6-2 de la section 6.2.2.1 ci-dessus).

L'hypothèse d'un itinéraire individuel dans l'acquisition du genre des noms est supportée par une troisième catégorie de noms. Il s'agit de noms qui, à première vue, pourraient sembler contredire l'hypothèse générale parce qu'ils ne sont pas marqués d'abord par *le/une* :

- (6-48) a. la femme (3) > la/une femme (5)
b. **la** escalier (2) > la/le escalier (5)
c. un coude (1) > **une** coude (2) > **une** coude (5)
d. un week-end (1) > le week-end (3)
e. un/le bois (3) > le bois (5)
f. la boîte (2) > une boîte (5)
g. la voix (2) > une voix (5)
h. la voiture (2) > une voiture (3)
i. un truc (1,2) > le truc (3)

Si on met à part les exemples (6-48b et c), on peut dire qu'il y a accord entre l'article et le nom avec les noms de ce type. Notons aussi qu'ils sont parfaitement stables en ce qui concerne le genre à travers la distinction [\pm défini]. En d'autres mots, ces quelques exemples pourraient indiquer une *acquisition d'un paradigme* d'articles. Ces noms, qui ne sont pas marqués par *le/une* la première fois qu'ils apparaissent, ne sont pas des contre-exemples à notre hypothèse. Car, à part (6-48b) et (6-48c), nous voyons que c'est

exactement lorsque le marquage par défaut ne s'applique pas que nous trouvons des indices d'une acquisition paradigmatique. La coexistence de ces exemples et des deux autres groupes discutés pourrait montrer, selon nous, deux choses ; d'abord, nous avons une confirmation de l'hypothèse que le trait de genre est acquis pour chaque nom de façon individuelle. Ensuite, ces exemples montrent que l'établissement de paradigmes est possible en L2.

Ce dernier point qui signifie que la spécification d'un mot type connaît une certaine stabilité à la fin de son développement (suffisante pour établir des paradigmes) est en partie confirmé par une dernière catégorie de types. Il s'agit de 20 noms marqués par le même article dans toutes les occurrences :

- (6-49)
- a. le aimant (1, 3)
 - b. le bidon (1, 5)
 - c. le fil (1, 3)
 - d. une fois (2, 3, 5)
 - e. le eau (1, 3)
 - f. le froid (3, 4)
 - g. le gaz (1, 3)
-etc. (voir Tableau B, de l'Appendice)

Parmi ces vingt occurrences, il y a dix-sept noms qui sont déterminés seulement par *le*, deux par *une*, et un seul par *la* (cf. Tableau B de l'Appendice). Il est plus important de noter que, parmi ces vingt occurrences, 90 % sont correctes. Étant donné que la performance de Karl pour l'accord en genre de l'article dépasse les 90 % dans son dernier enregistrement seulement, une interprétation possible de ce fait est qu'il est question ici d'une grande partie de types parvenus à la fin de leur développement. Vu l'absence d'indices de paradigme, ceci doit pourtant rester une hypothèse.

6.4.2.3.3 Résumé du développement du genre chez Karl

Les quatre groupes de noms présentés couvrent 65 des 73 occurrences relevées dans le corpus de Karl qui apparaissent plus d'une seule fois. Il reste alors huit occurrences dont le marquage initial et subséquent s'interprète comme des contre-exemples à l'hypothèse notée en (6-41). Ces quelques exemples ne viennent pas embrouiller l'image du haut degré de systématisme relevé dans la production des diverses formes de l'article chez Karl, mais seulement l'analyse établie au niveau des noms individuels.

Par rapport aux enfants, le développement du genre chez Karl est différent. Au moins au niveau linguistique où il se trouve, l'acquisition du genre se situe à un niveau lexical/local et procède « item par item ». En plus, certaines observations suggèrent que Karl ne généralise pas à partir des indices phonologiques des

noms. Ces résultats s'inscrivent, selon nous, dans notre résultat principal qui montre que les catégories syntaxiques (dont l'article) ont des statuts différents en L1/L2 et L2. Nous y reviendrons dans la section 6.4.2.5 après une analyse de l'accord adjectival en L2.

6.4.2.4 Accord adjectival

Les recherches antérieures sur l'accord adjectival ont montré que, de façon générale, l'accord est bien moins bien maîtrisé sur les adjectifs épithètes que sur les articles (cf. section 6.2.5.2.2 ci-dessus). Trois types d'explications ont été avancés pour rendre compte de cette différence :

(a) Problème d'activation pendant la production en ligne

Dans le cadre du traitement de la parole en ligne, Dewaele et Véronique (2000 : 221) proposent que les apprenants avancés connaissent les règles de l'accord et le trait de genre, mais qu'ils sont incapables, en parlant, d'activer l'adjectif avec la spécification correcte.

(b) Un effet de fréquence

Dewaele et Véronique (2002 : 290) relèvent le fait qu'il y a moins de types de déterminants que d'adjectifs et que les déterminants sont plus courts et plus fréquents, offrant alors moins de risque d'erreur.

(c) Problème spécifique à la morphologie féminine (les formes dites « longues »)

Bartning (2000: 233) semble suggérer que la morphologie féminine est plus complexe à produire que celle masculine. Conformément à ses études antérieures sur la morphologie verbale, elle distingue une forme longue (féminine) et une forme courte (masculine).¹³⁴

Pour nous, ces explications nous semblent toutes revenir à l'hypothèse d'une forme de base (masculin) et d'une forme fléchie (féminin). *Ainsi, c'est à la forme de base que recourraient les apprenants lorsqu'ils se trouvent devant un problème spécifique : (a) si la spécification en genre du nom en question n'est pas acquise ; ou (b) s'il y a une incapacité dans le tampon syntaxique pour retrouver la forme de l'adjectif correspondant aux spécifications du nom.*

¹³⁴ Dans les termes de Bartning (2000 : 233) : « *The morphological difficulty in choosing and applying the right form overrides the syntactic difficulty, i.e. the position matters less than the retrieval of morphophonological form. It is more difficult to inflect the adjective in the feminine form than to choose between two inflectional forms, since the masculine form is a base form. Consequently, there is overgeneralization of a base form or under-use of the inflected feminine form.* »

Nous analysons ici les adjectifs prénominaux dans le but de voir si les adultes recourent plus facilement à la forme de base de l'adjectif (masculin) à un niveau spécifique de leur développement.¹³⁵ Nous considérons l'accord de chaque élément séparément, dans la configuration Art – Adj – N, où le N est analysé selon la spécification de la langue cible en [\pm masc]. Le nom est donc la catégorie testée et l'adjectif est la cible de l'accord. Ainsi, il y a huit combinaisons possibles :

Type	Catégorie du nom Genre	Article	Cible Adjectif	Exemples	Abréviations
(a)	M	B	B	le petit garçon	MBB
(b)	F	F	B	la petit fille	FFB
(c)	M	F	B	la petit garçon	MFB
(d)	F	B	B	le petit fille	FBB
(e)	F	F	F	la petite fille	FFF
(f)	M	B	F	le petite garçon	MBF
(g)	F	B	F	le petite fille	FBF
(h)	M	F	F	la petite garçon	MFF

Légende : B = forme de base (masculine) de l'article/l'adjectif ; F = féminin ; M = masculin (des noms) ; en caractères gras = catégories où il y a faute d'accord

Si l'hypothèse d'une forme de base est correcte, nous nous attendons à ce que les types (a) – (d) dominent par rapport aux types (e) – (f).

Aussi, selon cette hypothèse, nous nous attendons à ce que les catégories (b) et (d) dominent les catégories (f) et (h). Car, dans les deux premiers types ((b) et (d)), il s'agit de cas où *la forme de base de l'adjectif a remplacé la forme féminine*. On peut aussi s'attendre à ce que les apprenants du Stade 1 produisent plus d'occurrences des types (b) – (d) que les apprenants des Stades 2 et 3.

Le Tableau 6-23 présente les résultats :

¹³⁵ Cette analyse s'inspire de celle de Glahn et al. (2001) sur l'accord adjectival dans les langues scandinaves. Malheureusement il n'y a pas suffisamment d'adjectifs postnominaux dans les corpus qui, à l'oral, distinguent une forme féminine.

Tableau 6-23. L'accord adjectival – L2

	Mois de	Adjectif, forme de base Nom-Art-Adj				Adjectif, forme féminine Nom-Art-Adj			
		MBB	FFB	MFB	FBB	FFF	MBF	FBF	MFf
		(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)
AIFS	séjour								
Henry 1	< 3	7	-	1	-	-	-	-	-
Henry 2	< 3	3	-	2	-	-	-	-	-
Sara 1	3	-	-	1	-	1	1	2	2
Sara 2	7	3	-	2	-	-	2	1	3
Petra 1	5	10	2	2	1	1	-	-	-
Petra 2	7	1	-	-	-	-	-	-	-
Martin 1	7	-	-	-	1	-	4	-	-
Martin 2	14	7	1	-	-	-	1	-	-
Martin 3	16	3	-	-	-	-	-	-	-
Karl 1	8	3	2	2	1	-	2	-	-
Karl 2	10	11	2	4	2	3	2	2	-
Karl 3	12	11	1	2	3	5	1	1	-
Karl 4	14	2	-	4	-	1	-	-	-
Karl 5	16	6	2	4	1	8	-	-	1
Knut 1	env. 20	12	-	1	1	2	-	3	2
Knut 2	env 22	1	-	-	-	-	1	1	-
Knut 3	env 35	2	-	-	1	6	1	1	-
AFs	études								
Lisa 1	1	-	-	-	-	1	-	-	1
Lisa 2	2	-	-	-	2	3	-	-	3
Lisa 3	3	1	2	1	-	1	-	2	2
Lisa 4	4	1	-	-	-	1	-	3	1
Sama 1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Sama 2	2	1	-	2	-	2	-	-	1
Sama 3	3	-	-	1	-	1	-	-	-
Sama 4	5	1	-	-	-	1	-	-	-
Total		86	12	29	13	37	15	16	16

Légende : AFs = Apprenants Formels ; AIFs = Apprenants InFormels ; en caractères gras = les catégories où il y a faute d'accord

Il est difficile de trouver du support pour appuyer l'hypothèse selon laquelle les apprenants recourent à la forme de base des adjectifs lorsqu'ils font face à un problème : même si la dominance des formes de base est confirmée (sur les 224 occurrences des adjectifs prénominaux, 140 ou 62,5 % sont sous la forme de base), la distribution des types (b) et (d) ne témoigne pas d'un suremploi de la forme de base des adjectifs comme le prédit cette hypothèse. En effet, dans

l'ensemble, il est même plus courant que la forme féminine remplace incorrectement la forme de base que l'inverse ((b) + (d) = 25 occ., mais (f) + (h) = 31 occ.). Qui plus est, il n'y a que trois occurrences des types (b) et (d) chez les apprenants du Stade 1. Ce résultat va alors à l'encontre de l'hypothèse de Bartning (2000) selon laquelle la forme féminine serait plus complexe, au moins pour les apprenants des niveaux débutants.¹³⁶

Si l'on regarde les données du Tableau 6-23 d'une autre manière, on voit qu'*il existe certaines régularités* dans la distribution des formes basiques et féminines. Ces résultats suggèrent *une influence de la forme de l'article* dans la production des formes féminines des adjectifs. D'abord, concernant les cas où il y a *accord entre les trois éléments*, nous voyons que la catégorie MBB (a) domine nettement la catégorie FFF (e). Ceci est vrai surtout pour les apprenants du premier Stade (Henry, Sara et Petra, à l'exception de Sara 1) et pour certains des apprenants du Stade 2 (surtout les trois premiers enregistrements de Karl) tandis que cette prédominance est moins marquée ou, dans certains cas, inexistante même, chez les apprenants du Stade 3 (cf. Sama, Karl 5, Knut 3). Cette tendance confirme d'ailleurs de nouveau l'existence de plusieurs niveaux linguistiques dans le corpus.

En comparant les catégories MFB (c) et FBF (g), c'est-à-dire les cas où il y a *accord entre l'adjectif et le nom (la petit garçon vs le petite fille)*, nous enregistrons une tendance plus nette en faveur de la forme de base de l'adjectif (c). Au total, il y a 29 occurrences de (c) versus 16 occurrences de (g). Il est encore plus intéressant de noter que 25 des 29 occurrences de (c) sont produites par des apprenants que nous avons considérés être aux Stades 1 et 2. La catégorie (c) signale que les apprenants ne prennent pas en considération la forme de l'article en produisant l'adjectif qui vient après. Ce type de séquence n'est donc pas typique pour les apprenants du Stade 3.

Si nous regardons, en revanche, les cas où il y a *accord entre l'article et l'adjectif*, FBB (d) vs MFF (h) (i.e. *le petit fille vs la petite garçon*), l'on trouve une prédominance exceptionnelle de la forme féminine de l'adjectif (13 vs 16 occurrences). La différence peut sembler petite, mais elle est renforcée par l'observation que, à part Sara, la catégorie MFF (h) est surtout produite par les apprenants intermédiaires.

