



LUND UNIVERSITY

Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65ème anniversaire

Bernardini, Petra; Egerland, Verner; Granfeldt, Jonas

2009

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
Bernardini, P., Egerland, V., & Granfeldt, J. (Eds.) (2009). *Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65ème anniversaire*. (Études Romanes de Lund; Vol. 85). Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet.

Total number of authors:
3

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

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/263125110>

Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65ème anniversaire

Book · January 2009

CITATIONS

3

READS

855

3 authors:



Petra Bernardini

Lund University

19 PUBLICATIONS 282 CITATIONS

SEE PROFILE



Verner Egerland

Lund University

31 PUBLICATIONS 275 CITATIONS

SEE PROFILE



Jonas Granfeldt

Lund University

72 PUBLICATIONS 525 CITATIONS

SEE PROFILE

ÉTUDES ROMANES DE LUND 85

Petra Bernardini, Verner Egerland &
Jonas Granfeldt (éds.)

**Mélanges plurilingues offerts à
Suzanne Schlyter à l'occasion
de son 65^{ème} anniversaire**



LUNDS
UNIVERSITET

Språk- och Litteraturcentrum
Romanska

Språk- och litteraturcentrum
Lunds universitet
Box 201
SE-221 00 LUND, Suède

© Petra Bernardini, Verner Egerland & Jonas Granfeldt

ISSN 0347-0822
ISBN 978-91-978017-0-6

Imprimé en Suède
Media-Tryck
Lund 2009

PRÉFACE

Chère Suzanne!

C'est une grande joie pour nous, éditeurs, auteurs de contributions et amis inscrits sur la Tabula gratulatoria, de t'honorer en t'offrant, à l'occasion de ton 65^{ème} anniversaire, ce volume d'*Études romanes de Lund*. Nous ne sommes que quelques-uns parmi tous ceux qui ont eu le privilège de te connaître et de te côtoyer dans les responsabilités et dans les rôles qui ont été les tiens au cours de ta carrière universitaire. Si certains te connaissent en tant qu'enseignante, chercheuse et collègue, d'autres en tant que directrice de recherches et de séminaire, d'autres encore en tant que directrice administrative de l'institut, tous, nous te connaissons comme Suzanne.

La carrière universitaire de Suzanne est longue et marquée de plusieurs séjours à l'étranger. Après des études à Paris (Vincennes), elle a soutenu, en 1977, sa thèse à Constance en Allemagne. La thèse, intitulée *La place des adverbes en –ment*, fait encore référence. Durant les premières années qui ont suivi la soutenance, Suzanne a travaillé sur des questions de linguistique contrastive, entre autres sur les verbes de mouvement en français et en allemand. Au début des années 1980, elle regagne une première fois la Suède, le Département de linguistique de Stockholm, pendant quelque temps avant de retourner en Allemagne, à Hambourg, pour faire partie d'un projet sur l'acquisition des langues (DUFDE) sous la direction de Jürgen M. Meisel. Depuis 1991 Suzanne est titulaire de la chaire des langues romanes à l'Université de Lund. Cela fait maintenant presque 20 ans que nous avons le plaisir de l'avoir chez nous à Lund. Aujourd'hui c'est une chercheuse très active qui fête ses 65 ans. Elle vient de lancer un nouveau projet de recherche, cette fois-ci consacré à l'importance de l'âge du début de l'apprentissage pour le développement de français langue seconde.

Suzanne possède une grande connaissance des langues et un profond intérêt pour différentes langues, c'est là un fait qui est bien connu de tous. Elle a effectué des recherches dans les domaines de la linguistique contrastive - langues germaniques et romanes -, souvent avec une orientation syntaxique mais également dans les domaines du lexique, de la théorie des prototypes et de celle des temps. Depuis le milieu des années 1980, Suzanne a dédié ses efforts de recherches à l'acquisition du français, surtout au développement de la morphologie et de la syntaxe. Dès son arrivée à Lund, elle a dirigé plusieurs projets de recherches dans cette même orientation dont les projets *Langue faible des enfants bilingues* dans lequel elle a introduit la notion de la langue faible, un concept qui fait école en la matière aujourd'hui ; le projet *Développement de la phrase déterminative en langues romanes* et finalement *Âge du début de l'apprentissage et développement linguistique en français*. Ces trois projets ont tous été financés par le *Conseil des recherches suédois*.

Suzanne a aussi contribué à la mise en place du séminaire *CinLund*, séminaire devenu au fil des ans un lieu de rencontre pour des chercheurs en acquisition des langues et des enseignants. Ce séminaire continue d'exister sous le nom de *Séminaire sur l'acquisition des langues*, C'est ainsi qu'une grande partie des travaux de Suzanne sur les itinéraires d'acquisition, c'est-à-dire l'ordre dans lequel sont acquis certains phénomènes grammaticaux, commencent maintenant à faire leur chemin dans l'enseignement de français. A peine installée en tant que titulaire de la chaire de langues romanes à Lund, Suzanne a pris l'initiative de renouveler les formations doctorales en linguistique italienne, française et roumaine. Elle a ainsi créé un milieu de recherches fécond sur l'acquisition des langues romanes. Cette réussite lui a valu le Prix de la Fondation Hain en 1999.

À côté de l'allemand et du suédois, le français est la langue principale des travaux de Suzanne. Sa maîtrise d'autres langues romanes l'a cependant amenée à diriger des thèses en italien et en roumain. La liste des 12 thèses de doctorat dirigées par Suzanne ci-dessous met en évidence l'étendue de ses compétences en linguistique. Elle a en outre dirigé une poignée de thèses de licenciat. Il

ressort des titres des thèses que sa passion pour l'acquisition des langues s'est transmise à une nouvelle génération.

Depuis sa jeunesse, Suzanne est une ornithologue zélée qui aime passer du temps dans la nature. Tous ceux qui ont entendu la sonnerie du téléphone portable de Suzanne avec son chant d'oiseau comprennent la profondeur de cet intérêt. Mais Suzanne n'est pas l'ornithologue des oiseaux rares, celle qui traverse tout le pays dans l'espoir d'en entrevoir un. Non, sa passion pour les oiseaux se trouve sur un autre plan. Ce sont les habitudes de différents oiseaux qui la fascinent surtout, leur vie sociale et leur communication.

Il est peut-être possible de voir dans cet intérêt pour la communication des oiseaux et leur comportement un parallèle lointain avec sa passion pour le plurilinguisme. Suzanne est une partisane convaincue d'une Europe plurilingue et elle souligne souvent que la clé d'un plurilinguisme réussi se trouve dans l'enfance. C'est d'ailleurs le thème qu'elle avait choisi pour sa conférence à l'occasion du Prix Rausing qui lui a été décerné en avril 2008 pour sa carrière universitaire.

Ainsi le titre de la Festschrift que nous offrons à Suzanne aujourd'hui, *Mélanges plurilingues*, porte bien son nom. Dans ce volume, le lecteur trouvera des contributions d'amis et de collègues qui reflètent de différentes manières l'œuvre de Suzanne. En tant qu'éditeurs, nous souhaitons saisir l'occasion de remercier tous ceux et toutes celles qui ont contribué à ce volume. Dans l'esprit de Suzanne, les articles sont en anglais, en français, en italien, en espagnol et en roumain.

Merci Suzanne et bonne continuation!

Lund en janvier 2009

Petra Bernardini, Verner Egerland & Jonas Granfeldt

FÖRORD

Kära Suzanne!

Det är en stor glädje för oss redaktörer, för alla skribenter och för alla gratulanterna på tabulan att med den här volymen av *Etudes romanes de Lund* få fira dig på din 65-årsdag. Vi är bara några av alla dem som haft förmånen att få lära känna dig i någon eller flera av de många olika roller som du haft i din akademiska karriär. Några av oss har lärt känna dig främst som lärare, forskare och kollega, andra som handledare och seminarieledare och ytterligare andra som prefekt och chef. Alla känner vi dig emellertid som Suzanne.

Suzannes akademiska karriär är lång och internationellt präglad. Efter studier i Paris (Vincennes) disputerade hon i tyska Konstanz (1977) på den ännu ofta citerade avhandlingen *La place des adverbes en -ment*. De därpå närmast följande åren arbetade hon bl a med kontrastiva studier av rörelseverb i franska och tyska i Tyskland innan hon vände tillbaka en första gång till Sverige och Institutionen för lingvistik vid Stockholms universitet i början av 1980-talet. Snart nog återvände hon till Tyskland för arbete inom ett språkinlärningsprojekt (DUFDE) under ledning av Jürgen M. Meisel i Hamburg. Sedan 1991 är Suzanne professor i romanska språk, särskilt franska i Lund och vi har haft glädjen att få ha henne kvar hos oss i Lund sedan dess. Det är en mycket aktiv forskare som idag fyller 65 år. Suzanne har precis startat sitt senaste forskningsprojekt, om startålderns betydelse för utvecklingen av franska som andraspråk.

Suzannes intresse för och kunskap om en rad olika språk är välkänt. I sin forskning har hon särskilt ägnat sig åt kontrastiv lingvistik ofta med grammatisk och germansk-romansk inriktning men Suzanne har också arbetat med prototyp-teori, lexikon och tempusteori. Från mitten av 1980-talet har Suzanne allt mer kommit att ägna sig åt inläringen av franska, särskilt inläringen av morfologi och syntax. När Suzanne kom till Lund i början av 1990-talet startade hon flera forskningsprojekt med den inriktningen bl a *Tvåspråkiga barns*

svagare språk, i vilket hon som första forskare lanserade det i fältet numera vedertagna begreppet *svagspråk*, *Determinerarfrasens Utveckling i Romanska Språk* (DURS) och det nystartade *Startålder och språklig utveckling i franska* som alla tre finansierats av *Vetenskapsrådet* (eller dåvarande HSFR). Tillsammans med kollegor startade Suzanne också ett seminarium kallat CinLund (Centrum för språkinlärning och språkundervisning i Lund) som blev en mötesplats mellan språkinlärningsforskare och språklärare. Mycket av Suzannes arbete med sk *inlärningsgångar* i franska, dvs den ordning i vilken grammatiska fenomen lärs in, börjar nu göra avtryck också i undervisningen i franska på olika sätt. Under sin första tid som professor i Lund arbetade Suzanne fram nya forskarutbildningar i fransk, italiensk och rumänsk språkvetenskap och lade dessutom en stabil grund av språkinlärningsforskning inriktad mot de romanska språken. Denna gärning uppmärksammades och belönades 1999 med ett pris från Hainska fonden.

Franskan har tillsammans med tyskan och svenskan varit de språk som Suzanne i huvudsak arbetat med vetenskapligt men hennes behärskning av en rad andra språk har gjort att hon också handlett doktorsavhandlingar i italienska och rumänska. Den sammanställning av de 12 doktorsavhandlingar som Suzanne i skrivande stund har handlett fram till disputation i egenskap av huvudhandledare visar också på bredden i hennes språkvetenskapliga kunnande. Vidare har hon handlett ytterligare en handfull licentiatavhandlingar. Som framgår av titlarna har intresset för språkinlärning smittat av sig på den yngre generationen.

Sedan ungdomen är Suzanne en passionerad ornitolog som gärna tillbringar sin tid i naturen. Alla som varit nära Suzannes mobiltelefon när den ringer med en eller annan fågelsång som ringsignal förstår vidden av det här intresset. Men Suzanne är inte de ovanliga fågelarternas ornitolog, den som reser kors och tvärs över landet för chansen att få skymta ett sällsynt exemplar. Nej, hennes passion för fåglar ligger på ett annat plan. Det är olika fåglars beteende som främst fascinerar henne, deras sociala liv och deras kommunikation.

Kanske kan man i detta intresse för olika fåglars kommunikation och beteende se en viss parallell i Suzannes passion för flerspråkighet. Suzanne är en övertygad anhängare av ett flerspråkigt Europa och har ofta i offentliga sammanhang tryckt på att nyckeln till en lyckad flerspråkighet ligger i den tidiga barndomen. Detta ämne utvecklade hon i den Rausingföreläsning hon höll i april 2008 då hon samtidigt belönades med Rausingpriset för sin forskargärning.

Därför är också titeln på den här festskriften som vi nu tillägnar henne passande, *Mélanges plurilingues*. I denna bok finns bidrag från vänner och kollegor som på olika sätt speglar Suzannes forskargärning och vi vill passa på att tacka alla författare som bidragit med arbeten till volymen. I Suzannes anda är de skrivna på engelska franska, spanska, italienska och rumänska!

Tack Suzanne och god fortsättning!

Lund i januari 2009

Petra Bernardini, Verner Egerland & Jonas Granfeldt

TABULA GRATULATORIA

Mari Bacquin, *Lund*

Camilla Bardel, *Stockholm*

Inge Bartning, *Stockholm*

Josef Bayer, *Konstanz*

Petra Bernardini, *Lund*

Giuliano Bernini, *Bergamo*

Gösta Bruce, *Lund*

Ann Börjesson, *Lund*

Susanne E. Carroll, *Calgary*

Katja Francesca Cantone, *Bremen*

Lisa Christensen, *Lund*

Lars-Olof Delsing, *Malmö*

Sigrid Dentler, *Göteborg*

Coralia Ditvall, *Lund*

Verner Egerland, *Malmö*

Mohamed El-Madkouri, *Madrid*

Lena Ekberg, *Lund*

Gunnel Engwall, *Stockholm*

Inger Enkvist, *Lund*

Lars Fant, *Stockholm*

Anna Flyman Mattsson,
Kristianstad

Mats Forsgren, *Stockholm*

Anna Giacalone Ramat, *Pavia*

Frédérique Granath, *Lund*

Jonas Granfeldt, *Lund*

Marianne Gullberg, *Nijmegen*

Cecilia Gunnarsson,
Toulouse & Tranås

Lars-Åke Henningsson, *Lund*

Maya Hickmann, *Paris*

Paul Hirschbühler, *Ottawa*

Merle Horne, *Lund*

Alex Housen, *Bruxelles*

HT-biblioteken, *Lund*

Aafke Hulk, *Amsterdam*

Kenneth Hyltenstam, *Stockholm*

Gisela Håkansson, *Lund*

Institut for engelsk, germansk og
romansk, *København*

Institutionen för romanska språk,
Göteborg

Institutt for moderne
fremmedspråk, NTNU,
Trondheim

Marita Jabet, *Lund*

Kerstin Jonasson, *Uppsala*

Gunlög Josefsson, *Lund*

Marit Julien, *Lund*

Georg A. Kaiser, *Konstanz*

Maria Kihlstedt, *Paris*

Hans Kronning, *Uppsala*

Tanja Kupisch, *Hamburg*

Marie Källkvist, *Lund*

Emmanuelle Labeau,
Birmingham

Marie Labelle, *Montréal*

Elisabeth Lanza, *Oslo*

Björn Larsson, *Lund*

Eva Larsson Ringqvist, *Växjö*

Xavier Lepetit, *København*

Elisabeth van der Linden,
Amsterdam

Liliete Martins, *Lund*

Jürgen Meisel, *Calgary &
Hamburg*

Valéria Molnár, *Lund*

Natascha Müller, *Wuppertal*

Annika Mörte Alling, *Lund*

Coco Norén, *Uppsala*

Nadežda Novaković, *Cambridge*

Chantal Albépart-Ottesen, *Växjö*

Teresa Parodi, *Cambridge*

Inger Trollstad, *Göteborg*

Marisa Patuto, *Wuppertal*

Georges Daniel Véronique,
Aix-en-Provence

Manfred Pienemann, *Paderborn
& Newcastle*

Åke Viberg, *Uppsala*

Anders Pilz, *Lund*

Eva Westin, *Lund*

Christer Platzack, *Lund*

Eva Wiberg, *Lund*

Genoveva Puskas, *Genève*

Margareth Wijk, *Lund*

Vesta Sandberg, *Lund*

Malin Ågren, *Lund*

Katrin Schmitz, *Wuppertal*

Lene Schoesler, *København*

Christoph Schwarze, *Konstanz*

Halldór Ármann Sigurðsson,
Lund

Beatriz Soto, *Madrid*

Sven Strömqvist, *Lund*

Jan Svensson, *Lund*

Ingmar Söhrman, *Göteborg*

Ulf Teleman, *Lund*

Anita Thomas, *Lund*

Paul Touati, *Lund*

Bibliographie des travaux de Suzanne Schlyter

- 1969.** Compte rendu de Guiraud, P. « Structures étymologiques du lexique français ». *Moderna Språk* LXIII (4) : 416-418.
- 1971.** Compte rendu de Gross, N. « Grammaire transformationnelle du français ». *Moderna Språk* LXV (1): 82-84.
- 1972.** Une hiérarchie d'adverbes en français. *Recherches Linguistiques* 1 : 139-158.
- 1974.** Une hiérarchie d'adverbes et leurs distribution – par quelles transformations ? In Rohrer, C. & Ruwet, N. (éds.), *Actes du Colloque Franco-Allemand de Grammaire Transformationnelle*, vol. II: 76-84. Tübingen: Niemeyer.
- 1975.** Topicalization, cleft, WH-movement in Swedish and the question of COMP. *Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics* 27.
- 1976.** Adverbial positions in French, contrasted with those in Swedish : stress, focus and subjectivity. In Enkvist, N. E. & Kohonen, V. (eds.), *Reports on text linguistics : Approaches to word order*, 215-233. Åbo Akademi : Åbo.
- 1977.** *La place des adverbes en –ment en français*. Thèse pour le doctorat. Universität Konstanz.
- 1978.** German and French movement verbs : polysemy and equivalence. In Gregersen, K. (ed.), *Papers from the 4th Scandinavian Conference on Linguistics*, January 6-8, Hindsgavl, Odense University studies in linguistics 3, 349-354. Odense.: Odense University Press.
- 1979.** Point of observation and time indications with movement verbs. In Pettersson, T. (ed.), *Aspectology*, 111-126. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- 1980.** Compte rendu de Moerdrup, O. « Une analyse non-transformationnelle des adverbes en –ment ». *Le Français Moderne* 1 : 76-80.
- 1981.** De à/ von zu avec les verbes de mouvement cursifs et transformatifs. In Schwarze, C. (éd.) *Analyse des prépositions*, 170-189. Tübingen: Niemeyer.
- 1982a.** Review of Gerling, M. & Orthen, N. « Deutsche Zustands – und Bewegungsverben ». *Linguistische Berichte* 77 : 89-94.

1982b. Vagheit, Polysemie und Prototypentheorie. *PILUS* 46. Stockholm University: Department of linguistics.

1983. Le verbe allemand kommen et ses correspondences en français. *Moderna Språk* 3: 251-267.

1984a. L'acquisition des verbes de déplacement / mouvement français par des adultes suédois. *PILUS* 52. Stockholm University: Department of linguistics.

1984b. Review of Ringbom, H. (ed.), « Psycholinguistics and foreign language learning ». *Scandinavian Working Papers on Bilingualism* 3: 38-45.

1984. & Bartning, I. Språkfärdighet genom projektarbete. En rapport från det språkliga utvecklingsprogrammet 1983/84. *PU-rapport 1984* :2. Pedagogiska Utvecklingsarbeten: Stockholms universitet.

1985. Le changement de lieu. In Schwarze, C. (Hrsg.), *Beiträge zu einem kontrastiven Wortfeldlexikon Deutsch – Französisch*, 152-189. Tübingen: Gunter Narr.

1985. & Viberg, Å. French and Swedish as targets in second language lexical acquisition. *Scandinavian Working Papers on Bilingualism* 4: 110-135.

1986a. L'acquisition des formes et fonctions verbales françaises par des apprenants suédois. In Suomela-Härmä, E. & Välikangas, O. (éds), *Actes du 9e Congrès des Romanistes Scandinaves*. Helsinki: Société Néophilologique.

1986b. Makt och kön i språklig interaktion. In *Makt och kön. Rapport nr 2*. (Seminarium 17-18 oktober 1985). JÄMFO. Delegationen för jämställdhetsforskning.

1986c. *En man och en kvinna beskriver sitt arbete : undersökning av språket i en jämställdhetsrättegång*. Stockholm : Arbetslivscentrum.

1986. Bartning, I. &. Oral proficiency tests in French. Discussions concerning an educational development project. *PU-rapport 1986* :5. Pedagogiska Utvecklingsarbeten: Stockholms Universitet.

1987. Language mixing and linguistic level in three bilingual children. *Scandinavian working papers in bilingualism* 7: 29-48.

1988. Tidig simultan tvåspråkighet: Språknivå och obalans mellan språken. In B-L Gunnarsson, C. Liberg & A. Nesser (utg.) *Barns tvåspråkighet. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Uppsala 6-9 november 1987*. ASLA: Uppsala universitet.

- 1990a.** Introducing the DUFDE Project. In Meisel J. M. (ed), *Two first languages: Early grammatical development in bilingual children*, 73–84. Dordrecht: Foris.
- 1990b.** L'acquisition des formes et fonctions verbales par des enfants bilingues. In L. Lindvall (éd.) *Actes du Xème congrès des romanistes scandinaves, Lund 10-14 août 1987*, [Études romanes de Lund 45], 402-413. Lund : Lund University Press.
- 1990c.** The acquisition of French temporal morphemes in adults and in bilingual children. In Bernini, G. & Giacalone Ramat, A. (eds.), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Milano: Franco Angeli.
- 1990d.** The acquisition of tense and aspect. In Meisel, J.M. (ed.), *Two first languages: Early grammatical development in bilingual children*, 87-121. Dordrecht: Foris.
- 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 Hyltenstam, K. & Viberg (eds.), *Progression and Regression in Language*, 289-308. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1994.** Early morphology in Swedish as the weaker language in French-Swedish bilingual children. *Scandinavian working papers in bilingualism* 9: 67-86.
- 1994.** & Håkansson. G. Word order in Swedish as the first language, second language and weaker language in bilinguals. *Scandinavian Working Papers in Bilingualism* 9: 49 – 66.
- 1994.** Ditvall, C., Schlyter, S. & Fodor, M. The marking of Future Time Reference in Romanian. *Future Time Reference in European Languages III. EUROTYP Working Papers VI.6*, 21-33. European Science Foundation.
- 1994.** & Sandberg, V. The Marking of Future Time Reference in French. *Future Time Reference in European Languages III. EUROTYP Working Papers VI.6*, 12-20. European Science Foundation.
- 1994.** Hermerén, I. Schlyter, S. & Thelin, I. The Marking of Future Time Reference in Spanish. *Future Time Reference in European Languages III. EUROTYP Working Papers VI.6*, 34-47. European Science Foundation.
- 1995a.** (éd.) L'Acquisition bilingue simultanée précoce. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, 6, numéro thématique.

- 1995b.** Formes verbales du passé dans les interactions en langue forte et en langue faible. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, 6: 129-152.
- 1995c.** Morpho-prosodic schemata in Swedish and French bilingual acquisition. In K. Maroldt et H. Pishwa (eds.), *The development of morphological systematicity in a cross-linguistic perspective*, 79-106. Tübingen : Gunter Narr.
- 1996a.** Télicité, passé composé et types de discours dans l'acquisition du français langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée*, 1: 107-118.
- 1996b.** Bilingual Children's Stories: French passé composé/imparfait and Their Correspondences in Swedish. *Linguistics* 5 (345) : 1059-1085.
- 1997a.** Formes verbales et pronoms d'objet chez des apprenants adultes de français en milieu naturel. In Martinot, C. (éd.), *Actes du Colloque International sur l'Acquisition de la Syntaxe en Langue Maternelle et en Langue Étrangère [Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté, 631]*, 273-295. Les Belles Lettres : Paris.
- 1997b.** Alf Lombard : *8/7 1902 † 1/3 1996 : minnesord. *Årsberättelse / Kungl. Humanistiska vetenskapssamfundet i Lund*, 30-35. Lund: Kungl. Humanistiska vetenskapssamfundet i Lund.
- 1998a.** La saisie de l'imparfait chez les enfants monolingues, les apprenants adultes et les enfants bilingues. In C. Noyau (éd), *L'acquisition de la temporalité en situation bilingue [Revue LINX 38]* 145-169. Paris X-Nanterre : Paris.
- 1998b.** Svenskan, undervisningen eller tiden? : om språkfel när svenskar lär sig franska. In J. Blomqvist & G. Bruce (utgv.) *Språket och tiden*, 131-141. Lund: Lund Univ. Press.
- 1999a.** Acquisition des formes verbales : Temps, accord et 'finitude'. In *Le XIe colloque international Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches, Paris 19 – 21 avril 1999*. Publié sur l'Internet <http://www.hexo.fr/aep/focal/schlyter.html>
- 1999b.** Évolution des types de mélanges entre deux et quatre ans chez quelques enfants bilingues. In V. Castellotti & D. Moore (éds.) *Alternances des langues et constructions de savoir [Cahiers du français contemporain 5]* 117-134. Fontenay Saint-Cloud : ENS.

1999c. Östen Södergård : *26/8 1917 †29/10 1997 : minnesord.

Årsberättelse / Kungl. Humanistiska vetenskapssamfundet i Lund, 31-33. Lund: Kungl. Humanistiska vetenskapssamfundet i Lund.

2000. Acquisition du français parlé. Une comparaison entre apprenants formels et informels. In H. Leth Andersen & A.B. Hansen, (éds.) *Le français parlé. Actes du colloque international, Université de Copenhague, du 29 au 30 octobre 1998*. Copenhague : Museum Tusulanum Press.

2001. Pragmatic rules C-domain and language dominance. *Bilingualism: Language and Cognition* 4(1): 40-42

2001. Granfeldt, J. &. Acquisition of French subject pronouns in child and adult learners. In K.F. Cantone & M-O. Hinzelin (eds.) *Proceedings from the colloquium on Structure, Acquisition and Change of Grammars: Phonological and Syntactic Aspects [Working papers in Multilingualism, 26]* 89-105. Universität Hamburg.

2002. Lärde sig gallerna - och frankerna - latinet som barn eller som vuxna? : några funderingar kring franskans uppkomst. In G. Florby & J. Svensson (utgv.) *Känslornas språk - känslor för språket*, 125-135. Lund: Lund University Press.

2003. Development of verb morphology and finiteness in children and adults acquiring French. In C. Dimroth & M. Starren (eds), *Information structure, linguistic structure, and the dynamics of learner language [Studies in Bilingualism, 26]* 15-44. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

2004. Bartning, I. &. Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 *Journal of French Language Studies* 14(3): 281-299.

2004. Bernardini, P. &. Growing syntactic structure and code-mixing in the weaker language: The Ivy Hypothesis. *Bilingualism: Language and Cognition* 7(1) : 49-69.

2004. Granfeldt, J. &. Cliticisation in the acquisition of French as L1 and L2. In: P. Prévost & J. Paradis (eds.), *The Acquisition of French in Different Contexts. Focus on Functional Categories*, 333-370. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

2005a. Adverbs and functional categories in L1 and L2 acquisition of French. In J.-M. Dewaele (ed.), *Focus on French as a Foreign Language. Multidisciplinary Approaches*, 36-62. Bristol: Multilingual Matters.

2005b. Formes verbales au pluriel à l'oral plus marquées chez les apprenants guidés que non-guidés? In J. Granfeldt & S. Schlyter (eds.), *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle. Actes du "Festival de la morphologie mars 2005* à Lund, 125-130. Lund: Centre de langues et de littérature.

2005. & I. Bartning. L'accord sujet-verbe en français L2 parlé. In J. Granfeldt & S. Schlyter (eds.), *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle. Actes du "Festival de la morphologie mars 2005* à Lund, 53-64. Lund: Centre de langues et de littérature.

2005. Granfeldt, J. &. Introduction. In J. Granfeldt & S. Schlyter (eds.), *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle. Actes du "Festival de la morphologie mars 2005* à Lund, 7-16. Lund: Centre de langues et de littérature.

2005. Granfeldt, J. &. *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle. Actes du Festival de la morphologie. PERLES : petites études romanes de Lund. Extra seriem 20.* Lund: Centre de langues et de littérature.

2005. Granfeldt, J., Nugues, P., Persson, E., Persson, L., Kostadinov, F., Ågren, M. &. Direkt profil: A system for evaluating texts of second language learners of French based on developmental sequences. In *Proceedings of The Second Workshop on Building Educational Applications Using Natural Language Processing, 43rd Annual Meeting of the Association of Computational Linguistics*, Ann Arbor, June 29 2005, 53 -60.

2005. Granfeldt, J., Nugues, P., Persson, E., Persson, L., Kostadinov, F., Ågren, M. &. Direkt profil : un système d'évaluation de textes d'élèves de français langue étrangère fondé sur les itinéraires d'acquisition. In *Actes de la conférence Traitement Automatique des Langues Naturelles, TALN & RECITAL 2005* , Tome 1 - Conférences principales, Dourdan, France, 6-10 juin 2005, 113-122.

2006. Granfeldt, J., Nugues, P., Ågren, M., Thulin, J., Persson E. &. CEFLE and Direkt Profil: a New Computer Learner Corpus in French L2 and a System for Grammatical Profiling. In *Proceedings of the 5th International Conference on Language Resources and Evaluation, LREC*, Genoa, Italy, May 24-26 2006, 565 – 570.

2007. Granfeldt, J., Schlyter, S. & Kihlstedt, M. French as cL2, 2L1 and L1 in pre-school children. In J. Granfeldt (ed.), *PERLES : petites études romanes de Lund. Extra seriem : commentaires & communications (21)*, 6-43. Lund: Centre de langues et de littérature.

2008. Granfeldt, J., Håkansson, G., Källkvist, M. &. (eds.) *Språkinläring, språkdidaktik och teknologi. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Lund, 8-9 november 2007, Association Suédoise de Linguistique Appliquée (ASLA)*, Lund: Centre for Languages and Literature.

A paraître a. Séparation des langues non complétée - ou l'effect d'école? In S. Kahane & C. Hudelot (éds.), *Les Cahiers de l'ED (139)*. Paris : Université de Paris X.

A paraître b. Input, cognitive-linguistic development, and rate of acquisition. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*.

Thèses sous la direction principale de Suzanne Schlyter

WIBERG, Eva, *Il riferimento temporale nel dialogo. Un confronto tra giovani bilingui italo-svedesi e giovani monolingui romani*. 1997.

SANDBERG, Vesta, *Temps et Traduction. Étude contrastive des temps de l'indicatif du français et du suédois*. 1997.

DITVALL, Coralia, *Études sur la syntaxe et la sémantique de tot en roumain ancien et moderne*. 1997.

BARDEL, Camilla, *La negazione nell'italiano degli svedesi. Sequenze acquisizionali e influssi translinguistici*. 2000.

GRANFELDT, Jonas, *L'Acquisition des catégories fonctionnelles. Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes*. 2003.

BÖRJESSON, Anne, *La syntaxe de seul et seulement*. 2004.

BERNARDINI, Petra, *L'italiano come prima e seconda (madre)lingua. Indagine longitudinale sullo sviluppo del DP*. 2004.

JABET, Marita, *L'omission de l'article et du pronom sujet dans le français abidjanais*. 2005.

BOZIER, Christine, *La sollicitation dans l'interaction exolingue en français*. 2005.

GUNNARSSON, Cecilia, *Fluidité, complexité et morphosyntaxe dans la production écrite en FLE*. 2006.

BACQUIN, Mari, *Theseus de Cologne, édition partielle d'une chanson de geste du XIV^e siècle*. 2008. [En collaboration avec Sven Sandqvist]

ÅGREN, Malin, *À la recherche de la morphologie silencieuse: sur le développement du pluriel en français L2 écrit*. 2008. [En collaboration avec Jonas Granfeldt]

TABLE DES MATIÈRES

<i>Inge Bartning</i> Et après le stade 6... ?	29
<i>Susanne E. Carroll</i> Perceptual salience and segmentation: What do L2ers hear?	51
<i>Coralia Ditvall</i> « Limba română online »	71
<i>Mohamed El-Madkouri, Inger Enkvist & Beatriz Soto</i> Lengua y razón en las producciones lingüísticas de estudiantes de la ESO españoles y suecos	81
<i>Cecilia Gunnarsson</i> Profil de scripteur et précision morphosyntaxique en français langue étrangère	99
<i>Gisela Håkansson</i> Wh-questions, rules, and constructions in L2 children	117
<i>Paul Hirschbühler</i> Différences grammaticales et lexicales dans la construction croisée	127
<i>Aafke Hulk & Elisabeth van der Linden</i> L'acquisition du genre chez les enfants bilingues et le rôle de l'autre langue	147
<i>Kerstin Jonasson</i> Formes lexicales et pronominales dans des chaînes de référence en français et suédois. Étude contrastive	161
<i>Maria Kihlstedt</i> L'imparfait est-il plus facile pour les enfants ?	179
<i>Marie Källkvist</i> Optimal conditions for classroom L2 learning at the advanced level?	197

<i>Emmanuelle Labeau</i>	215
Personne n'est parfait quand il s'agit d'utiliser l'imparfait!	
<i>Marie Labelle</i>	233
Les préfixes auto- et entre- et la réflexivité	
<i>Björn Larsson</i>	247
A mon avis la vue des crocodiles rend nerveux	
<i>Eva Larsson Ringqvist</i>	257
Réflexions métalinguistiques et aspect grammatical en français langue étrangère	
<i>Xavier Lepetit & Lene Schoesler</i>	269
Verbs of Movement in a Diachronic and Typological Perspective	
<i>Jürgen M. Meisel</i>	281
Universal and Particular in First Language Acquisition: Incremental Development of Functional Categories	
<i>Natascha Müller & Marisa Patuto</i>	299
Really competence-driven cross-linguistic influence in bilingual first language acquisition? The role of the language combination	
<i>Nadežda Novaković & Teresa Parodi</i>	321
What is learnable? Clitics and their features in L2 Serbo-Croatian	
<i>Manfred Pienemann</i>	333
Unanalysed chunks and language processing in SLA	
<i>Christer Platzack</i>	353
Towards a Minimal Argument Structure	
<i>Genoveva Puskas</i>	373
De l'interaction entre structure informationnelle et syntaxe : quelques réflexions sur la double négation en français	

<i>Vesta Sandberg & Verner Egerland</i> La référence pragmatique et syntaxique	389
<i>Christoph Schwarze</i> A propos de quelques asymétries dans le système pronominal du français	405
<i>Paul Touati</i> De la construction discursive et rhétorique du savoir phonétique en Suède : Bertil Malmberg, phonéticien (1939-1969)	417
<i>Georges Daniel Véronique</i> Structure informationnelle et enchaînements discursifs dans des productions d'adultes arabophones en français	441
<i>Åke Viberg</i> The meaning patterns of Swedish låta 'sound'; 'let'	455
<i>Eva Wiberg</i> L'imperfetto nell'interlingua di apprendenti svedesi	481
<i>Margareth Wijk</i> L'éducation de la femme - un sujet de controverse	497

Et après le stade 6... ?

Autour des derniers stades de l'acquisition du français L2¹

Inge Bartning, Université de Stockholm

1 Introduction

En 2004, Suzanne Schlyter et moi-même avons publié un article proposant un continuum acquisitionnel de six stades, à l'aide de critères grammaticaux et discursifs sur la base d'une sélection de productions de nos corpus respectifs de français oral spontané (le corpus InterFra, Stockholm, et le corpus de Lund). Dans cette contribution en hommage à Suzanne, je vais m'interroger sur ce qui se passe après le stade 6, puisque nous avons à Stockholm un programme de recherche qui examine les stades ultimes de l'acquisition d'une langue seconde/étrangère et que nous sommes en mesure d'en présenter les premiers résultats (voir Bartning, sous presse, et Bartning & Hancock, à paraître).

Avant de présenter quelques premiers résultats d'un nouveau corpus d'apprenants très avancés /quasi-natifs, je rappelle les stades avancés du continuum pour ensuite présenter un survol de traits tardifs typiques de l'apprenant très avancé. Finalement, dans la section Vers une compréhension théorique de l'acquisition des niveaux les plus avancés, je formulerai des hypothèses pour mieux comprendre ce qui se passe aux stades ultimes de l'acquisition d'une L2.

Les six stades étaient les suivants (Bartning & Schlyter 2004)

1. stade initial
2. stade post-initial
3. stade intermédiaire
4. stade avancé bas
5. stade avancé moyen
6. stade avancé supérieur

¹ Cet article est une version modifiée et traduite en français de Bartning & Hancock, à paraître. Je remercie Nathalie Kirchmeyer de la traduction.

Nous rappelons au lecteur les traits typiques des trois derniers stades du continuum en nous concentrant sur la morphologie des syntagmes verbaux et nominaux et la structuration des énoncés (Bartning & Schlyter 2004, p. 296) :

Stades 4-6 - les stades avancés

Stade 4 - le stade avancé bas

Au niveau 4 les structures spécifiques du français, plus complexes et variées, apparaissent : le pronom clitique avant l'auxiliaire, le conditionnel, le plus-que-parfait et le subjonctif. Des formes verbales plus complexes commencent donc à apparaître - formes qui sont liées à des structures syntaxiques multipropositionnelles (comme le subjonctif), ou impliquant une relation discursive (relations temporelles et conditionnelles); ces contextes ne sont cependant pas encore systématiquement marqués par les formes pertinentes.

Les négations deviennent complexes, contiennent *rien, jamais, personne* et elles sont, pour la plupart, bien placées et correctes. À ce niveau les formes verbales non-finies (*ils *parler*) au lieu d'une forme finie n'existent pratiquement plus. Les formes *ont, sont*, deviennent plus productives et dominant sur *ils *a/ *est*, et le pluriel est souvent marqué sur les verbes lexicaux, du type *ils prennent*, à côté de *ils *prend*. La clitisation de l'article est acquise ainsi que celle du pronom sujet. Le genre de l'article pose pourtant toujours des problèmes à l'apprenant.

Il y a diversification des connecteurs ainsi que suremploi significatif par rapport aux natifs des marqueurs polyfonctionnels *mais* et *parce que*.

Stade 5 - le stade avancé moyen

L'un des traits les plus caractéristiques de ce stade est encore un développement de la morphologie flexionnelle : les formes verbales *ils sont, ont*, etc. sont employées correctement et dans la plupart des cas, le plus-que-parfait, le conditionnel et le futur simple. C'est à ce niveau que le subjonctif devient plus productif. L'accord du genre sur le déterminant et surtout sur l'adjectif pose toujours des problèmes. Pourtant, même à ce niveau, il y a quelques résidus de la forme au pluriel du présent des verbes lexicaux irréguliers *ils *sort*. La négation est utilisée en tant que sujet. On trouve aussi des relatives avec *dont* et le gérondif.

Stade 6 - le stade avancé supérieur

Ce stade est caractérisé par une morphologie flexionnelle stabilisée, même dans les énoncés multipropositionnels. On observe un emploi natif des connecteurs *enfin* et *donc*, un haut degré d'empaquetage, d'ellipse et d'intégration des propositions caractérisant une capacité à gérer plusieurs

niveaux informationnels au sein du même énoncé [...]. Il y a aussi un emploi presque natif des relatives macrosyntaxiques.

Le fait que le développement soit très similaire chez les différents types d'apprenants, guidés et non-guidés, indique qu'il ne s'agit pas d'un développement aléatoire ni trop lié aux facteurs externes.

Selon un nouveau critère, à savoir la prononciation, mesuré par des tests de perception par des locuteurs natifs (voir section 3), il faudrait ajouter ici que les apprenants de ce stade 6 sont perçus comme des non-natifs.

2 États des lieux de l'acquisition des traits tardifs en L2, surtout en français L2

Ce survol est une version synthétique en français qui se base sur Bartning, sous presse, et Bartning & Hancock, à paraître. Une recherche extensive des études récentes sur l'apprenant avancé et les derniers stades offre la synthèse suivante des différents domaines de traits tardifs en montrant des ressources et des obstacles caractéristiques des apprenants avancés ou quasi-natifs. Les domaines étudiés sont surtout la compétence morpho-syntaxique et discursive des niveaux avancés. Le survol rend compte d'études effectuées selon des cadres théoriques variés, tels que le fonctionnalisme, la Grammaire Universelle (GU), la processabilité, la linguistique de corpus, la sociolinguistique et l'approche pragmatique. Ce survol englobe différentes L2, même si l'attention principale est accordée au français. (Pour un recueil d'articles récents sur la structure informationnelle, entre autres, chez les apprenants avancés, voir Dimroth & Lambert 2008, et pour l'emploi de formules figées chez les apprenants avancés/quasi-natifs, voir Forsberg 2008.) Il a fallu faire une sélection de domaines 'avancés' dans ce survol. Pour ce qui est des travaux sur la sociolinguistique et sur la fluidité par exemple, je renvoie le lecteur aux études de Dewaele 2004 et Towell & Dewaele 2005.

2.1 Morpho-syntaxe

2.1.1 Temps, Mode et Aspect (TMA) comme traits tardifs

La maîtrise des formes et fonctions dans l'acquisition de la temporalité en L2 est un seuil classique à franchir et les apprenants adultes L2 ont du mal à atteindre une compétence native en ce qui concerne l'organisation discursive dans le domaine temporel (voir par ex. Hickmann 2005). Cependant, notre connaissance

de la façon dont les apprenants de L2 expriment la référence temporelle s'est considérablement enrichie ces dernières dix années.

Howard (2005) et Labeau (2005, sous presse) font tous deux état de nouvelles approches de l'acquisition du TMA en français L2 aux niveaux avancés. Howard (2005) étudie l'emploi du plus-que-parfait (PQP) exprimant 'l'ordre inverse' en français L2 avancé ainsi que les emplois 'tardifs' de l'imparfait en français L2. (Un exemple de 'l'ordre inversé des événements' dans l'emploi du PQP est *J'ai pris le bus pour aller en ville. J'avais déjà rencontré mes amis vers sept heures.*) L'étude conclut que, dû à sa complexité fonctionnelle et cognitive, le plus-que-parfait est acquis tardivement, même si les apprenants expriment les mêmes fonctions temporelles beaucoup plus tôt par le biais de moyens lexicaux et pragmatiques.

Labeau (2005) examine la pertinence de l'Hypothèse de l'aspect (Andersen 2002), appliquée, à l'origine à l'acquisition du temps et de l'aspect en espagnol par des apprenants naturels. Cette hypothèse propose que, dans les grandes lignes, les apprenants acquièrent le temps et l'aspect sous l'influence de l'aspect lexical inhérent des verbes (en français et en espagnol), de sorte que l'imparfait est d'abord acquis avec les événements atéliques (par ex. les verbes statiques) et le passé composé avec les événements téliques (verbes d'activité, d'accomplissement). Ces résultats montrent que d'autres facteurs tels que, le type d'événement, l'aspect pragmatique, l'arrière-plan, la structure discursive, peuvent influencer l'acquisition du passé composé/imparfait aux stades avancés. Labeau (sous presse) montre également certains emplois subtils de l'imparfait par des LN, qui ne sont généralement pas acquis par les LNN. Ces chercheurs confirment également que le PQP est rarement employé par les apprenants de français, le passé composé étant le marqueur essentiel de l'ordre inversé dans leur production.

(Pour une lecture plus approfondie, voir pour le français L2 Labeau 2005 et sous presse, et pour l'espagnol L2 Bylund 2007, Salaberry et Shirai 2002 et Montrul 2004).

2.1.2 *Sujet – accord verbal et morphologie verbale*

Comme nous l'avons vu ci-dessus, la morphologie verbale et l'accord S-V sont des domaines fragiles de l'acquisition du français. Bien que l'accord sujet – verbe soit perçu comme étant facile à enseigner et, de ce fait, parfois considéré comme facile à acquérir, le fait est qu'il est rarement complètement acquis à des niveaux quasi-natifs (voir section 3 ci-dessous). Dans Bartning (à paraître),

certains de ces traits tardifs tels que l'emploi du subjonctif et l'accord sujet-verbe de la 3^e personne du pluriel des verbes irréguliers au présent, sont relevés et comparés à différents groupes du corpus Interfra et dans des tâches différentes (débutants, lycéens, étudiants universitaires et doctorants ; narrations et interviews). Il est frappant de noter qu'aux niveaux les plus avancés, l'accord de la 3^e personne du pluriel à l'indicatif (*sait/savent*) est plus tardif et plus difficile à automatiser que le subjonctif, particulièrement dans la syntaxe complexe. La fréquence, les relations type/token, le radical des verbes irréguliers et la complexité syntaxique constituent des facteurs importants. La saillance et l'identité des formes, l'homophonie, dans le paradigme du subjonctif (*je sache, tu saches, il/elle sache, ils/elles sachent*) sont, par exemple, des facteurs facilitateurs. Pour d'autres études sur la morphologie verbale, voir Howard (2007) et Schlyter (2003).

Ågren (2005, sous presse) examine le marquage et l'accord en nombre de la morphologie verbale et nominale dans la production en français L2 *écrit* de lycéens suédois dans leur 5^e et 6^e années de français (30 textes) comparé à la production écrite en L1 de locuteurs du même âge (16-17 ans, 30 textes). Les locuteurs de L2 ont été évalués par l'auteur au niveau 4 du continuum proposé par Bartning et Schlyter (2004). Les résultats de Ågren montrent que les apprenants L2 ont moins de difficultés avec l'accord en nombre non prononcé des verbes réguliers (la terminaison *-nt*) que le groupe L1. Ågren confirme également les résultats de Bartning (1997, à paraître a) montrant que les verbes irréguliers avec changement de radical à la 3^e personne du pluriel sont des zones de fragilité le problème étant le changement du radical.

2.1.3 Genre et morphologie nominale

L'attribution et l'accord du genre est un point important des zones fragiles du répertoire des apprenants très avancés. Une multitude d'études ont vu le jour récemment (Dewaele et Véronique 2000, Bartning 2000, Granfeldt 2003, 2005, Guillelmon et Grosjean 2001, S. Carroll 2005, Holmes et Segui 2005). D'autres études à citer sont Hawkins (2004) pour le français L2 et Hawkins et Francescina (2004) pour l'espagnol L2 par des locuteurs natifs italiens et anglais. Une première étude sur le genre est Chini (1995:139) qui propose une échelle implicationnelle de l'acquisition de l'accord du genre en italien L2: pronoms personnels > articles définis > articles indéfinis > adjectifs attribut > adjectifs prédicatifs > participes passés. Dans une étude sur le développement du genre sur les adjectifs et déterminants des apprenants débutants aux apprenants très avancés du corpus InterFra, Lindström (2008) confirme les précédents

résultats de la littérature sur l'accord du genre: une tendance à suremployer la forme masculine, accord du genre correct du déterminant défini avant celui du déterminant indéfini, accord de l'adjectif après celui des déterminants. Les résultats de Lindström parlent en faveur d'une acquisition progressive du genre en français L2 par des locuteurs suédophones, progressive, bien que jamais totalement achevée, lente et variable et qui suit des chemins variationnels individuels, plutôt qu'un développement linéaire croissant (cf. Larsen-Freeman 2006, Granfeldt 2005).

L'étude de Ågren sur les apprenants suédois de français L2 (2005) indique qu'en français L2 écrit, le marquage en nombre de la morphologie adjectivale est plus complexe que celle de la morphologie verbale. L'accord du pluriel de la phrase nominale en français L2 est moins correct que le marquage de l'accord sujet-verbe, bien qu'en suédois les adjectifs s'accordent également en nombre. Dans les textes L2 qu'elle a analysés, Ågren a noté que l'accord du nombre des adjectifs était plus correct en postposition. Bartning (2000) avait déjà noté la même tendance pour l'accord du genre dans la production orale d'apprenants avancés de français : le nom antéposé semble constituer, pour sélectionner la forme adjectivale appropriée, un support plus solide, que ne l'est le déterminant, dont les indices sont plus arbitraires. Encore une fois, la fréquence type/occurrences, le transfert et les schémas d'activation sont avancés comme des facteurs pertinents pour ces différences.

L'acquisition du genre en français L2 (et L1) est une question qui fait débat actuellement, certaines études montrant que les indices phonologiques à la fin des mots pourraient faciliter l'acquisition du genre. C'était le cas de Tucker et al. 1969 pour l'acquisition L2, et 1977 pour les locuteurs natifs. D'autres chercheurs notent que les locuteurs natifs s'appuient plus fréquemment sur des associations lexicales (Holmes et Dejean de la Bâtie 1999). S. Carroll (1999) note cependant que les apprenants L2 des premiers stades sont sensibles à la terminaison des mots. Dans la même lignée, Holmes et Dejean de la Bâtie (1999) montrent que l'apprenant de L2 a besoin d'indices sur lesquels s'appuyer, alors que les locuteurs natifs mémorisent le genre de la quasi-totalité des mots. Selon DeKeyser (2003, p. 330), les changements attestés aux stades plus avancés de l'apprentissage de la L2 peuvent souvent être présentés comme des changements graduels de la sensibilité à différents indices. Ceci ne serait pas le cas des stades d'apprentissage initiaux.

Comme nous le montrerons plus loin (section 3), même les apprenants quasi-natifs ayant vécu plus de vingt ans en France n'ont pas toujours automatisé l'attribution et l'accord du genre.

2.2 Organisation et complexité discursive

Une autre question clé des hauts niveaux de l'emploi d'une L2 est celle de l'organisation discursive dans la structuration de la production langagière. Hancock et Kirchmeyer (2005) examinent les traits des variétés avancées et très avancées dans le corpus InterFra. Les résultats montrent que les apprenants avancés utilisent moins de propositions relatives autonomes que les natifs. Hancock (2007) examine également les adverbes modalisateurs de haute fréquence (*peut-être, vraiment*) dans la production des LN et des LNN très avancés, et montre que ces adverbes, en tant que trait tardif, apparaissent dans le *préambule* (partie thématique de l'énoncé) au sein du *paragraphe oral* (Morel et Danon-Boileau 1998), suivant ainsi le schéma préférentiel des LN. Ces études illustrent l'interdépendance entre discours, syntaxe complexe, intonation et structure informationnelle. Ces questions seront traitées de façon plus détaillée en rapport avec les traits tardifs morpho-syntaxiques des locuteurs non-natifs très avancés dans notre nouveau projet sur les derniers stades de l'acquisition du français (voir ci-dessous, section 3).

Chini (2003), qui a comparé l'emploi de la subordination dans des narrations en italien L2 par des apprenants germanophones avancés à celui de locuteurs natifs d'italien, a noté que les subordinations des LNN étaient moins intégrées aux énoncés et moins hiérarchisées. Pour d'autres études sur la complexité syntaxique et la hiérarchisation en français avancé L2, voir Bartning et Kirchmeyer (2003), et pour l'anglais L2 par des locuteurs allemands et français, voir Lambert et al. (2003).

Un autre domaine important de l'organisation discursive reste les phénomènes de portée, tels que la négation et les particules additives/restrictives (voir Benazzo 2005, Sanell 2007). L'étude longitudinale extensive de Sanell propose une séquence développementale pour la négation et les particules de portée (*aussi, seulement, encore, déjà*) en français L2 (80 interviews du corpus InterFra). La séquence développementale confirme les résultats préalables pour la négation en français. Sanell (2007) poursuit les travaux préalables de Benazzo (2005) sur les apprenants avancés italiens, anglais et allemands de français L2 et leur emploi des particules additives et temporelles. Les apprenants avancés

parviennent à intégrer les particules à la structure des énoncés, alors que les débutants les emploient aux frontières des énoncés et uniquement sur des constituants adjacents focalisés.

2.3 Prise de perspective et structure informationnelle

L'organisation discursive et la structure informationnelle sont d'autres domaines clés de l'étude des niveaux avancés. Cette dernière décennie, d'importants travaux ont été menés dans la recherche sur le discours; certaines des contributions principales se trouvent dans Hendriks (2005) concernant les L2 allemand, français, italien, espagnol, anglais, polonais et chinois. Voir également la série d'articles récents du Max Planck Institute, Nijmegen, Dimroth et Lambert (2008).

La prise de perspective (angl. perspective taking) est également l'aspect choisi dans les travaux de M. Carroll et al. (2000), von Stutterheim (2003), Lambert (2006) et Lambert et al. (2008). C'est l'une des difficultés à surmonter aux derniers niveaux du processus d'acquisition d'une L2. En examinant les narrations de locuteurs très avancés de L2 anglais, français et allemand, comparées à celles de LN des mêmes langues, von Stutterheim & Lambert (2005: 228) étudient les décisions prises par les apprenants quant aux événements sélectionnés pour la verbalisation et la manière dont ceux-ci sont présentés. Les analyses de la sélection et de la structuration de l'information dans des textes en anglais, français et allemand L1 montrent des séries d'options d'expressions préférentielles influencées par les combinaisons spécifiques des moyens grammaticaux de la L1. Des comparaisons avec les apprenants de langue seconde montrent que ceux-ci tendent à garder les schémas de sélections basiques propres à leur langue source. Les résultats montrent que ce sont des principes d'organisation informationnelle spécifiques aux langues qui guident la structuration événementielle des apprenants. D'autres études dans ce domaine sont M. Carroll et al. (2000), von Stutterheim (2003, L1: arabe, norvégien, anglais, allemand) et Lambert et al. (2003). (Pour des résultats concernant les marqueurs discursifs et les stratégies de modalisation en espagnol avancé L2 étudiés au sein de notre nouveau projet, voir Fant & Hancock, à paraître.)

3. Et après le stade 6... ? Étude pilote d'un corpus oral de français L2 très avancé

L'un des objectifs du projet 5, *Les stades ultimes en langue seconde – morpho-syntaxe, discours et modalité*, du programme *High-Level Proficiency in Second Language Use* (www.biling.su.se/~AAA), est d'identifier les traits morpho-syntaxiques et discursifs avancés dans des nouveaux corpus de locuteurs quasi-natifs de français en les comparant aux LN.

Pour ce qui est des termes locuteur 'natif', 'quasi-natif' et 'apprenant avancé', le programme adopte les trois définitions préliminaires suivantes comme point de départ. D'abord le locuteur natif : « En commençant par l'état final, on entend par locuteur natif – sans entrer dans la complexité de cette notion (cf. Davies 2003) – le locuteur archétypal d'une première langue, pas nécessairement monolingual, qui a appris cette langue et qui a continué à l'utiliser de façon régulière à travers la vie (traduction de Hyltenstam & Abrahamsson 2003, 9-36) ». Par locuteur « quasi-natif » nous entendons une personne qui est perçue comme locuteur natif, dans le cadre d'une interaction orale normale, mais qui peut être distinguée d'un locuteur natif sur certains traits lors d'une analyse linguistique détaillée de sa production langagière. Par apprenant/locuteur L2 « avancé », nous entendons une personne dont la langue seconde est proche de celle d'un natif, mais dont l'usage non-natif est perceptible lors d'une interaction normale orale ou écrite (Hyltenstam et al. 2005). Bien qu'il faille préciser et attester si ces définitions peuvent être opératoires, elles peuvent toutefois servir de point de départ.

3.1 Étude pilote de français oral L2 très avancé

L'un des nouveaux corpus de notre projet est constitué par la production orale de 10 locuteurs suédophones très avancés, ayant vécu en France (à Paris) de 15 à 30 ans. Ils ont entre 40 et 55 ans, vivent au sein de familles bilingues et travaillent également dans des milieux bilingues suédois-français. Les tâches auxquelles les informants ont été soumis sont des interviews en français L2 et en suédois, la narration de bandes dessinées et de films vidéo, ainsi que des tests de jugements grammaticaux. (Ces tâches sont identiques à celles utilisées dans tout le corpus InterFra). Le corpus comprend également 8 locuteurs natifs de français, d'une tranche d'âge et d'un profil similaire, soumis aux mêmes tâches (par le même intervieweur).

3.2 Morphologie et complexité syntaxique dans le nouveau corpus

Une première analyse de la production des locuteurs très avancés/quasi-natifs de français suédophones montre qu'ils utilisent tous des traits très avancés de la langue cible dans leur production orale, par ex. des énoncés complexes, comprenant de nombreux constituants dans le préambule (en caractère gras) qui précède le rhème (*Non/ mais moi/ tu sais/ question saumon/ l'Écosse/ tu vois // c'est ce que je préfère*, exemple d'un LN, voir Morel & Danon-Boileau 1998, p. 38 ;; pour le français L2, voir Conway 2005). Ces apprenants présentent le même répertoire de marqueurs discursifs que les locuteurs natifs (*donc, du coup, en fait*) ; ils emploient des marqueurs TMA avancés (par ex. plus-que-parfait, subjonctif) et produisent des énoncés très complexes (structures intégrées telles que le gérondif et le discours rapporté); ils ont une élocution fluide et emploient des expressions idiomatiques (par ex. *ça roule tout seul*) (cf. Forsberg 2008).

Conformément aux définitions opératoires citées ci-dessus, sept des dix informants de ce groupe ont été jugés comme natifs lors d'un test de perception par au moins un des évaluateurs natifs sur 5, sur une durée de 30 secondes d'interview (Abrahamsson et Hyttenstam, soumis, pour les questions méthodologiques). *De tels résultats n'ont pas été relevés pour les enregistrements des stades 5 et 6 du continuum de Bartning & Schlyter (2004).*

Ce qui est frappant cependant – et qui, à notre connaissance, n'a jusqu'ici pas été mentionné dans la littérature – est le fait que ces 'quasi-natifs' emploient certains des traits persistants non-natifs présents aux stades 4, 5 et 6 ci-dessus, à savoir le non-accord sujet-verbe et le non-accord du genre des déterminants et des adjectifs. Les résultats préliminaires sont illustrés dans l'exemple ci-dessous.

- (1) mais entourée de gens qui parlent comme moi (I: ouais) c'est-à-dire qui + a [ont] un aussi bo:n jargo:n. (Interview, Minna)

Comme on peut le constater, les formes non-natives de l'accord sujet-verbe sont produites dans des énoncés complexes (dans une relative dans la phrase (1)). De ce point de vue, ces formes suivent les prédictions et résultats antérieurs (Bartning, à paraître). Il est intéressant de noter que de telles erreurs, également appelées '*attraction errors*' ou 'accord de proximité', apparaissent dans la production écrite d'adultes et d'enfants de français L1, voir Negro et al. (2005: 234; Largy et Fayol 2001). D'autres formes simplifiées telles que *ils *dit* pour *ils disent*, sont également attestées dans certains dialectes de français canadien en Ontario (Mougeon et Beniak 1995). Ces occurrences, souvent en présence d'autres éléments linguistiques présents entre le sujet et le verbe, peuvent relever de problèmes de la mémoire immédiate (cf. Negro et al. 2005). Nous pensons

cependant que ces cas sont beaucoup plus complexes, puisqu'elles impliquent la distinction morpho-phonologique compétitive qui dépend fortement de la fréquence de l'input et de l'empreinte (*entrenchment*) des systèmes du locuteur (cf. N. Ellis 2006). Des formes telles que *ils *dit, ils*prend* peuvent être le résultat de concurrents compétitifs 'profonds' (« *deeply entrenched rivals* ») (cf. Sharwood-Smith & Truscott 2005: 237). *Nous avons peut-être ici différents modèles de variation en L1 et L2 avec différentes explications et origines : je propose que les traits de la L2 seraient 'diachroniques' et 'développementaux' avec leur origine dans l'interlangue tandis que les formes L1 auraient comme origine la variation synchronique de la norme de la langue cible. Ce que ces traits ont en commun c'est la dépendance des relations de la fréquence des formes dans l'input.*

Un autre trait caractéristique de cette étude préliminaire est la difficulté avérée de l'accord du genre des articles et des adjectifs :

- (2) j'étais à l'école de journalisme première année ensuite **un année** aux Beaux-Arts (Camilla, Interview)

La plupart des contextes dans lesquels se produisent des erreurs de genre auraient exigé l'emploi du déterminant indéfini féminin dans le cas de noms avec une voyelle initiale (ex. 2). Comme on l'a vu ci-dessus (section 2), nous savons que le genre des déterminants est un trait tardif en français L2, dès les niveaux initiaux jusqu'aux niveaux avancés, quand bien même ce trait est acquis. À notre connaissance, ces contextes spécifiques n'ont cependant pas encore été examinés en détail. Le fait que le déterminant défini éliminé devant les noms commençant par une voyelle ne révèle rien du genre (*l'école*) pourrait être une des causes de cette difficulté (cf. Holmes and Segui 2005).

3.3 Complexité discursive

Les premières études discursives du corpus des locuteurs non-natifs de Paris montrent les résultats suivants.

La dislocation à gauche d'éléments discursifs, aussi appelée 'préambule' ou 'partie thématique', est reconnue comme étant un trait fréquent et propre au français parlé (par ex. Lambrecht 1994, Morel et Danon-Boileau 1998, Conway 2005, Pekarek-Doehler 2001, 2004). Hancock et Kirchmeyer (soumis) observent dans la production orale des informants très avancés que le détachement à gauche de deux (ou plusieurs) éléments modaux ou thématiques (*c'est vrai que mon mari avec ses copains – il se moque de moi*) est plus fréquent dans les

interviews des natifs ou quasi-natifs que dans celles des apprenants avancés. Il semblerait donc que certains aspects de la dislocation à gauche et des préambules puissent constituer des traits pertinents et distinctifs de la complexité discursive aux stades très avancés en français.

Hancock et Bartning (en cours) a pour objectif d'évaluer les stratégies du discours et de la représentation de la pensée (p.ex. le discours rapporté, les pensées et attitudes ; Marnette 2005), afin d'évaluer la complexité du discours dans les interviews. Nous posons la question de savoir si un développement à travers des stades correspondrait à un développement en terme de stratégies et de marqueurs (souvent des marqueurs modaux) dans le discours rapporté. Il a été observé que les locuteurs non-natifs de Paris avaient plus souvent recours au discours rapporté que les apprenants des stades avancés (5-6), et que les présentations hypothétiques de discours étaient un trait caractéristique des locuteurs natifs et des locuteurs non-natifs très avancés, comme dans l'exemple suivant :

- (3) si on veut faire un repas / **on peut pas dire** après un cours « bon ben / venez tous chez moi on va prendre un café on va faire quelque chose » (Dorothée, NS)

La complexité de la structure de l'exemple (4) réside dans les aller et retours entre les différents niveaux discursifs, allant du ici-et-maintenant du locuteur à une situation hypothétique (le locuteur veut inviter ses amis étudiants à manger) liée par le discours direct. C'est donc un exemple de ce qui semble être un énoncé complexe à la fois au niveau cognitif et au niveau structurel. Les apprenants des stades 5-6 n'ont pas accès à ces niveaux discursifs complexes.

De plus, Hancock et Sanell (soumis) ont examiné l'emploi de quatre adverbes centraux (*peut-être, vraiment, aussi, seulement*) à travers les stades, des débutants aux quasi-natifs dans les interviews et ont relevé les traits suivants: la fonction discursive d'emphase de *vraiment* (position initiale) n'apparaît qu'au stade 6, où cet adverbe commence également à être employé comme marqueur d'organisation discursive, comme dans l'exemple suivant : *e:t e:t j'ai eu des surprises là (I: ouais). vraiment j'ai eu des surprises (I: mhm) . et là je me suis sentie très très suédoise* (Camilla LNN).

4 Vers une compréhension théorique de l'acquisition des niveaux les plus avancés

Revenons-en aux exemples des formes non-natives de l'accord sujet-verbe et de l'accord du genre (1)-(2) de la section 3.1. Est-ce que ces exemples de problèmes d'accord du verbe et du genre sont seulement des lapsus? Il semble qu'ils soient trop systématiques pour être catégorisés ainsi. De plus ils sont attestés chez plusieurs locuteurs. Ils sont systématiques en ce sens que leur présence dans certains contextes semble prévisible, en accord avec le développement de l'interlangue française (voir section 2.2), la complexité syntaxique et aux résultats antérieurs de nos recherches (Bartning, à paraître a).

Est-ce que ces tendances pourraient être expliquées par ce que Birdsong (2005b : 323) appelle "réflexes inévitables de bilinguisme" où un effet spécifique de la L1 par lequel la performance dans une L2 donnée est différemment influencée par les propriétés de différentes L1. L'analyse de Birdsong pourrait être appliquée à ces deux emplois de L2 : le suédois ne dispose pas d'accord sujet-verbe et présente une morphologie verbale beaucoup moins complexe. De plus, les effets de transfert se situent à tous les stades du développement de la L2. Sorace (2003: 144) propose la notion d'optionnalité pour expliquer la divergence entre les grammaires LNN et LN, par exemple l'influence de l'anglais L1 sur les sujets préverbaux en italien L2, où les très avancés suremployent les sujets marqués ouvertement en italien L2, l'italien étant une langue 'pro-drop'. N. Ellis (2006: 100) réfère également au transfert de la L1 comme éventuelle stratégie tardive en ces termes: « et c'est l'empreinte de la L1 qui limite le stade ultime de l'acquisition de langues secondes basée sur l'usage (*usage based SLA*)(notre traduction) ».

Un autre facteur pourrait être le degré de 'marquage' des structures (Hyltenstam 1984): plus une structure est complexe et marquée, moins elle est automatisée le long du continuum acquisitionnel (voir section 2.2). Une forme marquée serait moins fréquente et plus complexe morphologiquement et syntaxiquement, moins 'basique' et 'naturelle'. Les apprenants acquièrent souvent les formes non marquées avant les formes marquées, comme dans le cas de la hiérarchie d'accessibilité des pronoms relatifs (R. Ellis 1997 : 70). Le modèle de la morphologie verbale en français est un bon exemple des formes marquées/non-marquées, du moins sur la base du critère de fréquence, puisque 90 % des verbes français appartiennent à la conjugaison du 1er groupe (verbes en *-er*) avec une conjugaison régulière et des formes identiques au présent à la 3e personne du

singulier/pluriel *il/ils joue(nt)*. Les formes irrégulières telles que *ils prennent* seraient des cas de formes marquées (par ex. changement de la voyelle de la racine, prononciation de la consonne finale, basse fréquence du modèle de paradigme comparé à la fréquence des verbes de la 1^e conjugaison, etc. ; cf. Bartning, à paraître ; aussi Bybee 2008 ; pour l'utilisation des formes *ils *prend* vs *ils prennent* à l'écrit par des suédophones, voir Ågren 2008).

Outre les facteurs de fréquence des théories sur le degré de marquage, il y a un autre débat selon lequel les apprenants seraient plus disposés à transférer des structures non-marquées de leur L1 que des structures marquées (Kellerman 1978). Étant donné que le suédois ne possède pas d'accord verbal, cela serait une explication supplémentaire de formes telles *ils *prend* où il y aurait transfert de la forme non-marquée de l'accord avec le sujet. Un contre-argument serait que même des apprenants d'autres L1 possédant l'accord verbal emploient la même forme courte, p. ex. les apprenants germanophones (voir Bartning 1997a,b, Granget 2005).

Il serait également intéressant d'analyser les notions de structures dites 'simples' et 'complexes'. Selon nous, l'opposition morpho-phonologique de la consonne finale à la 3^e personne du singulier/pluriel en français oral serait un bon exemple de trait dit complexe (Bartning, à paraître). Les notions de simple et de complexe doivent cependant être examinées en profondeur et mieux définies. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus et tel qu'il est rapporté dans la littérature, les structures simples sont parfois exemplifiées par l'accord sujet-verbe, celui-ci étant considéré comme un trait facile à enseigner et donc considéré comme facile à acquérir. Nos données attestent de résultats inverses. Peut-être des facteurs d'évolution linguistique pourraient-ils être évoqués: si *ils prennent* est complexe, la forme *ils *prend* pourrait être une alternative simplifiée, la complexité (à savoir, complexité morpho-phonologique) n'est pas aisément maintenue lorsque la valeur communicative est faible (cf. Parkvall 2007 : 52: en suédois, le singulier *man*/pluriel *mannir* > *männir* > *män* ('homme, hommes') où la terminaison -ir, est devenue 'superflue' et a disparu lorsque *mannir* est devenu *männir*>*män*). De même, comme il l'a été suggéré ci-dessus quant aux tendances observées en français canadien, il pourrait y avoir une évolution des variétés orales de français contemporain. 'L'apprenant' exprime ce qui est nécessaire et rien de plus. Ceci sera une question centrale à traiter dans notre projet.

Ces résultats sont-ils des traits propres aux langues, montrant ainsi l'impact des langues source et cible impliquées? Ou bien s'agit-il de traits de langue

universels? (Cf. Hickmann 2005). Comme il l'a été montré dans la littérature en acquisition des langues secondes, il existe un certain nombre de parcours développementaux, certains pouvant être universels, d'autres relevant plutôt de particularités spécifiques aux langues. Klein et Perdue (1997) ont proposé la *Variété de base* comme première phase de développement d'une langue seconde, supposée être universelle (principes pragmatiques, certains dispositifs de structure informationnelle, recours aux moyens lexicaux, structures sans flexion, etc.). Les développements qui suivent cette phase initiale montrent, au contraire, un impact important des propriétés propres aux langues (source et cible) tout au long de l'acquisition (Hickmann 2005), p.ex. la structure discursive et informative, ainsi que le montrent les études de von Stutterheim, M. Carroll, Lambert et Noyau et al. (section 2).

Sur la base des domaines de traits tardifs attestés dans la littérature ainsi que dans notre propre recherche empirique et présentés dans les sections 2 et 3 ci-dessus, il nous apparaît que les traits spécifiques des variétés avancées et très avancées/quasi-natives montrent plutôt des propriétés spécifiques aux langues. Nous observons également que les langues avec une morphologie riche, par exemple les langues romanes, présentent les mêmes obstacles morpho-syntaxiques à tous les apprenants, par exemple les traits de grammaticalisation dans la référence temporelle, l'accord sujet-verbe, l'accord du SN, la référence aux personnes et la pronominalisation. Il s'agit là de traits inhérents aux langues, dont le développement dépend des relations et dépendances intrinsèques et complexes.

Les marqueurs discursifs possèdent des traits communs à travers les langues mais sont d'une nature très différente. Les connecteurs et marqueurs discursifs, ainsi que les marqueurs modaux, tels que les marqueurs de discours rapporté (voir ci-dessus), concernent l'organisation macro-syntaxique et la stratification du discours, par ex. le va-et-vient entre différentes couches du discours. Le marquage des jalons du discours est essentiel à la production naturelle de la conversation quotidienne. Les marqueurs discursifs semblent être en grande partie acquis de manière non-consciente (angl. '*incidentally*') et implicite (cf. Paradis 2004) et sont employés de façon automatisée dans la production en temps réel. Leur acquisition semble dépendre largement de leur fréquence dans l'input. Bien que les marqueurs discursifs ne soient pas complexes du point de vue de la forme, de leur syntaxe, de l'ordre des mots (la position dans la structure informationnelle) et certaines fonctions sémantiques/pragmatiques subtiles, sont beaucoup plus difficiles à saisir du fait qu'il n'y a pas de relation

binaire. Ces propriétés contribuent à l'opacité des relations forme-fonction en L2.

Ces derniers traits nous amènent à proposer deux autres facteurs importants, à savoir la fréquence de l'input et la distinction entre connaissances implicites et explicites. Pour ce qui est du dernier facteur, je renvoie le lecteur à Bartning & Hancock, à paraître. Pour ce qui est du premier on peut constater, de nouveau, que certaines parts de l'acquisition très tardive sont particulièrement sensibles aux effets de fréquence, surtout en ce qui concerne la morphologie verbale, la distinction du genre, les connecteurs et les marqueurs discursifs. Comme l'indique N. Ellis (2002:143) (notre traduction): « l'acquisition de la grammaire est l'acquisition pièce par pièce (angl. *piece-meal*) de milliers de constructions et l'abstraction des régularités basée sur la fréquence de toutes ces constructions. »

5 En guise de conclusion

Nous pouvons maintenant conclure que les locuteurs non-natifs de Paris ne sont plus des apprenants avancés aux stades 5-6 mais des locuteurs performants dans les tout derniers stades de l'acquisition L2, ceci dans une telle mesure que certains évaluateurs natifs les prennent pour des locuteurs natifs. Ce n'est pas le cas des informants InterFra des stades 5-6. Il est maintenant nécessaire de poursuivre l'analyse en détail des ressources et des idiosyncraxies dans la production des locuteurs non-natifs de Paris et parallèlement à la production des locuteurs natifs.

En attendant, il serait profitable de proposer un nouveau stade ('le stade 7') afin de distinguer les apprenants très avancés, les quasi-natifs, des natifs. Dans ce cas, le 'quasi-natif' serait "quelqu'un qui est perçu, dans le cadre d'une interaction orale normale, comme un locuteur natif, mais que l'on distingue des locuteurs natifs par certains traits lors d'une analyse linguistique plus détaillée" et l'apprenant avancé de L2 dont le profil acquisitionnel, par ex. pour le français L2, correspond à celui décrit aux stades 5-6 du continuum, serait défini comme "une personne dont la langue seconde est proche de celle d'un locuteur natif, mais dont l'usage non-natif est perçu dans le cadre d'une interaction orale ou écrite normale" (Hyltenstam et al. 2005: 7). On peut donc conclure que certains LNN de Paris passent le test de perception pouvant ainsi être considérés comme des quasi-natifs.

Terminons ce chapitre en mentionnant des résultats très récents d'un travail en cours (Bartning, Forsberg & Hancock) où nous étudions l'interaction entre la morpho-syntaxe, la structure informationnelle et les séquences préfabriquées dans quatre groupes différents : les dix 'locuteurs non-natifs de Paris' (durée de séjour en France : 15-30 ans), dix 'locuteurs non-natifs du corpus Forsberg' (durée de séjour en France de 5-15 ans) et 10 apprenants des stades 5 et 6 de Bartning & Schlyter 2004 en comparaison avec dix locuteurs natifs. Les premiers résultats de cette étude indiqueraient même deux stades au-dessus du stade 6..., à savoir un stade 7. les 'bilingues fonctionnels', qui ne passent pas le test de perception des natifs (Abrahamsson & Hyltenstam, à paraître), et, stade 8., les quasi-natifs, qui le font.

Références

- Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. 2006. "Inlärningsålder och uppfattad inföddhet i andraspråket – lyssnarexperiment med avancerade L2-talare av svenska". *Nordand, Nordisk tidskrift för andrespråksforskning*, 1:1, 9-36.
- Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. à paraître. "Age of acquisition and nativelikeness in a second language – listener perception vs. linguistic scrutiny". *Language Learning* 58:3
- Andersen, R. 2002. "The dimensions of 'pastness'". In R. Salaberry & Y. Shirai (éds) *The L2 Acquisition of Tense – Aspect Morphology*, 79-105. Amsterdam: Benjamins.
- Ågren, M. 2005. "La morphologie du nombre dans le système verbal en français L2 écrit. L'accord de la 3^e personne du pluriel". *Perles* 20: 131-150.
- Ågren, M. 2008. *A la recherche de la morphologie silencieuse. Sur le développement du pluriel en français L2 écrit*. Études romanes de Lund 84. Lunds universitet.
- Ågren, M. sous presse. "L'apprenant avancé de français L2 est aussi un scripteur avancé". In F. Myles & E. Labeau (éds), *The advanced Learner Varieties : The Case of French*. Berne: Peter Lang.
- Bardovi-Harlig, K. 2000. *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning and Use*. Oxford: Blackwell.
- Bartning, I. 1997. "L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère". *Acquisition et interaction en langue étrangère. AILE* 9 : 9-50.
- Bartning, I. 2000. "Gender agreement in L2 French – pre-advanced vs. advanced Learners". *Studia Linguistica* 54:2 : 225-237.
- Bartning, I. à paraître. "Late morphosyntactic and discourse features in advanced/very advanced L2 French – a view towards the end state". In S. Haberzettl (ed.) *Processes and Outcomes. Explaining Achievement in Language Learning*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Bartning, I. sous presse. "The advanced learner variety: ten years later". In F. Myles & E. Labeau, (éds) *The advanced learner varieties : The case of French*. Berlin: Peter Lang.
- Bartning, I., Forsberg, F. & Hancock, V. en cours. Morpho-syntax, information structure and prefabricated sequences – how they develop, how they interact. Paper presented at the workshop on near-native/advanced varieties. EUROSLA 18, sept. 2008.

- Bartning, I. & Hammarberg, B. 2007. "The functions of a high-frequency collocation in native and learner discourse: the case of French *c'est* and Swedish *det är*" *IRAL* 45:1:1-43.
- Bartning, I. & Hancock, V. à paraître. "Morphosyntax and discourse at high levels of second language acquisition". In K. Hyltenstam (éd.) *High-level proficiency in SLA*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Bartning, I. & Kirchmeyer, N. 2003. "Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2". *AILE* 19: 9-39.
- Bartning, I. & Schlyter, S. 2004. "Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2". *Journal of French Language Studies* 14: 1-19.
- Benazzo, S. 2005. "Le développement des lectures d'apprenants et l'acquisition de la portée à distance en L2". *AILE* 23: 65-93.
- Birdsong, D. 2005a. "Interpreting age effects in second language acquisition". In J. Kroll & A. De Groot (eds) *Handbook of Bilingualism : Psycholinguistic Perspectives*. 109-127. Amsterdam: Benjamins.
- Birdsong, D. 2005b, "Nativelikeness and non-nativelikeness in L2A research". *IRAL* 43: 319-328.
- Bybee, J. 2008. "Usage-based grammar and second language acquisition". In P. Robinson & N. Ellis (eds), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. 216-236. New York: Routledge.
- Bylund, M. 2007. "Procesos de conceptualización de eventos en español y en sueco : diferencias translingüísticas". *Revue romane* 43 (1) : 1-24.
- Carroll, S. 2005. "Input in SLA: Adults' sensitivity to different sorts of cues to French gender". *Language Learning* 55 : 79-138.
- Carroll, M., Murcia Serra, J., Watorek, M. & Bendiscioli, A., 2000. "The relevance of information organization to second language acquisition studies". *Studies in Second Language Acquisition* 22: 441-466.
- Chini, M. 1995. "Un aspect du syntagme nominal en italien L2 : le genre". *AILE*, 5: 115–142.
- Chini, M. 2003. Le phénomène de la jonction interpropositionnelle dans la narration en italien L2: entre agrégation et intégration. *AILE* 19: 71–106.
- Conway, Å. 2005. *Le paragraphe oral en français L1, en suédois L1 et en français L2. Étude syntaxique, prosodique et discursive*. Lund: Études romanes de Lund 73.
- Davies, A. 2003. *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon: Multilingual Matters..
- De Keyser, R. 2000. "The robustness of the critical period effects in second language acquisition, *Studies of Second language Acquisition* 22 : 499-553.
- Dewaele, J-M. 2004. The acquisition of sociolinguistic competence in French as a foreign language: an overview". *Journal of French Language Studies* 14: 301-319.
- Dewaele, J.-M. & Véronique, D. 2001. "Gender assignment and gender agreement in advanced French interlanguage. A cross-sectional study". *Bilingualism: Language and cognition* 45:3: 275-297.
- Dimroth, C. & Lambert, M. 2008. L'a structure informationnelle chez les apprenants L"2. *AILE* 26. Numéro special.
- Ellis, N. 2002. "Frequency effects in language processing". *Studies in Second Language Acquisition* 24: 143-188.
- Ellis, N. 2006. "Cognitive perspectives on SLA". *AILE* 19: 100-121.
- Fant, L. & Hancock, V. in progress. Native vs. high-proficient non-native speakers' use of argumentative markers in French and Spanish: a work in progress report. Stockholm University.

- Forsberg, F. 2008. *Le langage préfabriqué. Formes, fonctions et fréquences en français parlé L2 et L1*. Contemporary studies in descriptive linguistics. Vol. 20. Berne : Peter Lang.
- Granfeldt, J. 2003. *L'acquisition des catégories fonctionnelles. Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes*, Lund: Études romanes de Lund, 67.
- Granfeldt, J. 2005. The development of gender attribution and gender agreement in French : a comparison of bilingual first and second language learners. In J.-M. Dewaele (éd.), *Focus on French*, 164-191. Clevedon: Multilingual Matters.
- Granget, C. 2005. "Développement de l'accord verbal avec un sujet pluriel dans les récits écrits d'apprenants germanophones scolarisés du français". In J. Granfeldt & S. Schlyter (éds.), *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle. Perles*, 20: 111-123. Lund university.
- Guillelmon, D. & Grosjean, F., 2001. "The gender marking effect in spoken word recognition : the case of bilinguals". *Memory & Cognition* 29:3: I :503-511.
- Hancock, V. 2007. "Quelques éléments modaux dissociés dans le *paragraphe oral* dans des interviews en français L2 et L1". *Journal of French Language Studies* 17 : 21-47.
- Hancock, V. & Bartning, I. en cours. "Late discourse features in spontaneous spoken French: Speech and Thought Presentation in a learner corpus". Paper presented at AAAL Congress 2007, 21 -24 April, Costa Mesa, USA.
- Hancock, V. & Kirchmeyer, N. 2005. "Discourse structuring in advanced L2 French: The relative clause". In J.-M. Dewaele, (ed.), *Focus on French*, 17-35. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hancock, V. & Kirchmeyer, N. soumis. L'acquisition d'un marqueur discursif : le cas de vraiment. Paper presented at 'Locuteur quasi-natif ou apprenant très avancé : regards croisés de sociolinguistique et d'acquisition. Octobre 2006, Paris X.
- Hancock, V. & Sanell, A. soumis. "The acquisition of four adverbs in a learner corpus of French L2: focus on late stages". EUROSLA 17, Sept. 11-14, Newcastle.
- Hawkins, R. 2004. "The contribution of the theory of Universal Grammar to our understanding of the understanding of the acquisition of French as a second language". *Journal of French Language Studies* 14: 233-255.
- Hawkins, R. & Franceschina, F. 2004. "Explaining the acquisition and non-acquisition of determiner-noun gender concord in French and Spanish". In P. Prévost & J. Paradis (éds) *The Acquisition of French in Different Contexts: Focus on Functional Categories*, 175-205. Amsterdam: Benjamins.
- Hendriks, Henriette (éd.) 2005. *The Structure of Learner Varieties*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hickmann, M. 2005. Determinants in first and second language acquisition: person, space, time in discourse. In H. Hendriks (éd.), *The Structure of learner varieties*, 231-262. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Holmes, V. & Segui, J., 2005. Assigning Grammatical Gender during Word Production, *Journal of Psycholinguistic Research* 35:1: 5- 30.
- Holmes, V. & Dejean de la Bâtie, B. 1999. "Assignment of grammatical gender by native speakers and foreign learners of French. *Applied Psycholinguistics* 20, 479-506.
- Howard, M. 2005. The emergence and use of the *plus-que-parfait* in advanced French interlanguage".. In J.-M. Dewaele (éd.) *Focus on French as a foreign language*, 63-87. Clevedon: Multilingual Matters..
- Howard, M. 2007. "The expression of number and person through verb morphology in advanced French interlanguage", *IRAL*, 44:1:1-22.
- Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. 2003. "Maturational constraints in SLA". In C. Doughty & M. Long (éds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. 539-588. Oxford: Blackwell.

Hyltenstam, K., Bartning, I. & Fant, L., 2005. *High Level Proficiency in Second Language Use*. Research programme for Riksbanken Jubileumsfond. Stockholm University, <http://www./biling.su.se/~AAA..>

Kellerman, E. 1978. "Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability". *Working Papers on Bilingualism* 15: 59–92.

Klein, W. & Perdue, C. 1997. "The basic variety or : Could'nt natural languages be much simpler ? ". *Second Language Research* 13:4: 301-347.

Labeau, E. 2005. "Beyond the aspect hypothesis. Tense – aspect development in advanced L2 French" *EUROSLA Yearbook* 5: 77-101.

Labeau, E. (sous presse) "An imperfect mastery : the acquisition of the functions of *imparfait* by Anglophone learners". In F. Myles & E. Labeau (éds), *The advanced learner varieties : The case of French L2*. Berne: Peter Lang.

Lambert, M. 1997. "En route vers le bilinguisme", *AILE* 9:147-172.

Lambert, M. 2006. "Pourquoi les apprenants adultes avancés ne parviennent-ils pas à atteindre la compétence des locuteurs natifs ? ". In G. Engwall (éd.) *Construction, acquisition et communication. Études linguistiques de discours contemporains*, 151-171. Stockholm : Acta Universitatis Stockholmiensis. Romanica Stockholmiensia 23. AWE International.

Lambert, M., Carroll, M. & von Stutterheim, Chr. 2003. "La subordination dans les récits d'apprenants avancés francophones et germanophones de l'anglais", *AILE* 19 : 41-69.

Largy, P. & Fayol, M. 2001. "Oral cues improve subject-verb agreement in written French". *International Journal of Psychology*, 36 (2): 121-132.

Larsen-Freeman, D. 2006. "The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English". *Applied linguistics*, 27(4) : 590-619.

Lindström, E. 2008. *Le développement du syntagme nominal chez quatre groupes d'apprenants suédophones (débutants, lycéens, étudiants universitaires, futurs professeurs) – l'accord du genre des déterminants et des adjectifs*. Stockholm university: Department of French, Italian and Classical Languages..

Marnette, S. 2005. *Speech and Thought Presentation*. Amsterdam: John Benjamins.

Montrul, S. 2004. *The Acquisition of Spanish. Morphosyntactic Development in Monolingual and Bilingual L1 Acquisition and in Adult L2 Acquisition*. [Series on Language Acquisition and Language Disorders]. Amsterdam: John Benjamins.

Morel, M.-A. & Danon-Boileau, L. 1998. *La grammaire de l'intonation. L'exemple du français*. Paris: Ophrys.

Mougeon, R. & Beniak, E. 1995. "Le non-accord en nombre entre sujet et verbe en français ontarien: un cas de simplification? " *Présence francophone: L'oralité* 46 : 53-65.

Negro, I., Chanquoy, L., Fayol, M. & Louis-Sidney, M.-L. 2005. "Subject-verb agreement in children and adults: serial or hierarchical processing? " *Journal of Psycholinguistic Research* 34:3: 233-258.

Paradis, M. 2004. *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: Benjamins.

Parkvall, M. 2007. "Språken som saknar pynt". *Språktidningen* 3: 49-53.

Pekarek Doehler, S. 2001. "Dislocation à gauche et organisation interactionnelle". *Marges Linguistiques* 2 : 177-194.

Pekarek-Doehler, S. 2004. "Une approche interactionnelle de la grammaire". *AILE* 21, 123-166.

Salaberry, R. & Shirai, Y. (éds) 2002. *The L2 acquisition of tense – aspect morphology*. Amsterdam: Benjamins.

- Sanell, A. 2007. *Parcours acquisitionnel de la négation et quelques particules de portée en français L2 chez des apprenants suédophones*. Stockholm university Department of French, Italian and Classical languages.
- Schlyter, S., 2003. "Development of verb morphology and finiteness in children and adults acquiring French". In C. Dimroth & M. Starren (éds.), *Information structure, Linguistic Structure and the Dynamics of Learner Language*, 15-44. Amsterdam : Benjamins
- Schlyter, S. & Bartning, I. 2005. "L'accord sujet-verbe en français parlé". In Granfeldt, J. & Schlyter, S. (éds) *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle, Perles 20*: 53-64.
- Sharwood-Smith, M. & Truscott, J. 2005. "Stages or continua in SLA: a Mogul solution". *Applied Linguistics* 26(2): 219-240.
- Sorace, A. 2003. "Near-nativeness". In C. Doughty & M. Long, *The Handbook of Second Language Acquisition*, 130-151. Malden: Blackwell.
- von Stutterheim, Chr. 2003. "Linguistic structure and information organisation",. S. Foster & S. Pekarek Doehler (éds.), *EUROSLA Yearbook 3*: 183-206.
- von Stutterheim, Chr. & Lambert, M. 2005. "Cross-linguistic analysis of temporal perspectives in text production". In H. Hendriks (éd.), *The Structure of Learner Varieties*, 203-230. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Towell, R. & Dewaele, J.-M. 2005. "The role of psycholinguistic factors in the development of fluency amongst advanced learners of French". In J.-M. Dewaele (éd.) *Focus on French*, 210-239. Clevedon: Multilingual Matters..
- Tucker, G. R., Lambert, W.E., & Rigault, A. 1969. "Students' acquisition of French gender distinctions : a pilot investigation". *IRAL* 7(1): 51-55.
- Tucker, G. R., W. E. Lambert & Rigault, A. 1977. *The French speaker's skill with grammatical gender: an example of rule governed behaviour*. The Hague : Mouton.

Perceptual salience and segmentation: What do L2ers hear?

Susanne E. Carroll, University of Calgary

1 Introduction

Words are complex entities: they are physically realised in sound forms, possess grammatical properties (like word class, gender, or number), refer and denote. Words are bundles of autonomous representations (phonological, morpho-syntactic, conceptual) linked by correspondences (Jackendoff 1990, 1992). This view of words predicts that their sound form can be acquired independently of other properties. This paper will be concerned with how learners learn to segment discrete sound forms from the speech signal and the role of the *Perceptual Salience Hypothesis*.

(1) Perceptual Salience Hypothesis (PSH)

Linguistic forms that are perceptually salient are acquired before those that are not.

The PSH has been invoked to explain why lexemes emerge before functional categories (Hatch 1983; Bardovi-Harlig 1987), why ESL learners learn the verbal morpheme *-ing* before the past tense morpheme *-ed* (Hatch 1983; Gass & Selinker 1994), why *no* is the first form of propositional negation among ESL learners (Wode 1981a,b), why other English functional categories emerge when they do (Goldschneider & DeKeyser 2001), and why words in sentence-final and sentence-initial position are learnt before words in sentence-medial position (Barcroft & VanPatten 1997; VanPatten 2003). In all these examples, perceptual salience has been invoked to explain developmental sequences.¹

Either the PSH is a truism (whatever is acquired first is ipso eo “salient”, e.g., Rast & Dommergues 2003), or else it is a serious contribution to the study of input and perception in language acquisition. Goldschneider & DeKeyser, in their meta-analysis of ESL morpheme order studies, take the latter view. They

¹ Clitic vs. strong pronouns are a striking omission from this list. Granfeldt & Schlyter (2004) have shown that child Swedish/French bilinguals acquire clitics early on. Swedish adult L2ers produce French clitics as if they were strong forms. Granfeldt & Schlyter demonstrate that this failure is not imputable to transfer from Swedish.

correctly state that talk of perceptual salience is talk of how easy it is to *hear* or *perceive* a given phenomenon (Goldschneider & DeKeyser 2001: 22). Talk of hearing means we are concerned with the experienced content of perception (qualia). In particular, we are concerned with auditory properties of speech such as pause, pitch, or stress. Goldschneider and DeKeyser also localise the potential effects of the PSH: it is a claim about how learners learn to segment the speech signal.

The PSH is assumed to be a deep explanatory principle. Goldschneider & DeKeyser (2001) go so far as to assert that if the PSH is true, one can dispense with appeals to Universal Grammar (UG). Yet to be an interesting story about second language acquisition, the PSH must not refer to forms which are salient because of acquired first language knowledge. In that case, the investigation of perceptual salience would be an investigation of the learner's mental states. Instead, perceptual salience must result from a perceptual bias which causes learners (L1 and L2, child and adult) to detect, notice, segment, and mentally represent the specific objective features of the signal in question. To be used against UG, perceptual biases must be universal among humans but not specific to language.

There are good reasons to think that such claims will not stand up to scrutiny.² Section 2 of this paper will show that Goldschneider & DeKeyser (2001), indeed virtually all of the acquisition work on segmentation, trades in auditory effects and/or abstract phonological categories rather than in physical properties of the signal. Section 2 will discuss data on the perception of pause showing that pause is a perceptual effect; silent intervals in the signal are something else. Pauses are probably *not* universal cues to segmentation. In section 4, we shall see evidence that silent intervals might be. Section 3 discusses important research showing that stress perception depends on one's L1 phonology. Thus, two qualia (pause, stress) depend on L1 phonological knowledge. This raises some doubts about the PSH, which can only be set aside with appropriate empirical research documenting the perceptual salience of acoustic cues to given auditory properties *independently* of the L1 phonology.

² Goldschneider & DeKeyser (2001) did not conduct perceptual experiments to see if ESL learners "hear" number of phones, presence/absence of a vowel in the syllable, and overall relative sonority as salient. These distinctions are not, in any event, objective, physical properties of the signal

2 Prosodic bootstrapping

The speech signal is continuous, variable, and presents no simple or direct cues either to morpheme boundaries or to perceptual units such as syllables or prosodic words. Among native listeners, a given signal may be perceived differently in different linguistic environments, demonstrating that what is “heard” depends on the computation of multiple sources of information, including information from syntax and semantics. Different linguistic signals may be perceived as “the same thing” and cues to what is heard may appear some distance before the syllable where a perceptual effect is experienced (Foss & Swinney 1973; Cole & Jakimik 1978; Bond 1981). Nevertheless, logically speaking, the acquisition of morpho-syntax would appear to require the prior acquisition of sound forms and sound contrasts. The *Prosodic Bootstrapping Hypothesis* (Gleitman & Wanner 1982; Morgan & Demuth 1996; Weissenborn & Höhle 2001) hypothesises that learners discover the morphemes and words of their language via its prosodic properties.

In a state-of-the-art review of a large first language acquisition literature, Gerken (2001: 148-9) points out that much of the work on prosodic bootstrapping is actually work on how learners segment words. In my terminology, it is work on how learners put morphemes into correspondence with the sound forms they have already segmented from the speech signal.³ This literature demonstrates that infants become with exposure sensitive to phonological properties of the target language. Most versions of the Prosodic Bootstrapping Hypothesis postulate that learners detect, notice and segment linguistic forms that are perceptually salient. Most of these proposals actually require that infants can already represent at least syllables. This means that they presuppose that learners have actually solved the segmentation problem. Given the methodologies used, this literature leaves open whether the perceptual salience of the phenomena discussed, e.g., stress, pitch, pause, and so on, results from properties of the signal or from the nature of the computations performed on segmented syllables. It also leaves open whether what is segmented is a phonological representation, a phonemic string, or an acoustic sequence. Thus, this literature often fails to tie

³ It is useful to point out significant terminological differences. In the speech processing literature the term *segmentation* is used, as here, to mean the processes by which a listener imposes discrete representations on the continuous speech signal. Peters (1983, 1985), in contrast, invokes an “extraction” principle which somehow segments some sound representation and stores it in long term memory. Her “segmentation” principles then analyse the contents of these memory traces, using grammatical constructs like *syllable*, to ultimately create a *word* representation. Other FLA researchers adopt her usage.

acquisition claims to precise properties of the signal. For good reason, therefore, Gerken (2001: 147) points out that the explanatory value of the Prosodic Bootstrapping Hypothesis depends on the speech signal actually providing the learner with both boundary and distributional cues to at least some perceptual units. We must also assume that the language-making capacity functions so that the learner is biased to detect and correctly make use of both types of cues.⁴ To illustrate, I shall discuss the proposal that pause is a universally salient boundary cue.

2.1 Is pause a universal boundary cue?

Morgan & Demuth (1996) hypothesise that “pause” is an absolute or universal boundary cue. Might not language learners learn to segment speech by relying on pauses?

Psycho-perceptual research on proficient listeners has shown that perceptual units are perceived when listeners process multiple acoustic cues (Foss & Swinney 1973; Cole & Jakimik 1978; Bond 1981). Since each individual cue in such cue coalitions will also serve other functions, language learners must be biased to detect changes in phonation, spectral bursts, fundamental frequency and/or temporal duration, and to give them specific functional value as cues to the boundaries of *particular* perceptual units. What about pause?

Early investigations of segmentation concluded that sentences are perceptual units and that pauses and intonation directly mark their boundaries (Garrett, Bever & Fodor 1966; Abrams & Bever 1969; Cooper 1980; Cooper & Paccia-Cooper 1980; Holmes 1995).⁵ It is now well-established that in spontaneous speech true pauses are not reliable cues to morpho-syntactic structure, although they occur frequently (Boomer & Dittmann 1962; Henderson, Goldman-Eisler & Skarbek 1966; Barik 1968; Grosjean 1980). Pauses also do not normally demarcate syllables, prosodic words, or even prosodic phrases (Cole & Jakimik 1978; Bond 1981; Grosjean & Gee 1987). They may demarcate intonational

⁴ For the sake of the argument, I will take for granted that the language-making capacity can at least make associations between acoustic properties and other properties (other acoustic properties, percepts, meanings) and compute transitional probabilities. There is evidence for both of these assumptions.

⁵ This hypothesis was ultimately abandoned because comparisons of spontaneous speech to read speech (used exclusively in the early research) failed to show the same correlations of sentence boundaries to prosodic cues (Grosjean & Collins 1979; Gee & Grosjean 1993). Other empirical and theoretical problems also were found (McNeill & Lindig 1973; Gerken 1996).

phrase boundaries and utterances, although phrase-final lengthening is often perceived as “pause” (Martin 1970; de Pijper & Sanderman 1994). Martin’s study showed that native listeners perceive pauses where no silent gap occurs and that the duration of the preceding syllable is sufficient to lead to the false identification of a pause. This indicates that there is no simple relationship between the objective properties of the signal and the auditory effect we label “pause”.⁶

Pauses also indicate problems in word-finding and speech planning. Juncture pauses must be functionally differentiated from fluency pauses. In an early study of the perception of juncture pauses, Goldman-Eisler (1972) treated breaks in the signal of less than 500 msec as instances of fluent speech and gaps of greater than 500 msec as non-fluent speech. She found that sentences were marked by longer pauses (> 500 msec) while transitions between clauses were fluent (< 500 msec).

Martin’s (1970) study asked about the native listener’s ability to detect silent intervals in speech. He showed that in a corpus chosen to illustrate silent gaps of various lengths and locations, silent gaps actually occurred in 87% of the locations where listeners heard a pause. The silent gaps identified covered a large temporal range: from 50 msec (which is close to the threshold of perception) to 4970 msec. Native listeners are thus extremely sensitive to silent intervals in the signal: 21% of correctly identified pauses were shorter than 200 msec, well below the 500 msec criterion that Goldman-Eisler used in her investigation of juncture pauses. The median value of the pauses in Martin’s (1970) was 470 msec, i.e. very close to Goldman-Eisler’s 500 msec classificatory dividing line.

This sensitivity to silent gaps will turn out to be important to an understanding of the studies to be discussed in Section 4.

This literature raises important questions about the perception of pauses in language acquisition. If it were to turn out to be true that language learners have to first learn the functional value of a silent gap of a given length, in other words, if they have to learn that a 100 msec gap is not a “pause” but a 600 msec gap is a “pause”, then invoking “pause” as an absolute cue to a linguistic unit will not provide the learner with a guaranteed cue to a unit boundary. First

⁶ Similar claims must be made about the auditory perception of stress, often heard as “loudness” but cued by spectral differences, frequency and syllable duration, as opposed to wave amplitude (Fry 1958; Lieberman 1960; Lehiste 1970).

exposure studies can shed light on this issue. Consider a study involving adult Anglophones presented for the first time with recordings of Czech.

Henderson & Nelms (1980) superimposed a non-linguistic tone on 12 sentences whose intonation contours were manipulated to create sentences of fixed length. The tone was placed in several different locations: over a syllable with a falling contour (conditions B, C), 330 msec after the offset of speech in a 385 msec pause which either followed a falling contour (condition A) or did not (conditions D and E), or between two words not marked by either pause or a falling contour (condition F). Both pause and intonation contours were naturally elicited in text read by a native speaker of Czech who was instructed to pause at the end of each written sentence or where indicated in the written materials. Pauses in unwanted locations were then adjusted in length to 255 msec based on an analysis of the length of naturally occurring silent intervals between-words or within-words in their Czech speaker's speech. A pause that had been intentionally introduced as a dependent variable was either reduced or increased to 385 msec, a temporal limit which also was consistent with their Czech speaker's naturally occurring juncture pauses (Henderson & Nelms 1980: 152).

Reaction times to the tone were measured. They were fastest in the condition where the tone occurred between words (condition F: 230 msec), slowest when it occurred after an intonation fall + pause (condition A: 349 msec), and only marginally faster when it followed a falling contour alone (condition B: 333 msec, condition C: 317 msec).⁷ Responses in conditions A and B were significantly longer than conditions D and E, but condition C was not.⁸ Henderson and Nelms (1980: 157) concluded from this data: "pauses play no great role in the perceptual segmentation of speech".

If correct, this conclusion means that Morgan and Demuth's (1996) hypothesis would be false. Is the Henderson and Nelms' conclusion compelling? A careful reading of the study makes clear, first of all, that it is essential not to confound auditory effects such as "pause" with acoustic inputs such as silent intervals.

⁷ In these conditions, 2 6-word sentences were presented. They differed in that in condition B, a pause occurred after the 3rd word and preceded the falling contour, which coincided with the tone and appeared at the end of the first 6-word sentence. In condition C the pause occurred after the 3rd word of the second 6-word sentence.

⁸ In condition D, a 3-word sentence, terminated by a falling contour, with no pause intervening between it, and a 9-word sentence were presented. A pause occurred after the 3rd word of the second sentence. In Condition D, the intonation contour preceded the pause. The tone appeared within this pause. In Condition E, 9-word-sentence + 3-word-sentence sequence were presented. A falling contour (without pause) occurred at the end of the first sentence. The pause occurred after the 6th word of the first sentence.

Henderson & Nelms' methodology presupposed that the perception of pauses depends on a normalisation process: a listener cognises that a particular silent gap is a "pause" in speech when she can relativise it to other clear pauses in the same speaker's speech. Consequently, naturally occurring silent gaps were not edited out of their stimuli. This meant that such intervals were present at the end of sentences although they did not exceed a between- or within-word break naturally occurring in the same speaker's speech. Significantly, Henderson and Nelms failed to first test their first exposure listeners on their ability to detect and perceive either silent intervals or dynamic pitch. They simply assumed that both physical properties would be detectable and perceptible. This should have been independently verified. Participants may have been sensitive to all of the silent intervals, those that Henderson and Nelms wanted to study as well as those they did not. Alternatively, the subjects may have been "deaf" to the 255 msec silent intervals, as intended, but also "deaf" to the 385 msec silent intervals that were intended to be heard as pauses. If 500 msec. constitutes some kind of threshold between the perception of fluent and non-fluent speech, the pauses here would constitute fluent speech. Moreover, on first exposure, we might expect that native speakers of English would transfer their own culturally-determined norms for pause. This was also not controlled in the study. So it may be that the "long" length of pause which was used by Henderson and Nelms was too short to be perceived by the participants as juncture pauses. If so, this study may have failed to adequately contrast intonation and pause. Finally, if listeners must normalise a speaker's speech to assign a functional value to silent gaps of varying lengths, we need to know how long that would take under first exposure conditions. It may be that the participants in this study were not given enough input to do that.⁹ There are, in short, several reasons to question Henderson and Nelms' conclusions.

The Henderson and Nelms first exposure study was designed to shed light on cues to sentences as perceptual units. It drew on a tradition of dichotic click/tone studies which show that native speakers hear non-language sounds better when they occur somewhere other than at the ends of sentences (Garrett et al., 1966; Abrams & Bever, 1969; Fodor, Bever & Garrett 1974; Bever & Hurtig, 1975). As noted above, these studies suggested that pause and/or intonation cue the ends of sentences. All such research uses interference paradigms to study the

⁹ Henderson and Nelms (1980: 156) acknowledge this problem when they say: "It seems reasonable to argue that whether a pause is judged to be long or short is relative to the speech sample it was drawn from." [The evidence from the hesitation pause studies] "suggests that a break in the speech signal is perceived as it is because of its context rather than as being a cue to the structuring of the context."

perceptual thresholds of various kinds of non-linguistic stimuli. Speech is presented to one ear and the non-linguistic stimulus to the other. Perceptual thresholds are assumed to vary because of bottlenecks in working memory which emerge in the processing of speech. A methodological assumption is that the listener will attend more to linguistic stimuli presented to one ear than to irrelevant non-linguistic sounds presented to the other when processing demands for language increase. Thus increased demands when processing speech will interfere with the processing of clicks or tones. The empirical finding is that the perceptual threshold for clicks/tones occurring just before the ends of sentences is indeed higher than the threshold for clicks/tones in other positions. The conclusion is that processing demands increase at the end of perceptual units; sentences are putatively just such perceptual units.

Henderson & Nelms chose an unfamiliar language to investigate segmentation of supra-word units precisely because listeners would lack any syntactic or semantic knowledge of what a sentence consists of in Czech. Their goal was thus to investigate which prosodic cue (intonation or pause) would better cue the end of a sentence in the absence of top-down cues. The assumption seems to be that listeners would apply a preference for the use of either a falling contour or pause, and process the sentence boundary where it occurred. This processing would, by the logic just articulated, modify attentional processes. The results suggest that processing a falling contour interferes more with the perception of a non-linguistic tone than the processing of silent intervals. Thus, the study shows that on first exposure, listeners are processing dynamic pitch and silent intervals differently. The conclusion that pause plays no role in segmentation is, however, odd. As noted, psycholinguists of the time used the results of the click thresholds to argue that sentences (a morpho-syntactic unit) are perceptual units. In the Henderson & Nelms study, listeners are in no position to locate sentences because they lack the necessary syntactic cues. The interference effect observed cannot derive from the attentional costs arising from processing *sentences*.

Most current research rejects the hypothesis that sentences are perceptual units (see note 6). Speech processing researchers now assume that the perception of sentences and clauses is mediated by prosodic units, in particular, intonational phrases and utterances (Selkirk 1984; Nespor & Vogel 1986). In English, pauses and shifts in intonation contour coincide to mark the boundary of an intonational phrase. The results of Henderson and Nelms' study are fully consistent with this assumption. If L2ers hearing Czech for the first time transfer their L1 processing

cues (Carroll 2001), then the data show only that intonation is the better cue to the boundary of an intonational phrase.

Returning now to the Morgan & Demuth hypothesis, we have seen that adopting it requires us to differentiate between properties of the signal (silent intervals) and perceptual effects (perceived pause) and to empirically verify for any population of learners if given physical properties trigger the desired perception. The Henderson and Nelms' study illustrates the danger of drawing invalid conclusions when one fails to proceed in this way. Unfortunately, most of the literature on prosodic bootstrapping makes claims about the signal or about input but adverts to auditory percepts (pitch, loudness, pause, duration), without ensuring that learners experience the targeted qualia.

It is possible that learners detect and interpret acoustic cues directly and implicitly, without being aware of their presence in the signal. Establishing a role for the auditory percept in segmentation is a further step. The methodological point is that there is a level of detailed perceptual research which remains to be done in language acquisition to flesh out what learners in fact notice. Even assuming that we can show that learners hear silent intervals of a given length as pauses, adopting the pause hypothesis requires us to rank biases to detect silent intervals. Silent intervals signal the contrast between voiced and voiceless consonants, juncture (as discussed above), word-finding and speech planning problems, the willingness of the speaker to cede his turn to the interlocutor, and more. It follows that we must determine if the learner is initially biased to attribute all of these functions to silent intervals or if she is instead biased to map a single function onto the cues.

As for Goldschneider & DeKeyser's take on the PSH, it is also essential to show that L2 learners are not transferring acquired cues to intonational phrases. Acquired phonetic and phonological knowledge is not a universal bias. We must also investigate how segmented sequences such as intonational phrases come to be related to morphemes. Given typological differences between isolating and agglutinating languages, it seems implausible that learners would be biased to assume anything about the prosodic shape of "words" from, e.g., the fact that a sound unit can be pronounced in isolation and thus bounded on both sides by silent intervals. Given that pauses and tone sequences (in particular boundary tones) may demarcate intonational phrases, it is more plausible that learners may segment sequences of variable lengths to store in long term memory. There is ample evidence, both internal linguistic evidence (see Culicover & Jackendoff 2005: Chapter 1) and external evidence (Wong Fillmore 1976; Myles, Hooper &

Mitchell 1998; Myles, Mitchell & Hooper 1999; Myles 2004) that this in fact occurs.

2.2 Distributional cues to morphemes?

Does the signal provide the learner with distributional cues that would assist learners in segmenting speech? Gerken (2001: 148-9) describes the following proposals:

- phonotactic regularities: not every consonant or vowel occurring in a language's repertoire can occur freely in any position within a word. Part of the distribution of consonants and vowels is due to UG constraints on sonority (Booij 1983; Clements 1990; Blevins 1995), but other constraints are language-specific and must be acquired. Thus, e.g., [pf] can begin a German word but not an English word;
- transitional probabilities and absolute constraints among syllables comprising a word, e.g. (o:n)(li:) is licit in English (*only*) but *(li:)(o:n) is not;
- correlations of phonemic information and lexical class, e.g., determiners in German may start with [d] (*der, die, das, dies, diese*), English determiners may start with [ð] (*the, this, that, these, those*), and so on;
- transitional probabilities between grammatical morphemes and content words, e.g. *la chose* 'the thing' but not **le chose*; *une chose* 'a thing' but not *un chose*;
- transitional probabilities between grammatical morphemes and boundary cues, e.g, complementisers, pronouns and determiners may all begin an utterance;
- correlations between syntactic phrase types and utterance positions, e.g. *wh*-phrases can occur at the left edge of utterances, tags at the right edge.

Note that none of the distributional cues mentioned are to be found in the signal. They advert to abstract mental constructs: phonological or morpho-syntactic in kind. This is critical when talk of distributional cues is combined with talk of perceptual salience; it is unjustified to assert that learners notice phonotactic regularities "in the input" if what is meant by "input" are physical, measurable and objective properties of the speech signal. In addition, when one examines the proposals closely, it becomes clear that making use of such distributional properties to locate sound forms presupposes that at least syllables can be

segmented. How learners learn to segment and represent syllables first is not explained by such lists. Thus, while these cues might be relevant to establishing correspondences between sound forms and morphemes, they do not explain the segmentation problem.

2.2.1 *Six solutions to segmentation?*

Gerken discusses six solutions to the segmentation problem, based on the linguistic properties discussed above:

1. the No-segmentation Segmentation Hypothesis: the learner is exposed to single words in isolation (Mandel, Jusczyk & Pisoni, 1994);
2. the Utterance-edge Hypothesis: Critical words are placed in utterance-final positions, aligning the right utterance boundary with the right word boundary (Slobin 1973; Woodward & Aslin 1990; Fernald & Mazzie 1991; Fernald & McRoberts 1993);
3. the Lengthened-syllable Hypothesis: In many languages, syllables in word-final positions are longer than non-final syllables, therefore length might cue a right word boundary (Echols & Newport 1992; Echols 1993; Saffran, Newport & Aslin 1996; see Fowler 1990 for a critical take on the facts);
4. the Canonical Stressed Syllable Hypothesis: Language-specific canonical stress patterns direct both infant and adult listeners to likely word boundaries (Cutler 1990; Cutler & Carter 1987; Cutler & Norris 1988; Jusczyk, Cutler & Redanz 1993);
5. the Phonotactic Hypothesis: Listeners use phonotactic information to impute a boundary (Christophe et al. 1994; Hohne & Jusczyk 1994);
6. the Computation of Syllable Transitional Probabilities Hypothesis: Listeners compute the probability with which one syllable occurs adjacent to another to infer which syllables cohere as a word (Newsome & Jusczyk 1995; Saffran, Aslin & Newport 1996).

Space limitations preclude detailed discussion of these proposals. Suffice it to say here that solution 1 can be excluded on the grounds that it is inconsistent with the speech learners are actually exposed to. Morgan (1996) showed that only 5% of the utterances in child-directed speech are single-word utterances. What has gone unnoticed to date in the debates about solution 1 is that even if there were a greater percentage of single-word utterances, this would be

irrelevant to the acquisition of morpho-syntax. Many of these single-word utterances will consist of proper names, greetings like *hi*, leave-takings like *bye-bye*, and affective expressions like *there*. Such sound forms have no syntax. Thus, while a heavy preponderance of single-word utterances might provide learners with an initial lexicon, this lexicon would not permit the analysis of distributional properties of syntactic units.

Solutions 2 through 6 all presuppose that learners can segment at least syllables. All proposals related to the computation of transitional probabilities, distributional properties or comparisons of, e.g. stressed to unstressed syllables, presuppose the ability to individuate, therefore segment, syllables. These proposals thus presuppose the very ability they are supposed to developmentally explain. Again, while they might be useful in explaining how learners map segmented sound forms onto morphemes, they do not explain how learners solve the segmentation problem.