6.4.2.4.1 Résumé de l'accord adjectival en genre – L2

Pour résumer, nous n'avons pas trouvé du support général pour l'hypothèse selon laquelle les apprenants adultes recourraient à la forme de base des adjectifs lorsqu'ils se trouvent devant un problème de production spécifique. En

¹³⁶ Néanmoins, il faudra probablement distinguer entre le genre grammatical et le genre naturel ce que nous n'avons pas fait ici.

revanche, il y a une petite tendance des apprenants du Stade 1 à ne pas prendre en considération la forme de l'article lorsqu'ils produisent l'adjectif qui suit. En revanche, les apprenants du Stade 3 (Sama et Knut) ont peu d'occurrences où la forme de base de l'adjectif apparaît après un article féminin (type (c)). Tel qu'attendu, les apprenants intermédiaires montrent les deux tendances.

Ces résultats, très préliminaires, s'intègrent dans notre étude sur le statut catégoriel des articles. La tendance est donc que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de la forme de l'article. Ce résultat va ainsi dans le même sens que nos autres observations sur le développement de l'article (l'élision, la contraction et l'accord en genre). Le développement avance vers un article plus « grammaticalisé » et il est possible que la sensibilité à la forme de l'article dans la production de l'adjectif prénominal, dont témoignent les apprenants intermédiaires et avancés, soit le résultat de ce développement.

6.4.3 Développement du genre – comparaison 2L1 et L2

Nos interprétations des analyses du genre en L2 nous suggèrent que :

(a) chez les apprenants du Stade 1, le genre n'est pas encodé sur les articles. La forme de l'article encode les traits de nombre et de définitude, mais le genre n'y est pas marqué. Les apprenants utilisent l'une des deux formes (*le/la* et *un/une*) par défaut, et l'autre, avec un nombre restreint d'exceptions. Cette conclusion rejoint alors les propositions d'Andersen (1984) et de Hawkins (1998, 2001) concernant des apprenants anglophones acquérant l'espagnol et le français respectivement. Au début de leur développement, les apprenants suédois se comporteraient alors comme les apprenants anglophones. Il ne semble pas que la présence d'un système binaire de genre en suédois puisse alors altérer cette première étape de l'acquisition. Il s'agirait plutôt d'indices allant à l'encontre de l'hypothèse voulant que l'intégralité des spécifications des entrées lexicales de la L1 soit transférée à la L2 (Carroll, 1989).

(b) un développement du genre est possible en français L2. Au moins chez quelques-uns des apprenants étudiés, nous avons pu observer les premières traces d'un changement quantitatif et qualitatif. Il faudra l'étudier plus en détail, mais il nous semble s'agir d'un développement assez lent et laborieux qui débute au niveau intermédiaire où se trouve l'apprenant Karl. Nous avons proposé que ce processus, au moins au début, prend place au niveau des noms individuels. À la différence des enfants qui généralisent à partir des indices phonologiques (cf. section 6.4.1.4.1), au moins le premier développement en L2 procède item par item, sans que la forme morphophonologique des noms soit prise en considération.

(c) la forme de l'article est importante pour l'acquisition du genre en L2 (surtout l'article défini). L'analyse de l'accord adjectival a suggéré qu'à la différence des apprenants du Stade 1, les apprenants intermédiaires et avancés prennent en considération la forme féminine de l'article lorsqu'ils produisent l'adjectif prénominal.

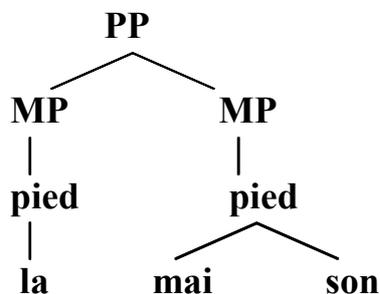
Rappelons aussi brièvement ce que nous avons proposé pour les enfants bilingues :

(d) Le développement du genre est une conséquence de la segmentation de l'article et de la découverte concomitante de régularités phonologiques dans les « terminaisons » des noms. Ce processus dépend en grande partie du statut clitique de l'article.

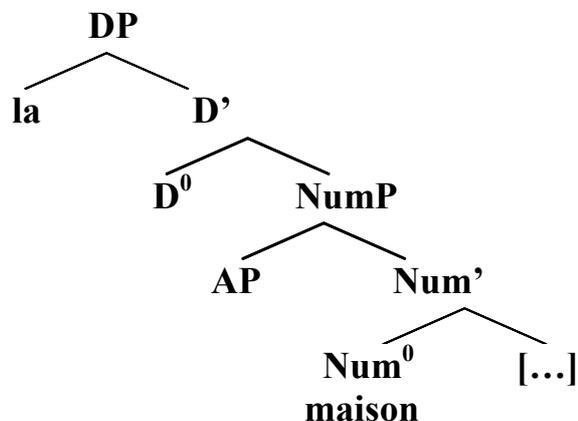
De là, il est clair que *les circonstances au départ* diffèrent déjà entre les adultes et les enfants. À plusieurs reprises dans cette thèse, nous avons soutenu que les adultes possèdent des déterminants pratiquement dès l'état initial. En effet, il s'agit d'un des premiers morphèmes grammaticaux à émerger. D'un point de vue théorique aussi, nous avons pu mettre en évidence une présence initiale des Catégories Fonctionnelles du DP.

La deuxième thèse défendue ici a été qu'un principe général de simplification (*uniformité catégorielle*) guide les adultes dans leur analyse des articles définis en éléments XPs. Ainsi, non seulement la représentation syntaxique sous-jacente initiale des adultes diffère-t-elle de celle des enfants (par la présence de la couche-DP), mais le déterminant le plus fréquent, *l'article défini, aura un statut catégoriel différent de celui des enfants*. En L2, nous avons proposé que les articles sont d'abord épelés dans Spec-DP (cf. section 5.3.3.2). En appui à cette hypothèse, nous avons, entre autres, avancé le fait que, chez les apprenants du Stade 1, les articles portent souvent un accent individuel et que ces apprenants font des pauses entre l'article et le nom sans répéter l'article avec le nom lors de la reprise. Avec les indices provenant de l'élision et de la contraction, ces observations suggèrent donc que les articles n'ont pas un statut de clitique dans la grammaire initiale des adultes. En termes prosodiques, nous proposons que les articles représentent des Mots Prosodiques individuels à ce stade :

(6-50) Représentation prosodique (L2 Stade 1) : article – nom¹³⁷ (cf. section 5.3.3.2)
 article – nom



(6-51) Représentation syntaxique (L2 Stade 1) : article – nom¹³⁷ (cf. section 5.3.3.2)



MP = Mot Prosodique
PP = Phrase phonologique

¹³⁷ En français, le nom monte à NumP en syntaxe (cf. section 2.3.1) ce qui produit l'ordre typique des mots pour les langues romanes, N-A (Cinque, 1995). Chez les apprenants du Stade 1, il y a occasionnellement des noms qui n'ont pas monté (voir Granfeldt, 2000) :

(i) (Henry 1, AIF, <3 mois)
 *HEN : ja mm, eh. réservation " nix funktionier-" non était ni, nepas fonctionnE.

*INT : mh.

*HEN : mais, **le allemagne couple**, s très très ag- ehm /

(ii) (Sara 1, AIF, 3 mois)

*SAR : c'est c'est le **le classique mime**.

(iii)

*SAR : oui c'est eh c'est **une dur film** eh pour le français.

C'est au moins une tendance que le déplacement du nom est acquis en fonction de la sémantique de l'adjectif. Ainsi, les adjectifs postposés sont surtout des adjectifs ethniques désignant une origine (voir Granfeldt, 2000) :

(iv) (Henry, AIF, <3 mois)

*HEN : a # la l **la dame française** < # >

(v) (Sara 1, AIF, 3 mois)

*SAR : eh peut-être c'est parce que tu parles lentement et eh tu as une eh he he petit **accent suédoise**. je sais pas.

(vi) (Petra 1, AIF, 5 mois)

*PTR : j'ai eh # j'ai eh **amis eh français** et **amis allemands**.

Aux deux niveaux, prosodie et syntaxe, les articles des apprenants adultes se trouvent ainsi dans des relations structurales « éloignées » et plus éloignées encore que chez les enfants. À cause de cette distance, les adultes débutants ne peuvent pas se servir des régularités des « terminaisons » des noms.

Pour emprunter les termes de Pienneman (1998) sur le traitement, l'échange d'information doit se faire à une plus grande distance (entre catégories ou *interphrastique*) dans le cas des adultes.¹³⁸ Dans l'optique où le système de la production reflète celui du traitement, la « distance » entre l'article et le nom est (trop) grande dans le cas des adultes pour établir un rapport entre la forme de l'article et la « terminaison » du nom. Au contraire, chez les enfants, l'article et le nom « naissent » dans une seule unité prosodique, et ce rapport est facilement découvert. La conséquence, selon nous, est que les adultes « n'entendent pas » le rapport entre la forme de l'article (défini) et la partie pertinente des noms à cause de leur analyse initiale des articles en éléments XPs. Par conséquent, aux niveaux débutants et intermédiaires, leur développement du genre suit d'autres principes et s'établit à un niveau lexical/local où le genre de chaque nom est acquis individuellement (cf. section 6.4.2.3). Les régularités phonologiques échappent aux apprenants adultes aussi longtemps que les articles ont un statut de XP.

En conséquence de cette proposition, il est prédit que, si les propriétés morphophonologiques sont considérées par les apprenants adultes, cela ne se fera que dans un deuxième temps et en fonction de la réanalyse de la catégorie des articles. Cette hypothèse fera l'objet de recherches futures.

¹³⁸ Notons que cette conclusion n'aurait pas été possible dans le cadre de la Théorie de Processabilité (TP) (angl. *Processability Theory*). D'une part, la théorie de la grammaire sur laquelle se base cette théorie, *Lexical Functional Grammar* (Bresnan, 1982), ne distingue pas l'article de l'adjectif quant à la relation structurale avec le nom. D'autre part, il n'est pas clair si la théorie de TP permet une recatégorisation des catégories de l'input de la part de l'apprenant. Troisièmement, Pienneman (cité dans Dewaele et Véronique, 2002 : 292) semble être d'avis qu'en ce qui concerne le genre en français, la complexité de la relation forme-fonction pourrait perturber les résultats, une vision que nous ne partageons pas.

7. CONCLUSION ET SYNTHÈSE

7.1 Introduction

De la littérature sur l'acquisition L1–L2, trois positions principales émergent (cf. section 2.1) :

(7-1)

- a. l'acquisition L1 et L2 sont identiques (Wode, 1981) ;
- b. l'acquisition L1 et L2 sont différentes dans le sens où l'acquisition L1 est guidée/contrainte par la Grammaire Universelle (GU) alors qu'il n'en est rien pour l'acquisition L2 à un âge adulte (Clahsen et Muysken, 1986, 1989 ; Clahsen, 1990 ; Meisel, 1991) ;
- c. l'acquisition L1 et L2 sont identiques, mais l'état initial de L2 s'appuie sur les connaissances de L1 (Schwartz et Sprouse, 1996, etc.).

Dans notre travail, nous avons adopté une quatrième position :

- d. tout en restant à l'intérieur de la GU, l'acquisition 2L1/L1 et L2 sont différentes, mais la différence n'est pas forcément le résultat d'une influence de L1 sur L2.

La position explicitée en (7-1d) est un des résultats de notre enquête comparative sur le développement de la Catégorie Fonctionnelle DP. À l'encontre de l'hypothèse (7-1a), nous avons pu constater des différences entre l'acquisition 2L1 et L2. À la différence de l'hypothèse (7-1b), nous n'avons pas trouvé de quoi soutenir l'idée que le développement des adultes relève d'une absence de la GU. Et, enfin, contrairement à l'hypothèse (7-1c), toutes les différences 2L1–L2 ne s'expliquent pas forcément par un transfert de L1 à L2.

La thèse centrale qui ressort de notre travail et qui s'inscrit dans la position (7-1d) est formulée en (7-2). Nous proposons qu'au niveau de l'établissement des catégories syntaxiques :

- (7-2) Les enfants cherchent la réalisation des catégories syntaxiques la plus *économique* du point de vue structural alors que les apprenants adultes cherchent à établir un

minimum de catégories syntaxiques *différentes*, ce qui les incite à créer des catégories syntaxiques aussi « larges » que possible.

Notre thèse décrite en (7-2) suit ainsi les travaux de Rizzi (1998, 2000) sur l'acquisition L1. Rizzi propose que la GU contient deux principes conflictuels (Rizzi, 1998 : 33) :

(7-3)

- a. *Structural Economy* : Use the minimum of structure consistent with well-formedness constraints ;
- b. *Categorial Uniformity* : Assume a unique canonical structural realisation for a given semantic type.