In this section I have established that the relationship between objective properties of the signal and the content of perception (qualia) is complex. The qualia --- syllable A is louder than syllable B, there is a pause between form M and form N, syllable X carries falling pitch but syllable Y is flat --- are dependent upon prior knowledge of both the phonetics and phonology of a language, on properties of speech mode (conversation vs. read speech), upon the context in which listeners are presented with stimuli and on the task they are performing. Anyone wishing to causally root second language acquisition in awareness must first show that learners of various stages can not only detect but also notice a given phenomenon. The same researcher must then locate the proximal causes of the experience in the signal.

Establishing the perceptual salience of properties of the signal among language learners would appear, at least in principle, to be not so very difficult to do. Among adult learners of a second language, it is possible to ask participants to report on what they hear or to make explicit classificatory judgements about two or more stimuli. Thus, in an AX perceptual experiment, subjects might listen to and compare a stimulus "A" to a test stimulus "X" and report if they are the "same" or "different" or if X is louder than A, or if it is longer than A or if its perceived pitch is higher. With other species and with pre-verbal infants, it is not possible to question participants about the contents of their mental states or qualia. Researchers have found ingenious ways to investigate what infants notice and can attend to, such as non-nutritive sucking, head-turns, or visual fixation (Werker, Shi, Desjardins, Pegg, Polka & Patterson 1998; Fernald et al.

2001: 103-4). Such techniques do not permit one to draw inferences about the contents of qualia but they do permit one to conclude that the participant has indeed noticed “something”. Since the only objective properties of the speech signal are acoustic, researchers ought to conclude that learners are noticing an acoustic property of speech. That virtually no one, in fact, claims that listeners are hearing fundamental frequencies, spectral bursts, or the cessation of phonation probably has something to do with the fact that our qualia are quite different in nature from their physical causes (see Velmans 2000: Chapter 5, for discussion). It is an important question in a theory of input if the true causal factors of segmentation are thought to be auditory effects (qualia) or their physical causes. If they are auditory effects, the Goldschneider and DeKeyser view of the PSH cannot be maintained.

3 Stress deafness?

Given knowledge of English phonetics and phonology, an Anglophone researcher may hear stressed syllables as perceptually salient. The question is: What are the qualia of individuals who know no English when they are exposed to English-language stimuli? Do they also hear stressed syllables and accented words as prosodically prominent? Archibald’s (1993, 1998) studies of the perception of stress demonstrate that L2ers, when asked to graphically place stress location on a written version of linguistic materials, based on what they hear, are guided by abstract properties of the L1 prosodic system. Dupoux, Pallier, Sebastián-Gallés (1997) Dupoux, Peperkamp & Sebastián-Gallés (2001) and Tremblay (2007) have demonstrated that Francophones, who possess a language in which stress-marking is not distinctive, have difficulty in processing stress-location and retaining it in short-term memory. These researchers refer to the effects as stress “deafness” because Francophones cannot make use of stress on a task where it is the sole cue to lexical discrimination. Stress deafness does not prevent Francophones from learning languages like English or Spanish (where stress is distinctive) precisely because word recognition is aided by both syntactic and semantic information (Marslen-Wilson 1987). It is only when Francophones are deprived of such top-down cues that they fail to correctly identify words differing only in the location of stress. Francophones nonetheless perform at ceiling on an AX discrimination task. These results show that Francophones can detect the acoustic cues to stress but fail to represent them in correct phonological representations.

While this body of research does not directly investigate the question: Do Francophones perceive stressed syllables as salient? the results would be problematic for the PSH if the answer turned out to be “yes”. Notice, however, that the data are problematic for the PSH anyway. This is because the story told about stress deafness is that Francophones fail to hear stress because they fail to assign detected acoustic cues to the appropriate phonological representations. On this story, perceptual salience, once again, is an output of phonological processing.

4 Is perceptual salience necessary for segmentation?

Recent work on the acquisition of artificial languages has shown that segmentation can occur without any prosodic cues whatsoever (Saffran et al. 1996; Peña et al. 2002; Gómez 2002; Perruchet et al. 2004; Monaghan et al. 2008). Since the Saffran et al. study has inspired much of the subsequent work, it is useful to describe it briefly. Saffran et al. (1996) created an artificial language using 7 phonemes from English that were combined to create 6 tri-syllabic sound forms, e.g. {babupu, bupada, dutaba, patubi, pidabu, tutibu}. A continuous stream of 300 randomised synthesised versions of the sound forms was created containing neither word boundary cues nor prosodic cues. 24 adult American Anglophones were presented with the stimuli for 21 minutes and then tested on a forced choice requiring that they decide which of two test items was more like the language they had just be familiarised with. One half had to decide between familiar strings and “non-words” created by using the same syllables of the language but rearranging their order, e.g. {pububa, pubabu, baduta, batadu, bitupa, bipatu ...}. The rest of the participants had to choose between familiar strings and “part-words” created by combining a syllable to two syllable-sequences chosen from familiar words, e.g. {pabupu, pababu, titaba, tiduta...}.

Subjects correctly chose the target words in the non-word test condition 76% of the time, well above chance. Performance on the part-word test was lower (65%), and significantly worse than performance on the non-word test but good enough to learn 3/6 words. Participants’ performance on high transitional probability items was significantly higher at 79% than on the lowest transitional probability items at 72%. Saffran et al. concluded that the participants were able

to segment sound forms solely on the basis of statistical probabilities between adjacent syllables.¹⁰

These results have been replicated in Peña et al. (2002). These authors, however, also studied the computation of *non-adjacent* transitional probabilities, namely relationships between the first and third syllables of their tri-syllabic “words”. They argued that such computations are sufficient for segmentation (without prosody) but not for extracting “structure”. In one of their experiments, they introduced 25-msec silent intervals between some of the sound forms. Results were different from the preceding two experiments. In this case, subjects chose part-words over novel licit words significantly more often. The authors claimed that the detection of subliminal gaps fundamentally changes the mode of processing, facilitates segmentation and improves memory for segmented sequences. This effect of the non-perceptible silent intervals is replicated in Perruchet et al. (2004) and Monaghan et al (2008).

The primary claim that silent gaps in the signal trigger algebraic processing is controversial and need not concern us here. What is of interest is that segmentation takes place in all of these studies in the absence of typical instances of perceptually salient prosody. Two observations are important: the recurrent use of CVCVCV sequences in these studies make use of a universal and unmarked syllable structure (Jakobson & Halle 1956). On first exposure, adult L2ers can apply such syllable structures to segment the signal. Moreover, the Saffran et al study was designed to permit transfer from English, while the Peña et al. (2002) and Perruchet et al. (2004) studies were designed to permit transfer from French. The fact that segmentation was easy, in the absence of prosody, suggests that transfer indeed took place. Critics of the Peña et al. (2002) study (Seidenberg, MacDonald & Saffran 2002; Perruchet et al. 2004; Monaghan et al. 2008) pointed out that it uses CVCVCV sequences in which the consonants which began the “words” were all voiceless, e.g., [C_{voiceless}VCVCV][C_{voiceless}VCVCV]. Since the perception of voiceless consonants arises through a break in phonation, this break might have been sufficient to facilitate segmentation. However, it may be that even a string of continuously voiced CVCVCV sequences can be segmented in the absence of

¹⁰ A second experiment compared segmentation without prosody vs. with final-syllable lengthening. While subjects who were exposed to lengthened syllables performed better than those were not, both groups performed above chance, confirming that segmentation is possible without “salience-making” prosody.

prosody if the consonant and vowels in the stimulus correspond to those of the learner's L1 and are separated by short silent gaps.

5 Conclusions

In this paper I have scrutinised the theoretical and empirical well-foundedness of the Perceptual Salience Hypothesis. I have argued that results from psychoperceptual studies of auditory effects reveal no simple or necessary relationships between acoustic properties of the signal and what listeners hear. Rather, auditory effects are outputs of speech processing dependent on phonetic and phonological knowledge of a given language, speech mode, context and task factors. I have also shown that much of the literature on segmentation in acquisition actually presupposes that learners can already segment syllables because representations of syllables are needed to compute relevant contrasts claimed to facilitate segmentation of "words". Finally, research exists that shows that L2ers can indeed segment syllables in the absence of salient prosody when the input consists of universal syllables and segments from the L1 repertoire. The PSH seems neither necessary nor sufficient to explain segmentation. Still, the PSH has been assumed to be true more often than it has actually been studied. Perhaps it merits some serious empirical investigation.

References

- Abrams, K., & Bever, T.G. 1969. "Structure modifies attention during speech perception and recognition." *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 21:280-90.
- Archibald, J. 1993. *Language learnability and L2 phonology: The acquisition of metrical parameters*. Dordrecht: Kluwer.
- Archibald, J. 1998. *Second language phonology*. Amsterdam: John Benjamins.
- Barcroft, J., & VanPatten, B. 1997. "Acoustic salience of grammatical forms: the effect of location, stress, and boundedness on Spanish L2 input processing." In W.R. Glass & A.T. Pérez-Leroux (eds.), *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish* Vol. 2. *Production, processing and comprehension*, 109-21. Somerville, Ma: Cascadilla Press.
- Bardovi-Harlig, K. 1987. "Markedness and salience in second language acquisition." *Language Learning* 37(3): 385-407.
- Barik, H. 1968. "On defining juncture pauses: A note on Boomer's "Hesitations and grammatical encoding"". *Language & Speech* 11: 156-9.
- Bever, T.G., & Hurtig, R.R. 1975. "Detection of a non-linguistic stimulus is poorest at the end of a clause." *Journal of Psycholinguistic Research*, 4(1): 1-7.
- Blevins, J. 1995. "The syllable in phonological theory." In J.A. Goldsmith (ed.), *The handbook of phonological theory*, 206-44. Oxford: Basil Blackwell.

- Booij, G. 1983. "Principles and parameters in prosodic phonology." *Linguistics* 21: 249-80.
- Bond, Z.S. 1981. "From an acoustic stream to a phonological representation: The perception of fluent speech." In N.J. Lass (ed.), *Speech and language; Advances in basic research and practice*, Vol. 6, 375-410. New York: Academic Press.
- Boomer, D.S. 1965. Hesitation and grammatical encoding. *Language & Speech* 8: 148-58.
- Boomer, D.S., & Dittmann, A.T. 1962. "Hesitation pauses and juncture pauses in speech." *Language & Speech* 5: 215-22.
- Carroll, S.E. 2001. *Input and evidence: the raw material of second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Christophe, A., Dupoux, E., Bertoni, J., & Mehler, J. 1994. "Do infants perceive word boundaries? An empirical study of the bootstrapping of lexical acquisition." *JASA* 95: 1570-80.
- Clements, G.N. 1990. "The role of the sonority cycle in core syllabification." In J. Kingston & M.E. Beckman (eds.), *Papers in laboratory phonology I: Between the grammar and physics of speech*, 283-333. Cambridge, Cambridge University Press.
- Cole, R.A., & Jakimik, J. 1978. "Understanding speech: How words are heard." In G. Underwood (ed.), *Strategies of information processing*, 67-116. New York: Academic Press.
- Cooper, W.E. 1976. "Syntactic control of timing in speech production: A study of complement clauses." *Journal of Phonetics* 4: 151-71.
- Cooper, W.E. 1980. "Syntactic-to-phonetic coding." In B. Butterworth (ed.), *Language production*, Vol. 1 *Speech and talk*, 297-333. New York, Academic Press.
- Cooper, W.E., & Paccia-Cooper, J. 1980. *Syntax and speech*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Culicover, P., & Jackendoff, R. 2005. *Simpler Syntax*. Oxford, Oxford University Press.
- Cutler, A. 1990. "From performance to phonology: Comments on Beckman and Edward's paper." In J. Kingston & M.E. Beckman (eds.), *Papers in laboratory phonology I: Between the grammar and physics of speech*, 208-14. Cambridge, Cambridge University Press.
- Cutler, A., & Carter, D.M. 1987. "The predominance of strong initial syllables in the English vocabulary." *Computer Speech & Language* 2: 133-42.
- Cutler, A., & Norris, D.G. 1988. "The role of strong syllables in segmentation for lexical access." *Journal of Experimental Psychology: Human Perception & Performance* 14: 113-21.
- de Pijper, J.R., & Sanderman, A.A. 1994. "On the perceptual strength of prosodic boundaries and its relation to supra-segmental cues." *JASA* 96(4): 2037-47.
- Dupoux, E., Pallier, C., Sebastián-Gallés, N., & Mehler, J. 1997. "A de-stressing "deafness" in French?" *Journal of Memory & Language* 36: 406-21.
- Dupoux, E., Peperkamp, S., & Sebastián-Gallés, N. 2001. "A robust method to study stress "deafness"." *JASA* 110(3): 1606-18.
- Echols, C.H. 1993. "A perceptually-based model of children's earliest productions." *Cognition* 46(3): 245-96.
- Echols, C.H., & Newport, E.L. 1992. "The role of stress and position in determining first words." *Language Acquisition* 2(3): 189-220.
- Fernald, A., & Mazzie, C. 1991. "Prosody and focus in speech to infants and adults." *Developmental Psychology* 27: 209-21.

- Fernald, A., & McRoberts, G.W. 1993. "Effects of prosody and word position on infants' lexical comprehension." Paper to the Boston University Conference on Language Development, October 1993, Boston.
- Fernald, A., McRobert, G.W., & Swingley, D. 2001. "Infants' developing competence in recognising and understanding words in fluent speech." In J. Weissenborn & B. Höhle (eds.), 97-123.
- Fodor, J.A., Bever, T.G., & Garrett, M. 1974. *The psychology of language. An introduction to psycholinguistics and generative grammar*. New York: McGraw-Hill.
- Foss, D.J., & Swinney, D.A. 1973. "The psychological reality of the phoneme: Perception, identification and consciousness." *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior* 12: 246-57.
- Fowler, C.A. 1990. "Lengthenings and the nature of prosodic constituency: Comments on Beckman and Edward's paper." In J. Kingston & M.E. Beckman (eds.), *Papers in laboratory phonology I: Between the grammar and physics of speech*, 201-7. Cambridge, Cambridge University Press.
- Fry, D.B. 1958. "Experiments in the perception of stress." *Language & Speech* 1(1): 126-52.
- Garrett, M.F., Bever, T.G., & Fodor, J.A. 1966. "The active use of grammar in speech perception." *Perception & Psychophysics* 1(1): 30-32.
- Gass, S.M., & Selinker, L. 1994. *Second language acquisition: An introductory course*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Gee, J.P., & Grosjean, F. 1993. "Performance structures: a psycholinguistic and linguistic appraisal." *Cognitive Psychology* 15: 411-58.
- Gerken, LA. 1996. "Prosody's role in language acquisition and adult parsing." *Journal of Psycholinguistic Research* 25(2): 345-56.
- Gerken, LA. 2001. "Signal to syntax. Building a bridge." In J. Weissenborn & B. Höhle (eds.), *Approaches to bootstrapping. Phonological, lexical, syntactic and neurophysiological aspects of early language acquisition*. Vol. 1, 147-65. Amsterdam: John Benjamins.
- Gleitman, L.R., & Wanner, E. 1982. "Language learning. The state of the state of the art." In E. Wanner & L.R. Gleitman (eds.), *Language acquisition: the state of the art*, 3-48. Cambridge, Cambridge University Press.
- Goldman-Eisler, F. 1972. "Pauses, clauses, sentences." *Language & Speech* 15: 103-13.
- Goldschneider, J., & DeKeyser, R.M. 2001. "Explaining the "natural order of L2 acquisition" in English: a meta-analysis of multiple determinants." *Language Learning* 51(1): 1-50.
- Granfeldt, J., & Schlyter, S. 2004. "Cliticisation in the acquisition of French as L1 and L2." In P. Prévost & J. Paradis (eds.), *The acquisition of French in different contexts*, 333-70. Amsterdam: Benjamins.
- Grosjean, F. 1980. "Linguistic structures and performance structures: Studies in pause distribution." In H.W. Dechert & M. Raupach (eds.), *Temporal variables in speech: Studies in honour of Frieda Goldman-Eisler*, 91-107. Berlin: Mouton.
- Grosjean, F., & Collins, M. 1979. "Breathing, pausing, and reading." *Phonetica* 36: 98-114.
- Grosjean, F., & Gee, J.P. 1987. "Prosodic structure and spoken word recognition." *Cognition* 25: 135-55.
- Hatch, E. 1983. "Simplified input and second language acquisition." In R.W. Andersen (ed.), *Pidginization and creolization as language acquisition*, 64-88. Rowley, Ma: Newbury Press.
- Henderson, A.I., Goldman-Eisler, F., & Skarbak, A, 1966. "Sequential temporal patterns in spontaneous speech." *Language & Speech* 9: 207-16.

- Henderson, A.I., & Nelms, S. 1980. "Relative salience of intonation fall and pause as cues to the perception segmentation of speech in an unfamiliar language." *Journal of Psycholinguistic Research* 9(2): 147-59.
- Hohne, E.A., & Jusczyk, P.W. 1994. "Two-month-old infants' sensitivity to allophonic differences." *Perception & Psychophysics* 56: 613-23.
- Holmes, V.M. 1995. "A crosslinguistic comparison of the production of utterances in discourse." *Cognition* 54: 169-207.
- Jackendoff, R. 1990. *Semantic structures*. Cambridge, Ma: MIT Press.
- Jackendoff, R. 1992. "Babe Ruth homered his way into the hearts of America." In T. Stowell & E. Wehrli (eds.), *Syntax and the lexicon*, 155-78. San Diego, Academic Press.
- Jakobson, R., & Halle, M. 1956. *Fundamentals of language*. The Hague: Mouton.
- Jusczyk, P.W., Cutler, A. & Redanz, N. 1993. "Infants' preference for the predominant stress pattern of English words." *Child Development* 64(3): 675-87.
- Lehiste, I. 1970. *Suprasegmentals*. Cambridge, Ma: MIT Press.
- Lieberman, P. 1960. "Some acoustic correlates of word stress in American English." *JASA* 32(4): 451-4.
- Mandel, D.R., Jusczyk, P.W., & Pisoni, D.B. 1994. "Infants' recognition of the sound patterns of their own names." *Psychological Science* 6: 314-7.
- Marslen-Wilson, W. 1987. "Functional parallelism in word recognition." *Cognition* 25: 71-102.
- Martin, J.G. 1970. "On judging pauses in spontaneous speech." *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior* 9: 75-8.
- McNeill, D., & Lindig, K. 1973. "The perceptual reality of phonemes, syllables, words and sentences." *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior* 12: 419-30.
- Morgan, J.L. 1986. *From simple input to complex grammar*. Cambridge, Ma: MIT Press.
- Morgan, J.L., & Demuth, K. 1996. "Signal to syntax: an overview." In J.L. Morgan & K. Demuth (eds.), *From signal to syntax: Bootstrapping from speech to grammar in early acquisition*, 1-22. Hillsdale: Erlbaum.
- Morgan, J.L., & Demuth, K. (eds.) 1996. *From signal to syntax: Bootstrapping from speech to grammar in early acquisition*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Myles, F. 2004. "From data to theory: The over-representation of linguistic knowledge in SLA." *Transactions of the Philological Society* 102(2): 139-68.
- Myles, F., Hooper, J., & Mitchell, R. 1998. "Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning." *Language Learning* 48(3): 323-63.
- Myles, F., Mitchell, R., & Hooper, J. 1999. "Interrogative chunks in French L2: A basic for creative constructions?" *Studies in Second Language Acquisition* 21(1): 49-80.
- Nespor, M., & Vogel, I. 1986. *Prosodic phonology*. Dordrecht: Foris.
- Newsome, M., & Jusczyk, P.W. 1995. "Do infants use stress as a cue for segmenting fluent speech?" In D. MacLaughlin & S. McEwen (eds.), *Proceedings of the 19th Boston University Conference on Language Development*, Vol. 2, 415-26. Somerville: Cascadilla Press.
- Peters, A. 1983. *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peters, A. 1985. "Language segmentation: Operating principles for the perception and analysis of language." In D.I. Slobin (ed.), *The cross-linguistic study of language acquisition*, Vol. 2, 1029-67. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- Rast, R., & Dommergues, J-Y. 2003. "Towards a characterisation of saliency on first exposure to a second language." In S. Foster-Cohen & S. Pekarek Doehler (eds.), *Eurosla Yearbook 2003. Papers from the annual conference of the European Second Language Association*, 131-56. Amsterdam: Benjamins.
- Saffran, J.R., Newport, E.L., & Aslin, R.N. 1996. Word segmentation: The role of distributional cues. *Journal of Memory & Language* 35: 606-21.
- Seidenberg, M., MacDonald, M.C., & Saffran, J.R. 2002. "Does grammar start where statistics stop?" *Science* 298: 553-4.
- Selkirk, E.O. 1984. *Phonology and syntax: The relation between sound and structure*. Cambridge, Ma: MIT Press.
- Slobin, D.I. 1973. "Cognitive prerequisites for the development of grammar." In C.A. Ferguson & D.I. Slobin (eds.), *Studies in child language development*, 175-208. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Tremblay 2007. *Bridging the gap between theoretical linguistics and psycholinguistics in L2 phonology: Acquisition and processing of word stress by French Canadian L2 learners of English*. Doctoral dissertation, University of Hawai'i at Manoa.
- VanPatten, B. 2003. "Input Processing in SLA." In B. VanPatten (ed.), *Processing instruction: Theory, research, commentary*, 5-31. Mahwah, N.J: Erlbaum.
- Velmans, M. 2000. *Understanding consciousness*. London: Psychology Press.
- Weissenborn, J., & Höhle, B. (eds.) 2003. *Approaches to bootstrapping. Phonological, lexical, syntactic and neurophysiological aspects of early language acquisition*. 2 volumes. Amsterdam: John Benjamins.
- Werker, J., Shi, R., Desjardins, R., Pegg, J.E., Polka, L., & Patterson, M. 1998. "The conditioned head turn (CHT) procedure, the visual habituation (VH) procedure, the high-amplitude sucking (HAS) procedure." In A Slater (ed.), *Perceptual development. Visual, auditory, and speech perception in infancy*. Andover, U.K: Taylor & Francis.
- Wode, H. 1981a. *Learning a second language*. Tübingen: Narr.
- Wode, H. 1981b. "Language acquisition universals: A unified view of language acquisition." In H. Winitz (ed.), *Native and foreign language acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 379 218-34. New York: New York Academy of Sciences.
- Woodward, J.Z., & Aslin, R.N. 1990. "Segmentation cues in maternal speech to infants." Paper to the *International Conference on Infant Studies*, April, Montreal.

« Limba română online »

un model de predare a unei limbi străine prin internet!?

Coralia Ditvall, Universitatea din Lund

1 Introducere

Predarea unei limbi străine prin internet, la nivel universitar (și poate chiar în general), în formă completă, se află încă în fază incipientă! Numai un număr foarte restrâns de profesori universitari au « acceptat » acest nou model pedagogic (Ditvall 2006.2, 2008). Ne întrebăm¹ de ce?

În acest articol, nu vom răspunde direct la această întrebare, ci vom încerca să prezentăm câteva dintre rezultatele noastre în cadrul acestui proiect-*pionier* (pe care l-am inițiat și la care lucrăm de 11 ani). Vom actualiza astfel câteva aspecte legate de *e-learning*, care vor ghida, sperăm, și pe alți profesori universitari în planul lor de a adopta acest modern model de predare.

1.1 De ce e-learning?

Cursurile-online sunt oare necesare odată ce există un sistem educațional la nivel de campus (i.e. în clasă) care funcționează foarte bine, de sute de ani?

Care este scopul unui sistem de învățământ online?

- De a obține un sistem de predare-învățare mai flexibil?
- De a atinge un număr mai mare de studenți?
- De a atinge eventual un status:
 - calitativ mai înalt ?
 - mai modern ?
 - mai efectiv?
 - mult mai rezonabil din punct de vedere financiar?
- De a oferi cursuri-online ca un complement la cursurile-campus?
- De a înlocui unele cursuri la nivel de campus sau de a înlocui întreg programul de cursuri la nivel de campus ?

¹ *Persoana 1 plural* = autorul acestui articol.

astfel transformând disciplina în cauză într-una mai atractivă – și din punct de vedere financiar –, mai interesantă și în special mai eficientă, asigurând o șansă mult mai mare de a « supraviețui » ?

2 Cursurile universitare în *Limba română* – un proiect-pionier în *e-learning*

Universitatea din Lund a prezentat interes pentru *Studiile românești* încă de acum aproximativ 50 de ani – mulțumită profesorului dr. Alf Lombard (1902-1996), cunoscut romanist și românist.

2.1 Spre sfârșitul anilor 80

Dar numai spre sfârșitul anilor 80 *Limba română* a putut fi predată în clasă. Și atunci însă, doar la doi sau trei ani și numai la nivelul de începători. Numărul studenților era foarte scăzut – 3 până la 5 studenți, dintre care numai 25-50% terminau cursul.

2.2 Anul crucial – începutul unei ere noi

Pe la mijlocul anilor 90, Universitatea din Lund a demarat diferite proiecte în vederea dezvoltării și îmbunătățirii sistemului educațional, prin intermediul unei tehnice moderne – idee inspirată după *modelul american*, și anume *învățământul prin internet!*

În timp foarte scurt, un număr mare de Institute au dat startul la diferite proiecte de cercetare pentru a dezvolta unele momente din programul lor de predare, adoptând modelul online. S-a înregistrat un mare succes!

Din nefericire însă, nici un Institut de limbă străină nu “și-a deschis ochii” spre acest model – cu toate că ni se prezentau, regulat, rezultate pozitive obținute prin acest tip de proiect. Cinci ani s-au scurs și ... nimic.

2.2.1 Secția de Studii românești – amenințată să fie desființată

Numărul extrem de restrâns de studenți înscriși la secția noastră nu putea asigura un buget sigur - secția era amenințată cu desființarea.... Așadar, singura universitate din Scandinavia unde se putea studia limba română era pe cale de dispariție, cum s-a întâmplat cu alte secții de limbi străine “cu bază slăbită”, din Suedia sau din alte părți ale Scandinaviei.

2.2.2 Anul 1998

În ianuarie 1998 a fost susținută teza de doctorat (a subsemnatei) în lingvistică pe profil românesc – la Universitatea din Lund –, teză condusă, la început, de prof. dr. Alf Lombard, iar după moartea acestuia, de prof. dr. Suzanne Schlyter.

La puțin timp după aceea am demarat un proiect de cercetare numit *Limba română online*, adoptând ideea inovativă a *învățământului prin internet*. Țelul acestui proiect a fost de a salva secția de *Studii românești* de la Universitatea din Lund de la desființare. Ideea de la care am plecat a fost următoarea: *predarea prin internet ar trebui să acopere o suprafață geografică mult mai largă și să asigure o mai mare flexibilitate, excluzând, printre altele, factori ca timp și loc; toate acestea ar trebui să ofere posibilitatea creșterii numărului de studenți și prin urmare a bugetului Secției.*

2.2.3 Anul 1999

În ianuarie 1999 primul nivel (i.e. cursul de începători) se preda în totalitate prin internet, incluzând întreg aparatul didactic și cel administrativ – totul online.

Numărul studenților înscriși s-a ridicat dintr-odată la circa 27 – răspândiți în toată Suedia și în toată Danemarca.

Circa 80% din aceștia și-au terminat cursul în același an, iar circa 10% urmau să-l termine anul următor. Aceste date statistice mărturiseau *o schimbare puternică – o schimbare pozitivă – poate chiar o epocă nouă.*

3 Învățământul electronic vs învățământul în clasă? /”E-learning vs campus-learning”?

Este cunoscut că în orice schimbare spre mai bine pot surveni și detalii negative. Să vedem cum se prezintă situația la nivelul învățământului online.

În cele ce urmează, vom încerca să revelăm câteva din rezultatele obținute în cadrul proiectului nostru – *Studiile românești* la nivel electronic.

Vom prezenta viziunea ambelor părți în procesul de *învățare*: cea a profesorilor (*predarea*) și cea a studenților (*învățarea, achiziționarea*), comparând modelul electronic cu cel tradițional (din clasă).

Trebuie să notăm că la baza informațiilor de mai jos se află, alături de părerea profesorilor, evaluarea cursurilor de *Limbă română* (la toate cele patru nivele) obținută de la studenți la sfârșitul fiecărui an universitar (pe un formular dat

cuprinzând mai multe puncte-întrebări) – evaluare culeasă timp de 10 ani (din 1999 când am început acest proiect).

3.1 Opinia profesorului

În acest capitol vom arăta câteva puncte referitor la părerea profesorului-online.

3.1.1 O suprafață geografică mai întinsă?

În cadrul cursurilor-online se poate oare “ajunge” la un public pe o suprafață geografică mai întinsă?

Desigur! Cu ajutorul informaticii, a tehnicii prin internet, atingem cu certitudine o suprafață geografică mult mai întinsă (decât la nivel de clasă). Trebuie notat că studenții noștri online nu sunt numai suedezi, ci și danezi și norvegieni, locuind în toată Scandinavia - incluzând și studenți de altă naționalitate (de ex. olandeză, germană, italiană, română etc) posedând una din limbile scandinave – condiție care *trebuie* împlinită, întrucât limba de predare este suedeza.

Cum spuneam mai sus, secția de *Studii românești* (din Lund, respectiv din Copenhaga) era, înainte de 1999 (anul de start al proiectului nostru *Limba română online*), o secție foarte mică, cu un număr extrem de redus de studenți (din Lund sau din Copenhaga și împrejurimi). Numărul din ce în ce mai mic amenința secția să fie desființată.

Începând, însă, din 1999, studenții-online sunt răspândiți pe o rază geografică foarte întinsă, din Suedia, Danemarca, Norvegia, Finlanda și alte țări din Europa (inclusiv România), până în SUA și în alte părți ale lumii².

3.1.2 Un număr mai mare de studenți?

În cadrul cursurilor-online se înscriu oare un număr mai mare de studenți?

Fără îndoială ! Acest lucru este confirmat implicit de faptul că prin intermediul platformei de internet noi *acoperim* o rază geografică foarte întinsă. Mulțumită modelului electronic studenții locuiesc *acasă*, în diferite părți din Scandinavia, Europa sau din lume, studiind *de la domiciliu*, adică nu trebuie să « se mute » la Lund sau la Copenhaga pentru a studia *Limba română*. (Ditvall 2001).

² Doar câteva exemple: o studentă locuia pe insula *La Réunion* din Oceanul Indian, făcând, în paralel cu *Limba română*, studii pe teren pentru lucrarea sa de Master în Politehnică; o altă studentă locuia în *Tanzania, Africa* lucrând în cadrul Crucii Roșii; un student se afla într-o altă țară din Africa (am pierdut detaliile) fiind soldat în cadrul ONU și urmând cursul nostru fără probleme din *the bushes* (din junglă) având și de acolo acces la internet! etc.

Deja din primul an-online, numărul studenților a crescut *simțitor*: de la circa 3 studenți (tot la doi sau trei ani) în cadrul cursurilor *în clasă*, numărul s-a ridicat direct la 27 studenți în cadrul cursurilor *online*. Din 1999 cursurile-online au loc în fiecare an, și numărul studenților este mereu în creștere.

Astăzi – mulțumită profilului online - secția numără 100-130 de studenți, în fiecare an (inclusiv cei reînscriși pentru restanțe). Important de remarcat este faptul că secția oferă, azi, programul universitar în formă completă, în totalitate la nivel online (anume toate cele 4 nivele, de la începători până la master) – cursurile derulându-se în paralel, și echipa de profesori fiind formată numai dintr-un profesor plin și eventual un asistent cu câteva ore pe săptămână) –, o dovadă certă de eficacitate financiară ! Secția ajunge astfel să fie prima dintre secțiile de limbi străine de acest tip - modern, inovativ și extrem de eficace din punct de vedere financiar³ - din Scandinavia (și poate chiar din Europa de Nord).

3.1.3 *Se predă și se învață cu flexibilitate ?*

Oare pentru ce se vorbește de o mare flexibilitate alături de cursurile-online?

Iată câteva explicații. Pe de o parte, nici profesorii și nici studenții nu depind de timp, de spațiu sau de felul cum are loc predarea/învățarea (Bradley 2005).

Pe de altă parte, programul de curs (inclusiv cel administrativ, i.e. formulare, scheme-orar etc) este în totalitate online. Și profesorii, și studenții au acces, astfel, la materialul de curs în orice moment din zi și din noapte, de oriunde în lume.

Procesul de învățare este « dirijat » de un *Orar* în care trebuie respectați anumiți termeni-limită, în rest totul are loc într-un cadru foarte flexibil. De pildă, printre alte aspecte, dacă studentul X dorește să studieze modulul nr 3, iar studentul Y preferă să studieze modulul nr 4 – în timp ce restul clasei studiază modulul nr 1 –, acest lucru este posibil. Studentul – odată « logged in » în curs – are acces la întreg programul de curs. Filele de text și filele audio îl « dirijează » de-a lungul diferitelor conferințe, iar cheile îl ajută să-și corecteze exercițiile. *El* alege ce vrea să facă !

Fiecare modul se încheie cu un examen – termenul-limită este anunțat în *Orar*. Dar, dacă studentul *pierde* eventual acest termen-limită, el are oricând posibilitatea de a-și da examenul în cursul semestrului (în cadrul unui orar lunar

³ Trebuie să remarcăm faptul că predarea online scutește Institutul și de cheltuielile pentru săli de cursuri, săli-laboratoare, săli pentru examene, amfiteatru pentru conferințe, etc, etc. (Ditvall 2006a).

pentru restanțe) – *el decide când* va da examen și *care* examen (dacă are mai multe restanțe).

Și procesul de comunicare se bucură de un cadru flexibil - i.e. întrebări, răspunsuri, comentarii, totul are loc în scris, independent de timp - în cadrul unor forumuri speciale inițiate de noi. Comunicarea în scris, în forum, prezintă avantajul de a putea oferi oricui, din clasă, întrebările și răspunsurile puse în cadru unei perioade mai lungi (de ex. întreg semestrul), așadar studentul nu pierde nicio informație, indiferent când ar accesa forumul !

Pe de altă parte, am creat un forum pentru interactivitate directă, live, prin webcamă – la un moment stabilit (zi și oră fixă). În acest forum profesorul asigură studentului feed-back live (corectare-live) în exercițiile de pronunție, conversație sau dezbateri. Alți cercetători folosesc conceptul de interactivitate student-student (mai mulți studenți deodată), fără supravegherea profesorului (Braconi Eklund 2005) – mod pe care-l considerăm mai puțin eficient decât cel live.

Modelul de predare-online îl ”învață” pe student, pe lângă o limbă străină, să fie independent, să-și asigure o auto-disciplină și să ia inițiativă (Ditvall 2004).

3.2 Opinia studentului

Și acum să vedem câteva puncte referitor la părerea studentului-online.

3.2.1 Suprafața geografică – importantă sau nu?

Da, este foarte important de notat că programul online poate cuprinde o zonă geografică întinsă. 95-99% din studenții noștri nu locuiesc la Lund sau la Copenhaga (și în împrejurimi). O mare majoritate dintre studenți călătoresc foarte mult (în cadrul serviciului sau al altor studii) ori sunt stabiliți departe de cele două orașe universitare și chiar în străinătate.

Acești studenți au declarat că unica posibilitate de a urma cursurile de *Limbă română* este modelul-online, pe care-l apreciază nespuse de mult.

3.2.2 Flexibilitate sau nu?

Fără îndoială că programul de studii online implică o flexibilitate largă! ”Cadru” flexibil al acestui model de învățare este foarte apreciat de studenți, întrucât (printre altele) face posibilă combinarea cursului de *Limba română* cu serviciul sau cu alte studii.

Pe de altă parte, caracterul flexibil oferă posibilitatea de a studia la un nivel interdisciplinar. Majoritatea studenților noștri studiază de fapt o disciplină de bază, de ex. științe politice, științe economice, alte limbi romanice, lingvistică, etc, și aleg *Limba română* ca disciplină secundară.

Flexibilitatea oferită în cadrul cursurilor bazate pe platformă-internet influențează în mod pozitiv motivația de studiu a studentului (el termină studiile anului în curs și, mai mult decât atât, șansa este mare să continue la nivelele superioare).

Dar în cazul cursurilor-campus (în clasă), a combina serviciul cu studiile – atunci când locuiești departe de centrul de studii – este aproape imposibil.

3.2.3 *Acces limitat sau nelimitat la materialul de studiu?*

Când studentul pierde vreo lecție în cadrul studiilor-campus, din motive de boală, călătorii etc. – își recuperează mai greu notițele, *în formă completă*, de la colegii de clasă.

În cadrul cursurilor-online studentul *nu pierde absolut nicio lecție sau conferință*. Așa cum am amintit mai sus, materialul de studii este publicat – în formă completă - pe platforma cursului, și anume *conferințele, lecțiile, exercițiile, cheile, « pronunția », dezbaterile/discuțiile - totul se află la locul lui, pe platformă, când studentul revine la curs !*

Așadar studentul are acces la materialul de studii încontinuu, poate repeta continuu, și primește « feed-back », adică « este corectat » în pronunție (prin audio-file) sau în exerciții (prin chei) încontinuu.

Acest tip de învățare este foarte apreciat de studenți și se pare că indică chiar o îmbunătățire a rezultatului înregistrat în achiziția limbii.

3.2.4 *Viteza de studiu*

Este cunoscut că studiile-online implică viteza de studiu de jumătate de normă (50%). La nivel de campus studiile se pot face sau la normă întreagă (100%) sau la jumătate de normă.

De un an experimentăm modelul în care norma întreagă și norma pe jumătate merg în paralel – fără a necesita un număr mai mare de profesori. Studentul însuși alege viteza de studiu.

Rezultatul acestui experiment arată că această flexibilitate este foarte apreciată de studenți – în jur de o treime din studenții noștri studiază la viteză întreagă.

4 Procesul de învățare

După cele arătate mai sus, și profesorii și studenții par a fi pozitivi referitor la modelul de învățare-online. Totuși întrebarea poate surveni: oare acest tip de comunicare la distanță nu va altera întrucâtva comunicarea și prin urmare achiziționarea limbii studiate?!

Experiența noastră arată următoarea realitate. Se pare că în cadrul studiilor online, comparate cu cele în campus:

- « feed-back »-ul este mai intens, atinge un status mai bun și are loc cu regularitate mai mare (prin intermediul cheilor, al filelor-audio sau prin interacțiunea directă, live, care are loc mult mai des decât la nivel de campus).
- posibilitatea de a « supraveghea » activitatea clasei ca un întreg cât și a fiecărui individ/student este mai mare. Pe de altă parte, profesorul are o șansă mai mare de a obține o imagine completă atât a procesului de învățare a întregului grup, cât și a fiecărui student în parte. Astfel, în cazul unei probleme, profesorul poate interveni rapid și aduce soluția. Un exemplu : dacă profesorul observă că studentul X nu a accesat un număr de lecții el contactează imediat studentul (legătura între profesor și student online fiind mult mai strânsă decât la nivel de campus); aflând motivul, profesorul rezolvă problema în timp util. De multe ori poate fi vorba de un lucru minor, care însă – alături de probleme legate de tehnică, informații înțelese greșit, etc – poate determina în mod negativ ritmul de studiu al studentului, câteodată până la decizia de a întrerupe studiile. Or, în cadrul studiilor în campus, acest lucru este imposibil – profesorul care observă că un student « dispare » din clasă, adică nu mai vine la lecții, nu va telefona acelui student pentru a-l întreba motivul acestei absențe (în cursurile din campus nu se poate vorbi de o comunicare apropiată profesor-student, ca cea de la nivelul online).
- interacțiunea între profesor și student este mult mai frecventă și pare a fi mai apropiată decât în campus. Iar interacțiunea în cadrul diferitelor forumuri pare a fi într-un grad mai mare.

Autocorectarea continuă (prin intermediul filelor-audio sau al cheilor), feedbackul de la profesori în mod regulat, posibilitatea oferită profesorului de a supraveghea/controla mai îndeaproape procesul de învățare, interacțiunea apropiată și mult mai frecventă – sunt numai câțiva factori în cadrul modelului

online, care ajută la îndreptarea eventualelor greșeli în procesul de achiziționare a limbii. Ba mai mult, s-ar putea chiar vorbi de o oarecare îmbunătățire a abilității orale și scrise înregistrate prin rezultatele obținute la examene.

5 Spre o concluzie

În acest articol am arătat câteva din rezultatele noastre, revelând mai multe puncte pozitive înregistrate în acest model de *e-learning* – întrucât avantajele în cadrul acestui nou model de învățământ sunt cu certitudine mai numeroase decât dezavantajele.

Studiile-online, comparate cu cele în campus, par:

- a crea un contact mai apropiat între student și profesor,
- a asigura un feed-back continuu în formă directă sau indirectă, la un nivel individual mult mai larg decât în campus,
- a oferi posibilitatea de a studia cu o flexibilitate foarte « întinsă » - independent de timp, spațiu și mod, într-un ritm de studiu ales la nivel individual,
- a asigura un « control » mai riguros în procesul de achiziționare a limbii, oferind profesorului posibilitatea de a putea interveni prompt pentru a ajusta eventuale alterații,
- a fi, într-un fel, ceva mai eficiente în abilitatea orală și scrisă înregistrată de student.

Toate acestea par a contribui, prin intermediul unei tehnici de înalt status modern – cel al informaticii –, la creșterea interesului pentru disciplina în cauză și la o mai accentuată motivație pentru studiu : studentul nu numai că termină studiile în formă completă la nivelul actual, dar va alege să continue studiile și la nivelele superioare (Ditvall 2006.1)

În cazul *Limbii române* în Scandinavia, modelul-online :

- 1 nu numai că a salvat Secția de Limbă română de la dispariție,
- 2 ci a contribuit la creșterea, în mod marcant, a cifrei studenților înscriși, de la circa 3 (înainte de 1999) la circa 130 (astăzi).

Pe de altă parte, modelul-online s-a arătat a fi foarte eficace din punct de vedere financiar - necesitând o echipă mică de profesori, pentru un număr destul de

mare de studenți, întreg programul de studii de 4 nivele derulându-se în paralel – și antrenând extrem de mici cheltuieli administrative !

Astăzi, Secția de *Limbă română* – pionieră în programul online pentru studierea unei limbi – este una dintre puținele secții de limbă cu program online și unica în nordul Europei cu program universitar – *complet* – pe platformă de internet!

Bibliografie⁴

Braconi Eklund P., 2005: “Conversation-world in language-learning.” Paper presented at the symposium *From vision to practice; 2005 May 11-12*. University of Umeå, Sweden.

Bradley L., 2005: “To teach and to study on the internet.” Paper presented at the symposium *From vision to practice; 2005 May 11-12*; University of Umeå, Sweden.

Ditvall C., 2001: “IT-based language-teaching – the IT-based Romanian-courses”. Seminar, *CITU (Centre for Information-Technology in Learning)*; 2001 December 5; University of Lund, Sweden.

Ditvall C., 2004: “Internet-pedagogy in language-teaching” Seminar & workshop; 2004 February 27; University of Göteborg, Sweden.

Ditvall C., 2006a. *IT-based language-courses – the future for language-learning?* Guest-lecture; 2006 March 14; University of Södertörn/Stockholm, Institute for Informatics and Technical Design, Sweden.

Ditvall C., 2006b. „Online-Romanian: a Solitaire.“ *Journal of Information-Technology in Language-Learning*; 2006; University of Umeå, Sweden.

Ditvall C., 2008. „From 3 to 130 Students: Online University Studies in Languages - the Case of Romanian in Scandinavia.” *International Conference, A.Philippide Institute of Romanian Philology, September 25-27, 2008*, Iași, Romania.

⁴ The references are translated from Swedish into English.

Lengua y razón en las producciones lingüísticas de estudiantes de la ESO españoles y suecos

Mohamed El-Madkouri, Universidad Autónoma de Madrid

Inger Enkvist, Lunds universitet

Beatriz Soto, Universidad Complutense, Madrid

El siguiente estudio constituye un primer acercamiento al lenguaje de los preadolescentes españoles y suecos que viven y estudian en un ambiente urbano de impronta intercultural. El propósito es intentar detectar qué rasgos de su lenguaje podría ser interesante investigar con más profundidad y qué factores tomar en cuenta en esta segunda investigación.

1 Lengua y razón en las producciones lingüísticas de los adolescentes españoles

El trabajo se ha realizado, en su parte española, sobre la base de una encuesta sociométrica realizada en el marco del *Máster de Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos*. El objetivo inicial de las muestras recogidas era investigar cómo se representan mutuamente los estudiantes tanto autóctonos como extranjeros. Nosotros, con este trabajo, nos hemos marcado como objetivo analizar las producciones lingüísticas de la totalidad de los alumnos para determinar:

1. El grado de madurez discursiva de estas producciones lingüísticas. Para ello hemos tomado como parámetro la relación entre la edad y el desarrollo alcanzado en la destreza caligráfica, la relación entre la edad y el pensamiento subyacente a estas producciones y, finalmente, la argumentación en estos estudiantes.
2. El tipo de agramaticalidad observable en estas producciones y la tipología de estos errores.
3. Y, por último, la realidad del dominio o no dominio lingüístico de los estudiantes extranjeros en estos grupos.

En la parte española se ha recogido una muestra de 180 encuestas. Sin embargo, cabe señalar que en su traducción al sueco se han tenido que modificar varias de las preguntas “directas” o cuyas respuestas pudieran recoger nombres propios de los compañeros. La cultura sueca es especialmente cauta y prudente a la hora de representar al Otro. De hecho, no hemos observado ninguna expresión denigrante o vejatoria hacia el inmigrante como sí se recogen en la muestra española.

1.1 ¿Cómo escriben en relación a su edad? (madurez, razonamiento, argumentación)

1.1.1 Relación edad-caligrafía

En muchas producciones lingüísticas, especialmente en lo relacionado con la caligrafía y la ortografía observamos que el trazado de las letras no se corresponde con lo que un alumno de 13 años debería haber alcanzado, ni con el de sus compañeros. La línea es indecisa, con un trazado muy marcado que denota cierta tensión en los trazados de la hoja. Las letras aparecen mal engarzadas. La escritura (trazado), poco suelta. Es de suponer que la escritura les lleva más tiempo del esperado a estos alumnos. El porcentaje de estos casos aunque es mínimo, un 6,6%, es muy llamativo y merece una especial atención en tanto en cuanto el nivel alcanzado en la caligrafía no se corresponde, en la mayoría de los casos, con cierta madurez que refleja la redacción y el pensamiento de estos sujetos. Aún así existen casos especiales como el de un alumno de nombre Álvaro, de catorce años, que no separa las palabras, sino que escribe toda la frase entrelazada como: *meaduan*, por *Me ayudan*, o *megusta* por *Me gusta*, sin distinguir, por supuesto, entre mayúsculas y minúsculas.

Frente a estos casos existen, por supuesto, muchos otros en los cuales el trazado de la letra es poco distinguible del de un adulto formado, con una corrección ortográfica digna de un universitario. Es decir, que del mismo modo que existen casos de un dominio gráfico poco esperado para estas edades, existe otros que tampoco se ajustan a ella, pero en positivo.

1.1.2 Relación edad-pensamiento

Para investigar este caso nos hemos centrado en cómo describen los alumnos a sus compañeros. Uno de los fenómenos que llama la atención es la diferencia de género. Los alumnos no describen a sus compañeros de la misma manera que lo hacen sus compañeras.

Los alumnos varones se centran en aspectos lúdicos, como “divertirse con ellos”, “caerles bien”, “ser simpáticos”. Este fenómeno lo representan el 26,66% de los trabajos. En cuanto a las alumnas sólo un 13,33 se expresa de este modo. Las alumnas se han centrado más bien en expresiones de tipo: “Me ayudan”, “explican los problemas”, “no molestan y son trabajadores”, “trabajan y son majos”... representados por un 40%. En esto coincide también parte de sus compañeros varones, otro 20 %.

Observamos, pues, que la razón de la valoración del compañero en las alumnas es externa: *trabaja mucho* (el Otro), *no molesta* (el Otro), *ayuda y explica* (el Otro); mientras que el compañero varón aunque describe aparentemente una realidad externa lo que valora en realidad es el grado de satisfacción personal y lúdica que le proporciona el compañero o la compañera. Así, la clase no es para ellos un centro de trabajo y de cooperación, sino que es valorada en función de parámetros tales como la diversión, el divertimento y el entretenimiento.

1.1.3 *La argumentación*

En cuanto a razonamiento, algo superior en estas alumnas de diez grupos de alumnos de entre 12 y 16 años, observamos que el 39,99 del total, tanto varones como mujeres, parte de percepciones, gustos y emociones para formular sus opiniones y no de un razonamiento argumentado y lógico donde se valoren los pros y los contras del objeto descrito o comentado. En ningún caso, 0%, hemos observado alguna cita o argumento autoritativo que respalde la opinión del alumno. Era de esperar que las respuestas tuvieran datos de sus clases de ciencias sociales, historia o geografía o de sus lecturas personales. Esto no se ha observado, lo que sí abundan las expresiones denotativas de gustos y emociones. Lo que sigue generalmente a la partícula causal *porque* es: “me gusta/an”, “me divierto/e/en”, “me cae/en bien”, “son/es muy simpático/a/s”, “interesante”, “me intenta levantar el novio”, “es/son majo/a/s”, “es muy pelota”, “me lo paso bien”, “son/es muy amiga/o/s.

1.2 **Tipología de los errores de los alumnos encuestados**

La mayoría de los alumnos no hacen una clara diferencia entre el registro escrito y el registro oral en sus producciones lingüísticas. La mayoría de los errores detectados se deben a esta amalgama entre oralidad y escritura manifiesta tanto en la ortografía como en el vocabulario y expresiones usadas. Muchos de alumnos en vez de “escribir” lo que hacen es “transcribir” sus producciones orales.

1.2.1 *La agramaticalidad morfológica y ortográfica*

Se han detectado numerosos casos de agramaticalidad morfológica y ortográfica en las producciones escritas de estos alumnos. Una breve tipología de los mismos sería la siguiente.

1.2.2 *La morfología verbal*

Algunos de estos errores se manifiestan en conjugaciones desacertadas de algunos verbos, como por ejemplo: *Que no hueveria guerra*, por *que no hubiera guerra*.

1.2.3 *El uso de la mayúscula*

El error en el uso de la mayúscula parece poco sistematizable en esta encuesta. Sin embargo, lo común es su ausencia a principio de la oración e, incluso, en los nombres propios: *elena*, por *Elena*; *jesus*, por *Jesús*, ...

1.2.4 *La segmentación*

Uno de los errores, aunque marginal en estas producciones lingüísticas, es el señalado anteriormente: la no segmentación de las palabras conforme a las reglas convencionales de la lengua española. Es decir, que existe una segmentación. La del propio sujeto y no la convencional entre todos los que quieren escribir en español. Dicha segmentación parece corresponder a juntar a todas las palabras pronunciables de un solo golpe de voz: *meayudan*; *degusta*; *silo...*, por *si lo*; *nose*, por *no sé*; *telo*, por *te lo*; *Esque* por *es que*; *aveces*, por *a veces*; *alomejor*, por *a lo mejor*; *en sultan*, por *insultan*, o los nombres compuestos que designan una sola identidad: *juanantonio* por Juan Antonio. El primer tipo parece explicarse fonética y fonológicamente, mientras que el segundo parece implicar a la semántica. Por lo que parece, una sola persona no puede llamarse Juan+Pedro, sino Juanpedro. De hecho este fenómeno lo observamos también, aunque parcialmente, en producciones adultas ya convencionalizadas como *Juanmi*, *Juanpe*, *Luismi*.

Frente a esta agrupación de palabras segmentables encontramos también el caso inverso: la segmentación de palabras que convencionalmente aparecen juntas como por ejemplo: *con migo*, por *conmigo*.

1.2.5 Las confusiones vocálicas

Tenemos el caso de la confusión entre la e/i, como en *Descriminan*, por *discriminan*. O en la producciones lingüística de una alumna de nombre Pilar que escribe: *Creo que no les cairía bien*, por *Creo que no les caería bien*.

1.2.6 Las confusiones consonánticas

Entre los casos de confusiones consonánticas, los más numerosos son:

La b/v

El caso de la confusión de la b con la v, y viceversa, es el más numeroso de la encuesta. Lo más habitual es que las uves aparecen transcritas como bes, pero también se dan casos de hipercorrección: invertir el caso anterior, es decir, escribir palabras que llevan b, con v. como, por ejemplo: *me buelbo con mi abuelo*, por *Me vuelvo con mi abuelo*; *mejor me llebo*, por *mejor me llevo*; *mientras bengan*, por *mientras vengan*; *combierte*, por *convierte*; *conbersación*, por *conversación*; *me combienen*, por *me conviene*; *Los inmigrantes que bienen aquí*; *Me gustaría que fuese como la que llevava*, por *me gustaría que fuese como la que llevaba*, y *bomitibo*, por *vomitivo*.

La c/s

Se dan casos de seseo, especialmente en hablantes de español de origen hispanoamericano, como por ejemplo: *me parese muy raro*. *No soy rasista*, por *me parece muy raro*. *No soy racista*. Existen también algunos errores inversos en hablantes peninsulares como por ejemplo: *porque hací aprendemos otras cosas*, por *porque así aprendemos otras cosas*.

La d/∅

Aunque menos frecuentes que todos los demás errores ortográficos observados en esta encuesta, se dan manifestaciones de desapariciones de la [d] en posición intervocálica final, especialmente en el morfema –ido, como en el siguiente ejemplo: *aburrio*, por *aburrido*.

La h/∅

La ortografía de la h es muy llamativa en las producciones de estos alumnos de 12 a 16 años. Existen dos tendencias:

a) La sustitución de [h] por [∅]: Al no ser pronunciada en el español peninsular, la hache desaparece de la ortografía de la mayoría de los adolescentes. Ejemplos

de ello son los siguientes: *Se ace aburrio*, por *Se hace aburrido*; *que no umiyen*, por *que no humillen*, ejemplo señalado anteriormente para la confusión en de la ll/y; *ablara*, por *hablara*.

b) La sustitución de [ø] por [h]: Es el fenómeno inverso al anterior. Aunque menos numerosos, existen muchos casos de la colocación del grafema h donde no existe normalmente, como en la tercera palabra de esta “oración”:

-bengan acer haqui, por *Vengan a hacer aquí*; *Hayudan*, por *Ayudan*; *Higuales*, por *iguales*.

La g/j

Se dan también casos de permutaciones entre la g y la j, como en: *es buena jente*, por *buena gente*.

La m/n

Las nasales a veces aparecen permutables, especialmente en posición prebilabial, como *siempre* por *siempre*.

La ll/y

Se dan también varios casos de confusión ortográfica de la ll con la y como en *ayi* por *allí*; *que no umiyen*, por *que no humillen*, *malloria* por *mayoría*, *llo creo*, por *yo creo*.

1.2.7 *La tilde*

Existen serios problemas en la ortografía del acento y de la tilde. He aquí un ejemplo que además del acento, tiene otros errores: *Nos abra algunos que se sientan bien*, por *No sé habrá algunos que se sientan bien*. También, encontramos: *simpatico*, por *simpático*, ejemplo muy reiterado en las producciones analizadas. *Me gustaria* por *Me gustaría*; *Tambien* por *También*.

Como en casos anteriores, se dan también aquí fenómenos de hipercorrección como por ejemplo: *Qué aunque no sea de aqui*, por *Que aunque no sea de aquí*. En este último ejemplo el alumno ha puesto las tildes donde no debían aparecer (*qué* y *aunque*), y las ha omitido donde sí debían figurar (*aquí*).