La proposition de Rizzi est que, en acquisition L1, le principe (7-3a) d'économie structurale domine celui d'uniformité catégorielle (7-3b). Pour notre part, nous proposons que, inversement, l'uniformité catégorielle, interprétée comme un *principe de simplification*, domine à l'état initial de l'acquisition L2, ce qui incite ces apprenants à choisir la catégorie syntaxique la plus « large » possible (d'un point de vue structural). Ainsi, les apprenants adultes n'ont pas de problème avec une catégorie articulée DP (la projection étendue du nom). En revanche, les éléments clitiques en français (les pronoms, l'article défini), qui sont plus réduits en ce qui concerne leur structure interne, leur posent un problème d'acquisition considérable. Par contre, les éléments clitiques sont facilement acquis par les enfants parce qu'ils sont économiques du point de vue structural.

Dans la section 7.2, nous résumerons d'abord les résultats de la thèse, pour ensuite discuter de notre position et de notre proposition spécifique, notée en (7-2), par rapport aux travaux antérieurs sur l'acquisition L1 et L2 (section 7.3.1). Dans la section 7.3.2, nous discuterons de quelques observations empiriques provenant d'autres domaines de la syntaxe qui appuient notre version spécifique de (7-1d). Enfin, dans la section 7.3.3, les problèmes que pose notre proposition seront présentés.

7.2 Les résultats de la thèse

Dans la section 2.2, nous avons d'abord proposé un bilan des recherches générativistes antérieures en L1 et L2 axé sur deux notions théoriques : la *continuité* et les *Catégories Fonctionnelles* (CFs). Le bilan visait la mise en place d'un cadre interprétatif commun à l'intérieur duquel notre comparaison 2L1-L2 pourrait être effectuée. Nous nous sommes surtout intéressés aux

propriétés relatives à *l'état initial* des grammaires L1 et L2 et au *développement* (cf. chapitre 1 sur les buts de la thèse).

Dans le chapitre 3, nous avons présenté le corpus et les travaux antérieurs effectués sur des enfants et des apprenants adultes (les travaux de Schlyter).

7.2.1 Les résultats du chapitre 4 : DP - omission vs présence de l'article

Tableau 7-1. Tableau synoptique des principaux résultats du chapitre 4

	2L1	L2
Omissions de déterminants à l'état initial	• Beaucoup d'omissions de déterminants (90-100 % des contextes)	• Peu d'omissions de déterminants (1-18 %)
Omissions et développement linguistique	• Les omissions sont un bon indice du développement linguistique (comme les Sujets Nuls)	• En principe, les omissions ne sont pas un bon indice du développement linguistique (comme les Sujets Nuls)
Nature des omissions	• Les omissions sont générales et ont une source grammaticale (principe d'économie structurale)	• Les omissions sont spécifiques et apparaissent dans des contextes typologiquement marqués (permises en L1)
Interprétation	• Absence de la couche-DP à l'état initial • Continuité faible	• Présence de Catégories Fonctionnelles à l'état initial • Continuité forte

7.2.1.1 Comparaison 2L1-L2 - omission de déterminants

Dans le chapitre 4, nous avons pu voir que le phénomène d'omission des déterminants distingue les enfants des apprenants adultes. D'une comparaison directe (section 4.3) des contextes obligatoires pour le déterminant, il est ressorti que les enfants l'omettent d'abord dans 90-100 % des cas, alors qu'aucun apprenant adulte ne l'omet plus souvent que dans 18 % des cas. De cette première analyse, nous avons conclu que l'omission de déterminants était un meilleur indice du développement chez les enfants que chez les adultes.

D'un point de vue théorique, nous avons interprété les résultats des apprenants adultes comme témoignant d'un accès initial à (au moins) une Catégorie Fonctionnelle du DP. À l'encontre des théories de la continuité faible telles *Minimal Trees* (Vainikka et Young-Scholten, 1996) et *Modulated Structure Building* (Hawkins, 2001), nos résultats montrent un accès initial aux Catégories Fonctionnelles du DP. Ce résultat appuyait une position de continuité forte en L2.

7.2.1.1 Sur la nature des omissions en 2L1

Nous avons constaté l'insuffisance de la première analyse sur les omissions pour évaluer la nature des omissions des enfants. Pour cette raison, dans la section (4.4), nous avons comparé les omissions de déterminants avec deux autres phénomènes de la langue des enfants, les Sujets Nuls et les Infinitifs de la racine. Cette partie avait pour but de contraster deux théories de la continuité faible, la théorie de sous-spécification (Hoekstra et Hyams, 1995, 1998 ; Hyams, 1996) et la théorie d'économie structurale / catégorielle (Rizzi, 1998, 2000).

À l'encontre de la sous-spécification, nous n'avons pas trouvé d'appui général pour un développement parallèle des catégories DP et CP, comme le prédit cette théorie (cf. Figures 1-6 dans la section 4.4.3.2). Nous en avons conclu que les déterminants connaissent leur propre développement. Malgré certains problèmes (cf. la discussion dans 4.4.3.3), nous avons interprété les résultats de cette analyse comme étant plus en faveur de la théorie de Rizzi parce qu'elle permet une acquisition plus locale, catégorie par catégorie. Cette conclusion a été renforcée par une dernière observation (4.4.4). Dans les deux langues, les omissions de déterminants sont favorisées par un contexte syntaxique spécifique, notamment lorsque le nom est un prédicat dont la fonction est de dénommer un objet dans le monde fictif ou réel (p. ex. *(c'est un) chat*). Ce résultat qui montre que les omissions de déterminants sont sensibles aux contextes syntaxiques parle en faveur d'une explication structurale/grammaticale (continuité faible).

7.2.1.2 Sur la nature des omissions en L2

De notre analyse approfondie de L2 (section 4.5), il ressort qu'en principe les adultes n'omettent ni les sujets ni les déterminants. Il n'y a donc pas de parallèle avec les Sujets Nuls des enfants relevés pendant la même période que les omissions de déterminants. Cette observation a renforcé notre conclusion qu'à la différence des enfants, les noms et les verbes des adultes projettent dès le début des projections étendues (des Catégories Fonctionnelles). Seuls les enfants ont une restriction initiale sur la structure syntaxique.

La section 4.5.2 a montré que la majorité des omissions qui ont été trouvées chez les adultes proviennent des cas où le suédois n'a pas d'article (les noms dont la référence est générique ou indéfinie plurielle, et devant les noms de masse, cf. section 2.3.4.3). Le français représente ici le cas typologiquement marqué selon Longobardi (2000, cf. section 2.3.2). En plus, les NSDs apparaissent plus souvent dans des phrases qui ne contiennent pas de verbe.

Dans la dernière section du chapitre 4.5.3, nous avons discuté de comment rendre compte des différences entre les enfants et les apprenants adultes. Nous avons pu constater que du point de vue des différentes théories, l'accès initial

aux CFs chez les adultes pouvait recevoir deux explications : d'une part, il pourrait s'agir d'un transfert de la structure syntaxique sous-jacente du suédois. D'autre part, il pourrait s'agir d'un effet de la GU (adulte). La quasi absence d'omissions de déterminants, à part les cas typologiquement marqués, indépendamment du niveau linguistique de l'apprenant, pourrait être interprétée de telle façon que nous aurions affaire à un principe plus général, un principe de la GU. (Dans le chapitre 5, nous avons observé que le statut clitique de l'article défini n'est pas transféré, ce qui nous a permis de mieux trancher entre les deux sources de connaissances (L1 vs GU).) Nous avons argumenté sur le fait que le principe d'uniformité catégorielle peut être considéré comme un principe de simplification. Si les adultes sont guidés par un tel principe dans leur acquisition, alors des DPs pleins sont attendus très tôt dans leur développement à cause de la régularité importante de l'input (en français, un nom est pratiquement toujours précédé d'un déterminant) et à cause de la régularité de l'interface sémantico-syntaxique (« tout argument est un DP »).

7.2.2 Les résultats du chapitre 5 : le statut syntaxique de l'article défini

Tableau 7-2. Tableau synoptique des principaux résultats du chapitre 5

	2L1	L2
Statut des articles définis	• Articles définis au statut de X^0 bien vite dans D^0	• Articles définis au statut de XP dans Spec-DP (à l'état initial)
Développement	• Articles définis acquis par segmentation	• Articles définis analysés existant à l'état initial. Développement = $XP > X^0$
définitude	• Premières formes des articles définis ne sont pas [+défini] ?	• Premiers articles définis sont [+défini]. Marquage initial de la référence anaphorique
Prépositions et articles amalgamés	• Émergence successive mais sans erreurs (en principe)	• Développement successif ; beaucoup d'erreurs
Généralisation	• Éléments clitiques faciles à acquérir (cf. pronoms)	• Éléments clitiques difficiles à acquérir (cf. pronoms)
Interprétation	• Acquisition guidée par principe d'économie (structurale) de la GU	• Acquisition guidée par principe de simplification de la GU (uniformité catégorielle)

Le chapitre 5 a étendu le domaine d'analyse à l'étude spécifique d'un élément interne au DP, soit l'article défini. Le suédois et le français standard ont des

articles définis qui ont été analysés comme des clitiques (proclitique vs enclitique) occupant la tête du DP, D⁰ (cf. section 2.3.4.3)

Afin de décider du statut syntaxique des articles, l'analyse a exploité, d'une part, les contextes d'élision de l'article défini devant des noms/adjectifs à voyelle initiale et, d'autre part, l'amalgame des prépositions *à* et *de* avec l'article défini (*au* et *du*). Cette démarche a été possible grâce aux travaux de Cardinaletti et Starke (1999). Selon eux, la *restructuration morphologique* (p. ex. l'élision ou l'amalgame de l'article défini avec certaines prépositions) est une des propriétés caractéristiques des têtes fonctionnelles clitiques (cf. Cardinaletti et Starke, 1999). Ceci nous a permis d'interpréter les différences empiriques au niveau de la réalisation phonétique (élision, amalgame) en termes de représentations syntaxiques (X⁰ ou XP).

7.2.2.1 Comparaison 2L1- L2 : statut syntaxique de l'article défini

Les résultats ont suggéré que les enfants et les adultes débutants (du Stade 1) ont des représentations initiales opposées. Les enfants, après un processus de segmentation, analysent directement l'article défini comme un élément tête ayant les propriétés des clitiques. En d'autres mots, une fois que les premiers articles définis segmentés apparaissent, ils sont analysés par les enfants selon leur statut catégoriel dans la langue cible. Il est ainsi très rare que les enfants commettent des erreurs d'élision, même l'enfant dont le français est la langue faible (Jean) (section 5.3.2). Il est également très rare qu'ils produisent des séquences « *à/de* + article défini » où l'article défini n'est pas amalgamé avec la préposition (5.6.2). Ces observations confirment, selon nous, la facilité relative avec laquelle les enfants perçoivent, analysent, segmentent et construisent les représentations structurales des éléments clitiques de l'input. En général, nous n'avons trouvé que très peu de contre-exemples à l'hypothèse selon laquelle les articles définis ont un statut de tête dans la grammaire des enfants.

Inversement, les apprenants adultes traitent les articles définis, pendant un certain temps, comme des catégories maximales, des XPs. Si nous ne considérons que les contextes sans préposition, c'est la raison pour laquelle il y a absence totale d'articles élidés parmi les apprenants les moins avancés (Henry, Sara et Petra) (cf. section 5.3.3.4). C'est pour la même raison, selon nous, que les apprenants du niveau le plus bas ne produisent pas d'articles amalgamés (5.6.3.1). Dans la mesure où il y a des contextes favorables à ces constructions, les apprenants débutants produisent **à le travail* et **le ventre de le loup*. Pourtant, il est possible d'établir des niveaux linguistiques à partir de l'élision (cf. Tableau 5-2 de la section 5.3.3.1) et de l'amalgame de la préposition avec l'article défini (5.6.3.4). Ainsi, il est possible pour les apprenants adultes suédois d'acquérir le statut clitique de l'article défini français, ce qui a été confirmé par

quelques indices d'un développement longitudinal chez au moins un apprenant (Karl).