1.3 **La agramaticalidad sintáctica**

Existen numerosos casos de errores sintácticos en donde la agramaticalidad es evidente, como en *Le gustan ser tratados bien*; pero también se dan otros de

malas construcciones pragmáticas que, si bien no vulneran ninguna regla gramatical, no son aceptables en español, como por ejemplo: *Tienen distinto sentido de la vida a la que yo pienso.*

1.3.1 *La puntuación*

La puntuación es un problema para esta muestra de 180 estudiantes de 12 a 16 años. Son tan numerosos y generalizados los casos que es difícil reproducirlos aquí. Tanto las comas como los puntos de diferentes tipos han sido omitidos. La tendencia general es el uso de la *frase párrafo*, es decir, el hecho de escribir continuamente sin separar segmentos y oraciones. O también casos como: *Además me gustaría que los profesores me trataran igual*, por *Además, me gustaría que los profesores me trataran igual. Son pesados muy pesados*, por *Son pesados, muy pesados.*

1.3.2 *Las preposiciones y conjunciones*

Son numerosos los casos en los cuales estos nexos han sido omitidos o se han utilizado de un modo poco convencional, como en: *Por que son los que mejor me llevo*, por *Porque son con quienes mejor me llevo, porque son con los que mejor de llevo* o *Porque son con los que mejor me llevo*. También se dan algunos problemas con la *a* como en: *...bengan acer haqui...*, por *a hacer aquí*. Se dan también casos como: *Y siempre se están pegando como broma*, por *Y siempre se están pegando de broma.*

Porque, por qué, por que

La escritura de estas partículas en muchos alumnos es aleatoria. Pocos distinguen entre la causal interrogativa y la explicativa, como por ejemplo: *... por qué sabes muchas cosas de su cultura; Por qué no alludan y lo tienes que hacer tu todo*, por *Porque no ayudan y lo tienes que hacer tú todo; Por que me aportan comodidad y por que son mis amigos*, por *Porque me aportan comodidad y porque son mis amigos.*

1.3.3 *El uso del subjuntivo y la consecutio temporum*

Varios errores de los alumnos encuestados se centran en usos erróneos del subjuntivo.

a. En algunos casos el subjuntivo se ha obviado sustituyéndolo por el modo indicativo como por ejemplo: *Me gustaría que no me insultan*, por *me gustaría que no me insultaran.*

b. En otros casos, los más numerosos, aparecen errores de la consecutio temporum del subjuntivo como por ejemplo: *Me molestaría que me insulten*, por *Me molestaría que me insultaran o me insultasen*; o *Me gustaría que me traten* por *Me gustaría que me trataran o me tratarasen*. O en este ejemplo de una hablante no nativa: *Me gustaría que las cosas serán parecidas a las de mi país* por *Me gustaría que las cosas fueran parecidas a las mi país*.

1.3.4 La oralidad y el lenguaje de los sms

En todas las manifestaciones anteriores observamos que muchos alumnos no distinguen entre el registro oral de sus producciones lingüísticas espontáneas y el registro escrito. Así, los alumnos, la gran mayoría, escriben como hablan. Otros ejemplos como los siguientes son marcadamente orales tanto en su vocabulario como en su registro. Podemos distinguir por ello entre expresiones propias del registro oral y expresiones y vocabulario propio de sociolecto juvenil:

a. Expresiones del registro oral: *me da igual; se lo toman a cachondeo; se cree muy sabelotodo; es otro chapuza; porque iría de legal; son muy rancios; siempre hacen cagadas; porque son un poco bestias; se encuentran como una mierda; Al final yo tengo que cargar con todo y Son muy picieros.*

b. Expresiones y vocabulario del sociolecto juvenil: *sin fliparse; porque son unos tupis; mientras no sea un flipao y porque son muy bacilantes (por vacilantes)*. Algunas de las manifestaciones del lenguaje de los Sms podrían ser producciones como: *Akí*.

1.3.5 Las desigualdades en los grupos

Lo que hemos analizado en el caso español son 11 grupos. Uno de ellos es una muestra de contraste, el último curso de Primaria, 6º. Sorprendentemente, aunque la encuesta se realizó ya a finales del curso académico, entre abril y mayo, las producciones lingüísticas escritas por estos alumnos de Primaria superan, en muchas ocasiones, a las de algunos estudiantes de Primero de la ESO en los siguientes aspectos:

1. Parece ser que existe cierta conciencia, en este grupo en concreto de alumnos, de que están escribiendo y no hablando, lo que hace prevalecer el registro escrito sobre el oral. Es observable igualmente cierta tendencia a estructurar las frases. Empiezan en una mayúscula y terminan en un punto.

2. El léxico utilizado es cuidado. Se aprecia un menor número de tacos así como de expresiones del sociolecto juvenil.

3. Desde el punto de vista del contenido se aprecian menos caracterizaciones negativas del exogrupo y de las minorías étnicas. A falta de un conocimiento real de las circunstancias de estos alumnos y de su entorno familiar y social inmediato, los fenómenos anteriores pueden explicarse por:

1. Puede que sea un grupo homogéneo que los profesores se han preocupado en cohesionar socialmente en clase, y en el cual es observable la preocupación por el cuidado formal del registro escrito.

2. Puede ser también que, al ser preadolescentes, estos alumnos y alumnas no se hayan socializado todavía en el lenguaje propio de la adolescencia.

Ahora bien, dentro de los mismos grupos hemos observado sustanciales diferencias entre las producciones gramaticales y las que adolecen de ella. Es decir, que el nivel dentro del mismo grupo es bastante desigual. Era de esperar que los alumnos de origen extranjero ocuparan un puesto destacable por el bajo dominio del español. Sin embargo esta muestra pone de relieve que nuestra impresión inicial es errónea. Tanto los autóctonos como los extranjeros comenten muchos errores a la hora de redactar en español, aunque en ocasiones la topología del error sea distinta.

1.4 Tipología de la agramaticalidad no nativa

Además de que en los no nativos se dan muchos de los errores señalados también para los nativos, algunos de sus errores más frecuentes y específicos son:

1. El caso de la ñ, como por ejemplo *Espaniol*, en la producción de una estudiante de origen árabe.

2. La transferencias entre la e/i. Es un caso de agramaticalidad propio de hablantes de lenguas árabes y berébres, pero hemos observado también en el caso de algunos nativos del español.

3. En algunos hablantes hispanoamericanos se dan casos de transferencias entre la c y al s, como en el ejemplo señalado anteriormente.

4. Los casos agramaticales muy llamativos en el caso de estos alumnos son los errores semánticos o pragmáticos como esta expresión de una estudiante ucraniana: *Tienen distinto sentido de la vida a la que yo pienso*, o *Tienen buenas expectativas para cada situación*. Expresión, esta última, en que llama la atención el uso de *expectativas*.

1.5 Conclusión

De las descripciones anteriores podemos destacar a modo de conclusión que:

1. Las producciones de los alumnos tanto del endogrupo como del exogrupo vienen determinadas por la oralidad, aunque en grado menor en el último grupo. Éste, sin embargo, dependiendo de su procedencia y de su lengua nativa presenta una serie de errores que no se dan en los hablantes nativos del español peninsular como la s/c, el uso inadecuado de algunas palabras en otro sentido que el convencional, el vocabulario más restringido, etc.

2. La agramaticalidad ortográfica en nativos llama la atención, especialmente en lo que se refiere a la acentuación gráfica, la segmentación, la confusión de grafemas especialmente la b/v,... Observamos igualmente una acusada inestabilidad en la ortografía de la h que la mayoría de las veces viene omitida, pero también hemos registrado numerosos casos de su incorporación a palabras que no la llevan.

Tanto este caso como el anterior pueden tener su explicación en la falta de acceso habitual de los alumnos al registro escrito de la lengua española.

Es observable también cierta heterogeneidad en el alumnado extranjero. El nivel de sus producciones lingüísticas en español no es homogéneo en todos los casos, ni siquiera en grupos de la misma nacionalidad o región geográfica.

En todos los casos hemos observado una confusión de los registros oral y escrito, prevaleciendo el primero sobre el segundo. Este fenómeno se manifiesta por el uso de expresiones de registro coloquial y del vocabulario del sociolecto juvenil en prácticamente el 71,6% de los informantes, unas 129 redacciones de la muestra. Lo que refuerza la idea de que los alumnos a pesar de haber pasado teóricamente como mínimo 9 años en las aulas todavía no saben distinguir entre oralidad y escritura.

Existen, aunque son minoría, alumnos con unas producciones escritas gramaticales desde todos los niveles de la gramaticalidad.

Los datos obtenidos en la muestra española han sido comparados con un grupo de contraste de sexto de primaria (11-12 años) en los que no se aprecian errores destacables tanto en forma como en expresión, y sí cierta diversidad del vocabulario. Por lo que podemos plantearnos la idea de que la experiencia educativa es un factor relevante más que la edad o el emplazamiento del centro educativo.

Con respecto a los alumnos inmigrantes, al no disponer de datos complementarios en relación con el tiempo de residencia en España de estos alumnos ni con el tiempo de inmersión en el sistema educativo no podemos valorar sus producciones en tanto que muestra de interlengua del español.

2 Lengua y razón en las producciones lingüísticas de los adolescentes suecos

En el primer grupo hay 21 alumnos de una escuela concertada de Örebro, una ciudad de tamaño medio. Los alumnos tienen entre los 13 y los 14 años y han terminado su primer año de la ESO. Cinco grupos son de Malmö, la tercera ciudad de Suecia. Cuatro de los grupos son alumnos que estudian el segundo y el tercer año de la ESO en diferentes escuelas públicas y tienen entre 14 y 15 años de edad. De ellos, 12 estudian en un barrio con pocos problemas socioeconómicos, y 69 alumnos en barrios marcados por una inmigración reciente de varios países de Europa del Este y de diferentes países asiáticos. Uno de los grupos lo forman 13 estudiantes del primer año del bachillerato en un instituto público de mucho prestigio que acepta alumnos de toda la ciudad.

Lo que observamos en cuanto al trazado de las letras es que la mayoría de los alumnos tienen un buen dominio de la escritura manual y pocos errores de ortografía. En el caso de los estudiantes de Malmö, los que provienen del instituto de bachillerato se expresan bien y no cometen errores de redacción. Sin embargo, en los otros grupos hay bastantes alumnos demasiado parcos en palabras ¿Por qué será? ¿No quieren arriesgarse a cometer errores de escritura, desconfían de las encuestas que solicitan sus opiniones o simplemente no se sienten tentados a participar en una encuesta que no les va a aportar ningún beneficio?

2.1.1 Relación edad-caligrafía

El promedio es normal con algún caso de caligrafía demasiado infantil con palabras trazadas en tamaño grande y apretando el lápiz. Algún alumno demuestra una dificultad para escribir en líneas rectas, algo que debería saber a su edad. Otros tienen una letra que parece de una persona adulta y hasta de persona culta. Hoy en día, muchos alumnos utilizan más el ordenador que la mano para escribir y los alumnos suelen tener menos “horas de ruta” cuando se trata de escribir a mano. Es resumen, hay diferencias notables entre el alumno de letra más madura y el de letra menos madura.

2.1.2 Relación edad-pensamiento

Los alumnos que contestan las preguntas lo hacen en general con seriedad. La mayoría de los alumnos relacionan su propia actitud ante los compañeros con que estos sean buenas personas y que no molesten sino colaboren en el trabajo escolar. *No molesta (el Otro) ayuda (el Otro). Compartimos los mismos intereses. Es una persona madura.* Cuando describen cómo quieren que sea su clase ideal destaca la valoración de la tranquilidad y el orden para poder trabajar bien.

Algunos dicen que valoran a un compañero en primer lugar por ser divertido y utilizan como argumento: *Es simpático, me cae bien.* Sin embargo, sobre todo se repite la fórmula de que les gusta juntarse con compañeros que son buenas personas.

También se menciona con frecuencia que les gusta juntarse con compañeros que comparten sus intereses: *Vi har mycket gemensamt och vi kommer bra överens..* Se nota en varios alumnos una tendencia a ser prudentes en sus afirmaciones. Dice una chica de 15 años del grupo de bachillerato: *Jag har funderat på samma frågor, men har inte riktigt kommit fram till det. Kanske har det att göra med att man umgås med den som är lik en och tycker samma. Men det finns naturligtvis olikheter också.* Varios dan argumentos por sus tomas de posición. Una chica de 13 años dice por qué no se junta con ciertos compañeros: *Dom är jobbiga och lite barnsliga. Och man måste alltid göra det som dom vill.* Algunos alumnos introducen toques de humor en sus respuestas.

2.1.3 La argumentación

Dan más argumentos las chicas que los chicos. Varios de los alumnos son prudentes y dicen que no saben cómo contestar ciertas preguntas. En vez de lanzarse a hacer afirmaciones contundentes, matizan la respuesta y algunos son autocríticos, sobre todo los alumnos de Örebro. Varios alumnos evitan cualquier afirmación contestando una y otra vez con un *No sé*, una tendencia se ve sobre todo en las escuelas de muchos inmigrantes en Malmö.

Se observa más la argumentación lógica que la pasional. Los jóvenes dicen buscar a compañeros que son *snälla och ärliga*. Sostienen que es natural juntarse más con los de su propio sexo o con los que comparten los mismos intereses. Un chico de Malmö declara que él se junta con los amigos con los que puede hablar de *una manera filosófica* y que con quienes puede tener *confianza*.

A la vez, los jóvenes dicen que todos deben tratar a todos para que el ambiente del grupo sea bueno. Varios declaran encontrarse a gusto en el colegio y no cuestionan el tener que estudiar. Así, un chico de origen bosnio declara que en su clase, todos se juntan, *vi har inga fördomar och vi tittar på personlighet*. Añade que está a gusto en su colegio: *Jag har redan det idealiska klimatet*. En el grupo de Örebro, muchos hablan de la importancia de tener buenos profesores.

Sin embargo, también hay ejemplos de argumentación pasional. Una alumna escribe que prefiere estar con ciertos compañeros porque *De är roligast och skönast* y evita a otros *För att de är tråkiga och har ingen humor*. Otra chica dice preferir a ciertos compañeros porque *De är roliga. Hittar på knasiga saker*. La inmensa mayoría de los alumnos dicen que autóctonos e inmigrantes se juntan sin problemas pero dos o tres alumnos de Malmö afirman que los alumnos extranjeros prefieren juntarse con los de su propio origen porque desconfían de los otros.

La mayoría de los jóvenes dan la impresión de haber reflexionado sobre su trabajo escolar y sobre el grupo y de no usar una argumentación pasional. En sus amigos valoran la bondad y la lealtad. En el colegio, quieren encontrar un ambiente de paz y tranquilidad en el aula. Tienen las ideas claras sobre cómo quieren que sea la convivencia en el grupo: todos deben ser buenos amigos.

2.2 Tipología de la agramaticalidad

Los chicos cometen más errores de ortografía que las chicas, y los inmigrantes algunos errores más que los no inmigrantes, pero las diferencias no son grandes. La observación más importante es que la lengua hablada ejerce mucha influencia sobre la lengua escrita. Solo los alumnos del instituto de bachillerato de prestigio han aprendido a manejar un registro escrito diferente del oral.

2.2.1 *La agramaticalidad morfológica y ortográfica*

A continuación se detallan los tipos de agramaticalidad encontrados en las encuestas.

2.2.2 *El uso de la mayúscula*

En numerosos casos no se observa la convención de las mayúsculas y minúsculas. El error más frecuente es empezar la respuesta con una minúscula. Se podría interpretar como la actitud informal hacia la encuesta. Los alumnos en cuestión parecen considerar las respuestas como simples frases y no oraciones

de un registro formal. También se ve el error de no poner mayúscula en un nombre propio: *isak* por *Isak*; *johny* o *johnny* por *Johnny* e *iran* por *Iran*.

2.2.3 *La segmentación*

Hay algunos casos de separación de palabras compuestas como *fart fylld* por *fartfylld*, *invandrar elever* por *invandrarelever*. No hay casos de alumnos que no segmenten bien las palabras pero sí los que no utilicen la puntuación para separar dos oraciones. Tampoco hay casos de palabras simples separadas en la grafía.

2.2.4 *Las confusiones vocálicas*

Algunos alumnos no distinguen bien la vocal y ponen *posetiv* por *positiv*; *nestan* por *nästan*; *igentligen* por *egentligen*. Una alumna escribe *sloss* por *slåss*, lo cual no va en contra de las reglas de pronunciación pero muestra que no asocia la forma verbal al infinitivo que se escribe *slå*. Son pocos estos casos, quizá porque el vocabulario utilizado es en general muy elemental.

2.2.5 *Las confusiones de consonantes sencillas y dobles*

En sueco, para indicar la pronunciación breve de una vocal, la consonante se escribe dos veces. Algunos alumnos no dominan esta regla. Un alumno escribe *anat* por *annat*, *snaka* por *snacka* y, al revés, escribe *villja* por *vilja*, una forma que no necesita consonante doble al ser ya dos las consonantes. Otro alumno escribe *iriterande* por *irriterande*, algo que es más difícil de saber ya que se oye menos si la vocal es larga o corta cuando no lleva el énfasis. Un caso especial es no usar la consonante doble en los nombres de los compañeros escribiendo *Johny* por *Johnny* y *Christofer* por *Christoffer*. Es verdad que el alumno no puede oír si los nombres se escriben con una consonante sencilla o doble, pero se trata de alumnos de su grupo y a los que conocen desde hace tiempo.

2.2.6 *Otras confusiones de consonantes*

Una chica escribe *järna* por *gärna*, algo que no influye en la pronunciación, pero la ortografía *gärna* sigue la regla general. Un alumno escribe *jämnföra* por *jämföra*, algo que se podría calificar de hipercorrección porque la *n* apenas se oye en la pronunciación. Sin embargo, si uno se fija en el sentido, es posible ver que debe ser *jämföra*.

Un problema especial es una palabra que se utiliza con frecuencia en el lenguaje hablado pero que no se escribe casi nunca. Viene de la palabra sueca que corresponde a *justo*, significa que una persona es *buena* o *correcta*. Dicha

palabra viene representada por las grafías siguientes: *schyssta*, *sjysta*, *schysta*, *shysta*, *tjysta*, *shyssta* y *schist*. Según los diccionarios hay dudas y se aceptan varias ortografías como *schysst*, *sjust* y *just*.

2.2.7 Mezcla de registros

Es un rasgo dialectal muy extendido en todas las edades decir *dom* por *de* o *dem* y es un error que se observa en muchas encuestas. Algunos alumnos saben que tienen un problema con esta palabra y usan la forma hipercorrecta de *de* cuando sería adecuado *dem* porque se trata de un complemento directo. También es dialectal o informal escribir *våran* por *vår*. Estos ejemplos podrían ilustrar que los alumnos no distinguen entre la norma oral y la escrita.

Hay ejemplos que se podrían calificar de lenguaje coloquial o de descuido al redactar y es *va* por *vara* y *ä* por *är*.

El vocabulario tiene una clara impronta adolescente. Los alumnos han sido invitados a hablar de ellos mismos y de su grupo y lo hacen a través de palabras de jóvenes como *schysst*, *taskig*, *stökig*, *jobbig*, *störig* o *gullig*. En vez de usar el verbo *umgås med* utilizado en la pregunta, varios contestan con la expresión *vara med*, de impronta juvenil y casi infantil.

Es notable pero poco frecuente el uso de unos cuantos vocablos cultos como *gruppklimat*, *ytlig hudfärg* y *ursprung*, curiosamente más frecuentes en el grupo de los alumnos más jóvenes, los de Örebro.

2.3 La agramaticalidad sintáctica

La agramaticalidad sintáctica se nota en particular por una presentación no elaborada de las oraciones, es decir, algunos alumnos tratan la encuesta como una serie de respuestas “sueltas” y además sin importancia. En otras palabras, no se puede descartar que los alumnos se hayan esmerado menos que lo normal en conseguir una escritura cuidadosa.

2.3.1 La puntuación

El error más frecuente consiste en no terminar una oración con un punto. Además, los hay que no separan las palabras *sí* o *no* del resto de la oración: *Nej alla umgås med alla* (sin punto al final). Se ve una tendencia hacia la “frase párrafo”, pero también hay que decir que la forma de una encuesta invita al alumno a presentar así sus respuestas.

2.3.2 *La segmentación oracional*

Se notan varios casos de confusión en cuanto a la demarcación entre una oración y otra. Una alumna escribe: *Vet ej, det är nog granska blandat*. En este caso, el lector espera dos oraciones o unnexo interoracional. Lo mismo sucede en el siguiente ejemplo: *För att de är granska blyga, det är ganska svårt få mycket driv i gruppen om några sitter helt tysta*.

2.3.3 *Las preposiciones y conjunciones*

Es frecuente utilizar *för att* por *därför att*. Este es un fenómeno que se da en el registro oral también entre adultos de cierto nivel de cultura.

2.3.4 *Abreviaciones*

Varios alumnos utilizan abreviaciones usuales cuando se toman notas como *o*, *o* o *&* por *och*; *ngra* por *några*; *spec.* por *speciella* y *mkt* por *mycket*. Hay otras abreviaciones que parecen tener que ver con el uso de mensajes breves sms como *vfr* por *varför*; *tkr* por *tycker*; *tsa* por *tillsammans* y *elr* por *eller*.

2.4 **Tipología de la agramaticalidad no nativa**

En el grupo de Örebro, el alumnado inmigrante comete algunos errores más que el resto de sus compañeros, pero las diferencias no son destacables. No se puede distinguir a los alumnos no autóctonos de entre los alumnos sin mirar los nombres. Los no autóctonos cometen algunos errores más de ortografía que los autóctonos pero los errores se corresponden con los que un alumno autóctono de bajo nivel educativo también podría cometer.

Escribe un chico de origen extranjero: *invandrar elever umgås mycket med svenskar. Vi brur oss inte om vad det är för människor utan vi är med dom som är snälla*. Separa la palabra compuesta *invandrarelever* y no empieza con una mayúscula, pero son errores que podrían cometer un alumno autóctono. El uso de la grafía *brur* por *bryr* resulta lo más curioso, porque la palabra se pronuncia como se escribe y la grafía *brur* no tiene sentido.

El mismo chico escribe que *Man skulle vara snälla mot varandra. Jämföra alla elever rättvist. Alla elever skulle vara koncentrerade och inte komentera medan en lärare undervisar. Man skulle inte bråka eller slåss. Och ingen mobbning*. Hay una falta de concordia en *snälla* y dos errores de ortografía en *jämföra* y *komentera*, pero no son palabras muy fáciles porque existe la raíz *jämn-* y en

kommentera no se oye que debe haber dos consonantes porque el énfasis cae en la penúltima sílaba.

Otro chico de origen extranjero mezcla el registro escrito y oral: Det skulle vara roligt och umgås men skulle inte vara blyga men det ska inte va för högt ljud och alla skulle gilla sport (Fotboll). Umgås es un infinitivo y en el registro escrito se utiliza *no* och sino *att*. Otro rasgo de lenguaje oral es *va* por *vara*. Cabe añadir que se trata de una oración que expresa varias ideas y que hubiera sido mejor desarrollar dichas ideas de forma más amplia.

En los grupos de Malmö, menos el de bachillerato, lo más importante es que se expresan en esta encuesta en un lenguaje marcadamente breve, sencillo y coloquial, una tendencia algo más marcada en los grupos de muchos inmigrantes. Además, algunos de los alumnos que contestan repitiendo el *No sé* podrían ser alumnos de poco dominio de la lengua sueca.

3 Comparación y discusión final

Lo que destaca en el resultado de esta investigación es el hecho de que estos jóvenes utilizan un lenguaje oral transcrito y que pocos hacen una distinción clara entre el registro escrito y el oral. No es muy atrevido interpretar ese hecho como el resultado del menor énfasis dado al registro escrito tanto en el sistema educativo español como en el sueco. En los dos grupos hemos podido observar un uso poco convencional de la puntuación, de las mayúsculas así como de la ortografía. Además, se puede observar que los alumnos siguen cometiendo, en menor o mayor grado, los típicos errores de ortografía que tienen que ver con las características de la lengua en cuestión y con la falta de interiorización de las reglas de ortografía.

Hay casos que destacan de alumnos individuales que cometen muchos más errores que sus compañeros. Esos casos podrían indicar que los colegios tienen la promoción más social que académica de algunos alumnos que no dominan el nivel del lenguaje adecuado para el nivel en el que están estudiando.

En una investigación futura sería recomendable usar como material de investigación la producción escrita de un examen ya que algunos alumnos de esta muestra podrían no haberse esmerado en sus respuestas.

En cuanto a los alumnos de origen extranjero, no se ha podido controlar el tiempo de estancia en el país de acogida, y por eso resulta difícil pronunciarse sobre la calidad de sus producciones escritas. Sin embargo, estos alumnos

presentan la tendencia a cometer los mismos errores que los autóctonos, pero en mayor cantidad. Solo unos pocos errores parecen tener que ver –según hemos observado – con sus primeras lenguas. Dicho de otro modo, lo que les falta a estos alumnos es más tiempo de contacto con el nuevo idioma y más horas lectivas.

Una manera de expresar el resultado de esta investigación es decir que los alumnos necesitan más clases de idioma para adquirir una soltura en el manejo del lenguaje escrito. Por último, en el material analizado se entrevé el papel desempeñado por el colegio y el profesor, ya que algunos grupos más jóvenes logran resultados que están por encima de los resultados de otros grupos de más edad.

Profil de scripteur et précision morphosyntaxique en français langue étrangère

Cecilia Gunnarsson

Octogone – Laboratoire Jacques Lordat, Université de Toulouse 2 Le Mirail

1 Introduction

La production écrite en LE permet d'une autre manière que la production orale, plus implicite, d'étudier certains aspects de l'acquisition et de la production de la langue étrangère en question. La production écrite est cinq à huit fois plus lente que la production orale (Fayol, 1997 : 10) et offre par conséquent plus de possibilités d'un contrôle de la production et d'un recours aux connaissances explicites. Cette possibilité est d'autant plus intéressante en production écrite en LE que les aspects linguistiques de bas niveaux ne sont pas encore mobilisés implicitement chez les scripteurs en LE (Barbier, 1997 : 218). Les traitements linguistiques de bas niveaux, lexicaux, orthographiques et la syntaxiques, nécessitent plus de temps chez les scripteurs en LE qu'en L1.

Cette possibilité de contrôle et de recours aux connaissances explicites devrait avoir un impact, non seulement sur la fluidité de la production, mais aussi sur sa complexité et sa précision. Il semble aussi probable qu'il y ait un rapport entre la fluidité, la complexité et la précision. N'ayant pas pu établir de rapport entre la fluidité et la complexité, pour une discussion voir Gunnarsson (soumis), nous allons dans cette contribution approfondir la piste d'un rapport entre la fluidité et la précision aux termes de quatre phénomènes morphosyntaxiques, i.e. l'accord sujet-verbe, le passé, la négation et les pronoms d'objet clitiques. Les quatre phénomènes ont souvent été l'objet des études acquisitionnelles en LE et servent par exemple parmi d'autres phénomènes, de critères aux stades acquisitionnels établis par Bartning et Schlyter (2004) pour les apprenants suédophones de FLE.

Cet article se propose de compléter cette vue générale sur l'acquisition du FLE. En prenant comme point de départ la fluidité de la production et l'activité de verbalisation (voir Corpus et méthodologie, ci-dessous) pendant la production

écrite, nous allons dans un premier temps analyser les différences individuelles de mode de production. Dans un second temps, nous examinons l'impact possible de ces différences sur la mise en œuvre des quatre phénomènes morphosyntaxiques retenus dans l'étude.

2 Corpus et méthodologie

L'analyse de la fluidité et la précision est effectuée sur le corpus Holavedsgymnasiet (Gunnarsson, 2000-2003). Il s'agit d'un corpus longitudinal composé d'enregistrements de la production tapuscrite narrative de cinq apprenants suédophones de français LE du lycée. Les apprenants sont en 4^e année de FLE au début de l'étude et en 6^e année à la fin. Il s'agit d'un groupe assez homogène au regard des paramètres les plus souvent cités dans la littérature (e.g., Larsen-Freeman & Long, 1991; Lighthown & Spada, 1993). Ils ont le même âge, i.e. 16 ans au début de l'étude et le même niveau scolaire. Ils sont issus d'un milieu social semblable, i.e. la classe moyenne, plus ou moins aisée économiquement. Tous préparent un bac général. De plus, les 5 participants ayant l'habitude d'écrire sur un ordinateur s'adaptent assez bien à la situation. Évalué à l'aide de l'outil spécifiant les stades développementaux (Bartning & Schlyter, 2004), le niveau linguistique des apprenants diffèrent légèrement. Ainsi, le niveau de Christine, Emélie et Martine est supérieur à celui d'Oscar et Sophie (pour plus de détails, voir Gunnarsson, 2006 : 70-74).

Le logiciel ScriptLog, développé par Strömquist et Malmsten (1998), a permis l'enregistrement du décours temporel de l'activité de production tapuscrite ainsi que les diverses modifications apportées au texte en cours d'élaboration. Une caméra fixe filmait conjointement le scripteur et son action sur le clavier. Ayant filmé les participants en train de produire leur texte, nous disposons également des données relatives à ces protocoles verbaux concomitants (PV).

Le corpus compte six périodes d'enregistrement, chaque période incluant la production de deux textes, de 20 minutes de production chacun. Les tâches de production écrite étaient les suivantes : souvenirs personnels ; résumés d'une histoire vue en vidéo ou lue et étudiée en classe ; histoires à raconter à partir d'une série d'images. Deux phénomènes grammaticaux ont été explicitement élicités, le passé et le pluriel de la 3^e personne. Le passé a été élicité dans les tâches de « Souvenir ». Le pluriel de la 3^e personne a été élicité à l'aide des

séries d'images. Pour un récapitulatif des tâches et des élicitations, voir le Tableau 1 :

Tableau 1. Répartition des tâches de production en périodes d'enregistrement

Tâche	Période 1 8 ^e sem	Période 2 9 ^e sem	Période 3 10 ^e sem	Période 4 11 ^e sem	Période 5 11 ^e sem	Période 6 12 ^e sem
Souvenir		X(passé)		X(passé)	X(passé)	X(passé)
Résumé	X	X	X			
Images	X		X	X (3 ^e pp)	X (3 ^e pp)	X (3 ^e pp)

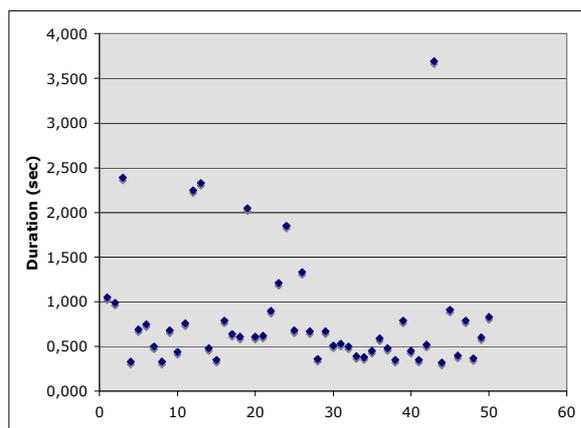
Légende : passé = le passé élicité ; 3^e pp = 3^e personne du pluriel élicité ; Période 4 a eu lieu avant, et Période 5 après, un voyage en France dans le cadre d'un échange scolaire.

En ce qui concerne le protocole verbal concomitant filmé, la consigne était très simple. Pour toutes les tâches, les participants ont été incités à exprimer à haute voix ce « qui leur passait par la tête ». Chaque participant était seul dans la pièce au moment de la production de texte.

Afin de donner lieu à une comparaison des modes de production dans les deux langues, les apprenants ont également eu à produire un texte en suédois L1 lors de la 4^e période d'enregistrement, sous les mêmes conditions de production que les autres textes. Il s'agissait de produire le résumé du conte « Le Petit Chaperon Rouge ». Cette tâche avait déjà été réalisée en français LE lors de la période précédente.

2.1 Le traitement des données

Les protocoles de ScriptLog et les protocoles verbaux concomitants ont été analysés afin d'appréhender la fluidité et la précision morphosyntaxique de la production écrite en FLE. Dans cet article, la fluidité a été analysée à l'aide de la mesure que nous avons trouvée la plus fiable, le 'nombre de mots par segment de proposition' (i.e. *bursts of proposition*), utilisée par Chenoweth et Hayes (2001) pour l'écrit et par Towell *et al.* (1997) pour l'oral. Un segment de proposition correspond au nombre de mots tapés entre deux pauses. Les pauses sont déterminées pour chaque apprenant sur la base des pauses inter-mots de sa production écrite en L1. La Figure 1 illustre la sélection du seuil de pause inter-mots de l'apprenante Christine. À partir des données présentées dans cette figure, le seuil est établi à 1,5s.

Figure 1. Durées maximales de pause inter-mots en suédois L1 de Christine

Légende : Toutes les pauses inter-mots qui ne sont pas aussi des pauses inter-phrases sont incluses dans la Figure 1.

L'importance des verbalisations en rapport avec le texte édité est évaluée par le nombre de mots oralisés dans les PV, comparé à l'importance du texte édité (importance mesurée par le nombre de caractères dans sa version finale). La nature même des verbalisations ensuite est évaluée à l'aide de deux critères. Le premier est influencé par l'observation de Zimmermann (2000), d'après laquelle la répétition des formes 'tentées' est fréquente dans le processus de formulation en LE. Ici nous avons calculé l'importance des répétitions de formes tentées en nombre de mots répétés. Le deuxième critère est inspiré de Wang et Wen (2002) ainsi que de Zimmermann (2000) et concerne l'importance de l'utilisation de la L1 lorsqu'on écrit en LE. Le nombre de mots exprimés en L1 est comparé au nombre total de mots oralisés dans les PV.

La précision, finalement, est évaluée suivant les conseils de Wolfe-Quintero *et al.* (1998) dans leur synthèse des mesures de fluidité, complexité et précision dans la production écrite en LE. Au lieu d'évaluer la précision sur un taux d'erreurs ou de production correcte en général, ce qui rend les données assez aléatoires, Wolfe-Quintero *et al.* (1998 : 125) proposent de s'intéresser à deux phénomènes de grammaire précis. Nous suivons ce conseil en prenant en considération l'accord sujet-verbe, le passé, la négation et les pronoms d'objet clitiques. En ce qui concerne l'accord sujet-verbe, nous ne retenons que le singulier du groupe des verbes réguliers et irréguliers en *-ir*, *-re* et *-oir*, groupe avec lequel les apprenants ont le plus de problèmes (Gunnarsson 2006 : 149). Pour le passé, c'est le choix entre *le passé composé* (aoriste) et *l'imparfait* qui sera pris en considération. Alors que le prétérite suédois est utilisé aussi bien dans les contextes du *passé composé* (aoriste) et de *l'imparfait*, ce choix est très compliqué dans le cas du FLE pour un apprenant suédophone (voir Kihlstedt,

1998 : 24-37 pour plus de détails). La négation est traitée en prenant en considération son emplacement par rapport au verbe fini. Concernant les pronoms d'objet clitiques, l'analyse porte sur leurs formes et leurs emplacements.

3 Fluidité et verbalisations

Les analyses de la fluidité et des verbalisations ont pour but d'en savoir plus sur les différences du mode de production de texte des apprenants. Pour cette raison, l'étude est menée à l'aide d'une simple question de recherche :

- *Que peuvent nous apprendre la fluidité et les verbalisations sur le profil de scripteur en français LE ?*

Au titre d'une comparaison la plus juste possible, les données de fluidité et de verbalisations présentées sont issues de la même tâche. Il s'agit de la tâche *Souvenirs*, où les apprenants avaient à raconter un souvenir personnel. Cette tâche a été donnée à quatre occasions, voir le Tableau 1. Pour la comparaison de la fluidité en L1 et LE, les données viennent de la tâche de résumé du conte « Le Petit Chaperon Rouge », d'abord en français LE à la 3^e période d'enregistrement puis en suédois L1 à la 4^e période.

3.1 Fluidité

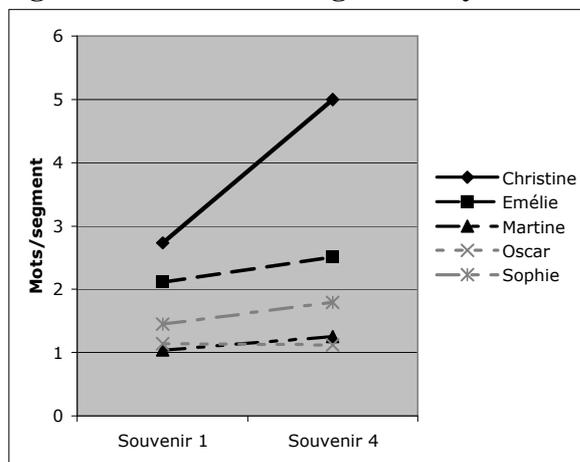
En comparant la fluidité de la production écrite en L1 et FLE, voir le Tableau 2, nous observons d'importantes différences individuelles qui semblent liées à la façon dont les apprenants produisent du texte écrit, et qui semblent tenir à leur propre profil de scripteur.

Tableau 2. Fluidité en longueur moyenne des segments en Suédois L1 et FLE

	L1	FLE
Christine	9,89	6,42
Emélie	5,27	1,84
Martine	3,13	1,38
Oscar	1,97	1,17
Sophie	4,56	1,93

Légende : Pour le calcul de mots par segment, un mot entamé avant la pause est compté comme 0,5 mot. Les formes élidées tels que *d'argent* et *c'est* sont comptées comme un mot. Les reprises dues aux erreurs de frappe ne sont pas incluses. Dans le diagramme, le noir est utilisé pour les trois apprenants à un niveau de FLE plus élevé et le gris est utilisé pour ceux à un niveau plus bas.

Ces différences s'accroissent lorsqu'on considère la fluidité en FLE dans une perspective longitudinale, voir la Figure 2. Les apprenants qui présentent le moins de fluidité en L1 et LE sont également ceux dont la fluidité n'augmente pas pendant l'étude longitudinale. Nous pouvons également constater que le développement de la fluidité ne semble pas lié au niveau linguistique en FLE des apprenants, c.f., le développement de Christine, Emélie et Martine d'un côté et celui d'Oscar et de Sophie de l'autre.

Figure 2. Fluidité en longueur moyenne des segments en FLE

Légende : voir le Tableau 2 ; Les couleurs foncées sont utilisées pour les 3 apprenants ayant un niveau de FLE plus élevé, et les couleurs claires pour les 2 apprenants ayant un niveau de FLE plus bas.

La raison des différences individuelles semble être à chercher dans le style de production des apprenants. Certains semblent plus que d'autres réfléchir en écrivant. Nous proposons par conséquent d'examiner la fréquence et la nature des verbalisations dans les PV.

3.2 Verbalisations

Dans l'étude des PV, nous nous attendons à ce que les apprenants, qui produisent avec le moins de fluidité et chez qui il n'y a pas non plus d'augmentation de la fluidité, verbalisent plus que ceux qui produisent avec plus de fluidité et chez qui il y a une augmentation de la fluidité.

Tableau 3. Présentation des indices de modes de production

	Mots oralisés /caractères	σ	Rép LE / LE	σ	L1 / Tot	σ
Christine	0,20	0,04	0,21	0,03	0	0
Emélie	0,53	0,24	0,25	0,09	0,69	0,09
Martine	1,86	0,73	0,56	0,10	0,64	0,05
Oscar	3,29	1,36	0,71	0,05	0,53	0,08
Sophie	0,95	0,35	0,21	0,07	0,84	0,02

Légende : L'indicateur Mots oralisés/caractères donne le nombre de mots oralisés dans les protocoles verbaux divisé par le nombre total de caractères de la version finale du texte. L'indicateur Rép LE/LE donne la taux de mots oralisés et répétés en LE par rapport au total de mots oralisés en LE. L'indicateur L1/Tot donne le taux de mots oralisés en L1 par rapport au nombre total de mots oralisés, en L1 et LE.

D'après le Tableau 3, c'est effectivement le cas. Ceux qui verbalisent 2 fois plus que les autres apprenants sont ceux dont la fluidité est basse et n'augmente pas (Martine et Oscar). Il semble donc que la fluidité soit liée à la fréquence des verbalisations. L'apprenante qui produit avec le plus de fluidité, Christine, est également celle qui verbalise le moins et celui qui produit avec le moins de fluidité, Oscar, est celui qui verbalise le plus.

Concernant la nature des verbalisations, les apprenants qui produisent avec le moins de fluidité, Martine et Oscar, répètent les formes tentées en LE deux à trois fois plus souvent que les autres apprenants. Ils utilisent la répétition pour contrôler et évaluer ce qu'ils viennent d'écrire ou sont sur le point d'écrire. Pour l'utilisation de la L1 « when reflecting on what and how to write » (Zimmermann, 2000 :87), une apprenante se distingue très nettement des autres. Christine n'utilise en effet jamais sa L1 dans les PV. Elle utilise uniquement le français pendant toute l'étude et ce que nous retrouvons dans les PV sont des tentatives de formulations antérieures, postérieures ou simultanées au moment de taper le texte sur l'ordinateur. Cette apprenante est également celle qui produit avec le plus de fluidité en FLE. Pour les autres apprenants, la fréquence de l'utilisation de la L1 dans les PV est plus élevée chez les apprenantes avec le plus de fluidité, Emélie et Sophie, que chez Martine et Oscar, qui produisent avec le moins de fluidité. En général, la L1 est soit utilisée pour une première formulation, ensuite traduite en FLE, soit pour une réflexion sur les aspects de

bas niveaux, tels que le vocabulaire, l'orthographe et la grammaire, (Barbier, 1997 : Zimmermann, 2000). Les verbalisations dans les PV confirment que ces aspects traités d'une manière automatique et implicite chez les scripteurs adultes en L1 nécessitent une utilisation de connaissances explicites en LE. Il semble cependant que les apprenants n'utilisent pas les connaissances explicites dans la même extension. Deux apprenants, Martine et Oscar, se sont avérés avoir la production de texte la plus lente et de loin le plus de verbalisations dans les PV. Ces deux apprenants semblent donc mobiliser davantage leurs connaissances explicites. Comme ces apprenants n'ont pas encore une bonne maîtrise du FLE, l'utilisation de connaissances explicites devrait rendre leur production plus correcte.

4 La précision morphosyntaxique

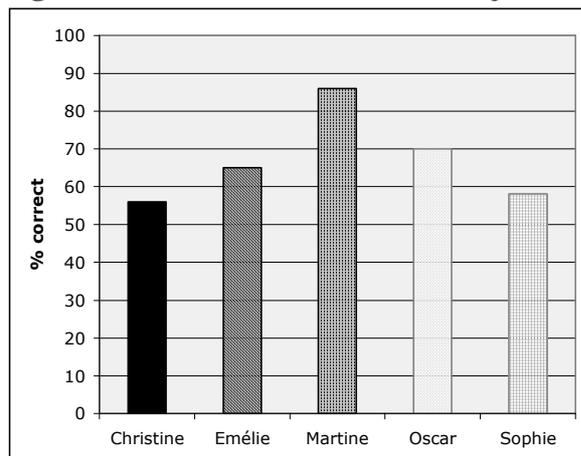
Pour l'étude de la précision morphosyntaxique, nous émettons l'hypothèse suivante :

- Nous nous attendons à ce que la production soit plus correcte chez les apprenants qui produisent avec moins de fluidité et plus de verbalisations, ce qui implique une plus grande utilisation de connaissances explicites.

Cette hypothèse va maintenant être testée dans quatre contextes grammaticaux : l'accord sujet-verbe, le passé, la négation et les pronoms d'objet clitiques.

4.1 L'accord sujet verbe

L'accord sujet-verbe est évalué en termes de pourcentage d'accord correct au singulier dans le groupe de verbes réguliers et irréguliers en *-ir*, *-re* et *-oir*. C'est le groupe de verbes avec lequel les apprenants ont eu le plus de difficultés à trouver l'accord correct pendant toute l'étude longitudinale (Gunnarsson, 2006-149). Étant donné que le nombre d'occurrences est assez faible chez quelques participants, nous considérons pour commencer la somme de tous les enregistrements.

Figure 3. Précision dans l'accord sujet-verbe

Légende : Le pourcentage d'accord sujet-verbe dans le singulier des verbes finis du groupe – *ir*, *-re* et *-oir* est indiqué en pour cent du total de la production d'accord sujet-verbe de ces verbes. Les verbes les plus fréquents *avoir*, *être* and *faire* sont exclus ; Les couleurs foncées sont utilisées pour les 3 apprenants ayant un niveau de FLE plus élevée, et les couleurs claires pour les 2 apprenants ayant un niveau de FLE plus bas.

Dans la Figure 3, notre hypothèse semble confirmée. Quand nous comparons les apprenants au même niveau linguistique du FLE, l'accord sujet-verbe est mieux réussi chez les apprenants qui produisent avec moins de fluidité, Martine et Oscar. Parmi les apprenants d'un niveau supérieur, Martine a le pourcentage le plus élevé de formes correctes (86 %) comparé aux deux autres, Emélie (65 %) et Christine (56 %). Chez les apprenants d'un niveau inférieur, Oscar présente un pourcentage plus élevé de formes correctes (70 %) que Sophie (56 %).

Vu le faible nombre d'occurrences chez certains apprenants, nous présentons les données développementales sous forme d'un tableau. Le Tableau 4 montre les données de tous les enregistrements divisées en deux, les 3 premiers et les 3 derniers enregistrements.

Tableau 4. Précision dans l'accord sujet-verbe

	Christine	Emélie	Martine	Oscar	Sophie
1-3	23/43	15/24	19/22	8/12	2/6
% 1-3	53	63	86	67	33
4-6	19/32	29/44	5/6	8/11	5/6
% 4-6	59	66	83	73	83

Légende : Nombre et pourcentage d'accord sujet-verbe correct au singulier pour les verbes finis du groupe – *ir*, *-re* et *-oir*. Les verbes les plus fréquents *avoir*, *être* et *faire* sont exclus de l'analyse.

Le faible nombre d'occurrences dans le Tableau 4 rend l'interprétation des données quelque peu délicate. Seules les données de Christine et Emélie sont assez nombreuses pour nous permettre de constater une légère augmentation en précision. En dépit de cette légère augmentation, la production de Christine et

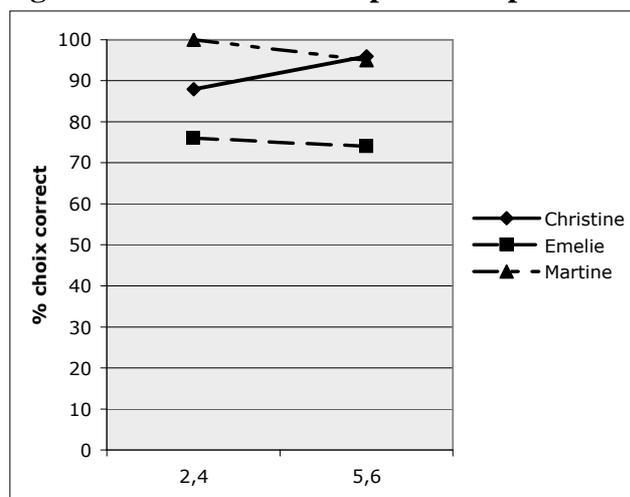
Emelie n'atteint pas le niveau de précision de celle de Martine ou Oscar. Il semble alors que le développement positif de la fluidité chez ces deux apprenantes ne soit pas suivi d'un développement positif similaire en ce qui concerne la précision de l'accord sujet-verbe. Notre hypothèse est donc confirmée chez les deux apprenantes qui produisent assez d'occurrences. Leur production est moins correcte que celle des apprenants qui produisent avec moins de fluidité et plus de verbalisations.

4.2 Le passé

Le choix entre *le passé composé* et *l'imparfait* est connu pour être difficile à réaliser par les apprenants suédophones du français LE. Pour cette raison, nous ne présentons ici que les données de ces trois apprenantes d'un niveau supérieur du français LE.

La Figure 4 montre le pourcentage de choix correct entre *le passé composé* et *l'imparfait* dans les 4 textes de « Raconter un souvenir », où le passé a été élicité.

Figure 4. Le choix entre le passé composé et l'imparfait



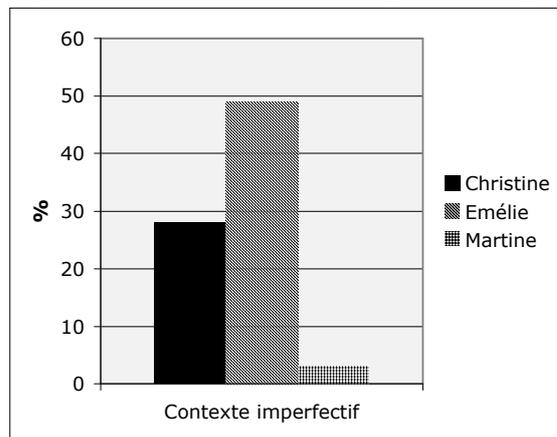
Légende : La proportion de choix correct entre *le passé composé* et *l'imparfait* est indiquée en pour cent du nombre total de contextes des deux temps verbaux

D'après notre hypothèse, nous nous attendions à ce que la production de Martine soit plus correcte et suive un développement plus positif. Ce ne semble pas entièrement être le cas. D'un côté la production comparée de Martine et Emélie semble confirmer l'hypothèse, la production de Martine étant plus correcte que celle d'Emélie tout au long de l'étude. De l'autre côté, la production comparée de Martine et Christine semble infirmer l'hypothèse. La production de Christine en ce qui concerne le choix entre *le passé composé* et *l'imparfait* est quasiment

aussi correct que celle de Martine. De plus, quand la précision chez Christine augmente un peu, celle de Martine diminue.

Ces données ne confirment pas notre hypothèse. Pour cette raison, nous allons approfondir l'analyse du passé et prendre un autre paramètre en considération, la variation entre ces deux temps du passé.

Figure 5. Variation entre le passé composé et l'imparfait



Légende : La variation est indiquée en pour cent de contextes de *l'imparfait*.

Regardé de plus près, le traitement du passé diffère entre les apprenants selon la fluidité de leur production. Il s'avère dans la Figure 5 que l'apprenante dont la production est la moins fluide et qui mobilise le plus de connaissances explicites ne présente pas de variation entre les deux temps dans ces textes. Martine se concentre sur *le passé composé*, dans l'aspect d'aoriste, ce qui d'après les PV est un choix conscient. Pour elle, le plus important est de faire avancer le texte (*foreground*) sans commenter les événements ou faire part de son ressenti sur ce qu'elle évoque à l'imparfait (*background*). Les deux apprenantes dont la production est la plus fluide et qui utilisent le moins de connaissances explicites, Christine et Emélie, donnent aussi bien l'information de *foreground* que de *background* et utilisent par conséquent aussi bien *le passé composé* que *l'imparfait* dans leurs textes. De plus, ces deux apprenantes utilisent l'imparfait dans le bon contexte, et non le présent au lieu de l'imparfait, ce qui est assez fréquent chez les apprenants aux stades inférieurs du français LE, cf. Bartning et Schlyter (2004).

Quand la variation entre *le passé composé* et *l'imparfait* est prise en considération pour évaluer la précision, il semble que la fluidité et la précision soient corrélées, même si la corrélation n'est pas aussi simple que celle prédite par notre hypothèse. Une moindre fluidité et une plus grande verbalisation ont un effet positif sur la précision mais un effet négatif sur la variété d'usage *du passé composé* et de *l'imparfait*.

4.3 La négation

La difficulté que rencontrent les apprenants de français LE est de placer les deux composants de la négation autour de la forme finie du verbe (*ne V pas*). Pour cette raison, la négation est souvent étudiée en relation avec la finitude du verbe (voir par exemple Klein, 1989 ; Meisel, 1997 ; Parodi, 2000 ; Prévost & White, 2000 ; Schlyter, 2003). La précision de la négation est évaluée par son emplacement correct ou non. Vu le nombre très restreint d'occurrences chez certains apprenants, nous présentons les données sous forme d'un tableau. Dans le Tableau 5, nous exposons les données de la négation *ne V pas* (avec aussi la forme acceptable de *V pas*) de tous les enregistrements divisées en deux, les 3 premiers et les 3 derniers enregistrements.

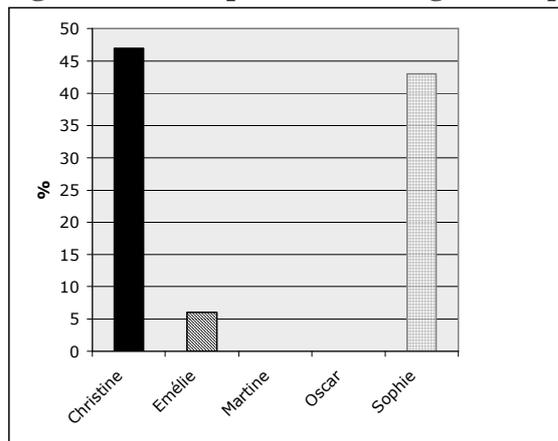
Tableau 5. Précision dans la négation

	Christine	Emélie	Martine	Oscar	Sophie
1-3	27/30	5/6	11/11	8/12	3/9
% 1-3	90	83	100	67	33
4-6	11/11	11/11	3/4	4/5	4/4
% 4-6	100	100	75	80	100

Légende : Nombre et pour cent d'une négation acceptable (*V pas* et *ne V pas*).

Le Tableau 5 montre que ce ne sont que les deux apprenants d'un niveau inférieur, Oscar et Sophie, qui ont une production de négation non-correcte assez importante, et ceci dans les 3 premiers enregistrements. Notre hypothèse ne semble cependant pas entièrement confirmée car, si les apprenantes produisant avec plus de fluidité ont une production légèrement moins correcte dans les trois premiers enregistrements, leur production est plus correcte que celle des apprenants produisant avec moins de fluidité dans les trois derniers enregistrements. Du fait que tous les apprenants ont atteint le stade intermédiaire ou plus dans les trois derniers enregistrements, il se peut qu'il y ait un effet plafond à prendre en considération pour l'interprétation des données des trois derniers enregistrements. Il y a cependant un autre paramètre à prendre en considération, celui de la nature de la négation.

Quand nous regardons de plus près la nature des négations, nous constatons une différence entre les apprenantes produisant avec plus de fluidité et les apprenants produisant avec moins de fluidité. Dans la Figure 6, nous présentons la fréquence de la variante *V pas*.

Figure 6. La fréquence de la négation *V pas*

Légende : La fréquence de la négation *V pas* est indiquée en pour cent de la totalité des négations acceptables.

Il s'avère que seules les apprenantes qui produisent avec plus de fluidité et moins de verbalisation, Christine, Emélie et Sophie, omettent *ne* dans la négation. Elles le font surtout avec le copule *être*, i.e. *c'est pas / N est pas*, et dans quelques cas avec le verbe *avoir*, i.e. *elle a pas / j'ai pas*. Dewaele (1999 : 118) a observé dans son corpus oral que les apprenants plus extravertis s'approchaient « des normes de la langue cible » en omettant le *ne* dans la négation plus que ne le font les introvertis. Pour Dewaele, la corrélation entre le degré d'extraversion et l'omission de *ne* était significative dans une situation plus formelle.

4.4 Les pronoms d'objet clitiques

D'après Bartning et Schlyter (2004), les apprenants commencent à utiliser les POCs, i.e. *je le vois*, et non *je vois lui*, plus tard qu'ils ne maîtrisent la négation *ne V pas*. Concernant l'emplacement du pronom, le contexte d'un auxiliaire avec un participe passé n'est maîtrisé qu'assez tardivement. Pour ces raisons, nous ne présentons ici que les données des trois apprenantes les plus avancées du corpus¹, Christine, Emélie et Martine.

La problématique des POCs est double. Pour une production correcte, il ne faut pas seulement choisir la bonne forme du pronom d'objet d'après le contexte direct ou indirect, mais il faut également savoir placer le pronom d'objet au bon endroit vis-à-vis des verbes finis et non-finis dans le syntagme verbal. D'après le corpus étudié, les apprenants semblent avoir plus de problème avec l'emplacement du POC dans le syntagme verbal qu'avec la forme du pronom

¹ L'apprenante moins avancée Sophie ne produit pas un seul pronom d'objet pendant toute l'étude.

lui-même. Le Tableau 6 présente la production correcte des POCs, du point de vue de la forme choisie et de l'emplacement du pronom d'objet.

Tableau 6. Précision dans les pronoms d'objet clitiques

	Christine	Emélie	Martine
1-3	11/19	2/3	2/4
% 1-3	58	67	33
4-6	25/29	2/3	2/4
% 4-6	86	67	33

Légende : Nombre et pourcentage des pronoms d'objets clitiques corrects.

Bien que les données soient peu nombreuses chez Emélie et Martine, le Tableau 6 semble infirmer notre hypothèse. Les apprenantes produisant avec le plus de fluidité et le moins de verbalisations font moins d'erreurs que l'apprenante produisant avec moins de fluidité et plus de verbalisations.