Étant donné que les adultes débutants n'ont pas de problème à utiliser et à encoder la définitude (cf. section 5.3.3.2), nous avons pu conclure que ces articles au statut de XP sont associés à la couche-DP dès l'état initial. Ainsi, les adultes ne passent pas par un processus de segmentation dans leur acquisition des articles (comme les enfants), mais relient directement les traits de définitude et de nombre à la forme de l'article défini (pour le genre, voir le chapitre 6). En conséquence, en adoptant la proposition de Giusti (1997, 2001) sur l'épellation du trait [+défini], nous avons suggéré que les adultes *lexicalisent un article XP dans Spec-DP dont la spécification inhérente est [+défini]*. En un sens, les adultes n'utilisent que l'une des possibilités offertes par la GU pour l'épellation du trait [+défini], ce qui simplifie leur grammaire. Ce résultat est prédit par le principe d'uniformité catégorielle : à une catégorie sémantique correspondra au début une seule représentation structurale (ou catégorie syntaxique). Au Stade 1, le trait [+défini] est épelé seulement par un élément XP intrinsèquement [+défini]. Cette interprétation va également à l'encontre d'une influence initiale du suédois, car le suédois connaît un article défini clitique dans D⁰. De toute évidence, les propriétés syntaxiques sous-jacentes de cet article(son « statut ») ne sont pas transférées au français L2 (cf. section 5.4).

7.2.2.2 Comparaison 2L1 - L2 : pronoms et articles

Dans la littérature, il ressort que les adultes ont des problèmes à acquérir les pronoms clitiques (sujet et objet). Ceux-ci sont souvent traités comme des éléments lexicaux (position postverbale des objets clitiques, séparation du verbe et du sujet clitique par un adverbe, absence d'élision, etc.). En revanche, la littérature converge, en principe, sur le statut clitique des pronoms sujets au début de l'acquisition du français L1. Dans la section 5.4, nous avons discuté de la ressemblance fondamentale entre l'acquisition des articles définis et des pronoms personnels français; rapidement, les enfants les analysent correctement, alors que le statut clitique de ces éléments s'acquiert, chez les adultes, en général, difficilement et par étapes.

Ces similarités s'expliquent si nous adoptons l'approche structurale des pronoms personnels de Cardinaletti et Starke (1999) et son extension aux déterminants proposée par Holmberg (1999). Si nous acceptons ces approches structurales, le principe d'économie structurale (Rizzi, 1998, 2000) soutiendra l'acquisition des pronoms clitiques et des articles clitiques chez les enfants. En revanche, il sera attendu, sous l'effet du principe de simplification (l'uniformité catégorielle), que les apprenants adultes ne fassent pas de distinction, dans un premier temps, entre les trois catégories de pronoms et de déterminants. Dans une telle situation, les apprenants adultes débutants semblent choisir la catégorie la plus articulée du

point de vue syntaxique (DPs lexicaux, pronoms XPs et déterminants XPs). Certains résultats empiriques présentés ici et ceux qui sont connus de la littérature soutiennent de nouveau cette hypothèse.

Dans le dernier chapitre, le chapitre 6, nous avons proposé que la différence dans l'établissement des catégories syntaxiques a des conséquences pour l'acquisition d'un trait des couches intermédiaires du DP, à savoir le genre.

7.2.3 Les résultats du chapitre 6 : les traits nombre et genre

Tableau 7-3 Tableau synoptique des principaux résultats du chapitre 6

	2L1	L2
nombre	<ul style="list-style-type: none"> • Acquis très tôt (composante sémantique) 	<ul style="list-style-type: none"> • Acquis très tôt (composante sémantique/syntaxique)
Développement	<ul style="list-style-type: none"> • Articles pluriels apparaissent vers 2 ; 3 – 2 ; 6 	<ul style="list-style-type: none"> • Articles pluriels acquis tôt mais souvent absence de <i>des</i> au Stade 1 (acquis au Stade 3)
genre	<ul style="list-style-type: none"> • Absence initiale de genre • Peu de formes surgénéralisées • Formes masculines apparaissent d’abord (articles et adjectifs) • Accord correct (en surface) 	<ul style="list-style-type: none"> • Absence initiale de genre • Formes d’articles par défaut + listes d’exceptions • Accord souvent incorrect (env. 75 % des occurrences correctes au Stade 1)
Développement	<ul style="list-style-type: none"> • Développement du genre comme conséquence de la segmentation de l’article (recherche de vérification/ relation d’accord) • Généralisations à partir des indices morpho-phonologiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Acquisition successive de genre • Développement lent et item par item
Interprétation	<ul style="list-style-type: none"> • Projection fonctionnelle intermédiaire présente très tôt (cf. nombre). • Le processus de segmentation et le statut clitique de l’article défini facilite la prise en compte des indices morphophonologiques dans le développement du genre 	<ul style="list-style-type: none"> • Présence initiale des projections fonctionnelles confirmée (cf. nombre) • L’absence de segmentation et le statut XP de l’article défini provoquent un développement du genre différent des enfants

Ce chapitre nous a permis de voir une conséquence du modèle d’acquisition proposé ici pour L1 et L2. À la fin du chapitre (6.4.3), nous avons proposé que le statut différent des articles définis en 2L1 et L2 pourrait avoir des conséquences sur la façon dont le genre est acquis dans les deux cas.

des raisons indépendantes (cf. chapitre 5), les enfants optent pour une analyse des articles en tant qu'éléments clitiques, épelés dans D⁰, ce qui établit les conditions nécessaires et suffisantes à la découverte des indices morphophonologiques des noms.

En appui à l'hypothèse résumée en (7-4), nous avons regardé, dans une analyse préliminaire, l'effet des régularités phonologiques sur l'accord de l'article en genre (cf. section 6.4.1.4.2). Nous avons observé, entre autres, un « effet régulateur » par lequel les enfants semblent faire une généralisation à partir du dernier phonème du nom. Cela concerne un nombre limité de noms qui se terminent en /o/ (*micro, vélo, chapeau*, etc.). Ces noms sont pratiquement toujours masculins et les enfants ont d'ailleurs des problèmes avec ceux qui font exception à cette règle (*auto, radio*).

Les apprenants adultes ressemblent aux enfants en ce qui concerne l'absence initiale de genre. Au début de leur acquisition, les adultes établissent une relation avec les traits de nombre et de [définitude,] mais l'analyse a suggéré que leurs articles n'encodent pas le genre, malgré la présence de ce trait dans la langue maternelle des apprenants (6.4.2.2). Il s'agit donc d'un résultat qui va à l'encontre de la relexification générale de toutes les spécifications nominales de L1 à L2 de Carroll (1989).

Les apprenants adultes diffèrent des enfants en ce qu'ils utilisent plutôt une forme « par défaut » pour [+défini] et une autre pour [-défini] (p. ex. Karl 1, AIF, 8 mois, *le église/une église*). À côté de la forme « par défaut », ils ont une liste d'exceptions avec lesquelles ils utilisent « l'autre forme » (Hawkins, 1998, 2001) (p. ex. Karl 1, *la voiture*). Une analyse quantitative (6.4.2.1) a néanmoins suggéré qu'il est possible d'établir des niveaux linguistiques à partir de l'accord des articles en genre et qu'il existe même un développement longitudinal chez certains apprenants. La nature du développement est pourtant très différente de ce que nous avons proposé pour 2L1 : l'hypothèse suivante a été évaluée et vérifiée dans le cadre d'une étude de cas (l'apprenant Karl, 6.4.2.2) :

(7-5) Hypothèse

Aux niveaux débutant et intermédiaire de l'acquisition L2, lorsqu'un nouveau nom est acquis, il reçoit un marquage « par défaut » au niveau de la syntaxe (une forme pour le singulier défini, et une autre pour le singulier indéfini), s'il n'y a pas d'indices d'un genre spécifique. Le marquage « par défaut » des noms individuels peut être altéré avec le temps.

L'hypothèse notée en (7-5) est donc très différente de ce que nous avons proposé pour le développement du genre chez les enfants. Cette différence s'explique si l'on prend en considération le fait que les apprenants adultes développent d'abord un article défini ayant le statut d'une catégorie maximale

(XP) et qu'aucun processus de segmentation prosodique n'a lieu dans le cas des adultes (comme c'est le cas chez les enfants). En deuxième lieu, la relation « étroite » et privilégiée entre l'article et le nom n'est pas réalisée, ni en prosodie où les articles ont plutôt le statut des Mots prosodiques indépendants (cf. les données sur les pauses), ni en syntaxe. Ceci expliquerait pourquoi les adultes des niveaux débutants semblent insensibles aux indices formels (cf. Carroll, 1999). Ils ne les « entendent » tout simplement pas. Le résultat est donc une acquisition qui procède au niveau lexical, item par item, comme l'a suggéré l'analyse de Karl (6.4.2.3).

7.3 Mise en perspective

7.3.1 Comparaison et défense de notre position

Campées dans la théorie de la Grammaire Universelle, nos analyses utilisent une version spécifique de la grammaire générative comme point de départ. L'état initial, évidemment idéalisé, représente donc déjà une grammaire qui limite les hypothèses que peut faire l'apprenant (enfant ou adulte) sur la langue à acquérir. Une théorie grammaticale restrictive est nécessaire non seulement pour expliquer ce qui doit être acquis (le système de la langue cible), mais aussi pour décider du moment de l'acquisition. À la différence des théories antérieures sur L1 et L2 (Clahsen et Muysken, 1986; Clahsen, 1990), nous avons adopté une position où la GU joue un rôle important dans l'acquisition L2. En plus, à l'intérieur de cette même théorie, nous avons pu rendre compte des différences 2L1 - L2. Étant donné le consensus important sur le rôle de la GU dans l'acquisition de L1, l'accès à la GU en L2 doit rester l'hypothèse de degré zéro.

Une des critiques parfois adressées aux études générativistes sur l'acquisition, notamment celles qui portent sur L2, est la quasi absence d'intérêt porté à la question du développement (Gregg, 1993, cité dans Carroll, 2001). Pourtant, il semble y avoir consensus autour du fait que la question du développement est une des questions centrales de l'étude de l'acquisition du langage (cf. pour L2, Towell et Hawkins, 1994; Pienemann, 1998; Carroll, 2001). Pour cette dernière raison, nous avons essayé d'aborder la question du développement en détail dans cette thèse. Nos propositions, qui restent à l'intérieur de la GU, décrivent la transition entre les grammaires. Les deux principes conflictuels de la GU (Rizzi, 1998, 2000) fournissent un cadre d'interprétation intéressant pour ces questions. Ainsi, en L2, le développement peut être décrit comme une différenciation successive où l'uniformité des catégories syntaxiques cède peu à peu le pas à des constructions plus spécifiques de la langue cible. Dans cette thèse, nous avons pu étudier le processus par lequel les apprenants abandonnent l'épellation uniforme du trait [+défini], notamment à l'aide d'un élément intrinsèquement

[+défini] situé dans Spec-DP, en faveur d'une grammaire où les articles occupent la position D^0 .

Les articles définis au statut différent en 2L1 et chez les apprenants adultes débutants est un cas qui montre l'insuffisance de certaines des approches précédentes de L1 et L2, qui ne partent pas d'une théorie grammaticale. Prenons le cas de Wode, un de ceux qui plaident en faveur d'une identité de l'acquisition L1 et L2. Il propose le principe suivant pour les deux cas :

(7-6) Principe : Free forms are acquired before bound forms (Wode, 1981 : 306)

Ce principe n'aurait pas pu expliquer nos résultats et il aurait même mené à une conclusion incorrecte. Car, il est vrai qu'en français, les enfants et les adultes commencent par acquérir des morphèmes libres dans le DP, mais nos analyses suggèrent que les articles définis à tout le moins n'ont pas le même statut dans les deux cas. À l'intérieur de notre théorie grammaticale, nous avons pu voir que les articles définis des adultes débutants ont les propriétés des éléments XPs tandis que ceux des enfants ont les propriétés des X^0 . Cette conclusion aurait été impossible dans ce type de cadre d'analyse.

7.3.2 Autres observations empiriques qui soutiennent notre proposition

Nous avons déjà rappelé le traitement des pronoms sujets et objets en français où les différences notées entre 2L1/L1 – L2 soutiennent l'analyse présentée ici-même. Les enfants acquièrent rapidement le statut clitique de ces éléments (surtout les clitiques sujets) alors que cela prend un bon moment pour les adultes. Les adultes ne font pas la distinction entre les arguments lexicaux (DPs) et les pronominaux au début de leur acquisition (selon notre proposition, un effet de l'uniformité catégorielle, voir Granfeldt et Schlyter, à paraître).

De plus, il existe beaucoup d'observations dans la littérature L2 qui parlent d'une préférence initiale pour des DPs lexicaux ou d'un suremploi des DPs lexicaux par rapport aux pronoms pour assurer la référence (aux personnes, aux entités) (cf. les références du projet ESF mentionnées dans Véronique, Carroll, et von Stutterheim, 2000). Dans le chapitre 4, nous avons observé cette même tendance dans nos données (section 4.5.1.2). Meisel (1991) et Hendricks (2000) voient ici une différence possible par rapport à l'acquisition L1. En ce qui nous concerne, la différence peut avoir une source grammaticale : il s'ensuit de notre thèse, résumée en (7-2), qu'à l'état initial, les adultes chercheront des catégories syntaxiques maximales pour la réalisation des arguments. Les DPs lexicaux seront ainsi des éléments favorisés.