5 Conclusion et discussion

En réponse à notre question de recherche, nous avons pu distinguer deux groupes d'apprenants, mettant ainsi en évidence deux profils de scripteur chez les apprenants de FLE. Un groupe d'apprenants est caractérisé par une production moins fluide et de nombreuses verbalisations. Un autre groupe est caractérisé par plus de fluidité dans la production et moins de verbalisations. Dans ce dernier groupe, nous avons une apprenante dont la production est aussi caractérisée par la non-utilisation de la L1 au cours de ses verbalisations. Une autre caractéristique du groupe dont la production est la moins fluide est le fréquent recours aux plusieurs tentatives de formulations en LE. C'est dans la fluidité et la fréquence des verbalisations, ainsi que dans leur nature, que nous trouvons la trace des connaissances explicites utilisées pendant le traitement des aspects de bas niveaux linguistiques (vocabulaire, orthographe et syntaxe). Par conséquent, nous nous attendions à ce que la fluidité et la fréquence de verbalisations aient un impact sur la précision. Nous avons donc émis l'hypothèse d'une production plus correcte chez les apprenants qui produisent avec moins de fluidité et plus de verbalisations, ce qui implique une plus grande utilisation de connaissances explicites.

Bien qu'il semble exister un rapport entre la fluidité et la précision, l'hypothèse n'a été confirmée directement que pour deux des quatre phénomènes morphosyntaxiques où la précision est étudiée, i.e. pour l'accord sujet verbe et pour la négation dans les trois premiers enregistrements. Pour les deux autres phénomènes étudiés, i.e. le passé et les pronoms d'objet clitiques, il semble que

ce sont plutôt les apprenantes produisant avec le plus de fluidité et le moins de verbalisations qui ont une production plus correcte (POC) et plus variée (le passé). Pour expliquer ces différences de production correcte de phénomènes morphosyntaxiques différents, il faut sans doute chercher une explication liée aux phénomènes morphosyntaxiques eux-mêmes.

Utilisant la définition linguistique de la complexité de la structure, à savoir une structure comprenant plusieurs composants, incluant des dérivations d'une structure de base et étant marquée (Housen *et al.*, 2005), nous avons à faire à deux structures simples, e.g. l'accord sujet-verbe et la négation, et à deux structures complexes, e.g. le passé et les POCs². Ainsi, il semble que les structures simples sont plus correctes chez les apprenants produisant avec le moins de fluidité, le plus de verbalisations et utilisant plus de connaissances explicites pendant la production de texte en FLE. De même, les structures complexes sont plus correctes ou variées (le passé) chez les apprenantes produisant avec le plus de fluidité, le moins de verbalisations et utilisant plus des connaissances implicites. Ces différences observées pourraient illustrer l'hypothèse de Krashen (1981) et Pica (1985) proposant que les structures simples, comme l'accord sujet-verbe et la négation, sont plus faciles à apprendre/produire d'une manière explicite, i.e. une production moins fluide avec plus de verbalisations, et que les structures plus complexes, comme le choix entre *le passé composé* et *l'imparfait* et les POCs, sont plus faciles à apprendre/produire d'une manière implicite (une production plus fluide avec moins de verbalisations).

Les apprenants utilisant plus de connaissances implicites semblent plus à l'aise avec les structures morphosyntaxiques plus complexes, tandis que les apprenants utilisant plus de connaissances explicites ont tendance à ne pas prendre de risques et à s'en tenir aux structures simples, ou simplifier la production des structures complexes (voir la production uni-dimensionnelle du *passé composé* de Martine).

Cette étude visait à appréhender les relations susceptibles d'exister entre certains profils de scripteurs et la qualité de leur production écrite en français langue étrangère, mesurée en terme de précision morphosyntaxique. Il ressort de ces travaux que l'acquisition et la mise en œuvre de différents phénomènes

² Pour des exemples de structures ou de règles simples et complexes voir Krashen (1981), Pica (1985) pour les accords ; Housen *et al.* (2005) pour la négation ; Pica (1985) pour la forme progressif *-ing* en anglais à rapprocher au choix entre *le passé composé* et *l'imparfait* ; Renaud (2008) et Schmitz & Müller (2008) pour les pronoms d'objet clitiques.

morphosyntaxiques en langue étrangère (e.g., l'accord sujet-verbe, le passé, la négation et les pronoms d'objet clitiques) semblent dépendantes de profils individuels d'apprenants. En conséquence, il apparaît très difficile de situer ou de catégoriser l'avancée d'un scripteur dans son apprentissage du FLE sur la seule prise en compte d'un ou deux phénomènes morphosyntaxiques. Cette situation rend complexe la tâche du chercheur mais aussi celle du pédagogue.

Références

- Barbier, M-L. 1997. *Rédaction de texte en langue première et en langue seconde: Indicateurs temporels et coût cognitif*. Thèse de doctorat: Université de Provence.
- Bartning I. & Schlyter, S. 2004. "Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2". *Journal of French Studies* 14: 281-299.
- Chenoweth, N. A. & Hayes, J. R. 2001. "Fluency in Writing: Generating Text in L1 and L2". *Written Communication* 18(1): 80-98.
- Fayol, M. 1994. "From declarative and procedural knowledge to the management of declarative and procedural knowledge". *European Journal of Psychology of Education* 9(3): 179-190.
- Gunnarsson, C. 2006. *Fluidité, complexité et morphosyntaxe dans la production écrite en FLE*. Thèse de doctorat: Études romanes de Lund 78, Université de Lund.
- Gunnarsson, C. (soumis) "Fluency, Complexity and Accuracy in written production of L2 French: a comparative and developmental study". *Journal of Second Language Writing*.
- Housen, A., Pierrard, M. & Van Daele, S. 2005. Structure complexity and the efficacy of explicit grammar instruction. In A. Housen & M. Pierrard (eds.), *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*, 235-269. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Klein, W. 1989. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.
- Krashen, S. D. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. New York: Prentice hall.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Kihlstedt, M. 1998. *La référence au passé dans le dialogue: Étude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenant dits avancés de français*. Thèse de doctorat: Forskningsrapporter 6, Stockholms Universitet.
- Lightbown, P. M., Spada, N. 1993. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Meisel, J. 1997. "The acquisition of the syntax of negation in French and German contrasting first and second language development". *Second Language Research* 13: 227-263.
- Parodi, T. 2000. "Finiteness and verb placement in second language acquisition". *Second Language Research* 16(4): 355-381.
- Pica, T. 1985. "Linguistic simplicity and learnability: Implications for language syllabus design". In K. Hyltenstam, M. Pienemann (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, 137-151. Clevedon: Multilingual Matters 18.
- Prévost, P. & White, L. 2000. "Missing Surface Inflection or Impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement". *Second Language Research* 16(2): 103-133.

- Renaud, C. 2008. "Verbal agreement in Second Language Acquisition: The Case of Object Pronouns in French". In R. Slabakova et al. (eds.) *Proceedings of the 9th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2007)*, 196-205. MA., Cascadilla Proceedings Project.
- Schlyter, S. 2003. Stades développementaux en français chez des apprenants suédophones: Exemples du corpus Lund. www.rom.lu.se/DURS/archive.
- Schmitz, K. & Müller, N. 2008. "Strong and clitic pronouns in monolingual and bilingual acquisition of French and Italian". *Bilingualism: Language and Cognition* 11(1): 19-41.
- Towell, R., Hawkins, R. & Bazergui, N. 1996. "The Development of Fluency in Advanced Learners of French". *Applied Linguistics* 17: 1: 84-119.
- Wang, W. & Wen, Q. 2002. "L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers". *Journal of Second Language Writing* 1: 225-246.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. & Kim, H-Y. 1998. Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy and complexity. Honolulu: University of Hawaii.
- Zimmerman, R. 2000. "Writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings". *Learning and Instruction* 10: 73-79.

Wh-questions, rules, and constructions in L2 children

Gisela Håkansson, Lund University

1 Introduction

According to Processability Theory (Pienemann 1998, 2005ab) L2 morphosyntax is developed, using abstract rules of feature unification, in stages that built on each other in an incremental way. For Swedish, five stages have been identified, with subject-verb inversion as the fourth step. Empirical data on L2 Swedish have supported the predicted stages as regards the emergence of the structures. However, there is a lot of variability in the their later use. In this paper, I will take a closer look at the acquisition of wh-questions, and suggest that a constructionist view of item-based constructions that gradually change into abstract representations (Tomasello 1992) may account for the variability in rule application.

2 Background

According to Processability Theory (Pienemann 1998, 2005ab) learners develop their internal version of the target grammar in a highly systematic way. This development is described as a gradual automatization of the skills needed to process the target language. Each level in the developmental hierarchy serves as a prerequisite for the next, higher level. Processability Theory (PT) relates to Levelt's (1989) model of language production, in particular the part of the model that deals with the grammatical encoding of a message. In order to be able to produce utterances in the target language, the learner needs to acquire the language-specific processing devices. An important feature of PT is its non-normative perspective, i.e. the learner grammar of each stage is seen as an autonomous grammar. This means that a structure does not have to be correct from a target language perspective. In deciding whether a certain rule is processable, the emergence criterion is used, i.e. the focus is on the point of first occurrence. One productive example of a certain structure is sufficient to show that the learner is able to process and produce that structure. In order to avoid

analysing memorised chunks, however, there is a need for contrasts between forms; for example the subject-verb inversion should occur with different lexical items.

The developmental hierarchies proposed by PT have been confirmed for a large number of typologically different languages: Arabic (Mansouri 2005); Chinese (Zhang 2005); English (Pienemann 1998); German (Pienemann 1998); Italian (Di Biase & Kawaguchi 2002), Japanese (Kawaguchi 2005) and Scandinavian languages (e.g. Glahn et al. 2001). For Swedish, Pienemann and Håkansson (1999) suggested a hierarchy of processing complexity of Swedish morpho-syntax. Swedish is a Germanic language characterised by V2 word order in main clauses and rich noun phrase morphology. The PT hierarchy for Swedish is outlined in the following. The very first step for the learner is to identify the words of the target language, and at this stage invariant forms of words will be used (Level 1). The next step is to categorise the lexicon together with the diacritic features, e.g. tense suffixes for verbs and number suffixes for nouns. This is the level of lexical morphology (Level 2). Lexical morphology is a necessary prerequisite for phrasal morphology (Level 3) to be processable. The processing of phrasal morphology allows the learner to unify the features of head and modifiers in a phrase, and to produce Swedish noun phrase agreement (en röd bil, ‘a red car’ vs många röda bilar, ‘many red cars’). At level 4, interphrasal morphology is processable. This implies that the grammatical functions of the words in a clause will be accessible to the learner. At this level subject-verb inversion in main clauses is processable. This means that declaratives with a non-subject in the first position and wh-questions, with a wh-word in first position have the same processing prerequisites and can be expected to emerge around the same time. Level 5, finally implies that the learner can apply different word order rules in Swedish main and subordinate clauses. Table 1 summarises the PT hierarchy suggested for Swedish

Table 1. Hierarchy for the morpho-syntactic development of Swedish

Processing prerequisites	Outcome: Swedish grammar
Level 5 • clause boundary	sub-clause placement of negation
Level 4 • S procedure	subject-verb inversion
Level 3 • phrasal procedure	NP agreement
Level 2 • category procedure	verb suffix: present, past; noun suffix: plural
Level 1 • word/ lemma	'words'

3 Earlier studies of the acquisition of Swedish

The acquisition of word order in Swedish as L2 has been a topic for investigation since the 1970s (Hammarberg & Viberg 1977, Hyltenstam 1977, 1978, Bolander 1988, Schlyter & Håkansson 1994, Håkansson & Nettelbladt 1993, 1996). Evidence for the PT hierarchy has been found in data from adults (Glahn et al. 2001, Håkansson & Norrby 2007, Pienemann & Håkansson 1999, Rahkonen & Håkansson 2008) as well as from children (Håkansson 2001) acquiring Swedish as a second language. However, most studies on inversion deal with declaratives and apart from the study by Hyltenstam (1977, 1978) the acquisition of wh-questions has rarely been mentioned.

The findings have revealed that there is a huge amount of variation in word order patterns among L2 learners. This variation has been discussed in terms of favourable contexts (Hyltenstam 1978, 1978) and input frequencies (Rahkonen & Håkansson 2008). For example, Hyltenstam's findings (1977, 1978) showed that the linguistic context plays an important role in the acquisition of word order. He found type of verb to be the critical factor in the development. Auxiliary verbs were more favourable than main verbs, resulting in an earlier acquisition of placement of negation and also of subject-verb inversion in yes-no questions. For subject-verb inversion with an initial non-subject (topicalized declaratives and wh-questions), however, no such favourable contexts were found, neither type of verb nor type of subject (pronominal or nominal).

Another candidate for favourable context in the acquisition of inversion is the nature of the initial part of the sentence, the foundation position. There is a tendency for learners to use inversion more often when there is not too much in the first position – for example, subordinate clause in initial position seem to increase the cognitive load for the learner (Bolander 1988, Hagen 1992, Rahkonen 2006). Lindberg (1995) suggests that there is a complex pattern of interacting factors that combine in creating a favourable context: if the initial position is occupied by an object, the subject is a pronoun and the verb is an auxiliary, inversion is used earlier than if there is an initial subordinate clause, the subject is nominal and the finite verb is an infrequent verb.

4 Acquisition of wh-questions

In studies of L1 acquisition of Swedish wh-questions, it has been found that the first wh-questions emerge around the age of two years. A year later all basic wh-words (*vad* ‘what’, *var* ‘where’, *vem* ‘who’, *hur* ‘how’, *vilket/vilket* ‘which’, *varför* ‘why’) are all in active use. The first questions are used without the wh-word (*Är det?* ‘Is that?’), without the verb (*Vad det?* ‘What that?’) or without the subject (*Vad är?* ‘What is?’). Complete wh-questions with non-inversion are rarely attested (Santelmann 2003). Children with Specific Language Impairment (SLI), however, exhibit particular problems with wh-questions. They have more omissions of wh-words, subjects and verbs and they even use questions with uninverted word order, for example *Vad det är?* ‘What this is?’ (Hirsch & Holmqvist 2005).

English-speaking L1 children have a different task when acquiring wh-questions. First, they have less evidence for a subject-verb inversion rule, since it is rarely used in declaratives; secondly, they have to learn how to use auxiliaries including to handle the insertion of *do*. Klima & Bellugi (1966) found a large number of uninverted wh-questions in their data on English-speaking children and they suggested that there is an early stage of non-inversion. Reanalyzing the data from one of the children, Adam, and including the input data, Rowland & Pine (2000) found that the subject-auxiliary inversion used in wh-questions in fact reflected the use in the adult input. They therefore proposed that, instead of a stage of non-inversion, children’s speech “may reflect low scope lexically-specific knowledge, not abstract category-general rules” (Rowland & Pine 2000: 177). This would be in line with a constructivist view of distributional item-based learning (e.g. Tomasello 1992), and challenge the idea of abstract movement rules, such as the optional inversion rule suggested by Erreich (1984).

5 Material and methods

The data from this study comes from The Lund project on the acquisition of Swedish by L1, L2 and SLI children (Håkansson & Nettelbladt 1993, 1996, Håkansson 2001). In this paper, the focus will be on the L2 children. These children were selected from families that had arrived recently in Sweden. McLaughlin’s (1987) definition of L2 acquisition was used; i.e. children over three years of age when first exposed to the target language are defined as

second language learners of that language. The L2 children in the present study were well over that limit. The recordings started as soon as they began to make themselves understood in Swedish and for most children it went on for around six months, with one data collection session every second month, giving three recordings per child. The children were recorded in a free play situation in the preschool unit. Table 2 below displays the code names, ages, MLU, number of clauses and wh-questions produced by the children.

Table 2. Overview of the data

Code name	Age range	MLU Range	Clauses with subject and verb	Wh-questions w subj and verb
Ali	4;6-5;2	3.53-3.33	406	9
Cynthia	4;7-4;10	3.82-4.18	174	47
Helena	4;0-4;3	2.83-3.17	82	15
Hannibal	5;5-6;0	2.42-3.43	167	19
Leila	5;0-5;3	3.17-3.91	229	8

The data consist of audio- and videotaped conversations. The conversational context was kept as constant as possible. All children talked to a researcher, and sometimes a parent was present. The topics of conversation were either play-oriented or focused on pictorial material. From each dialogue a sequence of approximately 20 minutes of continuous conversation was selected and transcribed. In order to facilitate quantifications, the data were transcribed according to the conventions of the SALT program (Systematic Analysis of Language Transcripts; Miller & Chapman 1986).

All utterances containing a subject and a verb were extracted and used for the syntactic analysis. In this analysis only the wh-questions (in total 96) will be discussed. Most wh-questions containing a verb also had a subject (95%), i.e. there were few subject-less wh-clauses.

6 Results

In the analysis the proportion of inverted wh-questions versus the total amount of questions was measured. The results showed both inter-individual and intra-individual variation. All the children had some examples of inversion in wh-questions and could therefore be claimed to have attained PT level 4, using the emergence criterion. For some of the children, inversion was always used in wh-questions (Hannibal and Leila). Other children showed variation during the whole data collection period (Ali and Cynthia). One child (Helena) improved the

degree of inversion. Table 3 displays the use of inversion in wh-questions at the three data collection sessions.

Table 3. Inversion in wh-questions, in relation to context for wh-questions

Code name	Time 1	Time 2	Time 3
Ali	6/7	1/1	1/1
Cynthia	-	14/24	11/23
Helena	1/2	2/8	5/5
Hannibal	7/7	8/8	4/4
Leila	-	5/5	3/3

As is shown in Table 2, some children have a better performance than others. Hannibal and Leila always use inversion, whereas the others, especially Cynthia, sometimes fail to apply the desired inversion rule. In order to identify potential favourable contexts, the material was also analyzed according to which wh-word that was used. Table 4 displays the distribution of the wh-words among the children.

Table 4. Inversion according to different wh-words

Code name	<i>vad</i> (‘what’)	<i>var</i> (‘where’)	<i>vem</i> (‘who’)	<i>hur</i> (‘how’)	<i>varför</i> (‘why’)
Ali	4/4	4/4	-	0/1	
Cynthia	12/12	9/9	6/6		1/20
Helena	2/2	6/6	1/1		0/6
Hannibal	12/12	5/5		2/2	
Leila	3/3	4/4			0/1

Table 4 reveals that the differences between the children are due to which type of wh-word is used. Some wh-words are always used with inversion and others are rarely used with inversion. The words *vad*, *var* and *vem* (‘what, where and who’) seem to favour inversion whereas *varför* ‘why’ is only used once with inversion. *Hur* (‘how’) is used with inversion by Hannibal (*Hur ska man lägga den här?* ‘How do one put this?’) but not by Ali, who combines it with *länge* (‘long’) in *Hur länge dom ska vara hemma?* (‘How long they will remain home’) and use a non-inverted construction.

Cynthia is the informant who produces most questions (47 examples) and therefore, her examples will be discussed in more detail below.

7 Cynthia as an example

Cynthia uses in total 47 wh- questions, 28 with inversion and 19 without inversion. The question words are distributed as follows; all the inverted questions are with the wh-words *vad*, *var* and *vem* ('*what*, *where* and *who*') whereas the non-inverted are with *varför* ('*why*'). Below, ten of the wh-questions with inversion and ten of the wh-questions from Cynthia are displayed.

Inverted

- (1) Vad e de?
(‘What is that?’)
- (2) Vad har du gjort?
(‘What have you done?’)
- (3) Var ska du gå?
(‘Where are you going?’)
- (4) Vad vill du ?
(‘What do you want?’)
- (5) Var ska vi lägga han ?
(‘Where will we place him?’)
- (6) Var e den?
(‘Where is that?’)
- (7) Var har du köpt den ?
(‘Where have you bought it?’)
- (8) Var ska dom göra mat ?
(‘Where will they make food’)
- (9) Från vem köper du då?
(‘From who buy you then?’)
- (10) Varför titta han på honom ?
(‘Why look he at him?’)

*Noninverted

- (11) *Varför den e en bebis ?
(‘Why that is a baby?’)
- (12) *Varför du gör så?
(‘Why you do that?’)
- (13) *Varför dom ska gå?
(‘Why they will go?’)
- (14) *Varför du ska stanga nu?
(‘Why you will close now?’)
- (15) *Varför du ha alla katt ?
(‘Why you have all cat?’)
- (16) *Varför han finns inte ?
(‘Why he is not’)
- (17) *Varför du inte hämta huset?
(‘Why you not fetch house?’)
- (18) *Varför han har en kläder ?
(‘Why he has clothes?’)
- (19) *Varför det ska ramla?
(‘Why it will fall?’)
- (20) *Varför det finns ingen andra?
(‘Why there is no other?’)

An analysis of the linguistic contexts reveals that, apart from the wh-word, other elements that have been suggested to favour inversion occur both with inversion and without inversion. To mention some, copula verbs are used both with inversion (examples 1, 6) and without inversion (example 11). Auxiliary verbs are used with inversion (examples 2, 3, 5, 7, 8) and without inversion (examples

13, 14, 19). Main verbs are used with inversion (example 9, 10) and without inversion (examples 12,17). There are no differences in subject types, since there are only pronominal subjects in Cynthia's wh-questions.

8 Discussion and concluding remarks

Why are not all Cynthia's wh-questions inverted? Since the verb types and subject types are the same for inverted and uninverted wh-questions, it seems reasonable to assume that it is the wh-words themselves that make up the difference in word order. There are at least two reasons to explain that *varför* ('why') is particularly difficult, and the last context to be used with inversion;

1. *Varför* is not as frequent as some of the other wh-words
2. *Varför* is more cognitively demanding since it questions the whole clause and not just a constituent.

A list of relative frequencies of different wh-words can be extracted from the corpus Parole, which contains 20 million words of Swedish written texts (Språkbanken/gu.se/parole/). In this corpus, *varför* ('why') is ranked number 230, preceded by *var* ('where') rank 21, *när* ('when') rank 30, *vad* ('what') rank 55, and *hur* ('how') ranked as 64. *Vem* ('who') is placed as number 345. This means that, apart for *vem* ('who'), *varför* ('why') is the least frequent among the basic wh-words.

In L1 children, *varför* ('why') emerges after the other wh-words, which may be an indication that it is cognitive demanding. Interestingly, despite a late onset of some of the wh-words, Swedish L1 children do not resort to non-inverted clauses as an option (Santelmann 2003), which English-speaking children do during the period of variable output (Klima & Bellugi 1966, Errich 1984, Tomasello 1992, Rowland & Pine 2000). This difference may be explained by the fact that Swedish L1 children are exposed to so much subject-verb inversion in their input that their earliest grammar may be based on a verb-second pattern rather than on a basic SVO order, which can be changed into subject-verb inversion by movement rules. Thus, the pattern of non-inversion found in English L1 children has no parallel in Swedish L1 children.

However, L2 children use wh-questions without inversion. Their route to inverted wh-questions seems to proceed by a combination of emergence of processing procedures and item-based learning. A combination of a

constructivist view of language development (Tomasello 1992) with Processability Theory (Pienemann 1998, 2005) might be a way to understand what happens beyond the first emergence of a structure. Hypothetically, the processing procedures for a particular construction may emerge with restricted lexical items and then gradually be generalized for use in other contexts. This seems to be the case of subject-verb inversion, where favourable contexts for rule application have been identified in declaratives and yes/no questions (Hyltenstam 1977, 1978). More detailed studies on lexically specific combinations of wh-words, subjects and verb in learner language as well as in the input may increase our understanding of how inversion is acquired – and may also be valuable in designing educational materials.

References

- Bolander, M. 1988. Is there any order? On word order in Swedish learner language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9: 97-113.
- Di Biase, B. & Kawaguchi, S. 2002. Exploring the typological plausibility of Processability Theory: language development in Italian second language and Japanese second language. *Second Language Research* 18: 272–300.
- Erreich, A. 1984. Learning how to ask: Patterns of inversion in yes-no and wh-questions. *Journal of Child Language* 11: 579-592.
- Glahn, E., Håkansson, G., Hammarberg, B., Holmen, A. & Hvenekilde, A. 2001. Processability in Scandinavian second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 23: 389-416.
- Hagen, J. E. 1992. Felinvertering, overinvertering og underinvertering. [Misinversion, overinversion and underinversion] *NOA 15*. Oslo University.
- Hammarberg, B. & Viberg, Å. 1977. The place-holder constraint, language typology, and the teaching of Swedish for immigrants. *Studia Linguistica* 31: 106-163.
- Håkansson, G. 2001. Tense morphology and verb-second in Swedish L1 children, L2 children and children with SLI. *Bilingualism: Language and Cognition* 4: 85-99.
- Håkansson, G. & Norrby, C. 2007. Processability theory applied to written and oral L2 Swedish. In Mansouri, F. (ed), *Second language acquisition research: theory-construction and testing*, 81-94. Cambridge: Cambridge Scholars Press, UK.
- Håkansson, G. & Nettelbladt, U. 1993. Developmental sequences in L1 (normal and impaired) and L2 acquisition of Swedish. *International Journal of Applied Linguistics* 3: 131-157.
- Håkansson, G. & Nettelbladt, U. 1996. Similarities between SLI and L2 children. Evidence from the acquisition of Swedish word order. In Johnson, C. E.. & Gilbert, J: H.V. (eds) *Children's Language*, 9, 135-151. Lawrence Erlbaum & Associates.
- Hirsch, I. & Holmquist, M. 2005. Negationer, frågor och bisatser hos barn med SLI. Masters thesis. Dept of Logopedics. Lund University.
- Hyltenstam, K. 1977. Implicational patterns in interlanguage syntax variation. *Language Learning* 27: 383-411.

- Hyltenstam, K. 1978. Variation in interlanguage syntax. Lund University Department of Linguistics *Working Papers* 18. Lund, Sweden.
- Kawaguchi, S. 2005. Agreement structure and syntactic development in Japanese as a second language. In Pienemann, M. (ed.). *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*, 253-298. Amsterdam: John Benjamins.
- Klima, E. & Bellugi, U. 1966. Syntactic regularities in the speech of children. In Lyons, J & Wales, R (eds.), *Psycholinguistic Papers*. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press.
- Levelt, W. 1989. *Speaking: from attention to articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press
- Lindberg, I. 1995 I tur och ordning. Nordens språk i Östeuropa. *Nordisk Språksekretariats Rapporter* 21. Oslo
- Mansouri, F. 2005. Agreement morphology in Arabic as a second language. In Pienemann, M. (ed.). *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*. 117-153. Amsterdam: John Benjamins.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Miller, J.F. & Chapman, R. S. 1986. *Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT)* Madison, WI: Language Analysis Laboratory, University of Wisconsin-Madison.
- Pienemann, M. 1998 *Language Processing and Second Language Development*. Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, M. 2005a. An introduction to processability theory. In Pienemann.(ed) *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory* , 1-60. Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, M. 2005b. Discussing PT. In Pienemann.(ed) *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*, 61-83. Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, M. & Håkansson, G. 1999. A unified approach toward the development of Swedish as L2. *Studies in Second Language Acquisition* 21: 383-420.
- Rahkonen, M. 2006. Some aspects of topicalization in active Swedish declaratives: a quantitative corpus study. *Linguistics* 44: 23-55.
- Rahkonen, M. & Håkansson, G. 2008. Production of written L2-Swedish – processability or input frequencies? In Kessler, H-J. (ed) *Processability Approaches to Second Language Development and Second Language Learning*, 135-161. Cambridge. Cambridge Scholars Press, UK
- Rowland, C. & Pine, J. 2000. Subject-auxiliary inversion errors and wh-question acquisition: ‘what children do know?’ *Journal of Child Language* 27. 157- 181.
- Santelmann, L. 2003. The acquisition of Swedish wh-questions. In Josefsson, G , Platzack, C. & Håkansson, G. (eds) *The Acquisition of Swedish Grammar*, 261-307. Amsterdam: Benjamins.
- Tomasello, M. 1992. *First verbs. A case of early grammatical development*. Cambridge University Press.
- Schlyter, S. & 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 - 66.
- Zhang, Y. 2005. Processing and formal instruction in the L2 acquisition of five Chinese grammatical morphemes. In Pienemann, M (ed.). *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*, 155- 177. Amsterdam: John Benjamins.

Différences grammaticales et lexicales dans la construction croisée*

Paul Hirschbühler, Université d'Ottawa

1 Introduction

Depuis les premiers travaux sur l'alternance entre construction standard (1a) et construction croisée (1b) en français et en anglais, des différences interlangues relatives à la versatilité constructionnelle de diverses classes de verbes, aux procédés morphosyntaxiques associés à la construction croisée, et aux classes de verbes qui demandent la mise en oeuvre de tels procédés pour permettre cette construction en plus de la construction standard sont apparues.¹

- (1) a. Luc a chargé des briques dans le camion. (construction standard)
b. Luc a chargé le camion de briques. (construction croisée)

J'aborde certaines de ces différences, qui méritent des études comparatives plus détaillées que la présente, qui n'effleure que certains points. Dans la première section, je considère la situation où les constructions dans lesquelles un verbe est licite dépendent de la compatibilité entre le sens attaché à la construction et le sens du verbe ; je note des différences entre langues dans lesquelles des principes similaires semblent en général à l'oeuvre pour légitimer l'emploi de verbes en construction croisée, et il n'est pas clair si ces différences reflètent des différences lexicales ou si elles sont attribuables à des différences fines dans les conditions de légitimation de la construction croisée. La seconde section considère un cas où l'emploi croisé de verbes standards requiert généralement la présence d'un préfixe applicatif, ce qui soulève la question de savoir si l'existence de la "construction croisée appliquée" assèche ("bleeds"), par effet de blocage, l'emploi croisé de verbes dont le sens permettrait de s'attendre à ce qu'il soit possible sans préfixe ou si, plus simplement, le lexique de telles langues est spécialement pauvre en verbes dont la sémantique est du type requis

* Ce travail a bénéficié des subventions CRSHC 410-2004-1870 à P. Hirschbühler (Alternance locative et structure événementielle: approche interlinguistique et diachronique) et 412-2004-1002 à F. Martineau (Modéliser le changement: les voies du français). Je remercie Marie Labelle et Rok Zaucer pour leur aide.

¹ Pour des raisons d'espace, l'url des exemples trouvés sur Internet est omise. Il est facile de les repérer.

pour soutenir aussi bien la construction croisée que la construction standard. La troisième section discute le coréen, où les verbes correspondants aux verbes alternants de l'anglais se divisent en deux groupes, le premier composés de verbes alternants, le second de verbes qui alternent en composition avec le marqueur de télicité *nohta*. L'article se termine par une analyse de verbes coréens alternants correspondant aux verbes purement croisés de langues comme le français ou l'anglais.

2 Alternance standard/croisé liée aux propriétés lexicales des verbes

Le français, l'arabe et l'anglais n'associent pas de procédé morphosyntaxique particulier à la construction croisée par opposition à la construction standard. Les différences de comportement entre classes de verbes semblent découler du sens des verbes (Pinker 1989, 2007), étroitement lié à leur dérivation morphologique dans le cas des dénominaux (Labelle 1992, 2000). Labelle note qu'un verbe associé à un nom interprété comme Locatum (*fleurir*) prend le Lieu comme objet direct et accepte la construction croisée, alors qu'un verbe lié à un nom construit comme un Lieu (*entreposer*) ou un résultat prédicible d'un Locatum (*aligner*) prend le Locatum comme objet direct et accepte l'emploi standard. Les verbes alternants, comme *charger*, connaissent les deux emplois car le N est interprétable comme un Locatum (la charge vient à occuper le Lieu) ou comme un N résultatif (le Locatum est "charge" à la fin de l'événement).²

² Il y a d'autres cas, comme celui de *planter*, dont le radical n'a pas d'interprétation résultative:

- (i) a. Luc a planté des roses/des drapeaux dans le jardin.
- b. Luc a planté le jardin de roses/*de drapeaux.

Dans (i), *planter* signifie informellement "mettre en terre une plante, des graines, des tubercules pour les faire pousser", ce qui implique une *manière* d'action qui varie selon le Locatum : dans le cas de plantes, il s'agit de les enfoncer *verticalement*, d'où, par analogie, "Enfoncer en terre l'extrémité d'un objet que l'on veut maintenir à la verticale" (TLF électronique). Dans (ib), le Locatum doit être une plante (cf. TFL : "P. méton. ; avec parfois un compl. prép. introduit par *de/en*, et précisant la nature des végétaux utilisés (Faire) garnir un lieu de végétaux"). On pourrait penser qu'avec Locatum objet direct, le verbe est un pseudo-dénominal, n'imposant pas au Locatum d'être de l'espèce "plante", alors que dans l'emploi croisé il s'agit d'un vrai dénominal qui impose au Locatum d'être de cette espèce (Kiparsky 1997, Arad 2003). Même si la distinction est appuyée par des faits, je ne suis pas sûr qu'elle soit en jeu ici, car les restrictions propres à chaque emploi peuvent être dérivées. L'emploi croisé doit contenir une information sur l'état du Lieu, une modalité d'occupation d'un espace, qui doit aller au-delà de l'occupation extensive introduite par la construction même. La manière qui ressort dans l'emploi standard de *planter* (verticalité) ne permet pas d'inférer un état spécifique du lieu, contrairement à ce qui se passe avec un verbe alternant comme *spray*. Mais le sens idiosyncratique du verbe inclut une référence à l'espèce "plante", et il existe des noms associées au verbe, comme *plante*, *plantation*. Ce dernier terme désigne l'ensemble des "végétaux plantés" aussi

L'interprétation du N incorporé détermine l'interprétation du verbe, ce qui nous ramène à Pinker. Parmi les verbes dénotant un événement mettant en jeu le mouvement d'une entité, Pinker (1989 : 78-79, 124-128, 2007 : 51-56, 113) distingue entre 1) ceux qui, comme *pour* en anglais, caractérisent des paramètres du mouvement du Locatum et entrent dans la construction standard, 2) ceux qui, comme *fill*, *cover*, caractérisent l'effet particulier de l'entité déplacée sur la cible et entrent dans la construction croisée³, et 3) ceux dont le sens contient des informations pertinentes à chaque cas, et permettent ainsi les deux constructions, soit que certains des paramètres selon lesquels le Locatum se déplace permettent de prédire de quelle manière particulière le lieu sera affecté, comme avec *spray*, *smear*, etc., mais pas avec *pour*, soit que certaines informations relatives à la manière dont le Lieu est affecté permettent de prédire certaines caractéristiques du Locatum ou de son déplacement, comme avec *load*. Cette caractérisation couvre les emplois les plus communs de nombreux verbes locatifs de l'anglais, mais pas de tous, certains de ceux donnés par Pinker pouvant être considérés comme moins attendus, par exemple *pile/stack/heap*, qui alternent, alors que les verbes correspondants du français (*empiler/entasser/amasser*), des autres langues romanes, ou de l'arabe (*kewem* 'empiler', *aarem* 'entasser', et *kedes* 'empiler' en arabe marocain, dans Ennamsaoui 2007 : 98) ne connaissent que l'emploi standard.

bien que le "champ ou terrain planté" (cf. <http://dictionnaire.sensagent.com>, voir *plantation* et *planter*). Dans l'emploi croisé, l'information idiosyncratique du verbe permet de construire une propriété caractéristique d'un Lieu, comme "couvert de plantes", ce qui exclut l'exemple avec "drapeaux".

³ Les choses sont plus complexes. L'emploi croisé existe pour *pour* dans une construction résultative avec des adjectifs comme *full* ou *empty*. Cet emploi n'est pas très courant, et en fait, la construction croisée existe aussi, de manière marquée mais bien réelle, sans prédicat second dénotant un état du lieu.

- (i) "When the tank is poured full with gasoline,
- (ii) Quite a lot of yeast deposit when the bottle is poured empty.
- (iii) The basement walls are poured with Steel Rebar re-enforced concrete after the wall forms are installed on top of the concrete footings.
- (iv) Because immersion is the only proper mode of baptism, Christians who have been sprinkled or poured with water have not received a New Testament baptism.
- (v) Now this rubber mold is ready to be poured with wax to recreate the original sculpture.

Inversément, *fill* est attesté en emploi standard au long de l'histoire de l'anglais (cf. le OED (*fill*, 13) et sur Internet (cf. Ennamsaoui 2008, 4.1.2., à partir de ma collection d'exemples). Ce genre de flexibilité n'a jamais existé en français, ni pour *verser*, ni pour *remplir*.

(2) a. ζ errem t-tmer ζ el l-mida.⁴

(Il) a entassé les dattes sur la table

‘Il a entassé les dattes sur la table.’

b. * ζ errem l-mida b- t-tmer

(Il) a entassé la table de dattes

(3) a. John piled the table with books. (Pinker, 1989 : 38)

b. John heaped the shelf with books. (Pinker, 1989 : 38)

c. ... giving you wee little plates to pile with food, ...

d. watch all the grease sizzle out of my meat that I am about to pile with cheese ...

Les contrastes interlangues de ce genre, qui ne se limitent pas à cette sous-classe de verbes (cf. *hang*, *inject*, qui alternent, contrairement à leurs équivalents dans les autres langues citées), soulèvent la question de savoir s'ils reflètent des différences de détails dans les conditions nécessaires, comme celles proposées par Pinker, pour qu'un verbe soit admis en emploi croisé, ou s'ils indiquent des différences lexicales peut-être fines, les verbes anglais en question se distinguant par le sens de leurs cousins français, espagnols ou arabes, d'une manière qui justifie les différences dans les emplois. Les généralisations de Labelle prédisent que des verbes du type de *pile/empiler/amontonar/kewem*, où le N associé caractérise la configuration du Locatum, auront la construction standard.⁵ Il n'est pas facile d'établir indépendamment des emplois eux-mêmes que le sens des verbes anglais concernés devrait permettre plus que celui des verbes équivalents des autres langues de prédire un état d'encombrement particulier du Lieu, et donc d'avoir un emploi croisé. Quoi qu'il en soit, la comparaison entre langues suggère que l'emploi croisé de ces verbes anglais est plus marqué. Cet emploi demande un étude plus attentive, qui devrait permettre de raffiner les généralisations de Pinker (1989) sur les conditions requises pour qu'un verbe de type fondamentalement standard puisse avoir un emploi croisé.

⁴ Les traductions des exemples sont en français ou en anglais, selon la langue de la source, ou selon que la traduction dans l'une ou l'autre langue paraît mieux refléter le sens du verbe de l'exemple original.

⁵ Si quelqu'un prend une ou plusieurs piles de livres et les dépose sur la table, il n'empile pas les (piles de) livres sur la table (à moins de mettre une pile sur l'autre). La différence avec l'anglais ne semble pas attribuable au préfixe, car celui-ci se rencontre avec des verbes qui connaissent les deux emplois, comme *ensabler*, à moins qu'il ait des effets légèrement différents selon le type de base, un point qui reste à vérifier. On se rappellera aussi les tests de Pinker (1989 : 124ff., 228ff.) pour déterminer lequel des emplois d'un verbe alternant est primaire : *she piled the books./ *She piled the shelves*. Si l'argument Locatum est obligatoire, la construction standard est primaire ; si l'argument Lieu est obligatoire, la construction croisée est primaire. Si les deux arguments sont obligatoires ou s'il est possible d'omettre n'importe lequel des deux, le test ne nous renseigne pas.

3 Alternance standard/croisé et préfixation applicative

Après ce type de cas où la possibilité d’alternance repose essentiellement sur des propriétés des verbes eux-mêmes, considérons celui de langues comme le russe qui disposent de ressources grammaticales spéciales pour légitimer certains emplois croisés. Pour permettre à un verbe connaissant la construction standard d’apparaître en construction croisée, incluant les verbes correspondant à des verbes anglais non alternants comme *pour*, le russe recourt aux préfixes applicatifs *za-* et *ob-*, historiquement des prépositions dont le sens primitif est approximativement “derrière”⁶ et “autour”, respectivement⁷. Dans ce genre de cas, le préfixe sélectionne le Lieu comme argument externe, amenant sa réalisation comme objet direct, et le Locatum comme argument interne, à l’instrumental, comme dans les exemples ci-dessous (Olbishevskaja 2004a,b).

- (3) a. On nalil vodu v stakan.
‘Il a versé l’eau dans le verre.’
b. On zalil stakan vodoj
‘Il a rempli le verre d’eau’ (P.H. = il a rempli le verre d’eau par l’action de verser)
- (4) a. On napeval semečki na zemlju.
He-Nom spat.Past.Perf seeds-Acc on ground-Loc
‘He spat seeds on the ground.’
b. On za/obpeval zemlju semečkami.
He-Nom spat.Past.Perf ground-Acc seeds-Instr
‘He spat the ground with seeds.’
- (5) a. Ona okurila komnatu ladanom.
she ob-smoked room.ACC incense.INSTR
‘She filled the room with incense.’
b. *Ona kurila (ladan) v komnate.
(* au sens de ‘fumer entraîne que la pièce soit pleine d’encens’).

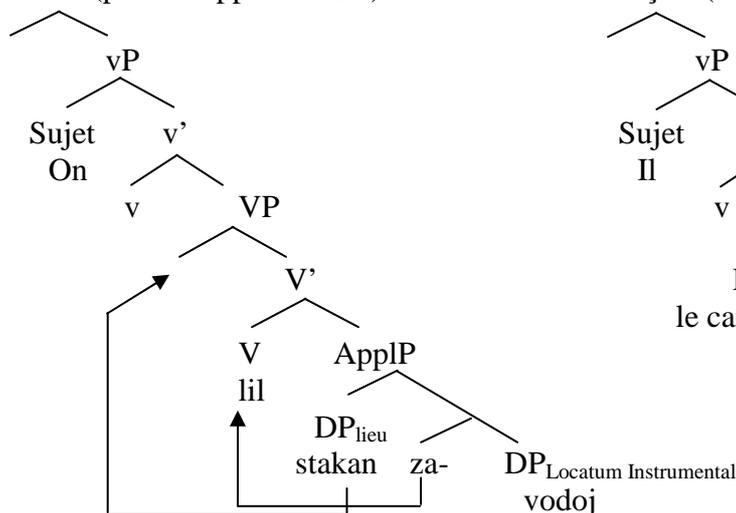
Une manière simple d’exprimer structurellement le fait que dans des langues comme le français, le Lieu objet direct est toujours légitimé par le verbe alors qu’en russe, dans la plupart des cas de verbes standards non alternants, c’est le préfixe *za-/ob-* qui légitimise l’emploi croisé, c’est d’accorder plus de structure à

⁶ Cf. Tsedryk (2006: 83) : Oni byli za kirpičami – ils étaient derrière les briques-instr.

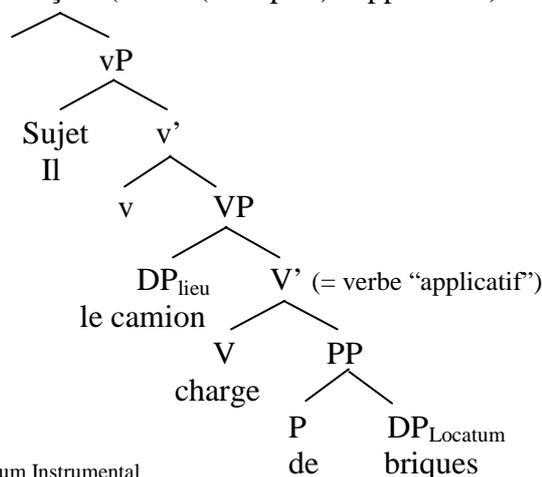
⁷ Pour Tsedryk 2006:88, *za-* indique que le Locatum remplit l’intérieur du Lieu et *ob-* que le Locatum couvre la surface du Lieu (c’est en général le cas pour le préfixe applicatif *be-* en allemand, de même source indo-européenne que *ob-*). Tous les exemples ne semblent pas caractérisables en ces termes.

ce dernier type de cas, avec une tête *Applicatif* (Pyllkänen 2002) ou *Résultat* (Ramchand 2007). Ce type de tête ferait défaut en français ou en anglais, où certains verbes (des V^0) auraient les propriétés argumentales d'une tête applicative, comme suggéré dans Hirschbühler et Mchombo (2006) pour l'allemand et le chichewa :

(6) a. russe (préfixe applicatif *za-*)



b. français (verbe (à emploi) "applicatif")



Si des caractéristiques de sens des verbes qui alternent déterminent leur comportement, on pourrait s'attendre à trouver en russe des verbes à construction standard qui permettent aussi un emploi croisé sans préfixe applicatif. Il y en a, dans une mesure très limitée, les deux verbes généralement mentionnés étant *mazat'* 'smear' (étaier/barbouiller) et *gruzit'* 'charger' (Olbishevskaja, 2004a,b et Mezhevich 2004).

(7) a. On mazal klej na bumagu.

He-Nom smear-Past.Impf. glue-Acc on paper-Loc

'He smeared glue on the paper.'

b. On mazal bumagu klejem.⁸

He-Nom smear-Past.Imp. paper-Acc glue-Inst

'He smeared the paper with glue.'

Ceci amène à se demander si seuls quelques rares verbes russe ont des caractéristiques de sens compatibles avec la sémantique de chaque construction ou si la disponibilité du préfixe applicatif produit un effet de blocage pour la plupart des verbes dont le sens devrait en principe leur permettre d'apparaître

⁸ Avec ce verbe, *za-* et *ob-* (et d'autres) sont possibles dans l'emploi croisé, avec valeur perfective. Reste à savoir si dans ce cas le Lieu et le Locatum sont légitimés syntaxiquement par le préfixe ou le verbe.

d'eux-mêmes dans les deux constructions. La littérature sur l'alternance locative en russe adopte le point de vue, sans examen, que les verbes à emploi purement standard n'ont simplement pas les caractéristiques de sens compatibles avec la construction croisée.

4 Alternance standard/croisé, composition verbale, et télicité

Il existe d'autres procédés morphosyntaxiques qui contribuent à l'apparition de certaines classes de verbes dans la construction croisée, alors qu'elles en sont exclues lorsqu'ils ne sont pas mis en oeuvre. Un procédé commun, qu'on trouve en chinois, repose sur l'utilisation de prédicats seconds, éventuellement incorporés au verbe, et dénotant une propriété prédicable d'un Lieu, (Pao 1996 : 208 ; cf. aussi Juffs 1993, 1996 ; Wang 1999). C'est ce qu'on voit en (8b) où le prédicat second *man* rend licite la construction où *pingzi* 'bottle' est objet direct du verbe *dao* 'pour'. La construction avec objet direct non sélectionné par le verbe est ordinaire et légitimée par le prédicat second, alors que la constructions résultative avec *pour full* est véritablement marginale en anglais (voir note 3).

- (8) a. *Wo ba pingzi dao le shui.
 I BA bottle pour ASP water
 'I have poured the water into the bottle, and the bottle is full of water'
- b. Wo ba pingzi dao man le shui
 I BA bottle pour full ASP water
 'I have poured the water into the bottle, and the bottle is full of water'

Un autre procédé, dont l'effet est indirect et intrigant, permet non seulement de légitimer la construction croisée, mais fait aussi réapparaître des distinctions fines entre diverses classes de verbes bien connues par la littérature sur l'anglais. C'est le cas en coréen des verbes complexes incorporant l'aspectuel *nohta*, dont des propriétés distinctes ont bien été mises en évidence par Hanjung Lee (1998), malheureusement non publié, et Eunhee Lee (2003).

Le coréen possède des verbes locatifs alternants, notamment les verbes correspondant aux verbes anglais alternants *smear/spread* (paluta), *paste* (pwuthita), *paint/coat/powder* (chilhata), *coat* (iphita) (cf. Kim 1999 : 54, source de (9) ; Hanjung Lee 1998 : 15, source de (10) ; Paek 2000).

- (9) a. Yumi-ka ttalkiccem-ul ppang-ey pal-ess-ta.
 Yumi-Nom strawberry jam-Acc bread-Loc spread-Past-Dec
 ‘Yumi spread strawberry jam on the bread.’
- b. Yumi-ka ppang-ul ttalkiccem-elo pal-ess-ta.
 Yumi-Nom bread-Acc strawberry jam-with spread-Past-Dec
 ‘Yumi spread the bread with strawberry jam.’
- (10) a. Youngi-ka pyek-ey sinmunci-ul pwuthi-ess-ta.
 Y-Nom wall-Loc newspaper-Acc paste-Past-Dec.
 ‘Youngi pasted newspaper on the wall.’
- b. Youngi-ka pyek-ul sinmunci-lo pwuthi-ess-ta.
 Nom wall-Acc newspaper-with paste-Past-Dec.
 ‘Youngi pasted the wall with newspaper.’

Le coréen possède aussi deux groupes de verbes non alternants. Ceux du premier groupe correspondent à des verbes typiquement standards dans les langues en général, par exemple les équivalents des verbes anglais *pour* (pwusta), *spill* (hullita), *put* (*nohta*, verbe lexical). Ceux du second groupe incluent des verbes qui alternent dans certaines langues, comme les équivalents des verbes anglais *spray* (ppwulita), *pile* (ssahta), *engrave* (saykita). Les verbes de ce groupe permettent en plus l’emploi croisé quand ils forment un verbe complexe avec *nohta* (Kim 1999 : 54-55, 62-64 ; 79-81 ; Paek 2000, chap. 4 ; Hanjung Lee 1998 , note 13), comme dans les exemples en (12) de *ssahta* ‘pile ; stack’ (Kim 1999, ex. (50), (52)) et en (13) de *ppwulita* ‘spray ; sprinkle ; scatter ; sow’).⁹ Qu’est-ce qui distingue *pwusta* (pour) de *ppwulita* (spray) ? Qu’est-ce qui distingue les verbes alternants autonomes comme *paluta* (smear/spread) de verbes comme *ppwulita* (spray), qui alternent en composition avec *nohta* (ou en présence d’expressions spécifiant un aspect du Lieu) ?

- (11) a. Sumi-ka uyu-ul cep-ey **puw-ess-ta.** (standard)
 S-Nom milk-Acc cup-Loc pour-Past-Dec.
 ‘Sumi poured milk into the cup’
- a’. Sumi-ka uyu-ul cep-ey **puwe-noh-ess-ta.**
 S-Nom milk-Acc cup-Loc pour-Past-Dec
 ‘Sumi pour-put milk into the cup’
- b. *Sumi-ka cup-ul uyu-lo **puw-ess-ta.** (croisé)
 S-Nom cup-Acc milk-with pour-Past-Dec.
 ‘Sumi poured cup with milk’
- b’. *Sumi-ka cup-ul uyu-lo **puwe-noh-ess-ta.**
 S-Nom cup-Acc milk-with pour-Pst-Dec
 ‘Sumi poured cup with milk’

⁹ Kim (1999) et Lee (1998:36) rejettent l’emploi croisé avec *sitta* (load) accepté par Paek (2000) quand il n’est pas combiné à *nohta* ou que la phrase ne comporte pas d’élément comme *ontong* ‘all over’.

- (12) a. Yumi-ka chaek-lul chaeksang-ey **ssa-ass-ta**.
Nom book-Acc table-Loc pile-Past-Decl
'Yumi piled books on the table.'
- a'. *Yumi-ka chaeksang-ul chaek-elo **ssa-ass-ta**.
Nom table-Acc book-with pile-Past-Decl
'Yumi piled the table with books.'
- b. Yumi-ka chaek-lul chaeksang-ey ssa-a-noh-ass-ta.
Nom book-Acc table-Loc pile-put-Past-Decl
Yumi piled books on the table.
- b'. 'Yumi-ka chaeksang-lu chaek-elo **ssa-a-noh-ass-ta**.
Nom table-Acc book-with pile-put-Past-Decl
Yumi piled the table with books.
- (13) a. Yumi-ka mwul-ul pyek-ey **ppuli-ess-ta**.
Y-Nom water-Acc wall-Loc spray-Past-Dec
Yumi sprayed water on the wall.
- a'. *Yumi-ka pyek-ul mwul-lo **ppuli-ess-ta**.
Y-Nom wall-Acc water-with spray-Past-Dec
Yumi sprayed the wall with water.
- b. Yumi-ka mwul-ul pyek-ey **ppuli-e-noh-ass-ta**.
Nom water-Acc wall-Loc spray-put-Past-Dec
Yumi sprayed water on the wall.
- b'. Yumi-ka pyek-ul mwul-lo **ppuli-e-noh-ass-ta**.
Nom wall-Acc water-with spray-put-Past-Dec
Yumi sprayed the wall with water.

Nohta n'est pas spécialisé pour introduire des constructions croisées, puisqu'on le retrouve dans les emplois standards de (12b) et (13b). Pour Eunhee Lee (2003: 2), *nohta* dans les verbes complexes n'exprime pas un état résultant mais un événement complet mené à son terme naturel ; il exige un complément télique. Par ailleurs, le coréen, comme d'autres langues, dont le chinois, le japonais, le malgache, connaît l'effet d'incomplétude, c'est-à-dire qu'en l'absence de marque formelle assurant qu'une situation de type télique a été menée à son terme naturel, on peut nier, pour certaines classes de verbes, que l'événement à été conduit à son terme : l'interprétation télique est une implicature plutôt qu'une implication (cf. Koenig & Chief 2008 pour une analyse détaillée). Autrement dit, dans les emplois sans *nohta*, l'interprétation avec réalisation du résultat naturel est une interprétation par défaut fondée sur l'information encyclopédique véhiculée par le verbe. Quelle conséquence cela a-t-il sur le choix des arguments possibles comme objet direct et sur la construction croisée?

Considérons d'abord le contraste entre *ppwulita* (spray) et *pwusta* (pour). Je supposerai que la traduction de *ppwulita* par *spray* reflète suffisamment le sens

du verbe et que comme *spray*, *ppwulita* spécifie une caractéristique du Locatum : *to spray* quelque chose, c'est projeter un corps comme un liquide, une poudre, etc., sous la forme d'un nuage de gouttelettes, de particules (Pinker 1989). L'élément typiquement affecté avec ce type de verbe est le Locatum ; le verbe restreint sa nature et décrit sa configuration, de sorte que pour Pinker, l'emploi avec Locatum objet direct est en un sens premier. De manière similaire, distinguant entre sens encyclopédique ou "root meaning" (sens racine) et structure événementielle d'un verbe, Levin et Rappaport Hovav (2003), désormais L&RH, attribuent à *spray* une structure événementielle simple ('x ACT_{<MANNER>} (y)'), avec y Locatum, où l'activité est spécifiée par une manière associée au sens encyclopédique. Un événement simple a un participant-événementiel obligatoire (One-Argument-Per-Subevent Condition), le "sujet" ou argument externe de cet événement. Le ou les autres participants sont légitimés uniquement par la racine (participants-racines), et leur réalisation éventuelle a une source indépendante de ce qui impose la réalisation du participant-événementiel. Comme le disent L&RH (2003 : 9) de *smear*, mais cela vaut aussi pour *spray*, ces verbes disent quelque chose de la substance, pas de la surface. En ce sens, le Locatum est l'argument *spécifié* du verbe. On dira en première approximation qu'en coréen, dans les emplois sans télicité imposée par *nohta* ou autre chose, si un deuxième argument est réalisé comme objet direct, ce doit être l'argument spécifié. Celui-ci peut être caractérisé par un constituant additionnel, par exemple un constituant qui situe le Locatum, comme en (11a), (12a) et (13a). Que se passe-t-il quand *nohta* est composé avec *ppwulita* ? *Nohta* sélectionne un complément télique, ce qui produit une situation complexe, faite de deux sous-événements, le premier dynamique, le second le résultat en découlant, comme en (14), où y est l'argument externe du résultat, donc le second argument événementiel de l'événement complexe, ce qui assure sa réalisation comme objet direct.