Un autre domaine de la littérature où nous pouvons voir une certaine confirmation de notre hypothèse est celui de la temporalité. Il est souvent mentionné que, toujours dans la phase initiale, les apprenants adultes emploient des adverbes temporels pour situer un énoncé dans un cadre temporel (cf., p. ex., Dietrich, Klein et Noyau, 1995; et les références dans Véronique, Carroll et von Stutterheim, 2000). Là où le locuteur natif marque un événement du passé ou du futur par la morphologie verbale, un apprenant adulte débutant ou intermédiaire aura tendance à recourir à un adverbe :

- (7-7) (Martin 1, AIF, 7 mois)
 *MAR : Il joue la trompette aussi – pas maintenant mais deux ans **avant**
- (7-8) (Henry 1, AIF, < 3 mois)
 *HEN: taxi ## dans la # bois, # **après** : pluie pluie pluie.

La marque du temps pourrait être un domaine de vérification de notre hypothèse. Dans des recherches récentes, Cinque (1999) a développé une théorie des adverbes basée sur l'idée d'une hiérarchie universelle des projections fonctionnelles dont les adverbes occupent les positions de spécificateur. Ainsi, il y a des adverbes qui se regroupent autour de la projection TP et qui partagent les traits sémantiques de la tête de cette catégorie. Dans ce cadre théorique, Schlyter (à paraître) a montré que les apprenants adultes bénéficient d'un accès initial à ces CFs et utilisent ces adverbes dans la fonction mentionnée. Cette « stratégie » pourrait, selon notre hypothèse, avoir une source grammaticale. Là où la GU permet (au moins) deux possibilités différentes pour épeler un trait pertinent, les adultes ont tendance à simplifier, et à n'en utiliser qu'une seule. En plus, dans tous les cas cités (articles, pronoms, marque du temps), le premier choix des adultes, c'est une catégorie XP.

7.3.3 Problèmes et recherches futures

La thèse principale que nous avons défendue dans le présent travail est que l'acquisition L1 et l'acquisition L2 sont dominées par des principes différents de la GU: les enfants cherchent à établir des catégories syntaxiques aussi économiques que possible du point de vue structural. Les apprenants adultes, eux, cherchent à établir le moins de catégories syntaxiques différentes ce qui les incite à créer des catégories syntaxiques aussi larges que possible. Étant donné que nous avons pu rendre compte d'un grand nombre d'observations empiriques avec cette thèse, nous sommes en droit d'espérer que cette proposition est sur la bonne route.

Pourtant, il existe certains problèmes et lacunes que nous voudrions soulever :

Le plus grand problème, à notre avis, concerne les données trop limitées discutées ici. Si nous avons quand même osé proposer des généralisations sur la

base de nos trois corpus, c'est parce que, selon notre interprétation des faits, les résultats vont presque tous dans le même sens. Dans des recherches futures, nous aimerions tester, dans le cadre d'expérimentations, le statut catégoriel des éléments clitiques dans le but de vérifier les résultats obtenus ici.

À cause de la paire L1-L2 étudiée ici (suédois-français), nous n'avons pas pu déterminer le rôle exact du transfert dans tous les cas. Certains résultats parlent à l'encontre d'un transfert complet du suédois au français (statut de l'article défini, le genre), mais pour d'autres domaines à l'étude (structure du DP), il a été plus difficile de trancher entre l'effet du transfert ou d'un principe de la GU. Dans des recherches futures, nous aimerions développer l'idée d'une interaction entre transfert et principes de la GU dans l'acquisition L2. Mais là, d'autres phénomènes (p. ex., le placement de l'adjectif) et d'autres combinaisons de langues devront être envisagés.

8. Références

- ABNEY, S. 1987. *The English noun phrase in its sentential aspect*. Thèse pour le doctorat inédite, Cambridge (Mass.), MIT.
- ANDERSEN, R. 1984. « What's gender good for anyway ? ». In R. Andersen (éd.), *Second languages : A cross-linguistic perspective*, p. 77-99. Rowley (Mass.) : Newbury House.
- ANDERSSON, A-B. 1992. *Second language learners' acquisition of grammatical gender in Swedish*. Thèse pour le doctorat inédite. Department of Linguistics, University of Gothenburg.
- ANDERSSON, A-B. et STRÖMQVIST, S. 1990. « Adult L2 acquisition of gender – A cross-linguistic and cross-learner types perspective ». *Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics*, 61. Department of Linguistics, University of Gothenburg.
- BASSANO, D. 1998. « Sémantique et syntaxe dans l'acquisition des classes des mots : L'exemple des noms et des verbes en français ». In C. Martinot (éd.), *Actes du colloque international sur l'acquisition de la syntaxe en langue maternelle et en langue seconde*, p. 26-48. Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté.
- BARTNING, I. 1997. « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère ». *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 9 : 9-50.
- 1999. Ms. « L'attribution et l'accord du genre des déterminants et des adjectifs en français parlé – apprenants avancés vs. apprenants pré-avancés. En route vers des explications » [Communication faite à EUROSLA 9, 10-12 juin, Lund, 1999]
- 2000a. « Gender agreement in L2 French : Pre-advanced vs. advanced learners ». *Studia linguistica*, 54(2) : 225-238.
- 2000b. « Stratégies d'acquisition dans l'emploi du genre et de l'accord adjectival en français parlé ». In M. Plénat, M. Aunargue, A. Condamines, J-P. Maurel, Ch. Molinier et C. Muller (eds), *Mélanges de sémantique et syntaxe offerts à Andrée Borillo par un groupe d'amis, de collègues et de disciples*, p. 45-60. Amsterdam : Rodopi.
- BAILEY, N. MADDEN, C. et KRASHEN, S.D. 1974. « Is there a 'natural sequence' in adult second language learning? ». *Language Learning*, 24 : 235-43.
- BERNARDINI, P. 2001. *Lo squilibrio nell'acquisizione di due lingue nell'infanzia: indagine longitudinale sullo sviluppo della sintassi nominale*. PERLES, N° 10. Institut d'Études Romanes de Lund, Université de Lund.
- BERNARDINI, P. et SCHLYTER, S. Ms. « Climbing up the tree of the dominant language – on the role of code-mixing for the development of the weaker language in young bilinguals ». Institut d'Études Romanes de Lund, Université de Lund.
- BERNSTEIN, J. 1991. « DPs in French and Walloon: Evidence for parametric variation in nominal head movement ». *Probus*, 3 : 1-26.
- 1993. *Topics in the syntax of nominal structure across Romance*. Thèse pour le doctorat inédite. City University of New York.
- 1997. « Demonstratives and reinforcers in Romance and Germanic languages ». *Lingua*, 102 : 87-113.
- BICKERTON, 1977. « Pidginization and creolization : Language acquisition and language universals » In: A. Valdman, J. Reinecke, et I-F, Hancock (éds.), *Pidgin and creole linguistics*, p. 49-69. Bloomington : Indiana University Press.
- BIRDSONG, D. (éd.) 1999. *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- BLEY-VROMAN, R. 1989. « What is the logical problem of foreign language learning ? », in S. Gass et J. Schachter (éds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition*, p. 41-68. New York : Cambridge University Press.
- BLOOM, P. 1990. « Subjectless sentences in child language ». *Linguistic Inquiry*, 21(4) : 491-504.
- BOHNACKER, U. 1997. « Determiner phrase and the debate on functional categories in early child language ». *Language Acquisition*, 6(1) : 49-90.
- BORER, H. et WEXLER, K. 1987. « The maturation of syntax ». In T. Roeper et E. Williams (éds.), *Parameter setting*, p. 123-187. Dordrecht : Reidel.
- BOTTARI, P., CIPRIANI, P. et CHILOSI, A.M. 1993/1994. « Proto-syntactic devices in the acquisition of Italian free morphology ». *Language Acquisition*, 3(4) : 327-369.
- BOZIER, C. 2001. *Études des sollicitations, données et prises d'apprenants suédophones de français*. PERLES N⁰ 11. Institut d'Études Romanes de Lund, Université de Lund.
- BROWN, R. 1973. *A first language : The early stages*. Cambridge (Mass): Harvard University Press.
- BRUGÈ, L. 2000. *Categorie funzionali del nome nelle lingue romanze*. Milano : Cisalpino Istituito Editoriale Universitario.
- CANDEA, M. 1998. « Contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits d'hésitation en français oral spontané ». *Actes du Colloque International de Besançon 'Répétition, Altération, Reformulation'*, p. 119-130. Annales littéraires de l'université de Besançon.
- CARDINALETTI, A. 1998. « On the deficient/strong opposition in possessive systems ». In A. Alexiadou et C. Wilder (éds.), *Possessors, predicates and movement in the determiner phrase*, p. 17-54. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- CARDINALETTI, A. et STARKE, M. 1999. « The typology of structural deficiency. A case study of the three classes of pronouns. ». In H. van Riemsdijk (éd.) *Clitics in the languages of Europe*, p. 145-233. Berlin : Mouton de Gruyere.
- CARROLL, S. 1989. « Second language acquisition and the computational paradigm ». *Language Learning*, 39 : 535-594.
- 1999. « Input and SLA: Adults' sensitivity to different sorts of cues to French gender ». *Language Learning*, 49(1) : 37-92.
- 2001. *Input and evidence : The raw material of second language acquisition*. Amsterdam /Philadelphia : John Benjamins.
- CARSTENS, V. 2000. « Concord in minimalist theory ». *Linguistic Inquiry*, 31(2) : 319-55.
- CHIERCHIA, G., GUASTI, T. et GUALMINI, A. 2001 Ms. « Nouns and articles in child grammar and the syntactic/semantics map ». University of Milan/University of Siena/University of Maryland, College Park.
- CHINI, M. 1995. « Un aspect du syntagme nominal en italien L2 : le genre ». *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 5 : 15-42.
- CHOMSKY, N. 1981. *Lectures on government and binding*. Dordrecht : Foris.
- 1995. *The minimalist program*. Cambridge (Mass.) : MIT Press.
- CINQUE, G. 1995. *Italian syntax and Universal Grammar*. Cambridge : Cambridge University Press.
- 1999. *Adverbial and functional heads : A cross-linguistic perspective*. New York/Oxford : Oxford University Press.
- CLAHSEN, H. 1986. *Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter*. Berlin.
- 1990. « The comparative study of first and second language development ». *Studies in Second Language Acquisition*, 12 : 135-153.
- 1991. *Child Language and developmental dysphasia : Linguistic studies of the acquisition*

- of German. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- 1999. « Lexical entries and rules of language : a multidisciplinary study ». *Behavioral and Brain Sciences*, 22 : 991-1013.
- CLAHSEN, H., EISENBEISS, S. et VAINIKKA, A. 1994. « The seeds of structure ». In T. Hoekstra et B.D. Schwartz (éds.), *Language acquisition studies in generative grammar : papers in honor of Kenneth Wexler from the 1991 GLOW Workshops*, p. 85-119. Amsterdam /Philadelphia : John Benjamins.
- CLAHSEN, H., EISENBEISS, S. et PENKE, M. 1996. « Lexical learning in early syntactic development ». In H. Clahsen (éd.), *Generative perspectives on language acquisition*, p. 129-161. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- CLAHSEN, H. et MUYSKEN, P. 1986. « The availability of universal grammar to adult and child learners : A study of the acquisition of German word order ». *Second Language Research*, 2 : 93-119.
- 1989. « The UG paradox in L2 acquisition ». *Second Language Research*, 5 : 1-29.
- CLARK, E. 1985, « The acquisition of Romance with special reference to French ». In D. Slobin(éd.), *The crosslinguistic study of language acquisition Vol. 1*, p. 687-782. Hillsdale : Erlbaum.
- 1998. « Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français ». *Langue Française*, 118 : 49-60.
- CORBETT, G.G.1991, *Gender*. Cambridge : Cambridge University Press.
- 1999. *Number*. Cambridge : Cambridge University Press.
- CORBLIN, F. 1987. *Indéfini, défini et démonstratif : constructions linguistiques de la référence*. Genève : Droz.
- CRISMA, P. 1992. « On the acquisition of Wh questions in French ». *GenGenP*, 0 : 115-122.
- DELSING, L-O. 1993. *The internal structure of noun phrases in the Scandinavian languages : A comparative study*. Thèse pour le doctorat inédite. Department of Scandinavian languages, Lund university.
- DEMUTH, K. 1994. « Accessing functional categories in Sesotho : Interactions at the morpho-syntax interface ». In J. M. Meisel (éd.), *The acquisition of verb placement : Functional categories and V2 phenomena in language acquisition*, p. 83-109. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- 2001. « Prosodic constraints on morphological development ». In J. Weissenborn et B. Höhle (éds.), *Approaches to bootstrapping Vol. 2*, p. 3-22. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- DÉPREZ, V. 1995. « Sous spécification, projections fonctionnelles et fixation des paramètres ». *Recherches Linguistiques de Vincennes*, 24 : 177-207.
- DEWAELE, J-M. et D. VÉRONIQUE 2000. « Relating gender errors to morphosyntax and lexicon in advanced French interlanguage ». *Studia linguistica*, 54(2) : 212-225.
- 2002. « Gender assignment and gender agreement in advanced French interlanguage: A cross-sectional study ». *Bilingualism : Language and Cognition*, 4(3) : 275-297.
- DRESHER, B. E. 1996. « Introduction to metrical and prosodic phonology ». In J.L. Morgan et K. Demuth (éds.), *Signal to syntax : Bootstrapping from speech to grammar in early acquisition*, p. 41-55. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- DULAY, C. et BURT, M.K. 1974. « Natural sequences in child second language acquisition ». *Language Learning*, 24 : 37-53.
- EGERLAND, V. 2001 Ms. « Absolute constructions and the acquisition of tense ». Department of Romance Languages, Lund university.
- EISENBEISS, S. 2000. « The acquisition of the DP in German child language ». In M-A. Friedemann et L. Rizzi (éds.) *The acquisition of syntax : studies in comparative developmental linguistics*, p. 27-62. Harlow : Longman..
- ENÇ, T. 1991. « The semantics of specificity ». *Linguistic Inquiry*, 22(1) : 1-26.