(14) [['x ACT] CAUSE [BECOME [y <RES-STATE>]]]

L'argument y ne correspond pas nécessairement au participant-racine spécifié, dont la Condition sur les arguments-événementiels ne dit rien : elle n'impose pas sa réalisation, encore moins sous forme d'un objet direct. Quant à l'expression réalisant y, il suffit qu'elle soit légitimée par le prédicat du second sous-événement, et que l'événement complexe soit cohérent, une situation que l'on retrouve présumément aussi bien dans (12b') et (13b') que dans (12b) et (13b). On peut développer ceci à partir de Lee (1989). Lee propose pour les verbes locatifs comme *spray* une structure sémantique contenant un prédicat (LOC-PRED (y)), où y est un Locatum. La construction standard résulte de la

composition de ce prédicat avec un complément Locatif pur, dont l'interprétation est de type BE-ON, BE-IN, BE-AT, etc., qui situe le Locatum relativement au Lieu. La construction croisée pour sa part émerge de la composition du même prédicat (LOC-PRED (y)) avec un DP introduit par ‘-(u)lo’, qui reçoit une interprétation possessive, comme en (15), où z correspond au Lieu et y au Locatum (Lee 1989 : 18). La composition de (15) avec le prédicat de la structure sémantique de verbes comme *ppwulita* (spray), (x CAUSE (LOC-PRED(y)) produit un prédicat sémantique cohérent du type de (16), dans la ligne de L&R (2003), où les variables x et z sont amenées à être réalisées comme sujet et objet direct respectivement :

(15) -(u)lo ‘with’ : $\lambda z \lambda y$ [HAVE (z, y)]

(16) $\lambda y \lambda z \lambda x$ [CAUSE (ACT (x,y), [HAVE-ON (z, y)])]

Mais pour ce type de verbe, en l’absence de *nohta*, l’argument-racine spécifié est le seul permis : la construction standard est bien formée, la construction croisée pas. Étant donné le sens donné en (15), pourquoi le prédicat possessif ne peut-il légitimer un argument Lieu et l’emploi croisé, puisqu’il attribue une propriété au Lieu, qui semblerait à première vue pouvoir être vue comme un état résultant, constituant le second sous-événement ? La réponse est qu’en fait, le Locatum oblique n’introduit pas un résultat. Une indication de ceci est qu’une expression introduisant un résultat peut être ajoutée, par exemple des particules comme *katuk* ‘full’, to the full’ ou *ontong* ‘the whole surface ; all over’ “which introduces a specification of the extent to which the location receives the theme and how the theme is distributed on the location respectively” comme en (17) (Lee 1989 : 35-36)¹⁰, et rendent la construction croisée légitime.

(17) Na-nun truck-ul *(ontong) ciph-ulo sil-ess-ta.
I-Top Truck-Acc (all over) hay-with load-Past-Dec
‘I loaded (the whole surface of) the truck with hay.’

Ontong spécifie le mode d’occupation du Lieu, le locatum oblique *ciph-ulo* spécifie son occupant : le camion est pleinement occupé à la suite de l’opération de chargement, et l’occupant est du foin. *Nohta* rend accessible un aboutissement naturel associé au verbe avec lequel il est composé, parce qu’il légitimise la présence d’un sous-événement de type Résultat. Quels genre de résultats sont demandés par la construction croisée ? Dans le cas de *ppwulita* (spray), le sens du verbe donne le mode d’occupation du Lieu (distribution de particules sur sa surface de manière identique à leur distribution dans l’espace

¹⁰ *Kaduk* est discuté dans Paek (2000, chap. 4), mais des remarques d’autres informateurs suggèrent que plus de travail est requis.

lors de leur déplacement). Par contre, avec *pwusta* (pour), *nohta* ne suffit pas à légitimer la construction croisée, car le verbe ne permet pas d'inférer un mode d'occupation particulier du Lieu. On retrouve donc le facteur identifié par Pinker comme responsable de la différence de comportement de *spray* et *pour* en anglais relativement à la construction croisée.¹¹

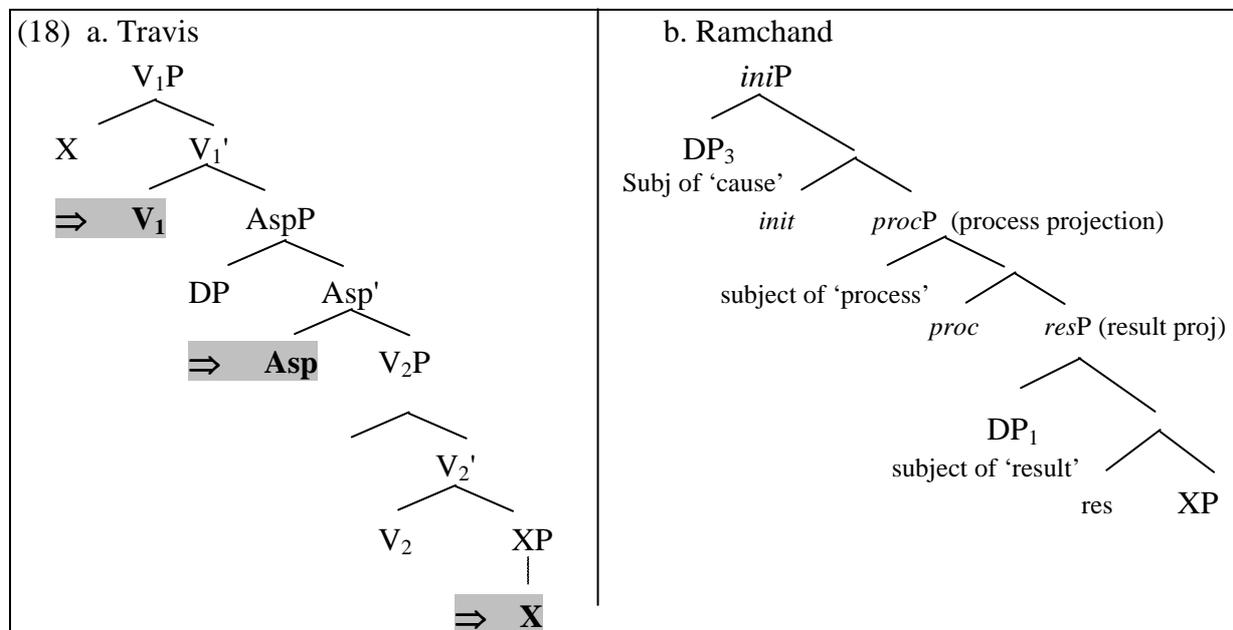
Il reste à dire quelques mots de la différence entre verbes comme *paluta* (smear) et *ppwulita* (spray). Pourquoi *paluta* alterne-t-il sans l'appui de *nohta* ? Lee (1989 : 38) rappelle que les verbes comme *spray* sont 'path-distributive' ("the theme is spatially distributed during its travel ; in fact water can spray or splash without landing on anything") et qu'une fois initié par un agent, qui n'est pas obligatoire, le processus exprimé par ce type de verbe se poursuit de manière autonome. Pour *paluta*, un verbe 'final distributive', il y a un agent impliqué tout au long de l'événement. Outre cela, une différence essentielle pour elle est que dans un événement de *smear*, l'état résultant est adjacent au procès : une fois que l'événement initial a lieu, l'état résultant existe, le Locatum est localisé sur le Lieu. Dans le cas de *spray*, après l'acte initial de l'agent, il y a un autre événement, séparé du premier, où le Locatum se déplace, et le procès initial n'est pas adjacent au résultat : le verbe est davantage orienté vers le procès que vers le résultat. Ces distinctions sont pertinentes, mais elles ne mettent peut-être pas assez l'accent sur l'essentiel. Tout au long d'une activité du type de *smear* (de *barbouiller*, et je présume, de *paluta*) l'agent manipule un Locatum de type 'enduit' en l'étendant sur la surface qu'il recouvre de manière grossière en y laissant des traces (cf. 'a smear') ; la manière d'agir de l'agent sur une matière du type indiqué entraîne une modification particulière de l'apparence du Lieu, qui va au-delà de la simple présence du Locatum sur lui.¹² Le Lieu est conceptuellement indispensable, il est impossible d'exécuter une activité de

¹¹ Ceci est en partie redevable à Lee (1998 : 37), pour qui le verbe non alternant *sitta* alterne quand combiné à *nohta* parce que *nohta* 'emphasizes the retention of the resultative state of the action' and 'contribut[es] to the windowing of the result or effect on the location by providing some component of meaning which the main verb does not have'.

¹² Cf. Pinker (1989 : 124) : "*smear* involves contacting and moving a substance against a surface and adherence of the substance to it in a streaky layer". Il y a certainement davantage à creuser dans ce champ sémantique. Ainsi, *spread* alterne en anglais ("If you spread a substance on a surface or spread the surface with the substance, you put a thin layer of the substance over the surface", Cobuild) mais de manière limitée, puisque si l'on a "she spread a towel on the beach", la construction croisée est exclue ici *"she spread the beach with a towel" ; à l'emploi croisé permis correspondant un N Locatum, *a spread*, à savoir "a soft food which is put on bread", ce qui nous ramène à une des généralisations de Labelle. En français, des verbes comme *étendre* définissent une pure configuration finale du Locatum (*étendre le bras*), et le fait que le Locatum puisse en situation occuper tout le Lieu dans certains cas ne suffit pas à légitimer la construction croisée (*étendre de la confiture sur son pain* vs **étendre son pain de confiture*) : le sens du verbe, non les caractéristiques d'une situation particulière, est ce qui importe.

smear sans Lieu avec lequel le locatum est en contact, et sans changement d'apparence du Lieu. Ceci me paraît être ce qui distingue essentiellement les verbes du type de *smear* de ceux du type de *spray*, et j'ai bon espoir que c'est le même genre de distinction que l'on note en coréen.

Pour l'instant, je m'en suis tenu à des observations sémantiques, largement intuitives. Peut-on intégrer ce que nous avons dit du rôle de *nohta* dans une perspective un peu plus formelle du point de vue syntaxique ? Comment exprimer que la présence de *nohta* implique celle d'une structure interprétable comme correspondant à un événement complexe ? Diverses approches syntaxiques viennent à l'esprit, par exemple celles développées ces dernières années par Ramchand (2008) ou Travis (2009, pour qui la Téliçité peut apparaître, selon la nature du marqueur, dans trois positions dans un VP étagé, comme en (18a)¹³) :



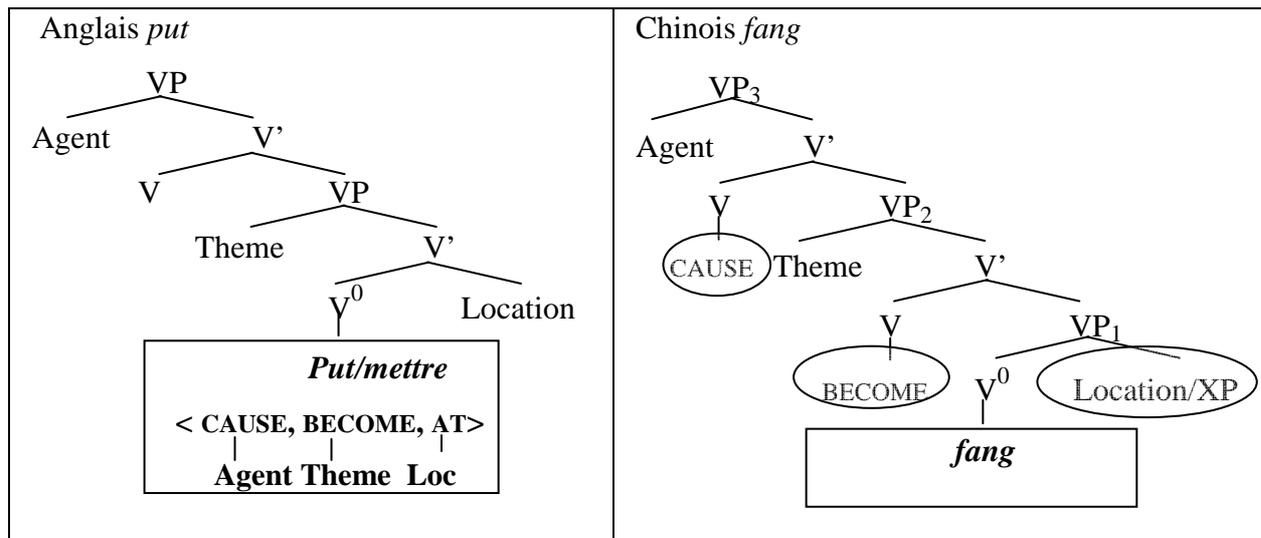
La position V1 de (18a) est celle de verbes légers télicisants, Asp celle de têtes aspectuelles téliques, et la troisième celle de complément résultatifs. L'interprétation de l'arbre de Ramchand est transparente. Le détail de ces systèmes ne m'est pas assez familier pour l'instant pour proposer quelque chose avec assurance, mais à première vue, on peut imaginer une structure qui emprunterait aux deux. *Nohta* correspondrait peut-être à une position du type de Asp et sélectionnerait un *resP* dont l'argument externe serait le Lieu et la tête le

¹³ Rok Zaucer me signale que Ramchand permet aussi d'encoder la 'téliçité' dans plusieurs positions, à savoir dans *resP*, à l'aide d'un objet diect dans le complément de *procP* (ce qui correspond la téliçité de Travis dans *Spec,Asp.*), et peut-être aussi dans *initP*, par exemple pour des verbes légers en Hindi/Urdu qui induisent la téliçité.

verbe lui-même ou un élément abstrait dont le contenu serait spécifié à partir de l'information sémantique associée au verbe, quelle que soit la position de celui-ci. Pour *ppwulita* (spray) (cf. (13b')), l'information serait quelque chose comme "distribution aléatoire de particules", qui permet d'inférer le mode d'occupation du Lieu. Le Locatum correspondrait à XP, et spécifierait simplement la nature de ces particules. Un verbe comme *pwusta* (pour) par contre ne permet pas d'inférer un mode d'occupation particulier de la surface, la tête *res* ne contiendrait pas d'information pouvant caractériser le Lieu, et la phrase serait exclue. Nous remettons à une autre occasion une élaboration précise de ceci.

Je terminerai avec quelques mots sur le comportement des verbes coréens correspondant à des verbes purement croisés de langues comme l'anglais ou le français, comme *chaywuta* (remplir/fill) ou *tepta* ((re)couvrir/cover). Les verbes de ce type alternent de manière autonome, un fait fréquent dans les langues connaissant l'accompli inachevé, et discuté dans Hirschbühler et Labelle (2008) avec des données du chinois, sur la base d'idées de Juffs (1993, 1996) et de travaux de Tzong Hong Lin (2001) et Jimmy Lin (2004). L'idée adoptée est que dans les langues à effet d'incomplétude, les verbes monomorphémiques ont toujours une structure événementielle simple, leur représentation lexicale ne contient pas d'information relative au type d'éventualité, contrairement à ce qu'on trouve en anglais ou en français. L'idée peut être illustrée avec une représentation adaptée de T. H. Lin (2001, chap. 7) pour le contraste entre *put* ou *mettre* et l'équivalent chinois *fang*. En bref, alors que la représentation du verbe (V^0) anglais ou français inclurait une structure événementielle, ce ne serait pas le cas pour le verbe chinois. En fait, Koenig & Chief (2008) ont montré que l'accompli inachevé ne concerne qu'un ensemble plus restreint de verbes chinois que celui envisagé initialement, et je limiterai donc l'idée de base de Lin à cet ensemble restreint.

(19)



Pour les verbes sujets à l'effet d'incomplétude du chinois, du coréen, et d'autres langues, l'information événementielle relative à la télicité est introduite par un constituant séparé, peut-être selon une des modalités envisagées par Travis ou Ramchand. De quelle manière cela intervient-il pour rendre compte de la versatilité constructionnelle de verbes comme *chaywuta* ? Ceci permet-il de s'attendre à ce qu'ils entrent non seulement en construction croisée mais aussi en construction standard ? Dans la perspective de T.H. Lin, en l'absence d'alignement des arguments/participants au niveau lexical comme source de la réalisation particulières des arguments en syntaxe, cette réalisation s'appuie sur la présence de prédicats abstraits (des verbes "légers") du type DO, CAUSE, BECOME, USE, etc au niveau syntaxique. Certains de ces prédicats légitiment des arguments spécifiques —CAUSE légitime un argument Agent ou Force externe sujet— mais d'autres, comme BECOME, ne déterminent pas le rôle dit Thématique de l'argument dont ils légitimeraient la présence. Pour les autres arguments, leur assignation devrait être libre à condition de ne contrevenir à aucun principe. Pour des verbes de la classe sémantique de *pour*, en l'absence d'une prédication seconde précisant l'état du Lieu, seul le Locatum peut être objet direct, car il est l'argument spécifié du verbe et le Lieu n'est pas conceptuellement impliqué. Avec un verbe ayant les caractéristiques sémantiques de *smear*, l'argument spécifique est vraisemblablement le Locatum, qualifié pour être objet direct ; le Lieu peut aussi être objet direct car il est nécessairement mis en jeu en même temps que le Locatum, il est corrélatif de celui-ci ; en outre, le sens du verbe permet de prédire l'apparence du Lieu affecté par le Locatum. Dans le cas de verbes de la classe sémantique de *remplir* (*chaywuta*), les choses sont en partie semblables : le Lieu, l'argument spécifié,

implique nécessairement un Locatum remplissant. Il faut toutefois se demander pourquoi l'argument spécifié n'entraîne pas l'exclusion de l'argument corrélé comme objet direct. Une possibilité pourrait être que, dans ce type de langues, l'assignation des arguments à des fonctions syntaxiques n'est pas libre lorsqu'ils ne sont pas associés à des morphèmes abstraits qui ont une structure argumentale, mais qu'elle peut se faire selon l'une de deux modalités (Hirschbühler et Labelle 2008). Selon l'une de ces modalités, non disponible dans les langues comme l'anglais ou le français, du fait de l'absence d'un encodage lexical de la structure d'événement, cette assignation peut se faire sur la base des chaînes de causalité entre événements, de la dynamique des forces (Talmy 1988, Croft 1998). Par exemple, dans l'emploi causatif de *pwusta* (pour), *ppwulita* (spray), *paluta* (smear) et *chaywuta* (fill), un agent agit sur un Locatum, qui aboutit à un Lieu (Agent → Locatum → Lieu). En l'absence d'un élément qui impose le Lieu comme objet direct, les arguments peuvent être réalisés selon l'ordre de causalité, ce qui légitime le Locatum comme objet direct avec *chaywuta*. La seconde modalité a été déjà discutée, et est semblable à ce qu'on trouve en français : lorsqu'un verbe prédique lexicalement une propriété d'un participant, le participant spécifié, l'expression qui lui correspond est réalisable comme objet direct (si le verbe a un argument externe distinct). Ceci permet au participant Lieu de verbes comme *chaywuta* (fill) d'être objet direct. Selon la modalité d'assignation choisie, l'objet direct de *chaywuta* sera le Locatum ou le Lieu. La seconde modalité d'assignation ne permet pas à un Lieu de verbes comme *pwusta* (pour) ou *ppwulita* (spray) d'être objet direct, car ces verbes ne demandent pas un participant Lieu, contrairement à *paluta* (smear) et *chaywuta* (fill).

Un dernier mot de *nohta* : cet élément peut être combiné à *chaywuta*. Il ne change rien à la versatilité constructionnelle du verbe, en particulier, il ne contribue pas à empêcher l'argument corrélé d'être réalisé comme objet direct, alors que dans le cas de *ppwulita* (spray), il augmente les possibilités constructionnelles du verbe, celui-ci pouvant prendre le Lieu comme objet direct en construction croisée quand *nohta* est présent. Ceci est normal, comme marqueur de télicité, *nohta* ne fait pas disparaître la possibilité d'assignation des arguments selon l'ordre de causalité.

5 Conclusion

Dans cet article, j'ai abordé la question des facteurs qui jouent un rôle dans la faculté qu'ont certains verbes d'apparaître en construction standard et construction croisée. Dans certaines langues, comme le français ou l'anglais, l'alternance repose uniquement les propriétés des verbes eux-mêmes, dans d'autres, des facteurs additionnels, comme la disponibilité de préfixes applicatifs, de construction résultatives, et de morphèmes de télicité, contribuent à enrichir les cadres syntaxiques dans lesquels les verbes peuvent apparaître. Certaines de ces ressources, comme la préfixation applicative du russe, soulèvent la question du degré de similitude sémantique entre le sens de verbes anglais qui alternent et des verbes russes correspondants qui ne prennent la construction croisée que lorsqu'ils sont préfixés par *za-* ou *ob-*. On a aussi vu que les verbes correspondants à certaines classes de verbes alternants de l'anglais n'alternent en coréen que lorsqu'ils forment un prédicat complexe avec *nohta*, faisant réapparaître le rôle de facteurs de sens identifiés par Pinker pour l'anglais. Nous avons enfin vu que les verbes coréens correspondant aux verbes purement croisés de l'anglais alternent, avec ou sans *nohta*, et cela a relié au fait que cette langue connaît l'effet d'incomplétude ; dans ce type de langues, l'assignation des arguments à des fonctions syntaxiques peut se faire sur la base de l'ordre d'apparition des participants dans la chaîne de causalité caractérisant un événement.

Références

- Arad. 2003. "Locality constraints on the interpretation of roots : the case of Hebrew denominal verbs". *Natural Language & Linguistic Theory* 21 : 737-778.
- Croft, W. 1998. "The structure of events and the structure of language". In M. Tomasello (ed.), *The New Psychology of Language : Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*, 41-66. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum.
- Ennamsaoui, M. 2007. *L'alternance locative : Étude du cas de l'arabe marocain et de l'arabe standard*. Thèse de doctorat, Université d'Ottawa.
- Hirschbühler, P. & S. Mchombo. 2006. "The location object construction in Romance and Bantu : applicatives or not ?". Poster presentation. *The Bantu-Romance Connection : An ESF Exploratory Workshop*. May 26-27, 2006. Department of Linguistics and Phonetics, University of Leeds.
- Hirschbühler, P. & M. Labelle. 2008. "Alternance locative et effet d'incomplétude : différences interlinguistiques". In E. Danblon, M. Kissine, F. Martin, C. Michaux, S. Vogeleer (eds.), *LINGUISTA SUM*. Mélanges offerts à Marc Dominicy à l'occasion de son soixantième anniversaire, 251-264. L'Harmattan.
- Juffs, A. 1993. "The syntax and semantics of locative verbs in Chinese". In M. Bernstein (ed.), *Proceedings of the Ninth Eastern States Conference on Linguistics*. Ithaca : Cornell, 137-148.

- Juffs, A. 1996. *Learnability and the Lexicon : Theories and Second Language Acquisition Research*, Amsterdam : John Benjamins.
- Kageyama, T. 1980. "The role of thematic relations in the *spray-paint* hypallage". *Papers in Japanese Linguistics* 7 : 35-64.
- Kim, M. 1999. *A Cross-Linguistic Perspective on the Acquisition of Locative Verbs*. Ph.D. Dissertation. University of Delaware.
- Kiparsky, P. 1997. "Remarks on denominal verbs". In A. Alsina, J. Bresnan, and P. Sells (eds.), *Complex Predicates*, 473-499. Stanford : CSLI Publications.
- Koenig, J-P. & L-C. Chief. 2008. "Scalarity and state-changes in Mandarin(and other languages). " In O. Bonami & P. Cabredo Hofherr (eds.), *Empirical Issues in Syntax and Semantics* 7, 241–262. <http://w.ww.cssp.cnrs.fr/eiss7>
- Labelle, M. 1992. "La structure argumentale des verbes locatifs à base nominale". *Linguisticae Investigationes* 16(2) : 267-315.
- Labelle, M. 2000. "The semantic representation of denominal verbs". In P. Coopmans, M. Everaert & J. Grimshaw (eds), *Lexical Specification and Insertion*, 215-240. Amsterdam : John Benjamins.
- Lee, H. 1998. "On the semantic and conceptual basis of locative alternation". Ms. Stanford University.
- Lee, E. 2003. "Differences between two alleged perfects in Korean". *Journal of East Asian Linguistics* 12 : 1–17. Kluwer Academic Publishers.
- Levin, B. & M. Rappaport Hovav. 2003. "Roots and templates in the representation of verb meaning". Handout, 15 May 2003. Department of Linguistics, Stanford University.
- Lin, J. 2004. *Event Structure and the Encoding of Arguments : The Syntax of the English and Mandarin Verb Phrase*. Ph.D. Dissertation. Department of Electrical Engineering and Computer Science, MIT.
- Lin, T. H. 2001. *Light Verb Syntax and the Theory of Phrase Structure*. Ph.D. Dissertation. University of California at Irvine.
- Mezhevich, I. 2003. Prefixation as Template Augmentation : Russian Locative Verbs. Ms. 26p. Département de linguistique, Université d'Ottawa.
- Olbishevskaja, O. 2004a. « On Russian Locative Verbs and the Role of Prefixes in the Locative Alternation. Ms. Département de linguistique, Université d'Ottawa.
- Olbishevskaja, O.. 2004b. "Locative alternation in Slavic : the role of prefixes. " *Actes du congrès annuel de l'Association canadienne de linguistique* 2004. <http://http-server.carleton.ca/~mojunker/ACL-CLA/Olbishevskaja-CLA-2004.pdf>
- Oxford English Dictionary online*. 2007. Oxford University Press
- Paek, E-K. 2000. *The Argument Structure of Locative Verbs in Korean in a Cross-linguistic Perspective*. Thèse de maîtrise. Université d'Ottawa.
- Pao, Y.-Y. 1996. "Delimitedness and the locative alternation in Chinese. " In F. Ingemann (ed.), *1994 Mid-America Linguistics Conference Papers*, vol. I. University of Kansas, 202-213.
- Pinker, S. 1989. *Learnability and Cognition : The Acquisition of Argument Structure*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Pinker, S. 2007. *The Stuff of thought. Language as a Window into Human Nature*. New York, Viking.
- Pylkkänen, L. 2002. *Introducing arguments*. Ph.D. Dissertation, MIT, Cambridge.
- Ramchand, G. 2009. *Verb Meaning and the Lexicon : A First Phase Syntax*. Cambridge U. Press.
- Talmy, L. 1988. "Force dynamics in language and cognition". *Cognitive Science* 12 :49-100.

Travis, L. 2009. *Inner Aspect and the Articulation of VP*. À paraître.

Tsedryk, E. 2006. *Alternances ditransitives : Une étude de la symétrie en syntaxe*. Thèse de Ph.D. The University of Western Ontario.

Wang, L. 1998. *Eventuality and Argument Alternations in Predicate Structures*. Ph.D. Dissertation. The Chinese University of Hong Kong.

L'acquisition du genre chez les enfants bilingues et le rôle de l'autre langue

Aafke Hulk & Elisabeth van der Linden, ACLC / Université d'Amsterdam

Dans le présent article nous suivrons une suggestion faite récemment par Schlyter et Granfeldt (2008). Ces auteurs proposent de considérer l'acquisition du genre en L1 comme un 'critère de référence' pour l'étude de l'acquisition bilingue de ce phénomène. En outre, ces auteurs soulignent la nécessité de tenir compte du rôle éventuel de 'l'autre langue' quand on compare l'acquisition bilingue de différentes paires de langues.

Plus précisément, nous regardons de plus près ce qui est dit dans la littérature sur l'acquisition du genre nominal tel qu'il se manifeste sur le déterminant dans les langues romanes, par des enfants bilingues langues acquérant simultanément un langue romane et une langue germanique. Par 'enfants bilingues' nous entendons ici aussi bien les enfants acquérant deux langues dès la naissance (2L1) que les enfants qui commencent l'apprentissage d'une deuxième langue un peu plus tard, jusqu'entre l'âge de 4 et 7 ans (cL2, voir Schwartz 2004 pour une définition de cL2 dans ces termes). Par l'acquisition du genre nous entendons ici la manifestation du genre dans la forme des articles¹. Nous présenterons également des données nouvelles basées sur nos propres recherches sur des enfants bilingues néerlandais-français/italien/espagnol en nous demandant là aussi quel peut être le rôle de l'autre langue.

1 Introduction

Quand il s'agit de l'apprentissage de plus d'une seule langue, une question qui se pose toujours c'est celle de savoir quel est le rôle joué par 'l'autre langue' dans cet apprentissage. Parmi les linguistes générativistes travaillant dans le domaine de l'acquisition d'une langue étrangère (aL2), le phénomène de l'apprentissage du genre nominal, notamment dans les langues romanes, a suscité des débats importants concernant le rôle de l'autre langue, in casu la

¹ Nous laissons de côté tous les autres aspects de l'acquisition du genre, faute de place.

langue maternelle (L1). Pour ce qui est des apprenants anglophones de l'espagnol, les uns (cf. Hawkins & Franceschina 2004) soutiennent que ce rôle est décisif car les apprenants dont la langue maternelle ne connaît pas le genre nominal ont de grandes difficultés à l'acquérir dans leur L2. Les autres (cf. Bruhn de Garavito & White 2002), par contre, constatent qu'il n'est pas impossible pour ces apprenants d'acquérir le genre et en tirent la conclusion que la langue L1 ne joue pas de rôle décisif dans cette acquisition.

Néanmoins, tous les auteurs s'accordent pour dire que l'acquisition du genre en aL2 est (très) difficile et cause beaucoup d'erreurs (cf. Carroll 1999)

L'acquisition du genre nominal dans l'acquisition monolingue d'une langue maternelle (L1) n'a pas autant attiré l'attention des syntacticiens ou des morpho-phonologues, peut-être parce que cette acquisition est considérée comme non-problématique. Pour l'acquisition en français L1, par exemple, on cite depuis toujours Clark 1985 selon qui les enfants français font très peu d'erreurs de genre et l'acquièrent à un âge très jeune². Dans le cadre d'études comparatives, quelques autres auteurs (van der Velde 2004, Kupisch et al. 2002) ont fait les mêmes observations: acquisition précoce du genre en français L1 et très peu d'erreurs, aussi bien dans la production spontanée que dans des tests de production induite. La même chose vaut pour l'acquisition L1 du genre dans les autres langues romanes : elle est rapide et sans erreurs (voir entre autres Lléo 2001 pour l'espagnol, Kupisch et al 2002 pour l'italien, Guasti et al pour l'italien et le catalan, Avram 2002 pour le roumain).

Récemment, l'acquisition du genre a attiré l'attention des linguistes travaillant sur l'acquisition bilingue (2L1). De nouveau, une question importante est de savoir quel pourrait être le rôle de 'l'autre langue' dans le développement bilingue. L'élément central dans ce débat concerne la possibilité d'une influence dite 'cross-linguistique' chez ces enfants, qui depuis la naissance acquièrent - comme on dit - deux langues maternelles. Nous renvoyons le lecteur à la littérature abondante sur ce débat et adoptons ici l'hypothèse que les enfants bilingues 2L1 balancés acquièrent leurs deux langues de la même façon que les enfants monolingues, mais que sous certaines conditions bien précises il peut y avoir, pendant cette double acquisition, une influence cross-linguistique dite 'quantitative' résultant en un retard ou bien une accélération par rapport au

² On doit ici citer aussi Karmiloff-Smith, qui cependant n'a pas entrepris une étude longitudinale sur le français L1. Dans ses recherches expérimentales, proposant des pseudo-mots à des enfants de 3-12 ans, elle a trouvé que pour déterminer le genre de ces noms nécessairement inconnus, les enfants les plus jeunes se basent surtout sur des indications phonologiques.

développement langagier des enfants monolingues (cf entre autres, Hulk & Mueller 2001, Mueller & Hulk 2000 pour plus de détails).

Avant d'aborder la question de savoir comment se passe l'acquisition bilingue du genre dans les langues romanes, nous rappellerons brièvement dans la section suivante les données concernant le genre du déterminant tel qu'il se manifeste dans les langues romanes et germaniques que nous considérerons ici, à savoir l'italien, l'espagnol, le français, l'allemand, le néerlandais.

2 Le genre du déterminant en italien, espagnol, français, allemand, néerlandais

Les cinq langues concernées possèdent toutes les cinq des distinctions de genre et de nombre. Dans les cinq langues, l'article est un morphème libre prénominal. L'allemand connaît en plus une déclinaison en quatre cas exprimée sur l'article aussi bien que sur le nom. Les langues romanes connaissent toutes deux genres, le masculin et le féminin.

Voici quelques exemples pour les articles définis en italien, espagnol et français :

- (1) il ragazzo ha mangiato la mela, i biscottini e le pere
 el chico ha comido la manzana, los biscochos y las peras
 le garçon a mangé la pomme, les biscuits et les poires

Voici quelques exemples pour les articles indéfinis:

- (2) è venuto un ragazzo che ha mangiato una mela, dei biscottini e delle pere
 ha venido un chico que ha comido una manzana, unos biscochos y unas peras
 il est venu un garçon qui a mangé une pomme, des biscuits et des poires.

Le français et l'italien connaissent l'élision: on utilise l' devant une voyelle. Devant certaines consonnes, l'italien utilise *lo/gli*. Le français et l'italien connaissent un article partitif, dont l'emploi est obligatoire en français, mais en italien et espagnol seulement dans la position sujet. L'espagnol connaît un indéfini optionnel au pluriel.

Les différences entre l'allemand et le néerlandais sont plus grandes qu'entre les langues romanes. L'allemand connaît trois genres (masculin, féminin, neutre), le système néerlandais est réduit à deux genres (commun, neutre). L'article allemand n'exprime pas seulement le genre mais aussi le cas, dont il y en a

quatre. Les deux langues ne connaissent ni article partitif ni articles indéfinis au pluriel. Pour le pluriel défini, les formes casuelles de l'allemand sont identiques pour les trois genres.

Voici quelques exemples pour les articles définis en allemand et en néerlandais :

- (3) Ich gebe der Frau das Buch des Mannes
Ik geef de vrouw het boek van de man.
“Je donne à la femme le livre de l'homme”
- (4) Ich gebe den Frauen die Bücher der Männer
ik geef de vrouwen de boeken van de mannen
“Je donne aux femmes les livres des hommes”

Voici quelques exemples pour les articles indéfinis:

- (5) Ein Mann kauft ein Buch für eine Frau
Een man koopt een boek voor een vrouw
“un homme achète un livre pour une femme”
- (6) Männer kaufen Bücher für Frauen
Mannen kopen boeken voor vrouwen
“Ø hommes achètent Ø livres pour Ø femmes”

L'article défini de l'allemand connaît sept formes différentes pour exprimer les quatre formes casuelles des trois genres du singulier et du pluriel, il y a donc nécessairement plusieurs formes qui se recouvrent. La forme 'der' par exemple peut indiquer un nominatif masculin singulier, un génitif ou un datif féminin singulier ou un génitif pluriel pour les trois genres. De même, l'article indéfini connaît six formes pour exprimer les quatre formes casuelles des trois genres du singulier (il n'y a pas de pluriel). Le système n'est donc ni simple ni transparent.

Le système néerlandais est bien plus simple : il y a deux genres, qui ont la même forme ('een') pour le singulier indéfini. L'article défini a une seule forme ('de') au pluriel et deux formes ('de' et 'het') pour le singulier.

Or, on ne peut étudier l'acquisition du genre nominal (dans le sens pris ici comme la production de la forme correcte de l'article), sans parler de l'acquisition du déterminant et donc du DP : il faut bien que les enfants aient acquis la position syntaxique du D dans la structure du groupe nominal DP avant qu'ils acquièrent la forme correcte du déterminant qui occupera cette position. C'est pourquoi nous regarderons d'abord très brièvement une des hypothèses sur l'acquisition du DP qui joue aussi un rôle important dans la littérature.

3 L'acquisition du DP: différences typologiques langues romanes-langues germaniques

La littérature sur le DP et son acquisition est abondante et il serait impossible de la traiter dans le cadre de cet article. C'est pourquoi nous nous limitons à une brève discussion d'un des travaux les plus cités dans le domaine de l'acquisition du DP: il s'agit du travail de Chierchia (1998) et ses collègues (1999). Ces linguistes ont élaboré une hypothèse très suivie sur la différence typologique entre langues romanes et langues germaniques en ce qui concerne l'acquisition des déterminants, qui serait plus lente dans les langues germaniques que dans les langues romanes. Cette hypothèse se base sur une analyse théorique des DP de ces langues, qui diffèrent notamment par les conditions syntactico-sémantiques sous lesquelles elles admettent les déterminants nuls, cq. les noms nus. Dans cette théorie, les langues germaniques se caractérisent par le fait qu'elles disposent d'une règle (sémantique) qui peut donner une interprétation générique ('kind') à un déterminant nul et qui peut par là légitimer l'apparition des noms nus en position d'argument. Les langues romanes ne disposeraient pas d'une telle règle et n'admettraient donc pas les noms nus en position d'argument. Selon Chierchia et al, la conséquence de cette différence est que les enfants apprenant une langue romane acquièrent l'article plus tôt que les enfants apprenant une langue germanique. Nous n'élaborons pas cette analyse ici, faute de place. Nous essayerons cependant de répondre à deux questions suscitées par cette hypothèse:

1. Cette hypothèse semble prédire que ni à l'intérieur des langues romanes ni à l'intérieur des langues germaniques il n'y a des différences en ce qui concerne la rapidité de l'acquisition des déterminants – est-ce vrai ?
2. Qu'est que cette hypothèse prédit pour l'acquisition du DP dans un contexte bilingue, langue romane-langue germanique?

En ce qui concerne la première question, plusieurs linguistes ont argumenté que si l'hypothèse de Chierchia et al fait une telle prédiction, elle serait incorrecte. En effet, Kupisch et al. 2008 ont étudié l'acquisition du déterminant dans quelques langues germaniques (l'allemand, l'anglais, le norvégien et le suédois) et ont trouvé qu'il y a des différences significatives dans le développement de la production des déterminants dans les contextes obligatoires dans ces langues. Elles montrent que, pour la rapidité de la production des déterminants dans certaines de ces langues, il y a d'autres facteurs que leur classe typologique 'germanique' qui jouent un rôle, tels que le caractère (in)défini de l'article, sa

place par rapport au nom (en suédois, l'article est un enclitique sur le nom et s'acquiert très vite), ou le fait que la langue en question connaît une distinction de genre.

A l'intérieur des langues romanes il y a également des différences dans les propriétés de DP. Ces différences se voient entre autres si on considère la possibilité de 'noms nus' (sans déterminants) : le français n'admet pas de noms nus, tandis que l'italien et l'espagnol admettent des noms nus au pluriel dans certaines positions syntaxiques, notamment dans la position d'objet. Ceci peut avoir des conséquences pour la rapidité de l'acquisition des déterminants. En effet, les études de Pizzuti & Caselli (1992) et d'Antelmi (1997) pour l'italien et de Van der Velde (2004) pour le français semblent suggérer que les enfants italiens acquièrent l'article plus vite que les enfants français.

En ce qui concerne la deuxième question, concernant l'acquisition bilingue, une des prédictions serait que l'acquisition des déterminants dans les langues germaniques pourrait être accélérée sous l'influence positive de la langue romane, plus précisément du français, langue qui n'admet pas de noms nus, contrairement aux langues germaniques qui admettent le nom nu au singulier et au pluriel sous certaines conditions (sémantiques). Kupisch (2008) constate en effet une accélération de l'acquisition du déterminant en allemand chez des enfants bilingues français-allemand. Elle suggère que cela pourrait être dû à l'influence du français. De même, elle cite Granfeldt (2003) qui a étudié l'acquisition du DP en français par des enfants bilingues français-suédois dont le français varie entre langue faible et langue forte et qui suggère pour un des enfants (Mimi) que le français semble influencer de façon positive le suédois. Deux de nos étudiantes, Mulder & ter Avest (2008) ont également trouvé que dans un test de production induite, des enfants bilingues 2L1 français-néerlandais produisent moins de noms nus (et donc plus de déterminants) en néerlandais que les enfants monolingues néerlandais cités dans la littérature (Van der Velde, 2004) .

Or, il se pourrait qu'on ne trouve pas la même influence, et donc pas la même accélération, dans la langue germanique des enfants bilingues italien/espagnol – langue germanique. Car, contrairement au français, l'italien et l'espagnol admettent des noms nus, bien que sous des conditions différentes, plus restreintes que les langues germaniques. Nos étudiantes Mulder & ter Avest (2008) ont étudié également, par le même test de production induite, des enfants bilingues néerlandais-espagnol et elles n'ont pas trouvé de différence significative dans la production des noms nus entre le néerlandais de ces enfants

et des enfants monolingues étudiés dans la littérature. Par contre, elles ont trouvé que l'acquisition du déterminant en espagnol paraît être retardée par rapport à celle des enfants monolingues, peut-être sous l'influence du néerlandais qui admet les noms nus sous des conditions bien moins restreintes que l'espagnol.

Ce résultat est d'ailleurs quelque peu surprenant si on le compare à ce qu'a trouvé Kupisch (2007) pour les enfants bilingues italien-allemand. Chez ces enfants, Kupisch a trouvé une accélération de l'acquisition des déterminants (et donc de la disparition des noms nus) en allemand. Elle argumente que cela est dû à l'influence positive de l'italien. Il est cependant important de savoir si dans les deux cas il s'agit d'enfants bilingues équilibrés ou s'il y a une différence en termes de dominance qui pourrait expliquer ces résultats apparemment contradictoires.

Bernardini et Kupisch (2007) ont trouvé que l'influence peut également aller dans la direction langue germanique-langue romane : l'acquisition des déterminants en italien, langue faible, semble être accélérée sous l'influence du suédois dans un enfant bilingue italien-suédois (rappelons qu'en suédois, l'article s'acquiert très vite).

En résumé, nous avons vu que dans les cas cités de l'acquisition bilingue des déterminants, l'autre langue semble jouer un rôle par rapport à la rapidité de la disparition des noms nus non-légitimes. Influence positive de la langue romane sur la langue germanique, dans le cas du français; résultats contradictoires dans le cas de l'italien et de l'espagnol.

4 L'acquisition du genre et le rôle de l'autre langue chez des enfants bilingues 2L1

Nous retournons maintenant à l'acquisition du genre et nous regardons s'il y a un rapport entre cette acquisition et celle des déterminants, en testant de nouveau la différence typologique postulée, mais contestée, entre langues romanes et germaniques. Nous étudierons notamment le rôle de l'autre langue dans ce domaine.

Comme nous l'avons vu, l'acquisition du genre nominal, dans le sens pris ici comme la production de la forme correcte de l'article, est nécessairement liée à l'acquisition du déterminant et donc du DP. Dans cette perspective et selon l'hypothèse de Chierchia et al. (1999), on pourrait s'attendre à trouver des différences typologiques entre langues romanes et germaniques également pour

l'acquisition du genre. Nous avons déjà brièvement vu ci-dessus qu'il y a pas mal de différences à l'intérieur des langues romanes et germaniques, qui parfois semblent l'emporter sur les différences typologiques et qui pourraient également jouer dans l'acquisition du genre.

Kupisch, Mueller et Cantone 2002 ont étudié l'acquisition du genre en français et en italien chez des enfants bilingues 2L1. Elles trouvent que le choix de la forme correcte de l'article est plus facile en italien qu'en français, où ces enfants bilingues font bien plus d'erreurs³. Pour tous leurs enfants bilingues, l'autre langue est l'allemand. Alors, elles argumentent que cela montre que cette différence entre l'italien et le français ne peut pas être due à l'autre langue puisque c'est l'allemand dans les deux cas.⁴ Chez des enfants bilingues français-suédois Granfeldt (2003) a trouvé des taux d'erreurs très faibles, entre 2,1% et 6,7%, dans la production du genre français, ce qui correspond plus ou moins à ce qu'on a trouvé chez les enfants monolingues. Kuchenbrandt (2005) a étudié des productions spontanées de deux enfants bilingues espagnol-allemand ainsi que de deux enfants monolingues en espagnol et elle n'a pas trouvé de différences entre les enfants monolingues et bilingues en ce qui concerne l'acquisition du genre de l'article (et de l'adjectif) en espagnol⁵.

En résumé, nous avons vu que la majorité de ces auteurs n'ont pas trouvé de grandes différences dans l'acquisition du genre dans les langues romanes entre les enfants bilingues 2L1 et monolingues. En plus, s'il y a un rôle à jouer pour l'autre langue dans l'acquisition du genre, il serait plutôt en rapport avec la transparence de la morphologie du genre qu'avec la typologie de Chierchia et al.

5 Enfants bilingues 2L1 néerlandais-langue romane

Nous regarderons maintenant quelques-unes de nos propres recherches concernant des enfants bilingues néerlandais-langue romane. Le néerlandais diffère des autres langues germaniques par le fait que le genre est acquis très lentement par des enfants monolingues, qui n'atteignent pas le niveau adulte avant 6 ans au plus tôt et qui font des sur-généralisations dans une seule direction, produisant le non-neutre *de* au lieu du neutre *het* jusqu'à un âge avancé (van der Velde 2004).

³ Une telle différence n'a pas été trouvée pour des enfants monolingues.

⁴ Il est vrai que pour les deux langues, les auteurs ont étudié les données d'une seule enfant.

⁵ La seule différence qu'elle ait trouvée c'est que les enfants bilingues semblent utiliser moins de 'proto-déterminants' que les enfants monolingues.

Nous avons étudié l'acquisition du genre dans les productions spontanées de trois enfants 2L1 néerlandais-français, Anouk, Annick et Thomas, et d'un enfant 2L1 néerlandais-italien, Heleen, (Hulk 2004, 2007, Hulk & van der Linden 2007). Anouk, Annick et Heleen sont des enfants bilingues équilibrés, pour Thomans le néerlandais est la langue dominante. Le développement de ces enfants a été étudié entre 2 ans et 3 ans et demi. L'acquisition du genre en néerlandais pour les trois enfants bilingues néerlandais-français est dans les normes des enfants monolingues: ils font (au moins) autant d'erreurs et ils sur-généralisent le non-neutre *de*. L'enfant néerlandais-italien Heleen par contre fait peu de fautes en néerlandais. Il se peut que nous voyions ici une influence de l'italien (voir plus bas).

En ce qui concerne l'acquisition du genre pour les articles définis en français, nos résultats montrent que seule Anouk est tout à fait comparable aux enfants monolingues : son taux d'erreurs de genre est de 1,6%. Pour Thomas le taux d'erreurs en français, sa langue faible, est de 12,3% (il utilise le masculin au lieu du féminin). Annick, par contre, fait bien plus d'erreurs: 34%, elle produit pour la plupart le féminin au lieu du masculin. Cela étonne d'autant plus qu'elle est un apprenant rapide et dans les normes monolingues pour d'autres propriétés grammaticales. Il n'est pas clair si ces erreurs de genre sont dues à l'influence de son autre langue, le néerlandais, qui ne distingue pas le féminin et le masculin, mais le neutre (*het*) et le non-neutre (*de*). Le non-neutre est le choix 'à défaut' des enfants néerlandais, donc il se pourrait que Annick ait pris le féminin comme choix à défaut pour le français. Ce qui est intéressant c'est que Mueller (1995) a également trouvé une sur-généralisation du féminin chez Caroline, enfant bilingue allemand-français, qui fait 17% d'erreurs de genre entre l'âge 2;0 et 2;7, mais là, l'influence de l'allemand pourrait être plus directe, car en allemand le genre par défaut pour les enfants monolingues, c'est le féminin (*die*) (Mills, 1986).

En ce qui concerne Heleen, l'enfant bilingue néerlandais-italien, nous avons trouvé que pour l'italien elle ne présente pas de différences avec les enfants monolingues, c'est-à-dire presque pas d'erreurs dans les données spontanées. Pour le néerlandais, par contre, on pourrait parler d'une accélération par rapport aux enfants monolingues: Heleen utilise l'article défini neutre *het* dès le quatrième enregistrement (âge 2;1) et elle atteint le niveau cible de 90% de formes correctes à l'âge de 2;7 ans, bien plus tôt que les enfants monolingues cités dans la littérature.

Notons qu'une telle accélération dans l'acquisition du genre en allemand n'a pas été mentionnée par Kupisch et al (2002) pour les enfants bilingues allemand-italien. Ces auteurs disent bien que «the use of articles with correct gender correlates with the regular use of articles in obligatory contexts » et nous avons vu que l'acquisition des déterminants est accélérée en allemand sous l'influence de l'italien, mais il n'est pas fait mention d'une accélération de l'acquisition du genre. La complexité du système allemand pourrait jouer un rôle. Des recherches plus poussées, impliquant des tests de production induite dans les deux langues, sont nécessaires.

Dans une étude pilote, Mulder & ter Avest (2008), citées ci-dessus, ont construit un tel test de production induite, qu'elles ont proposé à des enfants 2L1 bilingues français- néerlandais, âgés entre 3 et 5 ans et des enfants 2L1 bilingues espagnol-néerlandais, âgés entre 3 et 6 ans. Toutes les formes requises sont au singulier.

Table 1. Pourcentages erreurs de genre

français-néerlandais (N=7)			espagnol-néerlandais (N=9)	
	FR	NL	ESP	NL
indéf	7,1	-	29,7	-
Déf	4,1	19	27,9	25,6

Ce schéma montre que pour le néerlandais, pour l'indéfini, il n'y a qu'une forme en néerlandais, donc là nous ne trouvons pas d'erreurs. Pour les deux groupes d'enfants bilingues sont dans les normes monolingues (van der Velde 2004). Pour le français c'est également le cas. Pour l'espagnol, par contre, nous trouvons un taux d'erreur très élevé, différent de ce qui a été trouvé pour les enfants monolingues, et différent de ce qui a été trouvé par Kuchenbrandt (2005) pour des enfants bilingues allemand-espagnol dans des données de production spontanée. Il n'est pas exclu que cela soit dû au fait que l'espagnol est la langue faible de ces enfants.

6 Enfants bilingues consécutifs langue romane-langue germanique

Möhring (2001) a été la première à étudier l'acquisition du genre en français par des enfants allemands qui avaient commencé à apprendre le français entre l'âge de 2;10 et 3;7 ans. Bien qu'elle ait trouvé une grande variation individuelle, le taux moyen d'erreurs de genre dans les productions spontanées de ces enfants

était de 19%. Cependant, elle a trouvé que certains enfants faisaient beaucoup plus de fautes et ressemblaient davantage aux enfants qui ont commencé l'apprentissage du français à un âge plus avancé. Schlyter & Granfeldt (2008) ont récemment présenté des résultats comparables, pour des enfants suédois qui avaient commencé à apprendre le français à partir de l'âge de 3.5. Selon ces auteurs, le genre est un des domaines où les enfants bilingues, même ceux qui acquièrent deux langues depuis la naissance, se comportent différemment des enfants monolingues. Ceci correspond également à ce qui a été trouvé par Meisel (2008) qui argumente qu'après l'âge de 3 -4 ans, l'apprentissage du genre français par des enfants L1 allemand ne se passe plus de la même façon que chez les enfants (2)L1, mais est semblable à l'apprentissage par des adultes.

Hulk (2007), par contre, a trouvé que des enfants de familles bilingues français-néerlandais, âgés entre 4;5 et 7;11 ans, qui parlent le plus souvent français à la maison, mais qui vivent aux Pays-Bas et qui ont eu une scolarité en français à partir de l'âge de 3-4 ans, n'ont pas de problèmes avec le genre en français, mais ont de très gros problèmes avec le genre en néerlandais.

En résumé, des études récentes sur l'acquisition bilingue du genre montrent que celle-ci ne pose pas beaucoup de problèmes dans le cas des enfants qui sont bilingues depuis leur naissance et qui maîtrisent les deux langues d'une façon équilibrée, mais un peu plus dans le cas des enfants qui commencent leur apprentissage à partir de l'âge de 3-4 ans. Ce qui est intéressant c'est que le rôle éventuel de l'autre langue ne semble pas lié à la différence typologique entre langues romanes-langues germaniques, mais plutôt à une vulnérabilité inhérente à l'acquisition du genre. Il se pourrait qu'il y ait un rapport avec la quantité, la 'visibilité' et la transparence de l'input ainsi qu'avec l'âge auquel l'enfant commence l'apprentissage. Des recherches plus poussées sont nécessaires pour élucider cette question.

7 Le rôle de l'autre langue

Nous avons vu qu'une des hypothèses très suivies sur l'acquisition du DP, celle de Chierchia et al., prédit une différence typologique entre les langues romanes et les langues germaniques. Cependant, il a été montré dans la littérature que pour l'acquisition du DP les choses sont un petit peu plus compliquées, étant

données les différences trouvées à l'intérieur des langues qui ne peuvent pas s'expliquer par cette théorie⁶.

En ce qui concerne l'acquisition du DP chez les enfants bilingues langue romane-langue germanique, nous avons vu dans la littérature et dans nos propres données que, à l'intérieur des langues romanes, il y a des différences qui jouent probablement un rôle dans l'acquisition, telle que l'apparition ou non des noms nus dans l'input⁷ : dans toutes les langues germaniques, les noms nus apparaissent aussi bien dans les positions sujets qu'objets; parmi les langues romanes, l'italien et l'espagnol admettent les noms nus en position objet, le français n'admet pas les noms nus dans ces positions. Nous avons en effet trouvé une influence positive du français sur le néerlandais/l'allemand en ce qui concerne la rapidité de l'acquisition des déterminants.

En ce qui concerne l'acquisition bilingue du genre dans les langues romanes, nous n'avons pas trouvé un rôle pour l'autre langue qui soit systématiquement basé sur les différences typologiques entre langues romanes et germaniques. Si l'autre langue a un rôle à jouer ici, c'est plutôt la transparence de son système morphologique du genre, tel qu'il se présente par exemple en italien ou par sa 'visibilité', comme en suédois, qui peuvent avoir une influence positive sur la rapidité de l'acquisition du genre en allemand ou en néerlandais. Et cela malgré la réduction inévitable de l'input dans l'acquisition bilingue, qui pourrait être source de problèmes pour l'acquisition du genre. Nous avons vu également que dans le cas de l'acquisition cL2 du genre, qui commence à partir de l'âge de 3-4 ans, un input réduit et tardif peut être cause de problèmes.

Références

Antelmi, D. 1997. *La prima grammatica dell'italiano. Indagine longitudinale sull'acquisizione delle morfosintassi italiana*. Bologna: Il Mulino.

Avest, I. & K. Mulder 2008 "Acquisition of gender agreement in the DP by FrenchDutch and SpanishDutch bilingual children" Ms., Université d'Amsterdam

Avram, L. 2001. "Early omission of articles in child Romanian and the emergence of DP" *Revue Roumaine de Linguistique* XLVI(1-4): 105-123.

Bernardini, P. & Kupisch T. 2007. "Do Swedish and German represent the same article-parameter? The acquisition of Italian with SwedishGerman." Présentation à ISB6, Hamburg, juin 2007.

⁶ En outre, dans la plupart des travaux sur l'acquisition on n'examine pas vraiment la question de savoir si les enfants en question ont acquis oui ou non la règle sémantique qui permet d'interpréter les noms nus comme des génériques en langue germanique, mais non pas en langue romane. Pourtant, c'est là le fondement théorique de cette analyse.

⁷ Ici nous utilisons un critère syntaxique/distributionnel plutôt qu'un critère sémantique tel que le font Guasti et al.