- ERVIN-TRIPP, S.M. 1974. « Is second language learning like the first ? » *TESOL Quarterly*, 8 : 111-117.
- EUBANK, L. 1996. « Negation in early German-English interlanguage : More valueless features in the L2 initial state ». *Second Language Research*, 12(1) : 73-106.
- EUBANK, L. et GREGG, K.R. 1999. « Critical periods and (second) language acquisition : Divide and impera ». In D. Birdsong (éd.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis*, p. 65-100. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- FELIX, S. 1982. *Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs*. Tübingen : Narr.
- FERDINAND, A. 1996. *The development of functional categories. The acquisition of the subject in French*. The Hague : Holland Academic Graphics.
- FRANSESCHINA, F. 2001. « Against an L2 morphological deficit as an explanation for the differences between native and non-native grammars » In S. Foster-Cohen, A. Nizgorodcew (éds.), *EUROSLA Yearbook*, p.143-158. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- FRIEDEMANN, M-A. 1993/1994. « The underlying position of external arguments in French: A study in adult and child grammar ». *Language Acquisition*, 3(3) : 209-255.
- GAIR, J.W. 1998. « Functional categories in L2 acquisition : Homegrown or imported ? » In S. Flynn, G. Martohardjono et W. O'Neil (éds.) *The generative study of second language acquisition*, p. 79-88. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- GAWLITZEK-MAIWALD, I. et TRACY, R. 1996. « Bilingual bootstrapping ». *Linguistics*, 34(5) : 901-926.
- GESS, R. et HERSCHENSOHN, J. 2001. « Shifting the DP parameter. A study on anglophone French L2ers ». In J. Camps, et C.R. Wiltshire (éds.), *Romance Syntax, Semantics and L2 Acquisition*, p. 105-119. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- GILBERT, G. 1983. « Transfer in second language acquisition ». In R. Andersen (éd.), *Pidginization and creolization as language acquisition*, p. 168-180. Rowley (Mass.) : Newbury House.
- GLAHN, E., HÅKANSSON, G., HAMMARBERG, B., HOLMEN, A. et alii. 2001. « Processability in Scandinavian second language acquisition ». *Studies in Second Language Acquisition*, 23 (3) : 389-416.
- GIUSTI, G. 1994. « Enclitic articles and double definiteness : A comparative analysis of nominal structure in Romance and Germanic ». *The Linguistic Review*, 11 : 241-255.
- 1997. « The categorial status of determiners ». In L. Haegeman (éd.), *The new comparative syntax*, p. 95-123. London/New York : Longman.
- 2001. « The birth of a functional category : From Latin ILLE to the Romance article and personal pronoun ». In G. Cinque et G. Salvi (éds.), *Current studies in Italian syntax : Essays offered to Lorenzo Renzi*, p. 173-188. Amsterdam : Elsevier.
- GOUGENHEIM, G. 1958. *Dictionnaire fondamental de la langue française*. Paris : Didier.
- GRANFELDT, J. 2000. « Le développement morphosyntaxique du syntagme nominal chez des enfants et des adultes – approche générativiste ». *PERLES* n° 9. Institut d'Études Romanes de Lund, Université de Lund.
- GRANFELDT, J. et SCHLYTER, S. 2001. « Acquisition of French subject pronouns in child and adult learners ». In K.F. Cantone et M-O. Hinzelin (éds.) *Proceedings from the colloquium on Structure, Acquisition and Change of Grammars: Phonological and Syntactic Aspects* [Working papers in Multilingualism, 26], p 89-105. University of Hamburg.
- à paraître. « Cliticisation in the acquisition of French as L1 and L2 » In P. Prévost et J. Paradis (éds.) *The acquisition of French : Focus on functional categories*. Amsterdam /Philadelphia : John Benjamins

- GREGG, K.R. 1993. « Taking explanation seriously : or Le a couple of flowers bloom ». *Applied Linguistics*, 14(3) : 276-294.
- GREGOIRE, A. 1947. *L'apprentissage du langage*. Gembloux, France : Imprimerie J. Duculot.
- GREVISSE, M. 1980, *Le bon usage*. Paris : Duculot.
- GRIMSHAW, J. 1991 Ms. « Extended projections ». Brandeis university.
- GRONDIN, N et WHITE, L. 1996. « Functional categories in child L2 acquisition of French ». *Language Acquisition*, 5(1) : 1-34.
- HAEGEMAN, L. 1994 [1991]. *Introduction to government and binding theory*. Cambridge (Mass.) : Blackwell Publishers.
- HALLE, M. et MARANTZ, A. 1994. « Distributed morphology and the pieces of inflection ». In K. Hale et S-J. Keyser (éds.), *The view from building 20 : Essays in linguistics in honor of Sylvain Bromberger*, p. 111-176. Cambridge (Mass.) : MIT Press.
- HAMANN, C., ARABATZI, M., BARANZI, L., CRONEL-OHAYON, S. et alii. 2002. « On the dissociation of the nominal and the verbal functional domains in French language impairment ». In B. Skarabela, S. Fish et A. H.-J. Do (eds), *Proceedings of the 26th annual Boston university conference on language development*, p. 267-277. Sommerville (Mass.) : Cascadilla Press.
- HAMANN, C., RIZZI, L. et FRAUENFELDER, U. 1996. « On the acquisition of subject and object clitics of French ». In H. Clahsen (éd.), *Generative perspectives on language acquisition*, p. 309-334. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- HARDISON, D.M. 1992. Acquisition of grammatical gender in French : L2 learner accuracy and strategies. *The Canadian Modern Language Review*, 48 : 292 - 306.
- HARLEY, B. 1979. « French gender rules in the speech of English-dominant French-dominant and monolingual French-speaking children » *Working Papers in Bilingualism* 19 : 129-156.
- HARRIS, J. 1991. « The exponence of gender in Spanish ». *Linguistic Inquiry*, 22:1, 27-62.
- HAWKINS, R. 1998. « Explaining the difficulty of French gender attribution for speakers of English ». Exemplier [Communication faite à EUROSOLA 8, Paris septembre, 1998] —2001. *Second language syntax : a generative introduction*. Cambridge (Mass.) : Blackwell Publishers.
- HAWKINS, R. et CHAN, C.Y.H. 1997. « The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition : the 'failed functional features hypothesis' ». *Second Language Research*, 13 (1) : 187-226.
- HAWKINS, R. et FRANCESCHINA, F. à paraître. « Explaining the acquisition and non-acquisition of determiner-noun gender concord in French and Spanish » In P. Prévost et J. Paradis (éds.), *The acquisition of French : Focus on functional categories*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins. {PRIVE }
- HEINEN, S et KADOW, H. 1990. « The acquisition of French by monolingual children : A review of the literature ». In J.M Meisel (éd.), *Two first languages : Early grammatical development in bilingual children*, p. 47-72. Dordrecht : Foris.
- HENDRIKS, H. 2000. « The acquisition of topic marking in L1 Chinese and L1 and L2 French ». *Studies in Second Language Acquisition*, 22(3) : 369-97.
- HERSCHENSON, J. 1998. « Minimally raising the verb issue ». In A. Greenhill, M. Hughes, H. Littlefield et H. Walsh (éds.), *Proceedings of the 22nd annual Boston University conference on language development*, p. 325-337. Sommerville (Mass.) : Cascadilla.
- 2000. *The second time around : minimalism and L2 acquisition*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- 2001. « Missing inflection in L2 French : accidental infinitives and other verbal deficits ». *Second Language Research*, 17 (3) : 273-305.

- à paraître. « Functional categories and the acquisition of object clitics in L2 French ». In P. Prévost et J. Paradis (éds.), *The acquisition of French : Focus on functional categories*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- HOCKETT, C.F. 1958. *A course in modern linguistics*. New York : Macmillan.
- HOEKSTRA, T. et HYAMS, N. 1995. « Missing heads in child language ». In F. Wijnen et C. Koster (éds.), *Proceedings of GALA, 1995*, p. 251-260. Groningen : Center for Language and Cognition Groningen.
- 1998. « Agreement and the Finiteness of V2: Evidence from Child Language ». In A. Greenhill, M. Hughes, H. Littlefield, et H. Walsh (éds.), *Proceedings of the 22nd Annual Boston University Conference on Language Development*. p. 360-373. Somerville (Mass.) : Cascadilla Press.
- HOLMBERG, A. 1999. « Comments on Cardinaletti and Starke : ‘The typology of structural deficiency’ ». In H. van Riemsdijk (ed), *Clitics in the Languages of Europe*, p. 263-266. Berlin: Mouton de Gruyter.
- HYAMS, N. 1987. « The theory of parameters and syntactic development ». In T. Roeper et E. Williams (éds.), *Parameter Setting*, p. 1-39. Dordrecht : Reidel.
- 1996. « The underspecification of functional categories in early grammar ». In H. Clahsen (éd.), *Generative perspectives on language acquisition*, p. 91-128. Amsterdam /Philadelphia : John Benjamins.
- HYLTENSTAM, K. et ABRAHAMSSON N. à paraître. « Maturational constraints in SLA ». In C.J. Doughty et M.H. Long (eds), *Handbook of second language acquisition*. London : Blackwell Publishers.
- IHSANE, T et PUSKÁS, G. 2001. « Definite is not specific ». [GG@G 2](http://www.unige.ch/lettres/linge/syntaxe/fr/journal/index.html). Département de linguistique, Université de Genève. [Publié sur l’internet : <http://www.unige.ch/lettres/linge/syntaxe/fr/journal/index.html>].
- JAKUBOWICZ, C. (éd. et intr.). 1995. « Grammaire universelle et acquisition du langage » *Recherches Linguistiques de Vincennes*, 24 : 9-32.
- JAKUBOWICZ, C., MÜLLER, N., KANG, O.K., RIEMER, B. et al. 1996. « On the acquisition of the pronominal system in French and German ». In A. Stringfellow, A.D. Cahana, E. Hughes, et A. Zukowski (éds.), *Proceedings of the 20th annual Boston University conference on language development*, p. 374-385. Somerville (Mass.) : Cascadilla Press.
- JAKUBOWICZ, C et RIGAUT, C. 1997. « L’acquisition des clitiques nominatifs en français ». In A. Zribi-Hertz (éd.), *Les pronoms : Syntaxe, morphologie et typologie*, p. 57-99. Saint Denis : Presses Universitaires de Vincennes.
- JAKUBOWICZ, C., NASH, L., RIGAUT, C. et GERARD, C.-L. 1998. « Determiners and clitic pronouns in French-speaking children with SLI ». *Language Acquisition*, 7 (2-4): 113-160.
- JOSEFSSON, G. 1999. « Non-finite root clauses in swedish child language ». In A. Greenhill, H. Littlefield et C. Tano (éds.), *Proceedings of the 23rd Boston university conference on language development*, p. 313-324. Somerville (Mass.) : Cascadilla Press.
- KAISER, G. 1994. « More about INFL-lection and Agreement: The acquisition of clitic pronouns in French ». In J. M. Meisel (ed), *Bilingual first language acquisition: French and German grammatical development*, p. 131-159. Amsterdam: John Benjamins.
- KARMILOFF-SMITH, A. 1979. *A functional approach to child language : a study of determiners and reference*. Cambridge : Cambridge University Press.
- KAYNE, R.S. 1993. « Toward a modular theory of auxiliary selection » *Studia Linguistica*, 47, 3-31.
- KIHLSTEDT, M. 1998. *La référence au passé dans le dialogue : Etude de l’acquisition de la*