- Bruhn de Garavita, J. & White L. 2002. "The L2 acquisition of Spanish DPs: the status of grammatical features", In A. T. Perez-Leroux, J. Licerias (eds) *The Acquisition of Spanish Morphosyntax*, 153-178. Dordrecht: Kluwer.
- Carroll, Susanne. E. 1999. "Input and SLA. Adults' sensitivity to different sorts of cues in French gender." *Language Learning* 49: 37-92.
- Chierchia, G. 1998. "Reference to kind across languages." *Natural Language Semantics* 6: 339-405.
- Chierchia, G, Guasti, M. T., Gualmini, A. 1999. "Nouns and articles in child grammar and the syntax-semantics map", unpubl. paper.
- Clark, E. 1985. "The acquisition of Romance with special reference to French." In Slobin D. (ed). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vol.1, 687-782. Hillsdale: Erlbaum.
- Guasti, M.T., J. de Lange, A.Gavarró, C. Caprin. 2004. "Article omission: across Child Languages and across Special Registers". *Proceedings of GALA 2003. Utrecht: Lot Occasional Series* 1: 199-210.
- Hawkins, R. & F. Franceschina 2004. "Explaining the acquisition and non-acquisition of determiner-noun gender concord in French and Spanish" In Prévost et al., 175-205.
- Hulk, A. 2004. "The acquisition of the French DP in a bilingual context" in Prévost et al., 243-275.
- Hulk, A. 2007. "Deviance in early child bilingualism" In Camacho, J. et al.(eds) *Romance Linguistics 2006*, Benjamins: Amsterdam, 183-205.
- Hulk, A. & Van der Linden, E. 2007. "The acquisition of gender in Romance-Germanic bilingual children: the role of the other language." *Présentation à ISB6, Hamburg, juin 2007*.
- Hulk, A. & Müller, N. 2000. "Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics." *Bilingualism, Language and Cognition* 3(3): 227-244.
- Kupisch, T. 2007. "Determiners in bilingual German-Italian children: What do they tell us about the relation between language influence and language dominance." *Bilingualism: Language and Cognition* 10(1): 57-79.
- Kupisch, T. 2008. "Dominance, mixing and cross-linguistic influence: on their relation in bilingual development" In P.Guijarro-Fuentes, P.Larrañaga & J.Clibbens (eds) *First Language Acquisition of Morphology and Syntax: Perspectives across languages and learners*, 209-234. Amsterdam: Benjamins.
- Kupisch, T., Müller, N., Cantone, K. F. 2002. "Gender in monolingual and bilingual first language acquisition: comparing Italian and French". *Lingue e linguaggio* 1(1):107-151.
- Kupisch, T., Anderssen, M., Bohnacker, U., Snape, N. 2008. "Article acquisition in English, German, Norwegian and Swedish." à paraître dans les *Proceedings of the Georgetown Round Table*.
- Kuchenbrandt, I. 2005. "Gender acquisition in bilingual Spanish". *Proceedings ISB5*.
- Meisel, J. 2008. "Morphological development in early child second language acquisition." presentation at IASCL XI, Edinburgh.
- Mills, A. E. 1986. *The acquisition of Gender. A study of English and German*. Heidelberg, New York: Springer,
- Möhring, A. 2001 "The acquisition of French by German pre-school children. An empirical investigation of gender assignment and gender agreement." In Foster-Cohen, S. et al. (eds) *Eurosla Yearbook I*, 171-195.
- Müller, N. 1995. "L'acquisition du genre et du nombre chez des enfants bilingues français-allemand." *AILE* 6: 65-99 .
- Müller, N. & Hulk, A. 2001. "Cross-linguistic influence in bilingual language acquisition: Italian and French as recipient languages." *Bilingualism, Language and Cognition* 4(1): 1-21.

Pizzuto, E. & Caselli, M.C. 1992. "The acquisition of Italian morphology: implications for models of language development." *Journal of child language* 19: 479-493.

Prevost, P. & J. Paradis (eds.). 2004. *The acquisition of French in different contexts*. Benjamins, Amsterdam.

Schlyter, S. & J. Granfeldt 2008. "Is child L2 French like 2L1 or like adult L2?" presentation à IASCL XI, Edinburgh .

Schwartz, B. 2004. "Why child L2 acquisition?" *Proceedings of Generative Approaches to Language Acquisition 2003*, J. Van Kampen & S. Baauw, (eds.), 47-66. Utrecht, The Netherlands: LOT Occasional Series.

Velde, van der M. 2004. "L'acquisition des articles définis en L1. Etude comparative entre le français et le néerlandais." *AILE* 21: 9-44.

Formes lexicales et pronominales dans des chaînes de référence en français et suédois. Étude contrastive

Kerstin Jonasson, Université d'Uppsala

1 Introduction

1.1 Présentation du problème

Le problème du choix et de l'interprétation des expressions référentielles dans la production et la réception du discours est depuis une vingtaine d'années au centre de l'intérêt des études linguistiques dans diverses perspectives. La variation entre syntagmes nominaux indéfinis, définis et démonstratifs dans des chaînes de références, ainsi qu'entre formes lexicales et pronominales, pronoms personnels et démonstratifs a été décrite en termes de première ou seconde mention, de proximité ou distance des formes co-référentielles, de statut connu ou inconnu du référent ou de son degré d'accessibilité ou saillance, etc. selon le cadre théorique appliqué¹. Si la recherche dans ce domaine a le plus souvent concerné des problèmes de réception, on trouve en linguistique francophone bien des travaux soulevant ceux de la production. Ainsi, notamment Kleiber (1994), Apothéloz (1995), Reichler-Béguelin (1997) et Demol (2008) se sont intéressés à la question de savoir quels facteurs gouvernent le choix entre diverses expressions référentielles dans des chaînes de co-référence. Une étude récente dans le même sens mais dans une perspective psycho-linguistique est celle de Tomlin (2007), qui argumente en faveur d'un modèle cognitif d'activation, postulant que la sélection d'une forme référentielle est liée au degré d'activation de son référent dans la mémoire au moment de la production de la parole. Un

¹ Demol (2008 : 6-16) distingue cinq grandes approches dans l'étude de l'anaphore : l'approche syntactico-formelle de la grammaire générative (voir p.ex. Zribi-Hertz 1996), l'approche fonctionnelle-textuelle (Halliday & Hasan 1976), l'approche pragmatique se basant sur la théorie de la pertinence (*cf.* notamment Reboul 1989, 1990), l'approche cognitive comprenant trois théories : celles de l'accessibilité d'Ariel (1988), de la hiérarchie du donné (Gundel, Hedberg & Zacharski 1993) et du centrage (pour le français voir p.ex. Cornish 2000), et finalement l'approche (pragma-)sémantique représentée par Kleiber (1994) qui se base sur une critique des autres approches mentionnées.

référent qui est hautement activé au moment de l'énonciation sera désigné par une forme pronominale, alors qu'un référent qui n'est pas hautement activé sera désigné par une forme lexicale (*cf.* Tomlin 2007 :173). Tomlin admet que ce modèle cognitif ne résout pas le problème classique suivant : des formes lexicales apparaissent bien que l'activation du référent soit haute, des formes pronominales même lorsqu'elle est basse. Mais l'expérience conduite par Tomlin montre que ce modèle cognitif saisit le processus de production mieux que les modèles concurrents plus textuellement orientés qu'il discute. Dans la lumière de ces résultats il est intéressant de constater que dans un texte suédois que j'ai examiné en le comparant à sa traduction française, une forme pronominale n'est quasi jamais choisie (seules deux fois sur environ 200 occurrences) pour désigner un référent thématique hautement activé, en l'occurrence le Parlement suédois.

Une perspective contrastive a été adoptée dans l'étude des expressions anaphoriques par des linguistes s'occupant de la comparaison entre langues romanes et germaniques, telles que danois – français (Lundquist 2005, 2007a, b), danois – italien (Korzen 2005, 2007) ou suédois – français (Jonasson 2000, 2002, 2003, 2006). Les différences observées aussi bien en ce qui concerne l'inventaire des formes que leur usage ont été expliquées en termes de normes rhétoriques ou stylistiques des cultures respectives, telles que la plus haute fréquence de marqueurs explicites de cohérence textuelle et le besoin plus fort de variation lexicale dans les langues romanes comparées aux langues germaniques. Pour celles-ci par contre, le besoin de clarté serait le facteur le plus important. Mais on a aussi invoqué une différence typologique : les langues romanes étant exocentriques, les germaniques endocentriques (Herslund & Baron, 2003, Korzen 2005, 2007, Lundquist 2005, 2007a, b). Cette dernière distinction, bien que fort intéressante, ne sera pas discutée ici.

Conformément aux études de Lita Lundquist sur l'emploi des différents types d'anaphores en français et en danois, mes recherches ont montré que la cohérence thématique est beaucoup plus souvent marquée par l'identité lexicale en suédois qu'en français, où la variation est fortement préférée. Mais en opposition avec Lundquist, selon laquelle les pronoms seraient plus fréquents en danois qu'en français dans des chaînes de référence, j'ai observé le contraire : les anaphores pronominales apparaissent beaucoup plus souvent dans les textes français que dans les

textes suédois étudiés, où la répétition du même syntagme nominal domine largement. Cette différence ne relève certainement pas d'une différence entre le suédois et le danois mais de la divergence des types de textes étudiés. La prédilection en danois pour les anaphores pronominales notée par Lundquist s'explique sans doute par le fait que les textes sur lesquels se basent ses études traitent de personnes, les référents thématiques étant tous humains. Comme l'a remarqué Nyström (2001 : 59) pour le suédois, la pronominalisation est beaucoup plus fréquente dans ce type de texte que dans des textes argumentatifs, dont les acteurs principaux ne sont pas des humains (20% vs. 1%). De plus, la recherche de Fraurud (1992, P:I, 51²), qui porte sur les pronoms dans trois types de texte suédois : textes narratifs extraits de nouvelles à protagonistes humains, textes narratifs et informatifs pris de comptes rendus de cours de justice, également à protagonistes humains, et textes techniques uniquement informatifs, pratiquement sans acteurs humains, a montré que la fréquence des pronoms étaient beaucoup plus restreinte dans le troisième type. (Les nouvelles contenaient environ sept fois plus de pronoms sur les 100 mots que les articles techniques.) Ainsi, Fraurud (1992, P:I, 52) a pu constater qu'en général, les pronoms inanimés *den*, *det* sont beaucoup moins fréquents que les pronoms animés (*han*, *hon*). Dans cette étude j'aimerais donc montrer qu'à part les facteurs stylistiques et typologiques mentionnés ci-dessus, il y a des aspects relevant des systèmes de genres grammaticaux et de formes pronominales en suédois qui, en bloquant parfois l'usage anaphorique des formes pronominales en suédois, expliquent la différence entre les deux langues.

1.2 Système des genres et des pronoms en suédois

Le système suédois des pronoms personnels de la 3^{ème} personne étant en effet bien complexe comparé au système français qui ne connaît que deux genres grammaticaux, masculin et féminin, j'en présenterai ici un bref aperçu, en suivant la description qu'en donne Fraurud (1992, P:I). En suédois on fait deux distinctions par rapport au caractère animé ou inanimé du référent : animé/inanimé et, pour les animés, masculin/féminin. En outre, il y a une distinction grammaticale de genre

² La thèse de Fraurud (1992) comporte 7 articles, numérotés de P:I à S:I, dont P:I correspond à « Pronoun Resolution in Unrestricted Text », publié en 1988 dans *Nordic Journal of Linguistics* 11 : 47-68.

pour les inanimés : genre t et genre n (appelés aussi ‘neutre’/’utre’). En résumant, il y a donc quatre classes de pronoms personnels reflétant le genre et le caractère animé/inanimé du référent : masculin, féminin, genre t et genre n. En position sujet, objet et génitif (possessif), les formes principales sont les suivantes:

Pronoms personnels de la 3^{ème} personne en suédois (cf. Fraurud 1992, P:I, 49)

(s = sujet, o = objet, p = possessif)

Animé: Masculin : *han* (s), *honom* (o), *hans* (p)

Féminin : *hon* (s), *henne* (o), *hennes* (p)

Inanimé: Genre T : *det* (s/o), *dess* (p)

Genre N : *den* (s/o), *dess* (p)

Les formes du pluriel sont les mêmes pour les quatre classes :

de (s), *dem* (o), *deras* (p)

2 Analyse

2.1 Préliminaires

Dans la présente étude, basée sur un modeste matériau bilingue de textes français et suédois originaux et traduits, sera étudié l’emploi de formes lexicales et pronominales dans des chaînes de co-référence. Le corpus se compose du livret *Sveriges riksdag* (“Le Parlement suédois”, d’environ 20 pages) et sa traduction en français *Le Parlement suédois*, ainsi que d’une partie des versions suédoise et française de *L’Europe en 12 leçons*, téléchargée sur le Web (<http://europa.eu/abc/12lessons>). Comme les protagonistes de ces textes ne sont pas des acteurs humains mais des institutions politiques et qu’en suédois les pronoms inanimés soient moins fréquents que les animés, on peut certes s’attendre à ce que les formes pronominales, à savoir *den*, *det* et *dess*, ne seront pas très nombreux dans les textes suédois. Sans doute les formes correspondantes seront-elles plus fréquentes dans les versions françaises, vu le marquage plus explicite de la cohérence textuelle dans les langues romanes. On pourrait également s’attendre à voir une plus grande variation lexicale des anaphores nominales dans les textes français, la répétition de la même unité lexicale étant proscrite par les normes stylistiques de cette langue mais pas par celles du suédois (ou des langues scandinaves). De plus, vue la différence dans l’emploi des anaphores démonstratives notée dans

Jonasson (2000, 2002, 2003), on ne s'étonnerait pas d'en voir une fréquence plus élevée dans la version française. Mais, comme nous allons le voir, l'extrême rareté des formes pronominales qu'exhibent les textes suédois malgré l'activation maximale d'un référent topical, exige une explication supplémentaire.

2.3 Sveriges Riksdag – Le Parlement suédois

Il se retrouve autour de 220 références au Parlement suédois dans le livret étudié, une majorité écrasante (environ 180 occurrences ou 80%) étant réalisées à l'aide de l'expression *riksdagen* ('le parlement') ou bien de l'élément *riksdags-* dans des mots composés. Le SN *kammaren* ('la chambre') est mentionné 36 fois, dans certains passages employé métonymiquement pour le parlement. Mais dans la plupart des cas (21 occurrences) ce SN se retrouve dans l'expression de localité *i kammaren* ('à la chambre'), dénotant la salle où ont lieu les délibérations parlementaires. Deux fois seulement, on trouve le pronom *den* ('il') désignant le parlement, l'anaphore démonstrative étant totalement absente.

Dans la traduction française, l'expression *riksdagen* correspond dans à peu près 50% des cas à la forme transcrite *le Riksdag*, mais parfois (12 fois) elle a été rendue par une forme pronominale, souvent démonstrative. Dans (1) vous trouverez quelques-uns des exemples, où la co-référence est marquée par la répétition de *riksdagen* dans le texte suédois, alors que la version française contient des expressions anaphoriques de divers types, signalant tous que le référent est identique à celui désigné par l'expression *le Riksdag*.

- | | |
|---|---|
| <p>(1) a. Bestämmelser infördes om vilka som skulle kallas till riksdagen och vid vilka tillfällen riksdagen skulle inkallas.</p> <p>Det karolinska enväldet, vars införande skedde i samverkan med riksdagen, försvagade riksdagens ställning. Riksdagen blev ett lydigt redskap i kungens händer.</p> <p>Desto större dominans fick riksdagen under frihetstiden på 1700-talet, ... (SR, 4)</p> | <p>Des dispositions précisait qui serait appelé au Riksdag et à quelles occasions ce dernier devait être convoqué.</p> <p>L'absolutisme carolin, qui s'est établi avec le concours du Riksdag, avait affaibli la position de celui-ci. Le Riksdag devint un instrument docile aux mains du roi.</p> <p>Son autorité s'affirma d'autant plus au XVIIIe siècle, durant l'«Ère de la liberté »,... (PS, 4)</p> |
|---|---|

- b. En annan av **riksdagens** huvuduppgifter är att besluta om statens inkomster och utgifter. **Riksdagen** bestämmer till exempel om skatterna till staten... (SR, 10) Une autre attribution essentielle **du Riksdag** est de décider des recettes et dépenses de l'État. C'est ainsi qu'**il** fixe les impôts à percevoir par l'État... (PS, 10)
- c. **Riksdagen** kan däremellan samlas till urtima (extra) riksmöte om regeringen, talmannen eller minst 115 **riksdagsledamöter** anser att det är nödvändigt. (SR, 9) Entretemps, des sessions extraordinaires peuvent être tenues à la demande du gouvernement, du président du **Riksdag** ou d'au moins 115 de **ses membres** (PS, 9)

Regardons d'un peu plus près le texte suédois de l'exemple (1a). Dans la première phrase, rien ne semble empêcher l'usage du pronom *den* dans la reprise de riksdagen, référent hautement activé et sans concurrent du même genre et nombre dans le contexte. Si, au deuxième paragraphe, on remplaçait la forme génitive (*riksdagens*) par le pronom possessif *dess*, on n'aurait pas d'ambiguïté non plus, malgré la présence au début de la phrase d'un autre nom *t*, le sujet *enväldet* ('l'absolutisme') car en suédois, le possessif du sujet se réalise par un pronom réfléchi, en l'occurrence *sin*. Pour les deux dernières mentions de riksdagen dans (1a), il n'y aurait pas non plus de risque d'ambiguïté, si *den* était utilisé. Il faut noter cependant que c'est uniquement dans le cas de la dernière occurrence de *riksdagen* que l'antécédent occupe la position de sujet, position censé favoriser l'anaphorisation par un pronom personnel. Nous y reviendrons dans un instant.

Dans la version française de (1a), le singulier du pronom interrogatif *qui* (*vilka* – 'lesquels' – étant pluriel en suédois) empêche l'emploi de *il* dans la première phrase, mais *ce dernier* indique que le référent visé n'est pas identique à celui du sujet mais à celui du SN le plus récemment mentionné³ et permet ainsi d'éviter la répétition lexicale de *le Riksdag*. Dans le second paragraphe il se trouve deux noms masculins, ce qui rendrait le pronom possessif *sa* ambigu, alors que *de celui-ci*, tout comme *ce dernier*, signale que l'antécédent est le SN le plus proche. Pour la même raison, il serait impossible de continuer en employant *il* pour référer au parlement, ce pronom ayant une préférence pour reprendre le référent du sujet (*l'absolutisme*). L'emploi du possessif *son* dans la

³ Dans la littérature sur les démonstratifs anaphoriques, et pas uniquement en ce qui concerne le français, on est d'accord pour dire que leur antécédent est rarement le sujet d'une phrase ou le topique du discours mais en général un SN rhématique, souvent en position finale de la phrase précédente. Pour un aperçu de la littérature sur ce sujet et une discussion des facteurs décisifs pour le choix des démonstratifs, voir Demol (2008).

dernière phrase de (1a) aurait pu créer une ambiguïté qui, sans aucun doute, est écartée par le statut clairement topical du *Riksdag*⁴.

Dans (2) vous trouverez des exemples, dans lesquels le traducteur français a choisi de désigner le référent topical par une forme lexicale autre que *le Riksdag*, notamment *la Chambre* et *le Parlement*, alors que l'original maintient l'identité lexicale en utilisant *riksdagen* :

- | | |
|---|---|
| (2) a. I regeringsformen stadgas
- hur Sverige skall styras
- hur riksdag och regering väljs...
(SR, 9) | La Constitution stipule en matière
- de forme de gouvernement de la Suède -
- de mode d'élection du Parlement et du
gouvernement (PS, 9) |
| b. Riksdagens talman och vice
talmän (sous-titre)
[...] Till sin hjälp i riksdagen har
talmannen tre vice talmän. (SR, 22) | Le président de la Chambre (sous-titre)
[...] Pour la seconder à la Chambre , la
Présidente dispose de trois vice-
présidents : (PS, 22) |
| c. Alla förslag från regeringen, från
riksdagens ledamöter och från olika
riksdagsorgan skall förberedas i ett
utskott innan de avgörs av
riksdagen . (SR, 23) | Tous les projets du Gouvernement, toutes
les motions et tous les projets émanant
d'un organisme relevant du Riksdag ,
doivent être préparés en commission avant
d'être soumis à la Chambre . (PS, 23) |

Les deux SN *la Chambre* et *le Parlement* sont donc parfois employés pour traduire *riksdagen*. Mais dans la plupart des 35 cas où *la Chambre* apparaît, ce SN traduit l'expression suédoise *kammaren* ('la chambre'), qui désigne par métonymie le parlement suédois (3) :

- | | |
|---|---|
| (3) a. ... och fr o m 1976/77 års riksmöte
har kammaren 349 ledamöter. (SR,
5) | A partir de 1976/77, la Chambre se
composera de 349 membres. (PS, 5) |
| b. En riksdagsledamot kan i
kammaren fråga ett statsråd hur ett
visst regeringsärende har handlagts.
(SR, 11) | Un membre du Riksdag peut, à la Chambre ,
poser une question à un ministre sur un
aspect de sa politique. (PS, 11) |

Le SN *le Parlement* ne se manifeste que deux fois, tandis qu'on trouve 30 occurrences de l'adjectif *parlementaire*, correspondant à *riksdag* comme premier élément d'un mot composé, comme dans *les travaux parlementaires* – *riksdagsarbetet*, *membre parlementaire* – *riksdagsledamot*, mais aussi au SN *riksdagen* à la forme génitive *riksdagens*, ou après une préposition, comme dans (4):

- | | |
|---|---|
| (4) a. ... som har stor betydelse för det
praktiska arbetet i riksdagen (SR, | ... revêtent une grande importance pour
la procédure parlementaire (PS, 10) |
|---|---|

⁴ Pour le caractère topical du (réfèrent du) pronom possessif, voir Lambrecht (1994).

10)

b. **Riksdagens** revisorer. (SR, 11)

Les commissaries **parlementaires** aux comptes. (PS, 11)

La prédilection du suédois pour l'identité lexicale dans la désignation d'un référent topical se laisse observer également dans des chaînes de co-référence désignant des référents de topicalité locale. Dans (5), les anaphores lexicales de l'original suédois ont été rendus par des pronoms personnels en français :

- | | |
|--|--|
| <p>(5) a. Under denna frågestund om 30-45 minuter ställs muntliga frågor till statsministern och fyra-fem ytterligare statsråd. Frågorna, som inte är kända i förväg, Ø skall vara korta och svar lämnas direkt av ett av statsråden. Ledamöterna begär ordet genom att resa sig och talmannen avgör vem som skall få ordet... (SR, 21)</p> | <p>Pendant ces 30 à 45 minutes, des questions orales sont posées au Premier ministre et à 4 ou 5 ministres. Elles ne sont pas connues à l'avance, elles doivent être brèves et la réponse doit y être apportée directement par un des ministres. Les membres demandent la parole par le fait de se lever et le Président décide à qui elle sera donnée.. (PS, 21)</p> |
| <p>b. Innehåller propositionen ett viktigare lagförslag remitteras förslaget först till lagrådet innan det läggs fram för riksdagen. (SR, 26)</p> | <p>Si la proposition concerne un projet de loi d'une certaine importance, elle est d'abord renvoyée au Conseil de législation pour avis avant d'être déposée au Riksdag. (PS, 26)</p> |
| <p>c. [...] då krav på en i praktiken allmän rösträtt fördes fram. Allmän rösträtt för män vid val till andra kammaren genomfördes 1909. (SR, 4)</p> | <p>[...] époque à laquelle se firent jour des exigences de suffrage pratiquement universel. Pour les hommes, il fut instauré en 1909 pour l'élection de la seconde chambre.</p> |
| <p>d. Avsikten med denna publikation är att [...]. Skriften är avsedd som information för alla som är intresserade av riksdagens arbete... (SR, 3)</p> | <p>L'objet de cette publication est de [...]. Elle est destinée à tous ceux qui s'intéressent aux travaux du Riksdag...</p> |

Les exemples dans (6) illustrent les cas où des SN lexicaux en seconde mention ont été rendus par des anaphores démonstratives en français. En (6a) l'original suédois contient en seconde mention du roi Gustave III l'anaphore nominale kungen, instaurant ainsi un type de variation lexicale très fréquente en français (cf. Lundquist 2005). Ce SN défini suédois n'est pourtant pas traduit littéralement en français, éventuellement par crainte que les lecteurs français ne se rendent pas compte de la co-référence entre les deux expressions, Gustave III et le roi. À la place, le

traducteur français choisit d'utiliser l'anaphore démonstrative *ce dernier* pour marquer la co-référence et la cohérence thématique :

- | | |
|---|---|
| <p>(6) a. [...] föll samman när Gustav III genomförde sin oblodiga statsvälvning år 1772. Makten gled sedan undan för undan över i kungens händer. (SR, 4)</p> | <p>[...] s'effondra en 1772 avec le coup d'État non sanglant de Gustave III. Le pouvoir passa ensuite progressivement dans les mains de ce dernier. (PS, 4)</p> |
| <p>b. Ett utskott har till sin hjälp ett kansli som förbereder ärendena innan de behandlas i utskottet, föredrar dem inför utskottet och utformar utskottets beslut i form av ett betänkande. (SR, 24)</p> | <p>La Commission dispose d'une chancellerie qui met les affaires en état avant qu'elles ne soient traitées en commission et qui donne à la décision de celle-ci la forme d'un <i>rapport</i>.</p> |
| <p>c. Om ett ärende hör till mer än ett utskott kan det utskott som har ansvaret för beredningen ge andra utskott tillfälle att avge yttrande. (SR, 24)</p> | <p>Lorsqu'une question concerne plus d'une commission, celle responsable de son examen peut demander à d'autres commissions de se prononcer. (PS, 24)</p> |
| <p>d. När utskottet har lämnat sitt betänkande bordläggs det i kammaren och delas ut till riksdagens ledamöter. Genom betänkandet får ledamöterna underlag för att ta ställning i ärendet inför beslutet i kammaren. (SR, 24)</p> | <p>Une fois établi, le rapport fait l'objet d'un ajournement à la Chambre et est distribué à ses membres. Le rapport permet à ceux-ci de disposer d'un document de base pour prendre position avant le vote. (PS, 24)</p> |

Dans la version française de (6d) on observe, en plus du pronom démonstratif, l'occurrence d'un adjectif possessif (*ses*), reprenant le SN *la Chambre* et correspondant en suédois à un SN lexical au cas génitif (*riksdagens*). Ce dernier SN n'est pourtant pas co-référentiel de l'expression *kammaren*, qui figure ici dans le SPrép *i kammaren*, dénotant l'assemblée en activité. Ainsi l'emploi d'un possessif est exclu en suédois. La traduction contient bien des exemples de ce type, où on trouve un SN défini dans l'original suédois, mais un SN possessif ou démonstratif en français, comme vous le voyez dans (7):

- | | |
|--|---|
| <p>(7) a. Riksdagsgrupperna sammanträder i allmänhet på tisdagseftermiddagarna. Sammanträdena är inte offentliga. (SR, 25)</p> | <p>Les groupes se réunissent généralement le mardi après-midi. Leurs réunions ne sont pas publiques. (PS, 25)</p> |
| <p>b. I dag har en övervägande del av ledamöterna datorer både på sitt arbetsrum och i hemmet. (SR, 25)</p> | <p>La plupart des membres disposent d'un ordinateur, aussi bien dans leur bureau personnel du Riksdag qu'à leur domicile. (PS, 25)</p> |
| <p>c. [...] dit de överlämnats av kammaren för beredning. I beredningsarbetet kan utskottet inhämta yttranden... (SR, 27)</p> | <p>[...] à laquelle elle a été renvoyée par la Chambre pour avis. Pendant ce travail de préparation, la commission pourra demander... (PS, 27)</p> |

- | | |
|---|---|
| d. Sedan motionstiden har löpt ut kan
ärendet – propositionen och motionerna
– tas upp till behandling... (SR, 27) | Après l'écoulement du délai de dépôt
des motions, l'affaire en question
(projet et motions) peut être abordée... |
|---|---|

Ce remplacement de l'article défini en suédois par un déterminant possessif ou démonstratif⁵ s'explique sans doute en partie par la crainte qu'une interprétation générique vienne écarter la lecture anaphorique des SN définis en français. En suédois, comme en anglais, la généricité est en général exprimée par la forme indéfinie. Mais le recours au possessif et démonstratif permet aussi de souligner la co-référence avec un terme hautement activé (récemment mentionné), signalant ainsi la cohérence textuelle.

La predilection française pour l'emploi des formes pronominales dans le marquage de co-référence et cohérence apparaît aussi dans l'usage des adverbes pronominaux *y* and *en*, aux endroits où le texte suédois manifeste l'identité lexicale d'un SN thématique. Considérez (8)⁶:

- | | |
|---|--|
| (8) a. Från varje valkrets utses ett visst antal ledamöter. Antalet är beroende av hur många röstberättigade som bor i valkretsen . (SR, 6) | Le nombre de représentants de chaque circonscription est tributaire du nombre d'électeurs qui <i>y</i> ont leur domicile. (PS, 6) |
| b. Om ledamoten ställer en interpellation kan han få en debatt i kammaren där alla ledamöter får delta. Ställer ledamoten däremot en fråga får bara statsrådet och frågeställaren delta i debatten . (SR, 11) | Dans ce cas, seuls le ministre et l'auteur de la question peuvent prendre part au débat . S'il s'agit d'une interpellation, et qu'elle donne lieu à un débat à la Chambre, tous les membres peuvent <i>y</i> participer. |
| c. [...] riksdagens arbete [...]. För den som vill veta mer om arbetet i riksdagen finns det gott om informationsmaterial. (SR, 3) | [...] travaux du Riksdag . [...] Une abondante documentation se trouve à la disposition de celui qui désire en savoir davantage. (PS, 3) |

Comme je l'avais signalé au début de cette communication, le texte original suédois ne contient que deux occurrences du pronom *den* ('il') référant à riksdagen; elles sont présentées en (9a-b), suivies en (9c-d) des exemples contenant les rares pronoms référant à d'autres entités, *dess* ('son/sa/ses'), *den* ('il/elle') and *denna* ('ce/cette/celui(-ci/là)/celle(-ci/là)') :

- | | |
|---|--|
| (9) a. Därför är det viktigt för alla att veta vad riksdagen gör, hur den arbetar | Il importe par conséquent que tous sachent ce que fait le Riksdag , |
|---|--|

⁵ Ou une expression semblable, comme *le ... en question*, cf. (7d).

⁶ Dans (5a) ci-dessus, on observe aussi un ajout de *y* qui n'a pas de correspondant dans le texte suédois.

och ... (SR, 2)	comment il travaille et ... (PS, 2)
b. ... riksdagsordningen [...] innehåller bestämmelser om riksdagens organisation, hur den skall arbeta, ... (SR, 10)	Le Règlement du Riksdag [...] ses dispositions régissent l'organisation et le fonctionnement du Parlement , (PS, 10)
c. Utskottet måste behandla och lämna förslag till beslut i alla ärenden som hamnar på dess bord. (SR, 24)	Une commission doit examiner toutes les affaires qui lui sont soumises et remettre une proposition de décision.
d. När regeringen _i tillsätter utredningen _j , bestämmer den _i hur denna _j skall vara sammansatt och hur utredningen _j skall arbeta. (SR, 26)	Lorsqu' il _i nomme la commission d'études _j , le gouvernement _i en _j fixe la composition et les attributions. (PS, 26)

En (9d) il y a deux SN concurrents du même genre, mais les pronoms suédois ne donnent pas naissance à une ambiguïté, le premier étant personnel, le second démonstratif. La tendance des démonstratifs à ne pas reprendre le sujet de la phrase précédente⁷ dirige l'interprétation et l'identification des référents.

2.2 Europa på 12 lektioner (Lektion 4) – L'Europe en 12 leçons (Leçon 4)

A part la norme stylistique prescrivant la variation en français, on pourrait invoquer un autre facteur afin de rendre compte de la tendance à éviter la répétition lexicale du SN *le Riksdag* dans la traduction française : c'est une expression qui sonne étrange en français. En suédois par contre, *riksdagen* est un mot bien connu qui fonctionne presque comme un nom propre et personne ne se rend compte de son omniprésence dans ce texte. Cette asymétrie m'a incitée à examiner les versions française et suédoise d'un texte sur l'Union européenne, téléchargée sur le Web, appartenant approximativement au même genre de texte, et dont les référents topicaux sont du même type que le parlement suédois, à savoir des institutions politiques. Il s'agit de la première partie de la 4^{ème} leçon de *L'Europe en 12 leçons*, décrivant brièvement quelques institutions de l'Union, le Conseil, le Parlement européen et la Commission européenne. Le texte suédois n'est certainement pas la version originale, le texte français pourrait l'être. La tendance est la même : répétition du SN lexical en suédois, parfois sous la forme du sigle *EU*, davantage de pronoms en français. La variation lexicale est ici relativement restreinte dans les deux versions. Vous en trouverez quelques exemples dans (10) – (11), suivis

⁷ Voir note 2, tendance appelée entre autres "non-subject bias of the demonstrative pronouns" (cf. Bosch, Katz & Umbach 2007).

de deux tables montrant la fréquence des expressions référentielles dans les deux versions du texte. Il convient de signaler que le pronom *det* dans (10a) ne reprend pas *EU* (Europeiska unionen) qui est du genre n, mais correspond au pronom démonstratif *ce* en français :

- (10) a. **EU** är mer än bara ett statsförbund, men ändå ingen federal stat. **Det** är en ny form av organisation **som** inte kan klassificeras som någon form av traditionell rättslig enhet. **EU** har ett unikt politiskt system, som...
- Plus qu'une fédération d'États, moins qu'un État fédéral, **l'Union européenne** est une construction nouvelle **qui** n'entre pas dans une catégorie juridique classique. **Elle** se fonde sur un système politique original ...
- Le Conseil de l'Union européenne** (le Conseil des ministres) est l'institution décisionnelle principale de l'Union européenne. Chaque pays de l'Union en exerce la présidence par rotation, pour une durée de six mois. **Il** réunit les ministres des pays membres de l'UE selon la matière inscrite à l'ordre du jour :...
- b. **Europeiska unionens råd** (även kallat "ministerrådet") är EU:s främsta beslutsorgan. Medlemsstaterna delar växelvis på ordförandeskapet: varje EU-land är **Ø** ordförande under en sexmånaders period. Vid **rådets** möten deltar en minister från varje EU-land Vilken minister som deltar i **rådet** beror på vilka frågor som står på dagordningen: ...
- Le Parlement européen** [...] **Le Parlement** partage également avec le Conseil le pouvoir budgétaire : **il** adopte le budget de l'Union. **Il** a aussi la possibilité de le rejeter, ce qui s'est déjà produit à plusieurs reprises. [...] Préparé par la Commission, le budget fait la navette entre le Conseil et **le Parlement. Le Parlement** a pleinement utilisé ses pouvoirs budgétaires pour influencer sur les politique de l'Union.
- c. **Europaparlamentet** [...] **Europaparlamentet** och rådet ansvarar också gemensamt för antagandet av EU:s budget. **Parlamentet** kan förkasta budgetförslaget, vilket redan hänt flera gånger. [...] Kommissionen lägger fram en preliminär budget, som behandlas av rådet och **Europaparlamentet. Parlamentet** har i hög grad utnyttjat sina budgetbefogenheter för att få inflytande på gemenskapens politik.
- d. **Kommissionen** är den tredje parten i den institutionella triangel som förvaltar och driver Europeiska unionen. **Kommissionens** ledamöter utses av medlemsstaterna i samförstånd, och ska godkännas av Europaparlamentet. Deras mandatperiod är fem år. **Kommissionen** är ansvarig inför Europaparlamentet och **Ø** måste avgå i sin helhet om parlamentet ställer misstroendevotum.
- La Commission européenne** est l'un des organes clés du système institutionnel de l'Union européenne. **Ses** membres sont nommés pour cinq ans d'un commun accord par les États membres après une vote d'investiture du Parlement. **Elle** est contrainte à la démission collective lorsqu'**elle** est censurée par le Parlement européen devant lequel **elle** est responsable.

- (11) **EU:s ministerråd** ("rådet") företräder medlemsstaterna och är EU:s främsta beslutsorgan. När stats- eller regeringscheferna samlas heter **det** i stället Europeiska rådet. **Det** har till uppgift att...
- Le Conseil des ministres de l'Union européenne**, représentant les États, est l'institution décisionnelle principale de l'Union. Quand **il** se réunit au niveau des chefs d'États ou de gouvernement **il** est le Conseil européen et donne ...
- b. **Kommissionen** är i hög grad oberoende då **den** utövar **sina** befogenheter. **Den** ska företråda EU:s gemensamma intressen [...]. **Kommissionen** brukar kallas "fördragets väktare" och ska se till ...
- La Commission** jouit d'une large indépendance dans l'exercice de ses attributions. **Elle** incarne l'intérêt commun [...]. Gardienne des traités, **elle** veille à la mise en œuvre des ...

Table 1.

	SN plein	SN bref	Sigle	Pron pers	Pron poss
<i>Europeiska unionen</i>	1	1	28		
<i>Europeiska unionens råd (ministerrådet)</i>	4	15		2	0
<i>Europaparlamentet</i>	13	13		0	0
<i>Europeiska kommissionen</i>	3	16		2	1
TOTAL	21	45	28	4	1

Table 2.

	SN plein	SN bref	Sigle	Pron pers	Pron poss
<i>L'Union européenne</i>	5	12	2	1	0
<i>Le Conseil de l'Union européenne</i>	3	15		6	0
<i>Le Parlement européen</i>	6	13		5	5
<i>La Commission européenne</i>	3	10		8	2
TOTAL	17	50	2	20	7

A part la forte préférence du suédois pour l'abréviation *EU*, la grande différence entre les deux versions se manifeste dans l'emploi des formes pronominales. Alors que dans le texte suédois on ne trouve que cinq pronoms référant à l'ensemble de l'Union européenne, le Conseil, le Parlement européen et la Commission, 27 de la centaine des références aux mêmes institutions sont réalisées par des formes pronominales dans la version française.

3 Discussion

La tendance est claire : alors que diverses expressions anaphoriques – pronoms personnels, possessifs et démonstratifs ou d’autres SN renvoyant au co-texte – marquent la cohérence thématique dans les textes français, c’est la répétition d’un SN lexical désignant le référent topical qui indique la co-référence en suédois. Si le besoin stylistique de variation et de référence explicite au cotexte est susceptible d’expliquer la distribution des expressions référentielles dans les textes français, le besoin de clarté ne semble pas suffisant pour rendre compte du manque de formes pronominales et de l’obstination avec laquelle le même SN lexical apparaît dans les textes suédois. On a vu que dans plusieurs exemples l’emploi d’un pronom n’aurait pas créé d’ambiguïté.

On dit souvent (*cf.* Kleiber 1994, 2007) que la reprise par une forme nominale (lexicale) dans une chaîne de co-référence signale une rupture dans la situation décrite, un pronom indiquant par contre la continuité. La constante répétition du SN *riksdagen* dans le texte suédois ne semble guère jamais assumer cette fonction, mais l’effet produit est un texte au style saccadé et qui, pour son interprétation s’appuie très peu sur la mention antérieure des référents et l’information apportée par le co-texte précédent. En plus du besoin de clarté, souvent invoqué comme facteur déclenchant la répétition lexicale, deux autres aspects me semblent être à l’origine de l’emploi de ce type de donation du référent dans les textes suédois étudiés.

Le premier concerne l’ontologie des référents visés. Il ne s’agit pas d’objets concrets ordinaires mais de groupes de gens, les SN en question (*riksdagen, le parlement, le conseil, la commission*) étant des collectifs. Ainsi on peut hésiter en ce qui concerne aussi bien leur statut d’animé ou d’inanimé que leur nombre. On trouve en effet le pronom pluriel *de* (‘ils’), utilisé anaphoriquement pour *regeringen* (‘le gouvernement’) ou *riksdagen*, référant alors plutôt aux membres qu’au groupe collectif. L’idée traditionnelle de voir les collectifs comme ‘grammaticalement singuliers’ et ‘conceptuellement pluriels’ (*cf.* Fraurud 1992, P:I) contribue donc éventuellement à éviter le pronom *den*.

Le second facteur est la répugnance générale observée par Fraurud (1992, P:I) et Nyström (2001) d’utiliser les pronoms personnels inanimés *den* et *det*. Selon Fraurud (1992, P:I, 56), l’emploi des pronoms pour référer à

des objets est fortement restreint ; même des objets qui sont des référents primaires sont régulièrement désignés par un SN défini lexical au lieu de par un pronom, et ceci même dans des situations où le genre du pronom aurait été un facteur suffisamment désambiguïsant⁸. Un exemple frappant de cette asymétrie entre les pronoms animés et inanimés signalée par Fraurud (cf. 1992, P:I, 64-65) est fourni par (12) – (13), cités par Fraurud (*loc.cit.*)

- (12) *Pojken_i jagade flickan_j, men hon_j sprang snabbare än han_i*
 (*Le garçon_i chassait la fille_j, mais elle_j courait plus vite que lui_i.)*
- (13) *? Lejonet_i jagade hjorten_j, men den_j sprang snabbare än det_i*
 (*Le lion_i chassait la gazelle_j, mais elle_j courait plus vite que lui_i.)*

Lejon ('lion') est du genre t et *hjort* ('cerf', remplacé dans l'exemple français par *gazelle* pour obtenir la même variation de genre) est du genre n, donnant ainsi naissance à des pronoms différents, *det* et *den*, ce qui devrait suffire pour identifier les référents visés et interpréter correctement l'énoncé de (13). Mais si (12) est un énoncé suédois parfaitement normal, (13) est considéré comme « étrange » par les locuteurs suédois qui lui préféreraient une phrase sans référence pronominale. Ce qui choque surtout, c'est sans doute l'emploi du pronom *det* reprenant un SN lexical, son emploi le plus fréquent étant impersonnel, donc non-anaphorique⁹. De plus il semble que le caractère animé du lion joue un certain rôle dans l'inacceptabilité de (13). Ainsi (14) passerait un peu mieux la rampe, alors que (15) serait encore plus bizarre que (13) :

- (14) *(?) Tåget_i jagade bussen_j, men den_j körde fortare än det_i*
 (*Le train_i chassait la voiture_j, mais elle_j allait plus vite que lui_i.)*
- (15) *?? Barnet_i jagade katten_j, men den_j sprang snabbare än det_i*
 (*L'enfant_i chassait la chatte_j, mais elle_j courait plus vite que lui_i.)*

Si le train est moins animé que le lion, l'enfant, appartenant à l'espèce humaine, se trouve plus haut sur l'échelle hiérarchique référentielle proposée par Dahl (1988 *apud* Fraurud 1992, Summary : 34). Il paraît que

⁸ Voici le texte original de Fraurud: "the use of pronouns to refer to object referents is highly restricted. [...] Even primary object referents, [...] are regularly referred to by a lexical definite noun phrase instead of a pronoun, also in situations where the gender of the pronoun would have been a sufficiently disambiguating factor" (1992, P:1, 56).

⁹ Dans le corpus de Fraurud (1992, S:1, 29 « Situation Reference (What does 'it' refer to ? », GAP Working Paper no 24. Hamburg: Fachbereich Informatik, Universität Hamburg), le nombre de *det* pronom personnel neutre « ordinaire » est de 132, alors que celui de *det* neutre impersonnel, qui n'est pas accordé avec un SN nominal neutre singulier, est de 1034.

cette différence se reflète aussi dans l'acceptabilité de *det* en fonction anaphorique.

Fraurud pense que la raison de l'inacceptabilité de (13) est que le contraste en genre des pronoms inanimés est dépourvu d'information sémantique, ce qui est sans doute vrai aussi. Mais que dire alors du français, où les pronoms correspondants, *il* et *elle*, ne contiennent que l'information du genre grammatical du nom tête¹⁰ ? La réponse est sans doute que, dans cette langue, on ne s'attend pas à une information sémantique apportée par le pronom personnel anaphorique: l'accord en genre et nombre avec un SN dont le référent est hautement activé étant suffisant pour son interprétation.

Un autre facteur qui pourrait être invoqué, c'est la distance entre l'antécédent et l'anaphore. La portée des antécédents inanimés est effectivement beaucoup plus restreinte que celle des référents humains (cf. Fraurud 1992, P:I, 55-56).

Toujours est-il qu'en français comme en suédois, les pronoms personnels sont de préférence utilisés pour désigner des humains (cf. Demol 2008 : 103) : « le pronom personnel par contre, manifeste une nette propension pour les référents humains : 78,33% du corpus IL, 57,42 du corpus CELUI-CI ». De plus on peut observer que le niveau de formalité des textes étudiés est assez élevé, ce qui entre peut-être aussi comme explication de la rareté des pronoms dans les versions suédoises. Selon Fraurud (1992, Summary : 34), les textes suédois traitant de référents inanimés et dans lesquels les pronoms sont relativement peu fréquents sont en général plus formels que ceux dont les protagonistes sont des référents humains. Il reste à examiner si on trouve la même différence en ce qui concerne des textes français.

Références

- Apothéloz, D. 1995. *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*, Genève: Drosz.
- Ariel, M. 1988. Referring and accessibility. *Journal of Linguistics* 24: 65-87.
- Bosch, P., Katz, G. & Umbach, C. 2007. "The non-subject bias of German demonstrative pronouns." In: Schwarz-Friesel, M., Consten, M. & Knees, M. (éds), 145-164.
- Corblin, F. 2005. "Pronouns and mentions." In Korzen, I. & Lundquist, L. (éds), 27-43.

¹⁰ D'après mes informateurs, la phrase française de (13) est acceptable malgré la référence de *lui* à un animal au lieu d'à un humain.

- Cornish, F. (2000) "L'accessibilité cognitive des référents, le Centrage d'attention et la structuration du discours : une vue d'ensemble." *Verbum XXII* 1: 7-30.
- Demol, A. 2008. *Les anaphoriques celui-ci et il. Étude des facteurs qui déterminent leur choix*. Thèse de doctorat en Langues Romanes, Université de Gand.
- Fraurud, K. 1992. *Processing Noun Phrases in Natural Discourse*. Stockholm: Department of Linguistics, Stockholm University.
- Gundel, J.K., Hedberg, N. & Zacharski, R. 1993. "Cognitive Status and the Form of Referring Expressions in Discourse." *Language* 62(2): 274-307.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Herslund, M. & Baron, I. 2003. "Language as world view. Endocentric and exocentric representations of reality." In Baron, I. (éd.) *Language and Cultures*, 29-43. Copenhagen : Samfundslitteratur
- Jonasson, K. 2000. "Translation and Deixis. Demonstrative determiners in a French Narrative Text Translated into Swedish." In Englund Dimitrova, B. (éd.) *Översättning och tolkning. Rapport från ASLA:s höstsymposium. Stockholm 5-6 november 1998*, 173-181. Uppsala.
- Jonasson, K. 2002. "Références déictiques dans un texte narratif. Comparaison entre le français et le suédois." In Kesik, M. (éd.), *Référence discursive dans les langues romanes et slaves, Actes du Colloque International de Linguistique textuelle, Lublin 24-30 septembre 2000*, 107-121. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Jonasson, K. 2003. "La traduction des marqueurs d'empathie : le cas du déterminant démonstratif traduit du français en suédois." In Ballard, M. (éd.), *Traductologie, Linguistique et Traduction*, 145-157. Arras : Artois Presses Universitaires.
- Jonasson, K. 2006. "Démonstratifs indéfinis en suédois et leurs correspondants en français." *Langue française 152 : Le démonstratif en français*, 24-38. Paris: Larousse,
- Kleiber, G. 1994. *Anaphores et pronoms*. Louvain-la-Neuve: Duculot.
- Kleiber, G. 2007. "Anaphore(s), théorie de l'Accessibilité et pronoms." In Korzen, I. & Lundquist, L. (éds), 75-91.
- Korzen, I. 2005. "Endocentric and exocentric languages in translation." *Perspectives. Studies in Translatology* 13(1): 21-37
- Korzen, I. 2007. "Linguistic typology, text structure and anaphors." In Korzen, I. & Lundquist, L. (éds), 93-109.
- Korzen, I. & Lundquist, L. (éds) 2007. *Comparing Anaphors. Between Sentences, Texts and Languages*, Copenhagen: Samfundslitteratur Press.
- Lambrecht, K. 1994. *Information structure and sentence form*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lundquist, L. 2003. "L'anaphore associative en danois et en français – sur quoi roule-t-elle ? Étude contrastive et expérimentale." In Herslund, M. (éd.) *Aspects linguistique de la traduction*, 105-124. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux
- Lundquist, L. 2005. "Noms, verbes et anaphores (in)fidèles. Pourquoi les Danois sont plus fidèles que les Français." *Langue française* 145: 73-91.
- Lundquist, L. 2007a. "Comparing evolving anaphors in Danish and French." In Korzen, I. & Lundquist, L. (éds), 111-125.
- Lundquist, L. 2007b. "Lexical anaphors in Danish and French." In Schwarz-Friesel, M, Consten, M. & Knees, M. (éds), 37-47.

- Nyström, C. 2001. *Hur hänger det ihop? En bok om textbindning*, Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Reboul, A. 1989. "Résolution de l'anaphore pronominale: sémantique et/ou pragmatique." *Cahiers de Linguistique Française* 10: 77-100.
- Reboul, A. 1990. "Rhétorique de l'anaphore." In Kleiber, G. & Tyvaert, J.-E. (éds) *L'anaphore et ses domaines*, 279-300. Paris : Klincksieck,
- Reichler-Béguelin, M.-J. 1997a. "Anaphores pronominales et contexte d'hétérogénéité énonciative : effets d'(in)cohérence." In W. De Mulder, L. Tasmowski-De Ryck & C. Vettters (éds) *Relations anaphoriques et (in)cohérence, Actes du Colloque d'Anvers (déc. 1994)*, 31-54. Amsterdam : Rodopi
- Reichler-Béguelin, M.-J. 1997b. "Stratégies référentielles et variation." *Langue française* 115: 101-110.
- Schwarz-Friesel, M., Consten, M. & Knees, M. (éds) 2007. *Anaphors in Text. Cognitive, formal and applied approaches to anaphoric reference*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Tomlin, R. S. 2007. "Referential management in discourse production. Memorial activation and anaphora." In : Korzen, I. & Lundquist, L. (éds), 169-191.
- Zribi-Hertz, A. 1992. "Grammaire et empathie : à propos du pronom français celui-ci." In L. Tasmowski & A. Zribi-Hertz (éds) *De la musique à la linguistique. Hommages à Nicolas Ruwet*, 568-582. Gent : Universiteit Gent
- Zribi-Hertz, A. 1996. *L'anaphore et les pronoms*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.

L'imparfait est-il plus facile pour les enfants ?

Etude comparative entre deux adultes et deux enfants en immersion en français L2

*Maria Kihlstedt, Université de Paris Ouest Nanterre,
UMR CNRS 7114 MoDyCo*

1 Introduction

Selon la plupart des chercheurs, il existe des différences nettes entre une langue acquise comme langue seconde (désormais L2) à l'âge adulte et la même langue acquise comme langue maternelle (désormais L1). Granfeldt & Schlyter (2004) et Schlyter (2003a) ont dégagé des traits linguistiques séparant les deux chez des adultes suédophones acquérant le français et de jeunes enfants bilingues français-suédois, où le français était la L1 dominante. En revanche, l'acquisition du français L2 à un âge précoce est beaucoup moins examinée. De la même manière, les études comparant l'acquisition du français L2 chez des enfants et des adultes sont rares. C'est cette comparaison que nous nous proposons de faire dans la présente étude.

Plus précisément, nous examinerons le rôle de l'immersion en contexte francophone chez deux types d'apprenants, en faisant varier les variables « age » et « temps d'exposition à la L2 ». Il s'agit des études de cas : deux adultes universitaires suédophones enregistrés avant et après un séjour en France, et deux enfants suédophones, scolarisés en français, suivis à partir de leur deuxième année d'enseignement en français.

Le rôle de l'immersion sera examiné par rapport à un aspect précis de la compétence linguistique: l'emploi de l'imparfait. Les apprenants font déjà un usage quasi-systématique des temps verbaux du passé. C'est pourquoi nous nous limiterons à l'emploi des formes et fonctions de l'imparfait.

1.1 Pourquoi l'imparfait ?

L'imparfait constitue depuis des décennies « la bête noire » dans l'acquisition de la temporalité en français, tout au moins dans l'acquisition L2. La plupart des études qui se sont penchées sur l'imparfait signalent son émergence tardive, sa fréquence plus faible que le passé composé ainsi que sa co-existence avec une forme de base au présent dans les contextes qui exigent l'imparfait.

Depuis une dizaine d'années, un nombre croissant d'études s'efforcent à trouver la « vraie » raison de la difficulté de l'imparfait en L2, en cherchant une explication au niveau sémantique. Il s'avère qu'une fois que l'imparfait apparaît, les multiples valeurs qui lui sont associées ne sont que faiblement exploitées, et se différencient longtemps de celles utilisées par des locuteurs natifs (voir par ex. Ayoun 2004, Howard 2002, 2007, Kihlstedt 1998, 2002a, 2002b, Labeau 2002, 2009, ici-même). Le débat reste vif et le dernier mot n'est pas dit en ce qui concerne les implications théoriques et pratiques (didactiques) de ce problème acquisitionnel.

Ces études s'appuient majoritairement sur des apprenants adultes, typiquement un étudiant de français à l'université, qui vient d'une L1 germanique (anglais, suédois), qui a fait un séjour plus ou moins long dans un pays francophone et qui aspire à atteindre un niveau avancé en français (voir Bartning 1997). Concernant l'emploi de l'imparfait chez des enfants L2, nos connaissances sont encore fragmentaires.

1.2 Les apprenants et les stades d'acquisition du français

Bartning & Schlyter (2004) ont fait une synthèse des traits caractéristiques des stades d'acquisition en français L2 pour un certain nombre de phénomènes linguistiques, tels que ceux-ci se manifestent dans la production spontanée chez des adultes suédophones guidés et « non-guidés ». Les deux apprenants adultes de la présente étude proviennent d'un des corpus sur lequel se fonde cette synthèse – le corpus InterFra (voir Bartning 1997).

Comme le signale Schlyter (2003b), nous ne savons pas si ces stades sont valables aussi pour des enfants L2. Elle réfère au fait qu'en général, les très jeunes enfants parlent correctement dès le début en L1 (et dans leur langue dominante s'ils grandissent avec deux L1.) Sur les enfants plus

âgés « nous savons encore très peu dans quelle mesure ils se comportent comme des adultes ou plutôt comme des enfants plus jeunes » (Schlyter 2003b :3) ».

Cette question est au centre d'un projet en cours à l'université de Lund et à l'université de Paris Ouest Nanterre. Dans ce projet, nous nous posons la question de savoir si, et de quelle manière, le bilinguisme simultané (deux langues à partir de la naissance) et successif (une première langue, puis une seconde) diffèrent entre eux, par rapport à l'acquisition L1 et à celle des adultes L2. Dans une première étude pilote, il a été constaté que les enfants issus du bilinguisme simultané ressemblent plus à des enfants monolingues, mais avec un certain retard dans la langue non dominante, alors que les enfants issus du bilinguisme successif manifestent davantage de traits « adulte L2 », tout au moins pour les phénomènes typiquement étudiés dans les comparaisons L1 et L2 : pronoms clitiques (forme et position), genre (attribution et accord), accord sujet verbe, et temps et aspect (Granfeldt *et al.* 2007). Les deux enfants étudiées ici, Lena et Nancy, appartiennent au groupe des « bilingues successifs ». Ce sont des enfants suédophones vivant à Stockholm mais qui ont été scolarisées en français à partir de 3-4 ans.

2 Cadre d'analyse

Dans l'acquisition de la morphologie temporelle en français L2, l'itinéraire suivi, établi dans plusieurs études interdépendantes, peut se résumer comme ceci :

Stade 1 : Deux formes en usage variable : une « forme de base » courte et une longue : « avant, je *joue* » « il *donnE* » (Dietrich *et al.* 1995, Schlyter 1996).

Stade 2 : Marquage du passé avec le passé composé '*Aux V-e*', *il a donné, il a suivi*. La forme de base du présent persiste dans des contextes imperfectifs : « *j'ai fait des promenades, mais il pleut tout le temps* » (Schlyter 1996, Kihlstedt 2002a)

Stade 3 : La plupart des contextes du passé sont marqués morphologiquement. Emergence de l'*imparfait*, qui est moins fréquent que le passé composé et restreinte à quelques lexèmes : *était, avait, voulait* (Devitt 1992, Harley 1992, Kihlstedt 2002b, Bartning & Schlyter 2004).

Stade 4: *Imparfait* avec des verbes dynamiques, le plus-que-parfait productif, tous les contextes du passé sont marqués (Kihlstedt 1998, 2002a, 2002b).

Chez les quatre apprenantes de la présente étude, la grande majorité des contextes du passé sont marqués avec la morphologie du passé ; elles se situent entre stade 3 et stade 4. La préoccupation principale de notre étude consiste donc à décrire la prochaine étape, en nous focalisant, d'un côté, sur les verbes dynamiques à l'imparfait, et sur leur contexte d'apparition de l'autre.