- temporalité chez des apprenants dits avancés de français*. Thèse pour le doctorat inédite. Département de français et d'italien, Université de Stockholm.
- KLEIN, W. 1989. *L'acquisition de langue étrangère*. [Traduction de l'anglais de C. Noyau]. Paris : Armand Collin Éditeur.
- KLEIN, W. et PERDUE, C. 1997. « The basic variety (or : Couldn't natural languages be much simpler ?) ». *Second Language Research*, 13(4) : 301-347.
- KLINGE, S. « Prepositions in bilingual language acquisition ». In J.M Meisel (éd.), *Two first languages : Early grammatical development in bilingual children*, p. 123-156. Dordrecht : Foris.
- KOEHN, C. 1989. Der Erwerb der Pluralmarkierung durch bilinguale Kinder (Französisch-Deutsch). Eine empirische Untersuchung. Mémoire de maîtrise (Magister Artium). Universität Hamburg.
- 1994. « The acquisition of gender and number morphology within NP ». In J. M. Meisel (éd.), *Bilingual first language acquisition: French and German grammatical development*, p. 29-51. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- LAMBRECHT, K. 2001. « Information structure constraints on spoken French clause structure ». [Présentation lors du colloque « Structures linguistiques et interactionnelles dans le français parlé » les 22 et 23 juin 2001, Université de Copenhague, Institut d'Études Romanes.]
- LARDIERE, D. 1998. « Dissociating syntax from morphology in a divergent L2 end-state grammar ». *Second Language Research*, 14(4) : 359-75.
- LENNEBERG, E. H. 1967. *Biological foundations of language*. New York : Wiley.
- LEVY, Y. 1983. « It's frogs all the way down » *Cognition*, 15 : 75-93.
- LONG, M. 1990. « Maturational constraints on language development ». *Studies in Second Language acquisition* 12(3) : 251-285.
- LONGOBARDI, G. 1994. « Reference and proper names: A theory of N-movement in syntax and Logical Form ». *Linguistic Inquiry*, 25(4) : 609-665.
- 1996 Ms. « The syntax of N-raising : A minimalist interpretation ». University of Venice.
- 2000. « The structure of DPs : Some principles, parameters and problems ». In M. Baltin et C. Collins (éds.), *The handbook of contemporary syntactic theory*, p. 562-603. Oxford : Blackwell Publishers.
- MACWHINNEY, B. 2000 [1995]. *The CHILDES project : Tools for analyzing talk*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- MEISEL, J. (éd.) 1990. *Two First Languages: Early grammatical development in bilingual children*. Dordrecht : Foris.
- (éd.) 1994. *Bilingual first language acquisition: French and German grammatical development*. Amsterdam: John Benjamins.
- MEISEL, J. 1983a. « A linguistic encounter of the third kind or, will the non-real interfere with what the learner does? Reply to the Discussants » In R. Andersen (éd.), *Pidginization and creolization as language acquisition*, p. 120-157. Rowley (Mass.) : Newbury House.
- 1983b. « Strategies of second language acquisition: More than one kind of simplification » In R. Andersen (éd.), *Pidginization and creolization as language acquisition*, p. 120-157. Rowley (Mass.) : Newbury House.
- 1989. « Early differentiation of languages in bilingual children ». In K. Hyltenstam et L. Obler (éds.), *Bilingualism across the life span : in health and pathology*, p. 13-40. Cambridge : Cambridge University Press.
- 1990. «INFL-lection: Subjects and subject-verb agreement». In J.M. Meisel (éd.), *Two first languages : Early grammatical development in bilingual children*, p. 237-300. Dordrecht : Foris.
- 1991. « Principles of Universal Grammar and strategies of language use: On some

- similarities and differences between first and second language acquisition ». In L. Eubank (éd.), *Point counterpoint : Universal grammar in the second language*, p. 231-76. Amsterdam/ Philadelphia : John Benjamins.
- 1996. « Parameters in acquisition ». In P. Fletcher et B. MacWhinney (éds.), *The handbook of child language*, p. 10-35. Oxford : Blackwell Publishers.
- 1997. « The acquisition of the syntax of negation in French and German: Contrasting first and second language development ». *Second Language Research*, 13(3) : 227-63.
- 2000, « Revisiting Universal Grammar ». *Arbeiten zur mehrsprachigkeit-Folge B N⁰¹/ 2000*, p. 25-31. Sonderforschungsbereich 538, Universität Hamburg.
- MEISEL, J., CLAHSSEN, H., PIENEMANN, M. 1981. « On determining developmental stages in natural second language acquisition ». *Studies in Second Language Acquisition*, 3 : 109-135.
- MÜLLER, N. 1990. « Developing two gender assignment systems simultaneously ». In J. Meisel (éd.), *Two first languages : Early grammatical development in bilingual children*, p. 193-294. Dordrecht : Foris.
- 1994a. « Gender and number agreement within DP ». In J. Meisel (éd.) *Bilingual first language acquisition : French and German grammatical development*, p. 53-88. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- 1994b. « Parameters cannot be reset: Evidence from the development of COMP ». In J. M. Meisel (éd.), *Bilingual first language acquisition: French and German grammatical development*, p. 235-69. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- 1995. « L'acquisition du genre et du nombre chez des enfants bilingues (français-allemand) ». *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 6 : 65-101.
- 1999. « Gender and number in acquisition » In B. Unterbeck and M. Rissanen (éds.), *Gender in grammar and cognition*, p. 351-400. Berlin : Mouton de Gruyter.
- MÜLLER, N. et HULK, A. 2001. « Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition : Italian and French as recipient languages ». *Bilingualism : Language and cognition* 4(1) : 1-21.
- MÖRNSJÖ, M. 2002. *V1 declaratives in spoken Swedish*. Lundastudier i nordisk språkvetenskap 59. Department of scandinavian languages : Lund university.
- LIGHTFOOT, D. 1991. *How to set parameters*. Cambridge (Mass.) : MIT Press.
- MORGAN, J. L et DEMUTH, K. (éds.) 1996. *From signal to syntax. Bootstrapping from speech to grammar in early acquisition*. Mahaw, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- MÖHRING, A. 2001. « The acquisition of French by German pre-school children: An empirical investigation of gender assignment and gender agreement » In S. Foster-Cohen et A. Nizgorodcew (éds.), *EUROSLA Yearbook, Vol 1*, p. 171-194. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- NESPOR, M. et VOGEL, I. 1986. *Prosodic phonology*. Dordrecht : Foris.
- PARADIS, J. et GENESEE, F. 1997. « On continuity and the emergence of functional categories in bilingual first language acquisition ». *Language Acquisition*, 6(2) : 91-124.
- PARADIS, J., LE CORRE, M. et GENESEE, F. 1998. « The emergence of tense and agreement in child L2 French ». *Second Language Research* 14(3) : 227-2256.
- PARODI, T. 1998. *Der Erwerb Funktionaler Kategorien im Deutschen*. Tübingen: Narr.
- PARODI, T., SCHWARTZ, B.D. et CLAHSSEN, H. 1997. « On the L2 acquisition of the morphosyntax of German nominals ». *Essex Research Reports in Linguistics*, 15 : 1-43.
- PERDUE, C. 1995. *L'Acquisition du français et de l'anglais par des adultes : Former des énoncés*. Paris : CNRS ÉDITIONS.
- PERDUE, C et GAONAC'H, D. 2000. « Acquisition des langues secondes » In. M. Kail et

- M. Fayol (éd.), *L'acquisition du langage : Au delà de trois ans*. Paris : Presses Universitaires de France.
- PETERS, A. 1983. *The units of language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- PICALLO, M.C . 1991. « Nominals and nominalizations in Catalan ». *Probus*, 3(3) : 279-316.
- PIENEMANN, M. 1998a. « Developmental dynamics in L1 and L2 acquisition : Processability theory and generative entrenchment ». *Bilingualism : Language and Cognition* 1(1) : 1-20.
- 1998b. *Language processing and second language development. Processability theory*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- PIERCE, A. 1992. *Language acquisition and syntactic theory : a comparative analysis of French and English child grammars*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- PINKER, S. 1984. *Language learnability and language development*. Cambridge (Mass.) : Harvard University Press.
- PLATZACK, C. 1990. « A grammar without functional categories: A syntactic study of early Swedish child language ». *Nordic Journal of Linguistics*, 13(2) : 107-126.
- 1998. *Svenskans inre grammatik. Introduktion till modern generativ grammatik : det minimalistiska programmet*. Studentlitteratur : Lund.
- 2001. « The vulnerable C-domain ». *Brain and Language*, 77 (3) : 364-377.
- PLUNKETT, K. et STRÖMQVIST, S. 1992. « The acquisition of the scandinavian languages ». In D. Slobin (éd.), *The crosslinguistic study of language acquisition Vol 3*, p. 457-556. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- POEPEL, D. et WEXLER, K. 1993. « The full competence hypothesis of clause structure ». *Language* 69 : 1-33.
- POLLOCK, J-Y. 1989. « Verb movement, universal grammar and the structure of IP ». *Linguistic Inquiry* 20 : 365-424.
- 1997. *Langage et Cognition. Introduction au programme minimaliste de la grammaire générative*. Presse Universitaires de France : Paris.
- POWERS, S. et LEBEAUX, D. « More data on DP acquisition ». In N. Dittmar et Z. Penner (éd.), *Issues in the theory of language acquisition*, p. 37-76. Bern : Peter Lang.
- PRÉVOST, P. et WHITE, L. 2000a. « Accounting for morphological variation in second language acquisition : Truncation or missing inflection ». In M-A., Friedemann et L. Rizzi (éd.), *The acquisition of syntax : Studies in comparative developmental linguistics*. Harlow : Longman.
- 2000b. « Missing inflection or impairment in second language acquisition ? Evidence from tense and agreement ». *Second Language Research*, 16(2) : 103-133.
- PRODEAU, M. 2002. « Number and gender, two different diacritic characteristics, two different ways to process it in French L2 ». [Communication faite lors du colloque *Linguistic development of French*, University of Southampton, 18-19 July, 2002]
- RADFORD, A. 1990. *Syntactic theory and the acquisition of English syntax : the nature of early child grammars of English*. Oxford : Blackwell Publishers.
- 1997. *Syntax : A Minimalist Introduction*. Cambridge : Cambridge university press.
- 2000 Ms. « Children in search of perfection : towards a perfect acquisition model ». University of Essex.
- RASETTI, L. 2000. « Null subjects and root infinitives in the child grammar of French ». In M-A. Friedemann et L. Rizzi (éd.), *The acquisition of syntax : Studies in comparative developmental linguistics*, p. 236-268. London : Longman.
- RIEGEL, M., PELLAT, J-C. et RIOUL, R. 1997. *Grammaire méthodique du français*. Presses Universitaires de France : Paris.
- RITTER, E. 1993. « Where's Gender ? ». *Linguistic Inquiry*, 24:4, 795-803.

- RIZZI, L. 1982. *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht : Foris.
- 1993/1994. « Some notes on linguistic theory and language development : The case of Root Infinitives ». *Language Acquisition*, 3(4) : 371-393.
- 1997. « The fine structure of the left periphery » In. L. Haegeman (éds.), *Elements of grammar : A handbook of generative syntax*, p. 281-338. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- 1998, « Remarks on early null subjects ». In A. Greenhill, M. Hughes H. Littlefield et H. Walsh, (éds.), *Proceedings of the 22nd annual Boston University conference on language development*, p. 14-39. Sommerville (Mass.) : Cascadilla.
- 2000. « Remarks on early null subjects ». In M-A. Friedemann et L. Rizzi (éds.) *The acquisition of syntax : Studies in comparative developmental linguistics*, p. 269-292. London : Longman.
- 2002 Ms. « On the grammatical basis of language development: A case study. » Università di Siena.
- ROEPER, T. et RORBACHER, B. « Null subjects in early child English and the theory of economy of projections ». In, S. Powers et C. Hamann (éds.), *The acquisition of scrambling and cliticization*, p. 345-396. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- SANTELMANN, L. 1998. « The acquisition of definite determiners in child Swedish: Metrical and discourse influences on functional morphology ». In A. Greenhill, M. Hughes, H. Littlefield et H. Walsh (éds.), *Proceedings of the 22nd annual Boston University conference on language development* p. 651-662. Somerville (Mass.) : Cascadilla Press.
- SCHAEFFER, J. 1997. « Object scrambling, Object (-clitic) placement and nominal specificity in Dutch child language ». In E. Hughes, M. Hughes et A. Greenhill (éds.), *Proceedings of the 21st annual Boston University conference on language development*, p. 527-538. Sommerville (Mass.) : Cascadilla Press.
- SCHLYTER, S. 1991, « Apprendre le français comme l'une des deux langues dès l'enfance. Deux études sur la langue des enfants bilingues ». *Moderna Språk, LXXXV*, 1 :51-58.
- 1993. « The weaker language in bilingual Swedish-French children », In K. Hyltenstam et Å. Viberg, (éds.), *Bilingualism across the life span : in health and pathology*, p. 289-308. Cambridge : Cambridge University Press.
- 1994. « Early morphology in French as the weaker language in French-Swedish bilingual children ». *Scandinavian Working Papers in Bilingualism*, 9 : 67-87.
- 1995a. « Formes verbales du passé dans les interactions en langue forte et en langue faible ». *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 6 : xx-xx.
- 1995b. « Morpho-prosodic schemata in Swedish and French bilingual acquisition ». In K. Maroldt et H. Pishwa (éds.), *The development of morphological systematicity in a cross-linguistic perspective*, p. 79-106. Tuebingen : Narr.
- 1996. Ms. « The Lund Swedish – French Corpora ». Institut d'Etudes Romanes, Université de Lund.
- 1997. « Formes verbales et pronoms objets chez des apprenants adultes de français en milieu naturel ». In C. Martinot (éd.), *Actes du colloque international sur l'acquisition de la syntaxe en langue maternelle et en langue seconde*, p. 273-295. *Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté*.
- 1998. « Object clitics and verb forms in formal and informal French L2 acquisition ». Exemple. [Communication faite à EUROSILA 8, Paris 10-12 septembre 1998]
- 1999. « Acquisition des formes verbales : Temps accord et 'finitude'. ». In *Actes du XI^e colloque international sur l'acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches, Paris 19 – 21 avril 1999*. Publié sur l'internet <http://www.hexo.fr/aep/focal/schlyter.htm>

- à paraître. Schlyter, S. « Development of verb morphology and finiteness in children and adults acquiring French ». In C. Dimroth et M. Starren (éds.), *Information structure and the dynamics of learner language*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins
- SCHLYTER, S. et HÅKANSSON, G. 1994. « Word order in Swedish as the first language, second language and weaker language in bilinguals ». *Scandinavian Working Papers in Bilingualism*, 9 : 49-67.
- SCHOORLEMMER, M. 1999. « Possessors, articles and definiteness ». In A. Alexiadou et C. Wilder (éds.), *Possessors, predicates and movement in the Determiner Phrase*, p. 55-87. Amsterdam /Philadelphia : John Benjamins.
- SCHWARTZ, B.D. 1991. « Conceptual and empirical evidence: A response to Meisel ». In L. Eubank (éd.), *Point Counterpoint: Universal Grammar in the Second Language*, p. 277-304. Amsterdam/ Philadelphia : John Benjamins.
- 1993. « On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior ». *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2) :147-63.
- SCHWARTZ, B.D. et SPROUSE, R. 1996. « L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access Model ». *Second Language Research*, 12(1) : 40-72.
- SELKIRK, E. 1984. *Phonology and syntax : the relation between sound and structure*. Cambridge (Mass.) : MIT Press.
- 1996. « The prosodic structure of function words » In J.L. Morgan et K. Demuth (éds.), *Signal to syntax : Bootstrapping from speech to grammar in early acquisition*, p. 187-214. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- SOURDOT, M. 1977. « Identification et différenciation des unités : les modalités nominales ». In F. François, D. François, E. Sabeau-Jouannet et M. Sourdot (éds.), *La syntaxe de l'enfant avant 5 ans*, p. 90-120. Paris : Librairie Larousse,
- SPEAS, M. 1994. « Null arguments in a theory of economy of projection ». *University of Massachusetts Occasional Papers* 17 : 179 – 208. Amherst (Mass.) : GLSA, University of Massachusetts.
- STOWELL, T. 1991. « Determiners in NP and DP ». In K. Leffel et D. Bouchard (éds.) *Views on phrase structure*, p. 37-56. Dordrecht : Kluwer Academic.
- SURRIDGE, M.E. 1993. « Gender assignment in French: the hierarchy of rules and the chronology of acquisition ». *International Review of Applied Linguistics* 31(2) : 77-96.
- SVARTHOLM, K. 1978. *Svenskans artikelsystem. En genomgång av artkelbruket i vuxenspråket och en modell för analys av bruket i barnspråket*. Meddelanden från Institutionen för Nordiska Språk vid Stockholms universitet, nr 3.
- SVENSSON, U. 1993. « L'acquisition de l'article partitif français chez un enfant monolingue ». Mémoire de maîtrise de 80 points. Institut d'Études Romanes de Lund, Université de Lund.
- SZABOLCSI, A. 1983-84. « The possessor that ran away from home ». *Linguistic Review*, 3 : 89-102.
- TELLIER, C. 1995. *Éléments de syntaxe du français : méthodes d'analyse en grammaire générative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- TOMASELLI, A. et SCHWARTZ, B.D. 1990. « Analysing the acquisition stages of negation in L2 German : Support for UG in adult SLA ». *Second Language Research*, 6(1) : 1-38
- TOWELL, R. et HAWKINS, R. 1994. *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon : Multilingual Matters.
- TSIMPLI, I-M. et ROUSSOU, A. 1991. « Parameter resetting in L2? » *University College London Working Papers in Linguistics*, 3 : 149-169.
- TUCKER, G.A., LAMBERT, W.E. et RIGAULT, A. 1977. *The French Speaker's skill with grammatical gender: An example of rule-governed behavior*. The Hague : Mouton.
- VAINIKKA, A., et YOUNG-SCHOLTEN, M. 1996. « Gradual development of L2 phrase

- structure ». *Second Language Research*, 12(1) : 7-39.
- 1998. « Morphosyntactic triggers in adult SLA ». In M-L. Beck (éd.) *Morphology and its interfaces in second language knowledge*, p. 89-113. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- VALOIS, D. 1991. *The internal syntax of DP*. Thèse pour le doctorat inédite. University of California.
- VENEZIANO, E. 1998. « Émergence de la morphologie grammaticale chez l'enfant : une continuité discontinue ». *Verbum*, 20(1) : 87-110.
- VÉRONIQUE, D., CARROLL, M et von STUTTERHEIM, C. 2000 Ms. « Anaphoric linkage ». [Communication faite lors du colloque « The structure of learner language. EuroConference on information structure, linguistic structure and the dynamics of acquisition », Sant Feliu de Guixols, Spain, 7-12 october 2000.]
- WEXLER, K. 1994. « Optional Infinitives, head movement and the economy of derivations ». In D. Lightfoot et N. Hornstein (éds.), *Verb Movement*, p. 305-350. Cambridge University Press : Cambridge.
- WHITE, L. 1989. *Universal Grammar and second language acquisition*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- 1996. « Clitics in L2 French ». In H. Clahsen (éd.), *Generative perspectives on language acquisition*, p. 335-68. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- 2000. « Second language acquisition: From initial to final state ». In J. Archibald, (ed), *Second language acquisition and linguistic theory*, p. 130-155. Oxford : Blackwells.
- WILMET, M. 1986. *La détermination nominale : quantification et caractérisation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- WODE, H. 1981. *Learning a second language : An integrated view of language acquisition* Tübingen : Narr.
- ZOBL, H. et LICERAS, J. 1994. « Functional categories and acquisition orders ». *Language Learning*, 44(1) : 159-80.
- ZRIBI-HERTZ, A. 1994. « The syntax of nominative clitics in standard and advanced French ». In G. Cinque, J. Koster, J-Y. Pollock, L. Rizzi, R. Zanuttini (eds) *Paths towards Universal Grammar*, p. 453-472. Georgetown: Georgetown University Press.
- 1996. *L'anaphore et les pronoms : une introduction à la syntaxe générative*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- 1997 (éd.). *Les Pronoms : Morphologie, syntaxe et typologie*. Saint-Denis, France : PU de Vincennes, 1997.
- 1999. « Le système des possessifs en français standard moderne ». *Langue française*, 122 : 7-29.

9. APPENDICE

TABLEAU A. Les infinitifs de la racine et les sujets nuls - 2L1

Enr	Âge	FRANÇAIS				SUÉDOIS			
		Verbe [+lexical]		Verbe [± lexical]		Verbe [+lexical]		Verbe [± lexical]	
		[-fin]		[+fin]		[-fin]		[+fin]	
		sujet	Sujet Nul	sujet	Sujet Nul	sujet	Sujet Nul	sujet	Sujet Nul
J1	1 ; 10	1	1	9	10	-	6 (1)	2	1
J2	2 ; 0	3	6	-	3	-	18 (7)	-	9
J3	2 ; 2	-	8	3	8	2 (2)	5 (5)	18	7
J4	2 ; 4	-	10	6	12	-	8 (6)	75	6
J5	2 ; 6	-	1	3	2	-	1 (1)	66	4
J6	2 ; 9	1	-	77	3	-	5 (4)	69	2
J7	2 ; 11	-	-	62	1	-	2(1)	73	1+1 ?
A1	2 ; 3	-	-	2	2	-	-	-	1 ? -
A2	2 ; 6	-	6	14	10	-	1(1)	6	-
A3	2 ; 8	-	1	18	15	-	-	7	3
A4	2 ; 10	1	1	12	7	1(1)	-	3	-
A5	2 ; 11	-	-	24	8	10(10)	-	4	2
A6	3 ; 1	-	-	48	-	2(0)	-	14	-
A7	3 ; 3	-	-	59	1	5(4)	2	24	1
A8	3 ; 5	-	-	63	1	1 (0)	-	42	2
M1	2 ; 0	-	-	6	1	3(3)	2 (2)	1	1
M2	2 ; 2	-	1	34	2	6 (0)	4 (3)	21	10
M3	2 ; 6	-	-	68	1	1 (0)	5 (3)	80	5
M4	2 ; 10	-	-	45	3	-	-	92	-

Légende : Les chiffres entre parenthèses dans les deux colonnes d'IRs en suédois indiquent le nombre d'occurrences où le verbe non-tensé avait une référence au futur.

Tableau B. Noms et articles dans Karl 1-5 (fréquence > 2)

« Noms défauts » (N=14)	Noms qui se développent (N=31)	Noms avec un seul type d'article (N=20)
une champ (1) > le/une champ (3)	le/une pièce (1) > la pièce (5)	le aimant (1,3)
une nucléon (2) > le nucléon (3)	le porte (1) > une porte (2,3) >	le bidon (1,5)
une chambre (1) > le chambre (4)	une/le porte (4,5) > (6x) la porte (5)	le fil (1,3)
une température (3) > le température(4)	une source (1) > le source (3) >	une fois (2,3,5)
le surface (2,3) > le/une surface (4)	la source (5)	le eau (1,3)
le place (2,3) > une place (4)	le /une bateau (2) > le/un bateau (3)	le froid (3,4)
le château (1,3) > une château (3)	le machine (2,3) > la machine (3,5)	le gaz (1,3)
	une tempête (1) > le/une tempête (3) > (3x) la tempête	le huit (2,3)
		le île (1,2)
		le jardin (2,3)
		le loup (1,3)
		le mois (3,5)

<p>le/une chose (3) > une chose (4) le/une église(2) > une église (3) le / une tension (2) > une tension (3) le soir (1) > le/une soir (3) > le soir (4) le gardien (3) > une gardien (4)</p> <p>?une canon (1) > une/la canon (2) > le/une canon (3) ?le/une/la tente (3) > une tente (4)</p>	<p>le mère (1) > la mère (3) le côte (1,2) > la côte (3) le/la cuisine (2) > la cuisine (3) le homme (2) > un/le/une homme (3) > le homme (4) une salle (2) > la salle (5) une ville(3) > la ville (5) le mot (1) > le/un mot (3) > le mot (4,5) le gens (1) > un gens (5) la femme (3) > la/une femme (5) un week-end (1) > le week-end (3) un/le bois (3) > le bois (5) la boîte (2) > une boîte (5) la voix (2) > une voix (5) la voiture (2) > une voiture (3) un truc (1,2) > le truc (3)</p> <p>le chaperon (1,3) / la chaperon (3) le/une atome (2) > la atome (3) le lit (1) > la lit (3) une/le courant (1) > un/le/la courant (3) > la courante (3)</p> <p>? le bobine (1) > le/une/la bobine (3) ?le carte (2) >le/la carte (3) > le carte (5) ?le/la grand-mère (1) > le/la grand-mère (3) ?la escalier (2) > la/le escalier (5) ?la maison (2) > un/une/la maison (3) > une maison (4) > la maison (5) ?le fuseau (1) > le/une fuseau (2) > une/le/la fuseau (3)</p>	<p>le moment (1,3,5) le monde (2,3,4,5) le nom (1,2,5) une semaine (2,3) le soleil (3,4) la Suède (1,5) le temps (1, 2, 3, 4, 5) le tissu (3,4)</p>
--	---	--

Légende : (X) = enregistrement ; ? = catégorisation incertaine