2.1 Le mode d'action du verbe

Dans les études acquisitionnistes, il existe une théorie avançant l'idée que c'est le sémantisme du lexème verbal (= le mode d'action ou l'Aktionsart) qui détermine le choix du temps verbal chez l'apprenant. Selon l'hypothèse de la primauté du mode d'action (*Aspect Hypothesis*, Andersen 1991), l'apprenant a tendance à privilégier les cas où il y a compatibilité sémantique entre le temps verbal et le mode d'action du verbe. Suivant ce raisonnement, les verbes d'état et les verbes duratifs se marieraient particulièrement bien avec la forme imperfective *-l'imparfait* en français - étant donné que *l'imparfait* souligne la durativité et la non-limitation du procès. Les verbes téliques, de leur côté, qui contiennent déjà dans leur sémantisme inhérent une borne, résisteraient plus longtemps à être utilisés à *l'imparfait* et attireraient surtout la forme perfective (le *passé composé* ou le *passé simple*).

Le développement aux derniers stades d'acquisition se résumerait donc à pouvoir aller *au delà* des combinaisons prototypiques d'un verbe imperfectif + la forme imperfective, et un verbe ponctuel et/ou borné (= verbes téliques) + la forme perfective.

Cette hypothèse remonte aux années 70 et prend son origine dans les études sur l'acquisition L1 dans une perspective typologique. Elle a été fortement débattue et a été ensuite élargie à l'acquisition L2 (pour un résumé récent voir Weist 2002 ou Hickmann 2003).

Appliquée au français, cette hypothèse pose quelques problèmes. Certains verbes d'état, notamment *était* et *avait* sont très fréquents en français de manière générale. Donc, si une dominance de ces verbes est observée chez les apprenants, est-ce dû à leur compatibilité sémantique avec le

sens « imperfectif » de *l'imparfait* ou à la fréquence élevée de ces formes chez les locuteurs natifs?

Il en va de même pour les associations entre verbes téliques, notamment les verbes ponctuels, comme *sortir* et *tomber* et *l'imparfait*. Ce sont des combinaisons marquées qui donnent lieu à des interprétations particulières. De ce fait, elles sont moins fréquentes. La même question se pose : leur faible fréquence chez les apprenants, est-ce un simple reflet de l'input « natif » ou s'agit-il d'une résistance cognitive typique des langues d'apprenants, ou les deux ?

La question est impossible de trancher, à moins de comparer avec des locuteurs natifs, mis dans les mêmes conditions. Et même si les associations des verbes téliques à *l'imparfait* s'avèrent un peu plus fréquents chez les natifs, et la proportion des verbes d'état à *l'imparfait* un peu plus élevée chez les apprenants, nous n'avons pas résolu le « vrai » problème de la difficulté notoire d'acquérir *l'imparfait* en français.

2.2 La poly-fonctionnalité de l'imparfait

Contrairement à d'autres langues avec des formes imperfectives (par ex. la forme imperfective en *-ing* en l'anglais et *l'imperfecto* en espagnol), *l'imparfait* français se combine avec n'importe quel verbe. Par conséquent, *l'imparfait* peut prendre une multitude des valeurs, ou fonctions, différentes. Un domaine qui s'est avéré prometteur pour définir en quoi consiste la difficulté acquisitionnelle de *l'imparfait* consiste à étudier la nature de sa poly-fonctionnalité.

Il est assez généralement admis que l'invariant sémantique de *l'imparfait* réside dans sa co-référentialité : il s'appuie sur un repère temporel (désormais TRé, *temps référentiel* ; ou *Reference Time* chez Reichenbach 1947) déjà introduit dans le discours. Ainsi, le temps d'un événement ou d'un procès à *l'imparfait* (désormais TSit, *temps de la situation*, ou *Event Time* chez Reichenbach 1947) entretient toujours une relation de simultanéité avec une autre entité temporelle. Dans nos études antérieures (Kihlstedt 1998, 2002a et 2002b), il s'est avéré que le degré de co-référentialité entre le TSit et le TRé constitue un facteur permettant de distinguer différents stades avancés d'acquisition. Nous avons analysé tous les contextes d'apparition de *l'imparfait* chez quatre apprenants et

quatre locuteurs natifs du corpus InterFra, en nous posant systématiquement la question suivante :

S'agit-il d'un rapport de simultanéité propre, d'une inclusion partielle ou d'un simple chevauchement entre le TRé et le TSit ? En procédant ainsi, quatre relations 'type' ont été identifiées.

2.2.1 Imparfait de recouvrement total

Dans l'exemple (1), le TSit du procès <vouloir travailler> coïncide totalement avec le TRé, exprimé en l'occurrence par l'adverbe *avant*

- (1) E: oui parce que *avant je voulais* travailler avec le français . Maintenant je trouve que ça marche pas très bien (Yvonne, LA¹, interview 3)

C'est une valeur privilégiée par les apprenants de nos études antérieures. Le sens véhiculé ici par *l'imparfait* ici est de caractériser la totalité du cadre *avant*. Pour Ducrot (1979), et à sa suite Labelle (1987), la valeur de base de *l'imparfait* est de caractériser un thème temporel. Le thème temporel correspond plus ou moins au TRé, c'est « la période spécifiée, et l'Imparfait décrit l'événement caractéristique de cette période » (Labelle 1987 :21). Or, il importe de souligner que cela ne veut pas forcément dire qu'il y a recouvrement total entre l'événement et le thème (le TRé) comme ici.

2.2.2 Imparfait d'habitude

Cette valeur sert aussi à caractériser le TRé, mais la relation entre le TRé et TSit change. En effet, le TRé n'occupe ici que des sous-intervalles plus ou moins décalés du TRé. Dans (2), le procès <suivre> ne recouvrement que des portions discontinues du TRé qui correspond à « à *l'époque* » : Marie ne faisait pas *que* suivre son père pendant le TRé :

- (2) E: J'étais assez petite *à l'époque*. Mais quand même *je suivais mon père* dans les tracteurs (Marie LA, interview 4)

2.2.3 Imparfait d'inclusion brève

Quant au troisième cas de figure, il ressemble à celui communément appelé le progressif ou *l'imparfait* d'incidence. La relation de co-référentialité est ici celle d'un simple chevauchement ou, tout au moins, d'une simultanéité brève entre le TRé (souvent un procès au *passé*

¹ Dans les exemples, les sigles LA (=locuteur apprenant) et LN (locuteur natif) sont utilisés. Tous les exemples viennent des données analysées dans (Kihstedt 1998, 2002a, 2002b).

composé) et le TSit. Dans (3), le procès *c'était Dallas* est repéré à partir du court intervalle se situant entre <ouvrir la télé> et <fermer immédiatement> :

(3) I: Hier tu as regardé la télévision ?

E: Hier *j'ai seulement / ouvert* la télé pour regarder si c'était quelque chose avant d'aller au cinéma mais / *j'ai / immédiatement fermé*. *C'était Dallas* là .
(Marie LA, interview 1)

2.2.4 Imparfait *aux confins*

Dans le quatrième cas de figure, *l'imparfait* « aux confins », la co-référentialité est minime. En raison de la durativité et le caractère non-limitatif inhérents à *l'imparfait*, sa combinaison avec des procès téléiques donnent lieu à des effets de sens particuliers (voir 2.1 *supra*) : soit à une interprétation habituelle des répétitions du procès ; comme dans *je sortais tous les jours*, soit, comme dans (4), à la suspension de la borne inhérente au procès <prendre fin>, envisagé ici à partir d'une phase préparatoire. Le procès <prendre fin> n'a en effet jamais lieu malgré son morphème du passé ; les cours étaient sur le point de se terminer mais ne l'ont pas fait. Le TRé réfère à la phase préparatoire du TSit. Du coup, la relation de co-référentialité n'est qu'inférentielle.

(4) E: Les cours *prenaient fin*. La plupart des étudiants ERASMUS ont demandé à ce qu' on puisse avoir des cours supplémentaires . (Mélanie, LN)

Ces quatre cas de figure nous ont permis auparavant de proposer une échelle implicationnelle d'acquisition : un apprenant qui utilise *l'imparfait* d'inclusion brève va utiliser également les valeurs précédentes, dont l'habitualité. Inversement, d'utiliser *l'imparfait* habituel n'implique pas que l'on maîtrise *l'imparfait* d'inclusion brève, qui lui succède dans l'échelle, et ainsi de suite.

Il convient de signaler que cette échelle ne s'applique qu'à un type de discours particulier, à savoir la production spontanée de *l'imparfait* dans des dialogues. Il est fort possible que des productions plus contrôlées, telles que des narrations, donnent d'autres résultats. Ainsi, les résultats de Labeau (voir par ex. Labeau 2009), basés sur plusieurs tâches contrôlées (narrations écrites et orales, tests à trous) suggèrent que la progressivité est acquise avant l'habitualité, ce qui nous semble tout à fait plausible dans une tâche basée sur des supports de narrations fictives, où les relations de co-référentialité sont différentes. Il se peut aussi que des

apprenants venant d'une langue marquant grammaticalement le progressif, comme l'anglais, se comportent différemment que des apprenants suédois – dans leur L1 l'aspect imperfectif n'a pas de marque morphologique.

3 Questions de recherche

Deux aspects de la discussion sur l' *l'imparfait* ont été retenus dans la présente étude. Il a été montré que *l'imparfait* apparaît surtout avec des verbes d'état dans l'acquisition du français L2. C'est pourquoi il nous a semblé intéressant de nous pencher sur le taux de verbes dynamiques. Ceux-ci constituent, à notre sens, la preuve qu'une véritable appropriation productive de l'aspect en français est en cours. En plus, certaines des valeurs décrites ci-dessus dans 2.2 exigent un verbe dynamique. Ainsi, nous nous posons les deux questions suivantes :

1. Quelle est la proportion entre verbes d'état / verbes dynamiques des formes à l'imparfait au cours des trois enregistrements ?
2. Y a-t-il une diversification croissante dans l'emploi des valeurs exprimées par *l'imparfait* ?

4 Données et méthode

4.1 Les adultes

Les données des deux apprenantes adultes, Ida et Mona, proviennent du corpus InterFra (de Stockholm). Ce corpus s'est constitué à partir de la production orale en français des locuteurs adultes suédophones sous la responsabilité d'Inge Bartning (voir Bartning 1997, Bartning & Schlyter 2004).

Ida et Mona sont particulièrement comparables : elles font partie d'un groupe de futurs professeurs de lycée qui vont enseigner le français et le suédois en Suède. Elles ont le même nombre d'années d'étude de français derrière elles (7 ans dont 6 dans le secondaire). L'enquête a lieu pendant leur troisième année universitaire et à mi-parcours de leurs études de français. Elles sont alors tenues à passer trois mois à un stage à Rennes pour préparer leur avenir d'enseignant. En France, elles sont logées à la

même cité universitaire et assistent aux mêmes séminaires que des étudiants français futurs professeur de FLE.

Ida et Mona sont interviewées par la même personne francophone trois fois : une première fois juste avant leur départ à Rennes, (Ida 1, Mona 1), une fois à leur retour du stage (Ida 2, Mona 2), et une fois six mois plus tard (Ida 3 et Mona 3) pour voir si le bénéfice linguistique attendu du séjour était passager ou durable.

Les sujets de conversation tournent autour des thèmes comme les études, les séjours antérieurs en France, les loisirs, les projets d'avenir et les différences culturelles entre la France et la Suède. Le deuxième entretien porte essentiellement sur les expériences du stage, ce qui a engendré beaucoup de formes du passé. Dans le troisième entretien ont été insérées des questions sollicitant *l'imparfait* comme par exemple *que faisiez-vous d'habitude le week-end pendant votre enfance ? (l'imparfait d'habitude)* ou: *est-ce que vous vous souvenez de ce que vous faisiez au moment où vous avez appris la nouvelle de l'assassinat d'Olof Palme (l'imparfait d'inclusion brève).*

4.2 Les enfants

Les deux enfants, Lena et Nancy, sont deux filles suédoises qui ont commencé l'école maternelle à 4 ans au Lycée Français Saint Louis de Stockholm, sans connaître le français. Quelques heures par semaine du français langue étrangère sont dispensées dans cette école à des enfants non-francophones, mais pour l'essentiel, Lena et Nancy ont suivi un cursus scolaire identique à celui des écoles primaires en France. Elles sont immergées en français toute la journée, tout en vivant en Suède et en parlant suédois en dehors de l'école.

Nous avons inclus trois enregistrements: un premier entretien de « diagnostic » après deux années d'immersion, quand les enfants avaient 6 ans (Lena venait d'avoir 7 ans) et parlaient déjà couramment le français (Lena 1, Nancy 1). Ainsi, nous avons eu deux groupes d'apprenants ayant déjà atteint un certain niveau en L2. Ensuite, afin de créer une attente de développement, comme après un séjour en France pour les adultes, le deuxième entretien a eu lieu à un moment assez distancé du premier (Lena 2, Nancy 2). Le troisième entretien a eu lieu quelques mois plus tard, afin d'examiner, comme chez les adultes, si le développement entre le premier et le deuxième entretien était passager ou durable (Lena 3, Nancy 3).

Les enfants ont été enregistrées en français et en suédois. En français, elles ont parlé avec leur institutrice, une personne qu'elles connaissaient bien, ce qui leur a permis de donner le meilleur d'elles-mêmes en L2.

Les sujets de conversation tournent autour de leur vie quotidienne. Quelques questions censées éliciter le passé ont été incluses, comme par exemple leurs dernières vacances. Dans le troisième entretien, des questions ciblées sur *l'imparfait* du même type que celles posées aux adultes ont été posées comme par exemple *que faisais-tu d'habitude le soir lors des dernières vacances (l'imparfait d'habitude)* et *qu'est-ce que vous étiez en train de faire dans la classe quand je suis allée te chercher (l'imparfait d'inclusion brève)*.

5 Résultats

5.1 Les adultes

Regardons tout d'abord la distribution globale des formes du passé chez les adultes.

Tableau 1.

Les formes du passé (PC = passé composé, IMP = *imparfait*, PQP = plus-que-parfait)

L2 adulte	Ida 1		Ida 2		Ida 3		Mona 1		Mona 2		Mona 3	
Age	28 ans		28 ans		28 ans		23 ans		23 ans		23 ans	
Années étud.	7		7		7		7		7		7	
PC	48%	13	41%	58	24%	19	43%	12	44%	61	53%	45
IMP	48%	13	56%	79	71%	56	57%	16	56%	78	46%	39
PQP	7%	2	3%	4	5%	4	0		0		0	
Total	100%	28	100%	141	100%	79	100%	28	100%	139	100%	84

La distribution des formes du *passé composé* / *imparfait* est à peu près égale dans les trois enregistrements de Mona (autour de 50%), alors que *l'imparfait* devient proportionnellement plus important chez Ida après le séjour et surtout dans Ida 3 (71% des formes au passé). Il est possible que ce chiffre reflète un développement. Mais vu la grande variation individuelle qui caractérise typiquement des apprenants à ces niveaux, il faut poursuivre l'analyse, avant d'attribuer ce fait à un développement.

Tableau 2 présente une analyse plus fine de l'emploi de *l'imparfait*, et notamment la proportion des verbes dynamiques :

Tableau 2. Le sémantisme des verbes à l'imparfait

L2 adulte	Ida 1		Ida 2		Ida 3		Mona 1		Mona 2		Mona 3	
Etats	92%	12	85%	67	71%	40	100%	16	95%	74	98%	38
<i>dont était/avait</i>	58 %	7	82%	55	65%	26	93%	15	96%	71	87%	33
Dynamiques	8%	1	14%	12	29%	16	0	5%	4	2%	1	1
Total	100%	13	100%	79	100%	56	100%	16	100%	78	100%	39

Tableau 2 fait ressortir plusieurs différences entre les deux apprenantes. Les proportions des verbes d'état baissent chez toutes les deux après le séjour, mais reste élevée dans Mona 2 (95%), pour augmenter encore dans Mona 3 (98%). Chez Ida, il semble y avoir un effet à long terme de répartition sur des verbes non statiques à *l'imparfait*. Dans Ida 3, il y a moins des verbes d'état (71%), surtout *était* et *avait* (65%), en faveur de plus de verbes dynamiques (29%).

Quant à Mona, il n'y a qu'une seule occurrence d'un verbe dynamique dans le dernier entretien, *allait*, qui est fournie par l'intervieweur et reprise par l'apprenante :

(5) I: Et le week-end / quand *vous alliez* / vous sortiez ?

E: *On allait* euh / à Köping une / une autre petite / vraiment petite ville. On *fait* (= faisait) du dancing et ... (Mona 3)

On constate dans cet exemple que Mona « retombe » sur une forme de base au présent *on fait du dancing*, là où un verbe à l'imparfait s'imposerait. Ida, de son côté, semble tirer un plus grand profit du séjour à la fois au niveau lexical et fonctionnel, ce qui se reflète dans la courbe montante des verbes dynamiques : de 8% dans Ida 1, à 15% dans Ida 2 et 29% dans Ida 3. Par ailleurs, elle n'a aucune occurrence de la forme de base au présent pour référer au passé.

Cela dit, la haute proportion de *était/avait* dans Ida 2 (82%), beaucoup plus que dans Ida 1 (58%) et Ida 3 (65%), va à l'encontre d'une hypothèse développementale. A moins qu'il s'agisse d'une tentative par l'apprenante d'imiter plus fidèlement l'input juste après le séjour. Autrement dit, il pourrait s'agir d'une volonté de « faire natif », en augmentant sa proportion de verbes courants, auxquelles elle a dû être particulièrement exposées pendant le séjour dans la communauté native.

A ce propos, Howard (2007), dans ses études sur des apprenants universitaires irlandais, a pu montrer que les lexèmes verbaux qui augmentent le plus après un séjour en France sont précisément les verbes les plus courants du français, alors qu'avant le séjour, des verbes à plus haute spécificité lexicale étaient utilisés plus souvent.

En ce qui concerne les valeurs exprimées, il y a un emploi un peu oscillant chez Mona concernant *l'imparfait* d'habitude (voir ex. 5). Dans (6), elle hésite entre le *passé composé* *l'imparfait* et la forme de base au présent dans un contexte habituel du passé qui exigerait des verbes dynamiques. Le sujet de conversation est les séminaires suivis lors du stage :

(6) I: Personne n'y *répondait* ?

E: Non. Parfois *c'était* très simple. On *avait* pas l'envie de répondre parce que *personne n'a pas répondu* (= répondait) et *on peut* (= pouvait) pas commencer à répondre / nous les Suédois. (Mona 2)

Ida, de son côté, utilise *l'imparfait* avec des verbes dynamiques pour des valeurs variées après le séjour. Voici un exemple de *l'imparfait* d'habitude, qui montre qu'elle n'hésite pas sur le choix de forme verbale dans ce contexte, même si elle reprend deux formes données par l'interlocuteur, *sortais* et *faisaient* :

(7) I: Comment c'était le week-end quand *tu sortais* ?

E: Je *sortais* pas. Il y avait nulle part où aller. [...]

I: Que *faisaient* les jeunes alors ?

E: Ils *allaient* avec leurs mobylettes *et faisaient* du bruit. (Ida 3)

A part *l'imparfait* d'habitude, il y a quelques occurrences de *l'imparfait* d'inclusion brève, dans l'ensemble très peu nombreuses et exigeant une question d'amorce. Voici, à titre de comparaison, deux exemples qui montrent comment chacune des apprenantes gère cette valeur : Mona répond par *était* + une forme *au passé composé*. Ensuite elle utilise le *passé composé* pour une relation temporelle où le plus-que-parfait s'imposerait :

(8) I: La Suède a beaucoup changé depuis [...] l'assassinat d'Olof Palme . Vous vous souvenez de l'assassinat d'Olof Palme ?

E: Oui .

I: Est-ce que vous vous souvenez de ce que *vous faisiez* ce jour-là ?

E: Oui *j'étais* à la maison. Et *mon père m'a dit que: on a* (= avait) *assassiné Olof Palme*. (Mona 4)

Ida répond par un récit plus long, qui se caractérise par une opposition aspectuelle avec des verbes différents, tout en reprenant *faisais* donné dans la question :

(9) I: [...] ça a changé avec le meurtre d'Olof Palme. Tu te souviens de ce que **tu faisais** ce jour-là ?

E: *J'étais* en Angleterre. *Je faisais* une école de secrétaire. [...] Et dans le cafétéria de l'école, quelqu'un *est venu* nous dire ça. « Tu rigoles » *on a dit*. (Ida 3).

En résumé, pour les adultes, le séjour à l'étranger semble sélectivement bénéfique. On observe une créativité à la fois lexicale (Tableau 2) et fonctionnelle (ex. 7 et 9) dans l'emploi de l'imparfait chez Ida après le séjour, qui se prolonge dans la dernière interview. Mona a des fréquences plus élevées de *l'imparfait* suite au séjour, mais celles-ci ne sont accompagnées ni d'une variation lexicale ni d'une diversification fonctionnelle, et baissent à nouveau dans Mona 3 (tableau 1). De plus, elle ne reprend qu'avec hésitation les initiatives d'aspectualisation à *l'imparfait* de son interlocuteur (ex. 5,6 et 8).

Il semblerait qu'il faut avoir atteint un certain niveau de maîtrise pour tirer pleinement profit d'une expérience. L'imparfait semble se situer, pour Ida, dans une « zone sensible »: elle en fait un usage plus varié déjà lexicalement avant le séjour – seulement 58% dans Ida 1 des verbes d'état correspondent à *était/avait* contre 93% chez Mona 1 (tableau 2). Le séjour semble 'frapper' au bon moment chez Ida, lui permettant d'exploiter et stabiliser ses connaissances déjà avancées.

5.2 Les enfants

Regardons maintenant le développement chez les enfants, en commençant par une vue globale des formes du passé :

Tableau 3. Les formes du passé (PC = passé composé, IMP = imparfait, PQP = plus-que-parfait)

L2 enfant	Lena 1		Lena 2		Lena 3		Nancy 1		Nancy 2		Nancy 3	
Age	7;1		9;1		9;5		6;7		8;7		9;1	
Immersion	2 ans		4 ans		4 ans		2 ans		4 ans		4 ans	
PC	35%	43	58%	31	34 %	60	89%	17	58 %	15	40 %	27
IMP	65%	79	40%	21	65%	115	11%	2	38%	10	59%	41
PQP	0		2%	1	1%	1	0		4%	1	1 %	1
Total	100%	122	100%	53	100%	176	100%	19	100%	26	100%	69

Il ressort du tableau 3 que Nancy progresse dans son emploi de l'imparfait au cours de l'enquête. Ses pourcentages de *l'imparfait* suivent une courbe montante : de 11% dans Nancy 1, 38% dans Nancy 2, jusqu'à 59% dans Nancy 3. Lena se situe probablement à un stade plus avancé au début de l'enquête, à en juger de ses plus hauts pourcentages de *l'imparfait* déjà dans Lena 1. (65%). Tout comme chez les adultes, on a affaire ici à des apprenants qui se situent initialement à des stades différents.

Mais des différences par rapport aux adultes se manifestent lorsque l'on considère le sémantisme des verbes à *l'imparfait*. On constate qu'une fois que *l'imparfait* apparaît de manière productive, les verbes dynamiques sont rapidement utilisés dans de hautes proportions, plus hautes que celles observées chez les adultes. Le développement semble aussi plus rapide, une fois que *l'imparfait* est utilisé productivement : Lena augmente la diversification lexicale en quelques mois : de 10 % (2 occurrences) des verbes dynamiques dans Lena 2 à 29 % (18 occurrences) dans Lena 3 et la même tendance est observée chez Nancy :

Tableau 4. Le sémantisme des verbes à l'imparfait

L2 enfant	Lena 1		Lena 2		Lena 3		Nancy 1		Nancy 2		Nancy 3	
Etats	100%	79	91%	19	84%	97	100%	2	80%	8	76%	31
dont <i>était/avait</i>	79%	62	71%	15	63%	73	100%	2	75%	6	37%	15
Dynamiques	0	0	10 %	2	29%	18	0		20%	2	25%	10
Total	100%	79	100%	21	100%	115	100%	2	100%	10	100%	41

Ces chiffres s'illustrent par de longues séquences ancrées à *l'imparfait*. Et, autre fait important non observé chez les adultes, les verbes dynamiques sont souvent *autres que* ceux proposés dans la question dans les productions des enfants. On a souvent observé la reprise des formes

« offertes » par l'interlocuteur dans les productions adultes, même chez une apprenante avancée comme Ida (voir (7) et (9) *supra*). Chez Lena et Nancy, une question déclenche des séries de verbes dynamiques différents :

- (10) *INV: tiens l' été dernier qu+est+ce+que **tu faisais** le matin toujours ?
 *CHI: **je me réveillais** .
 *INV: mhm .
 *CHI: et **je me brossais** les dents.
 *INV: mhm . et le soir alors qu+est+ce+que **tu faisais** en plus ?
 *CHI: ## mm ## **je lisais un livre** qui était comme ça .
 *INV: gros comme ça . dis donc .
 *CHI: et ## on avait pas toujours le droit mais **on mangeait** efterrätt (= le dessert).

(Nancy 3)

- (11) *INV: alors qu' est-ce que **tu avais l' habitude** de faire le matin ?
 *CHI: me baigner hehe. [/] **je me baignais toutes # les jours** . [...] et # aussi **je prenais des poissons** avec un filet. (Lena 3)

Cette variation lexicale est accompagnée d'une diversité fonctionnelle ; les deux apprenantes utilisent *l'imparfait* d'habitude (ex. 10 et 11) et *l'imparfait* d'inclusion brève (ex. 12 et 13), sans que l'une des valeurs semble présenter plus de problèmes que l'autre :

- (12) *INV: alors qu'est-ce que vous étiez en train de faire dans la classe # quand j' étais de l'autre côté?
 *CHI: **on parlait** . (Nancy 2)

Parfois cette valeur émerge sans sollicitation de la part de l'adulte :

- (13) *CHI: et il y avait un chose # de pierre et un trou dans ce pierre
 *INV: au plafond de la grotte ?
 *CHI: oui et au dessus du bassin **il il tombait de l' eau vert qui était comme le ketchup vert qui tombait** dans le bassin. et le bassin c' était vert de [?] ketchup.
 *CHI: [//] **j' ai tombé** dans le ketchup vert . (Lena 2)

Ce dernier exemple est intéressant à plusieurs titres : il contient un verbe télélique à *l'imparfait*, ce qui est un usage marqué et peu fréquent en français « natif ». De plus, le verbe *tomber* est utilisé tantôt à *l'imparfait*, tantôt au *passé composé* pour reprendre la trame narrative. Tout se passe

comme si Lena a découvert l'aspectualisation morphologique en français et s'en sert à son gré, parfois en faisant varier le même verbe lexical. Ce type d'emploi n'est jamais attesté chez les adultes.

En résumé, on assiste, chez les deux enfants, à un développement net dans l'emploi de *l'imparfait* pendant leurs deux années d'immersion. Ce développement se reflète non pas tellement en termes de fréquences, mais en termes de diversification lexicale et fonctionnelle : les verbes dynamiques et les relations complexes d'habitualité et de progressivité sont attestés dès le deuxième entretien.

6 En guise de conclusion

Il semble que les enfants en immersion de la présente étude progressent un peu comme des enfants L1 : une fois qu'elles « découvrent » *l'imparfait*, elles l'utilisent correctement et pour toute une gamme des valeurs différentes. Les adultes progressent, eux aussi, suite à l'immersion, mais de manière moins spectaculaire ; on constate un développement à long terme chez l'une de deux apprenantes, Ida. Son autonomie d'aspectualisation semble pourtant moins forte : parfois il y a reprise des formes offertes par l'interlocuteur.

A notre question initiale « L'imparfait est-il plus facile pour les enfants? », nous sommes donc en mesure de répondre « oui, peut-être ». Il faudrait naturellement confirmer ces premiers résultats tentatives par des études ultérieures, avec plus d'informateurs, à des âges et des stades différents.

Néanmoins, il semble que la poly-fonctionnalité de *l'imparfait* est plus difficile à maîtriser pour des apprenants adultes, alors que *le passé composé* ne pose de problème particulier. Ayoun (2004), dans ses études sur des apprenants anglophones de français, fait valoir que les apprenants progressent dans leur emploi du *passé composé*, mais pas dans celui de *l'imparfait*, à cause justement de la complexité sémantique de ce dernier :

The learners' performance improved for the PC but not for the IMP because of the greater aspectual difficulty and complexity of the IMP that encompasses different semantic aspectual values in contrast to the PC which represents only the perfective. (Ayoun 2004).

Cette affirmation ne s'applique pas aux enfants étudiés ici. Il se peut que les enfants L2 profitent d'une plus grande malléabilité cognitive qui les rend plus réceptifs à acquérir « les derniers bastions » en L2, ce qui est difficile même pour des adultes très avancés, notamment en ce qui concerne la capacité discursive. Dans le sillage de Slobin (1991), plusieurs études se sont penchées sur cette question. Il s'avère que chez des adultes hautement avancés, qui maîtrisent parfaitement la morphologie, une sorte d' « accent discursif », qui reflète les catégories grammaticales de la L1, persiste dans les narrations en L2 (voir par exemple von Stutterheim *et al.* 2003).

Il est possible qu'on puisse passer outre cette empreinte de la langue maternelle à condition que l'acquisition de la L2 commence suffisamment tôt. Mais où se situe à ce moment-là l'âge crucial ? Les enfants de la présente étude ont commencé l'acquisition du français à 4 ans. Est-ce qu'une exposition continue et durable à la L2 comme pour ces enfants peut compenser un âge de démarrage plus tardif ? Quel est en effet le poids relatif de l'âge du démarrage par rapport à la durée et la qualité de l'exposition (immersion totale ou partielle, cours de langues) et par rapport au phénomène étudié (structurel ou discursif) ? Notre étude se termine finalement sur plus de questions que des réponses, pour un domaine où les recherches font encore cruellement défaut.

Références

- Andersen, R. et Shirai, Y. 1994 « Discourse motivations for some cognitive acquisition principles ». *Studies in Second Language Acquisition* 16, 133-156
- Ayoun, D. 2004. "The effectiveness of written recasts in the second language acquisition of aspectual distinctions in French: a follow-up study." *Modern Language Journal*, 88 : 31-55.
- Bartning, I. 1997 « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée ». *AILE* 9, p. 9-50.
- Bartning, I et Schlyter, S. 2004. "Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2." *Journal of French Language Studies* 14:281-299.
- Devitt, S. 1992. *Form and function in the developing verb systems of five learners of French as a second language*. PhD. University of Dublin, Trinity college.
- Dietrich, R., Klein, W. & Noyau, C. 1995. *The Acquisition of Temporality in a Second Language*. Studies in Bilingualism 7. Amsterdam: John Benjamins.
- Ducrot, O. 1979. « L'imparfait en français. » *Linguistische Berichte* 60 :1-23.
- Granfeldt, J. & Schlyter, S. 2004. "Cliticisation in the acquisition of French as L1 and L2" Dans P. Prévost & J. Paradis, J. (éds.) *The Acquisition of French in Different Contexts. Focus on Functional Categories*. Amsterdam: John Benjamins.

- Granfeldt, J., Schlyter, S., Kihlstedt M. 2007. "French as cL2, 2L1 and L1 in pre-school children" *PERLES Lund University* 24:7-42.
- Harley, B. 1989 « Patterns of second language development in French immersion ». *Journal of French Language Studies* 2:159-183.
- Hickmann, M. 2003. *Children's Discourse. Person, Space and Time across Languages*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Howard, M. 2002. « Les interrelations entre les facteurs contextuels contraignant l'emploi variable des temps du passé » *RFLA VII-2*
- Howard, M. 2007. (éd.) *Language Issues in Canada : Multidisciplinary Perspectives*; Cambridge: Cambridge University Press.
- Kihlstedt, M. 1998 *La référence au passé dans le dialogue. Etude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français*. PhD. Stockholm : Akademitryck.
- Kihlstedt, M. 2002a. « Reference to past events in dialogue. The acquisition of tense and aspect by advanced learners of French. » Dans R. Salaberry & Y. Shirai (éds.) *Tense-Aspect Morphology in L2 Acquisition*, 323-362. Amsterdam :John Benjamins.
- Kihlstedt, M. 2002b. « L'emploi de l'imparfait dans le dialogue chez des locuteurs suédophones et des locuteurs natifs » *Revue Française de Linguistique Appliquée Volume II* : 7-16.
- Labeau, E. 2002. « L'unité de l'imparfait : vues théoriques et perspectives pour les apprenants du français langue étrangère. *Travaux de Linguistique* 45 :157-184.
- Labeau, E. 2009. "The imperfect mastery : the acquisition of the functions of *imparfait* by Anglophone learners" Dans E. Labeau & F. Myles (éds.) *The Advanced Learner Variety: The Case of French*. Bern: Peter Lang
- Labelle, M. 1987. « L'utilisation des temps du passé dans les narrations françaises : le passé composé, l'imparfait et le présent historique ». *Revue Romane* 22 : 3-29.
- Reichenbach, H. 1947. *Elements of Symbolic Logic*. London : Macmillan.
- Schlyter, S. 1996. « Télécité, passé composé et types de discours dans l'acquisition du français langue étrangère ». *Revue Française de Linguistique Appliquée 1* : 107-118.
- Schlyter, S. 2003a « Development of verb morphology and finiteness in children and adults". Dans C. Dimroth & M. Starren, (éds.) *Information Structure and the Dynamics of Language Acquisition*. Amsterdam :John Benjamins.
- Schlyter, S. 2003b « Stades de développement en français. Exemples d'apprenants suédophones, guidés et non-guidés, du « Corpus Lund ». Lunds universitet : <http://www.rom.lu.se/durs>.
- Schlyter, S. 2008. "Tense – aspect in early stages of child L2 acquisition". Communication présentée au colloque *EUROSLA (European Second Language Acquisition)* 18, Aix-en-Provence, 10-13 septembre
- Slobin, D. 1991. "Learning to think for speaking: Native language, cognition and rhetorical style." *Pragmatics* 1:7-26.
- Stutterheim, Christiane von. 2003. "Linguistic structure and information organisation: The case of very advanced learners". In S. Foster-Cohen & S. Pekarek Doehler (éds.), 183–206. *EUROSLA Yearbook* 3, John Benjamins.
- Weist, R. 2002. "L2 Acquisition of tense-aspect morphology". Dans R. Salaberry & Y. Shirai (éds.) *Tense-Aspect Morphology in L2 Acquisition*, 21-78. Amsterdam :John Benjamins.

Optimal conditions for classroom L2 learning at the advanced level?

The contribution of two form-and-accuracy exercises targeting difficult L2 syntax*

Marie Källkvist, Lund University

1 Introduction

On the basis of research in instructed second language acquisition (SLA), the following four conditions are assumed to facilitate L2 learning in the classroom: (1) opportunities for students to attend to the L2, (2) students' ample use of the L2 for both meaning-focused communication and form-focused instruction, (3) sufficient instructional support from the teacher, allowing students to engage in communication slightly beyond their proficiency level, and (4) the creation of authentic contexts where students perform a range of language functions (Johnson, 1995: 86). Most research in instructed SLA to date is based on beginner and intermediate level learners, whereas studies of learners at the advanced level are far fewer in number (but see Byrnes et al 2006; Leaver & Shekhtman 2002; Ortega & Burns 2008; Sauro 2007). This paper reports on a small-scale study of interaction in a classroom of high intermediate to advanced-level L2 learners of English at a Swedish university. The focus is on teacher-led classroom discourse engendered by two different but commonly used form-and-accuracy exercises. The aim was to conduct a pilot study of whether both exercise types engendered classroom interaction which contributes to fulfilling all or some of the four conditions assumed to lead to optimal circumstances for instructed SLA (Johnson 1995).

* I gratefully acknowledge funding from the Swedish Research Council (no. F0576/97). I would also like to express my gratitude to the students who gave their consent to my audiotaping our lessons and using our interactions for research purposes.

2 Teacher-led discourse in the L2 classroom

Seedhouse argues, on the basis of an analysis of a large database of classroom interaction involving several different L1 and L2 pairs (cf. 2004: 85), that there is an underlying sequence structure common to interaction in all L2 classrooms (quoted from Seedhouse 2004: 188-9):

1. A pedagogical focus is introduced. Overwhelmingly in the data this focus is introduced by the teacher, but it may be nominated by learners.
2. At least two persons speak in normative orientation to the pedagogical focus.
3. In all instances, the interaction involves participants' analyzing this pedagogical focus and performing turns in the L2 which display their analysis of and normative orientation to this focus in relation to the interaction. Other participants analyze these turns in relation to the pedagogical focus and produce further turns in the L2 which display this analysis. Therefore, participants constantly display to each other their analyses of the evolving relationship between pedagogy and interaction.

In form-and-accuracy contexts, which is the focus of the present paper, teachers typically retain strict control of the turn-taking. Seedhouse's research shows that this often results in adjacency pairs. The first part in the adjacency pair is the teacher's prompt, which calls for the second part: learner production. This pair is followed by an optional evaluation/feedback and sometimes follow-up actions by the teacher. The resulting sequence of turns is often referred to an IRF (Initiation-Response-Feedback) or IRE (Initiation-Response-Evaluation) sequence in the literature. Such sequences typically carry negative connotations of involving rigid lockstep sequences with the teacher in complete control of the interaction. The exclusive use of form-and-accuracy activities in L2 classrooms, which tend to lead to IRE/IRF sequences, has been strongly criticised for a long time due to the lack of correspondence between form and meaning, for their lack of scope for fluency development, and for the creation of unnatural discourse of the kind that does not occur in authentic communication (cf Seedhouse, 2004; Toth, 2008). Instead, task-based approaches allowing for a focus on form through meaningful communication that also leads to fluency practice has been advocated by L2 researchers for a number of years now (Ellis 2005; Van den Branden 2006). In general, learner-centered approaches with small group or dyadic

learner-learner interaction are often favoured over teacher-led, whole class interaction due to the fact that few learners will have the opportunity to speak during teacher-led activities. Recent research shows, however, that certain benefits can be derived from teacher-led discourse (henceforth TLD). Toth's (2008) study shows that beginner adult learners of Spanish at an American university benefited more in terms of morphosyntactic development from TLD than from learner-led discourse (henceforth LLD). Toth interprets his findings by suggesting that teachers can have a facilitative role in L2 learning by focusing attention on target structures and assisting learners when producing output in a manner that learner peers in LLD typically cannot do. Ohta's research (2001) on adult beginner learners of Japanese also supports the use of TLD in L2 classroom instruction. Ohta showed that learners who are not directly participating in communication during lessons may still be cognitively engaged in the activity through using private speech, which in turn may facilitate learning. Importantly, the implication of these findings is not that TLD should in all cases be preferred over LLD (cf. Toth 2008); rather, these results call for research into how TLD and LLD best complement each other in different types of instructed L2 settings.

It is characteristic of the field of instructed SLA that the two studies reviewed above were conducted on beginner L2 learners. Advanced-level students deserve similar attention; they often need native-like L2 proficiency for professional purposes such as teaching foreign/second languages, or indeed for a range of other equally important professional purposes in both the private and public sectors of our society.

3 The present study

3.1 Research questions

The present study investigates the impact of two different form-and-accuracy exercises, both frequently used with advanced L2 learners, on students' participation in TLD: gap exercises and L1-to-L2 translation exercises. The data were collected as part of a larger study of the effect of translation on advanced Swedish-speaking students' morphosyntactic development in L2 English (cf. Källkvist 2008).

The purpose of analysing the classroom interaction was to see whether both exercises engendered communication that contributes to satisfying the conditions proposed by Johnson (1995) that are associated with successful classroom L2 acquisition. The overall aim is to develop a fuller understanding of how form-and-accuracy exercises may be designed in order to facilitate learning among advanced learners needing to develop professional-level proficiency in the L2. The over-arching research question guiding this study is the following:

What is the impact of a) L1-to-L2 translation exercises and b) gap exercises (targeting the same structure) on students' interaction during teacher-led classroom discussion on formal accuracy in the L2?

The dependent variable, students' interaction, was operationalised through formulating research questions 1 and 2:

Question 1: Do the two exercise types lead to the same number of student turns during TLD?

Question 2: Do the two exercise types impact on the number and type of self-initiated turns by students during TLD?

Research question 1 relates to Johnson's condition 2, i.e. students' ample use of the L2 for both meaning-focused communication and form-focused instruction. In other words, even in teacher-led discourse, there should still be ample room for students to take part. Research question 2 is motivated by the fact that self-initiated student turns (i.e. referential questions¹ asked by students to other students or to the teacher) give rise to genuine, or authentic, communication, which relates to Johnson's condition 4 (the creation of authentic contexts). Thus, this study focuses on conditions 2 and 4, but the findings will be discussed with reference to all four conditions.

3.2 Method

3.2.1 Participants and data

The participants formed an intact group of 24 undergraduate students training to become English teachers at secondary and upper-secondary levels in Swedish schools. They were in their first term at a small

¹ A referential question (as opposed to a display question) has no predetermined answer, meaning that it is used in cases where there is a true information gap (cf. e.g. Nunan 2005).

Swedish university. Two of them were native speakers of English who had been living in Sweden for several years; the rest were native speakers of Swedish, who had all had 8-10 years of classroom instruction in English prior to entering university, and are therefore classified as high intermediate to advanced-level learners². The native Swedish-speaking students all had good communicative competence in English, particularly in informal social situations. However, they still lacked native-like formal accuracy in English, which becomes particularly apparent as they write academic-level essays or when they communicate in other contexts where formal, accurate language use is needed.

The participants were intending to study English full time for two years at university within a five-year degree. The aim of the university-level English courses they take is to enhance their proficiency in English and to teach them about literature in the English language, English linguistics and the culture and society of English-speaking countries. The curriculum combines a focus on meaning and a focus on form.

The data were collected during one 45-minute lesson in English grammar. The grammar course covers 15% of the students' entire course work in term 1. It is the only module where there is a focus on formS, i.e. where grammar features are pre-selected for explicit attention in the classroom. The lesson was audio-recorded and was taught by myself. All students gave written consent to the audio-recordings being used for research purposes.

3.2.2 *The target L2 structure*

The lesson in which the data were collected covered the use of the zero vs. the definite articles in English with uncountable common nouns of generic reference (e.g. *life, childhood*), countable common nouns in the plural of generic reference (e.g. *house prices, circumstances*) and proper nouns (e.g. *Bahamas, New York Times*). These forms were selected since previous research and experience have shown that native-like mastery of them poses particular difficulty to advanced Swedish-speaking learners (Gyllstad 1998; Källkvist 2008; Karlsson 2002; Rahm 1998; Ruin 1996).

² Sauro's (2007) participants were at the same level of study (first-term Swedish-speaking undergraduate students at a Swedish university), and their scores on the DIALANG proficiency test showed that their general English proficiency ranged from high intermediate to highly advanced (B1 to C2).

A translation test administered at the very beginning of the term showed that none of the Swedish-speaking students mastered the structure.

This structure involving common nouns with generic reference is particularly interesting because in many cases, English requires the zero article, whereas Swedish requires the use of the definite article with the translation equivalent. Examples of uncountable nouns with generic reference are provided in Examples (1) and (2):

- (1) Unemployment has gone up in the last few years.
- (2) This leads to all kinds of problems in society.

In the Swedish translations of these sentences, the equivalents of *unemployment* and *society* both require the use of the definite article (which is realised by the suffixes *-en* and *-t* in these examples): *Arbetslösheten* har ökat de senaste åren and *Detta leder till en mängd problem i samhället*. Interestingly, if nouns such as *society* are premodified by an adjective in English, the zero article is still often used (*British society*). In Swedish, premodification with an adjective leads to definiteness being expressed in two places, by a front article and a suffix: *det brittiska samhället*.

Examples (3) and (4) show the use of countable nouns in the plural in English:

- (3) Food prices remain low.
- (4) Interest rates will need to rise.

Again, if translated into Swedish, the definite article is required for well-formedness: *matpriserna* and *räntorna*.

3.2.3 *The lesson and the two different exercise types*

Students had been asked to prepare the exercises beforehand either on their own or in the company of another student/other students. The lesson began with the teacher providing explicit explanation of the target structure drawing on the grammar book (Ljung & Ohlander, 1993) that was mandatory reading. Since previous research has shown that explicit contrastive comparison with the L1 concerning particularly difficult L2 structures may facilitate learning (Kaneko 1992; Kupferberg & Olshtain 1996; Rolin-Ianziti & Brownlie 2002; Spada & Lightbown 1999), the teacher compared English and Swedish with respect to the target structure. The teacher then conducted a whole-class discussion of the

exercises, one sentence at a time. In order to initially achieve a focus on the target structure, the gap exercises preceded the translation exercises in the following in the fashion illustrated in Table 1.

Table 1. Sequence of exercises and time needed for each exercise.

Exercise type	Time needed
1. Gap exercise: 22 sentences containing 33 gaps	30 minutes
2. Translation exercise: 6 complete sentences in Swedish to be translated into English, 8 instances where the zero article is needed	8 minutes and 45 seconds

The gap exercises are exemplified by (5), (6) and (7):

- (5) This year, ____ food prices have gone up by 2 per cent.
 In ____ Swedish society, ____ equality between men and women is a very important issue.³
 _____ *New York Times* is one of the major daily papers in _____ US.

Examples (8) and (9) provide examples of translation sentences:

- (8) Datorerna kommer att rädda människan. [Computers will save mankind.]
 (9) Jag är rädd att föroreningarna förstör miljön. [I am concerned that pollution will harm the environment.]

When the teacher conducted the whole-class discussion of the gap exercises, she asked one student at a time to solve the gap task, one sentence at a time. Some sentences contained two gaps. Once the student had solved the gap problem(s) of the sentence, he/she was then asked to translate the sentence into Swedish, and finally, to provide the rule for why the zero or definite article was to be used. This procedure was followed since teachers of English need to possess explicit knowledge of English grammar. When discussing the six translation sentences, the teacher asked six students to write one sentence each on the whiteboard. The rationale for this approach is twofold: (1) any language feature can be discussed when the entire target L2 sentence is in the board (i.e. spelling and punctuation, for instance), which often leads to more discussion than if a student reads his/her sentence aloud, and (2) pre-service teachers need to get used to using the whiteboard.

³ With the NP *Swedish society*, both the zero article and the definite article can occur. The teacher intentionally included this item in order to discuss with the students the fact that both the zero and definite articles are sometimes possible with countable nouns in the plural of generic reference.

4 Results

4.1 Total number of student turns and total number of self-initiated student turns

Table 2 shows that there were more student turns for the translation exercise than for the gap exercise when time is controlled for. It is also clear from the table that the translation exercise engendered a higher proportion of self-initiated student turns (29%) than did the gap exercise (4%).

Table 2. Number of student turns and number of self-initiated student turns by exercise type

	Gap exercise (30 minutes)	Translation exercise (8 minutes and 45 seconds)
Number of student turns	100 (3.3 per minute)	31 (3.9 per minute)
Number of self-initiated student turns	4 (4%) (0.13 per minute)	9 (29%) (1.03 per minute)

Examples of student-initiated turns are in (10) (from the discussion of the gap exercise) and (11) (from the translation exercise). The student-initiated turn is in bold and constitutes an information-gap question from the student to the teacher:

- (10) Teacher: Wait, you haven't dealt with 'pollution' properly yet.
 Student 1: It's uncountable.
 Teacher: It's uncountable. You don't say 'one pollution' 'two pollutions'.
 Student 1: But you can say 'several pollution'?
 Teacher: No, it's a substance.
- (11) Student 1: Can I just ask, you have 'kommer att'. Isn't that 'is going to'?
 Teacher: Not necessarily. You can use either 'will' or 'is going to'.

Most of the turns were elicited by the teacher as exemplified by (12) (from the gap exercise):

(12) Teacher: *Ok, number 14 and that's Sara*⁴.

Student 1 [reads her solution to sentence 14]: *'British industry is changing; the steel industry is no longer very important.'*

Teacher: *Very good, very good. Can you explain why there should be no article in the first case?*

Student 1: *Because 'British industry' is general sense.*

4.2 Type of self-initiated turn

Table 3 shows striking differences between the two exercise types. All self-initiated turns engendered by the gap exercise concerned the target structure, whereas the opposite is true for the translation exercise; none of the nine self-initiated turns were about the target structure.

Table 3. Number of self-initiated turns concerning the target structure vs. other linguistic features

	Gap exercise (30 minutes)	Translation exercise (8 minutes and 45 seconds)
Number of self-initiated turns concerning the target structure	4 (100%)	0 (0%)
Number of self-initiated turns concerning linguistic features other than the target structure	0 (0%)	9 (100%)

Instead of relating to the target structure, the self-initiated turns that arose during the discussion of the translation sentences concerned a range of different linguistic features and are listed in Table 4:

⁴ All names of students are pseudonyms.

Table 4. Self-initiated turns engendered by the translation exercise

Number of questions	Language feature
5	Possible translation of the Swedish verb <i>uppskatta</i> , which was translated by <i>perceive</i> by the student writing on the board. Five students asked about the acceptability of the following verbs as near-synonyms of <i>perceive</i> in this particular sentence: <i>apprehend, thought of, seen as, considered, and regarded as</i> .
1	How to express future time in English. Swedish <i>kommer att</i> was translated by <i>will</i> by the student writing on the board. One student asked whether <i>is going to</i> would be an acceptable alternative.
1	“Is it ok to say <i>when</i> instead of <i>at what time</i> ?”
1	The use of the progressive form in English. Is it possible to say <i>destroys the environment</i> as well as <i>is destroying the environment</i> (which was on the board).
1	“Is it possible to leave out <i>are</i> in <i>Teachers are on strike</i> ?”

In comparison, Table 5 presents the four questions posed by students during the teacher-led discussion of the gap exercise.

Table 5. Self-initiated turns engendered by the gap exercise

Number of questions	Question
1	[The question relates to the following sentence: On _____ following day I found out that I was given the job as _____ Director of Studies at my school.] [Question was posed in Swedish.]: Nu har det blivit populärt med flera studierektorer på samma skola. Ska det vara artikel då? (Gloss: Nowadays there are often more than one director of studies at the same school. Should there be an article then?)
1	[The question relates to the first gap in the following sentence: _____ Swedish economy is doing well and _____ is dropping.] Can you say just <i>economy</i> ? [After the teacher had said “you can never say just <i>Swedish economy</i> ”].
1	[The question relates to the following sentence: _____ pollution is a threat to _____ environment.] But you can say <i>several pollution</i> ?
1	[The question concerns the use of the zero article with the name of an institution: On _____ 28 August I started studying English at _____ Halmstad University College.] Is this just in British English or is it in American English as well? [Referring to <i>Halmstad University College</i>].

5 Discussion

The first aim of this pilot study was to examine student participation in teacher-led classroom discourse during one 45-minute lesson targeting

the use of the zero vs. definite articles in English in two different form-and-accuracy exercises: gap vs. translation. Student participation was measured as number of student turns. Particular attention was paid to turns that were initiated by the students themselves (i.e. information-gap questions from students) since the existence of such turns would suggest that students have “the need and desire to communicate” (Johnson 1995: 83), which in turn is a sign of their “involvement and interest in what is being talked about” (Johnson 1995: 83). The second aim was to relate the findings to the four conditions for optimal classroom L2 acquisition proposed by Johnson in order to see whether there are signs in the data that the two exercises contribute to these conditions being fulfilled.

The results show that the intact group of advanced L2 learners studied here produced fewer turns in total and a smaller proportion of self-initiated turns during teacher-led discussion of the gap exercise than during teacher-led discussion of the ensuing translation exercise. The analysis also revealed that all the self-initiated turns during the gap-exercise discussion concerned the targeted structure (i.e. the zero vs. definite articles or the noun immediately following the article). In stark contrast, all the self-initiated turns during the translation-exercise discussion related to linguistic features other than the target form.

The reason why the translation exercise engendered a greater number of student turns in general and a higher proportion of self-initiated turns in all likelihood stems from the format of the exercises. In the translation exercises used, students were required to produce an entire sentence in the L2; thus they had to attend to all features of L2 called for in the translation of the Swedish sentence. In the gap exercise, on the other hand, students only needed to attend to the gap (i.e. either use the definite article or not). Thus, when translating, students face a number of potential problems to solve (lexical as well as grammatical), depending on the length and complexity of the sentence to be translated. The teacher had asked students to prepare the exercises prior to the lesson when data were collected, which means that each of the 24 students could have his/her own potentially unique version of each sentence. This may be the source for the greater number of self-initiated turns. As many as five of the nine self-initiated student turns concerned the acceptability of near-synonyms of *perceive* (which was on the whiteboard) as the translation equivalent of the Swedish verb *uppfatta*. This result suggests that there were at least six different translations of *uppfatta* in the group. The fact that five (56%) of

the nine self-initiated turns were lexical in nature comes as no surprise. This finding accords well with previous research which has shown that learners tend to focus on lexical issues rather than on morphosyntax (Poole, 2005; Williams, 1999). In addition, it has been argued in the literature on the semantics of verbs that verbs are more polysemous than nouns and that there is a greater tendency for verb meaning than noun meaning to overlap (Källkvist 1999; Maratsos & Deák 1995; Merriman & Tomasello 1995; Reyna 1987). This could explain the number of student questions concerning translation equivalents of Swedish *uppfatta*.

The analysis of the self-initiated turns revealed that all such turns during the gap-exercise discussion were focused on the target structure, whereas the opposite was true for the translation exercise: all of the self-initiated turns concerned linguistic features other than the target form. One may speculate that once students reached the translation exercise, they had already dealt with as many as 33 gaps all relating to the target structure, and there was no need to ask further questions about this particular form. Thus, it would be the sequence of the two exercises coupled with the number of gaps (33) already covered that explain the fact that none of the information-gap questions raised by students during the translation-exercise discussion concerned the target structure. This hypothesis could be addressed by in future researching whether an inversion of the translation exercise and the gap exercise in a lesson would yield similar results or not. The most likely explanation for the results gained in this study is probably a combination of the two so far suggested: the 33 gaps in the gap exercise had led to the topic of the target structure being exhausted, and the fact that students had to produce entire sentences in the L2 in the translation exercise led to a greater variety of linguistic features to be attended to and therefore asked about. Indeed, students were not required to attend to the lexical content of the sentences in the gap exercise, which led to fewer questions.

Does either of the two exercises provide a better choice for achieving successful classroom L2 learning in terms of Johnson's four conditions for optimal classroom second language acquisition? The fact that the translation exercise led to greater student activity, measured through the number of student turns and the number of self-initiated student turns, may on the face of it imply that translation exercises provide better conditions for advanced L2 classroom learning than gap exercises. Condition 2, i.e. students' ample use of the L2 for both meaning-focused

communication and form-focused instruction, seems better met by the translation exercise. However, we should not jump to the conclusion that translation provides better conditions for advanced L2 classroom learning than gap exercises. I would argue that both exercise types deserve an equal place in the context in which they were used. Turning to Condition 1, i.e. opportunities for students to attend to the L2, we have seen that gap exercises yield a focus on the targeted form whereas translation exercises may provide opportunities for students to a) focus on the wider range of linguistic features needed to translate the source sentence, and b) to control the topic and therefore make the communication more meaningful to them (cf. Johnson 1995: 27). The strength of the gap exercise is the weakness of the translation exercise, and vice versa: translation engenders greater student activity at the expense of focus, and gap exercises generate a focus at the expense of student activity, which merits the use of both. When there is a need for form-and-accuracy exercises due to certain forms being particularly difficult, it may be beneficial to initially use gap exercises until students seem to have understood the use of the target structure. Translation exercises can then be brought in to make the students' task more challenging, to widen the issues discussed and thus stimulate student participation.

Condition (2), i.e. students' ample use of the L2 for both meaning-focused communication and form-focused instruction, also seems best fulfilled by a combination of gap and translation exercises for the kind of advanced learner studied here. Again, gap exercises allow for a sharp focus in a difficult L2 form whereas translation provides the ground for form-focused as well as meaning-focused communication about various L2 linguistic features. The teacher is free to adapt the sentences to be translated so that they suit the learners in question by selecting vocabulary items that are useful in learners' present activities or future careers. Condition 3, i.e. sufficient instructional support from the teacher which allows students to engage in communication slightly beyond their proficiency level, was not directly addressed in this study. However, the findings suggest that both gap exercises and translation exercises can be used to force learners to produce output that they might avoid in freer production tasks such as essays. Students needing professional-level L2 proficiency need opportunities to discuss and understand L2 form by using grammatical terminology, drawing on their developing skills in grammatical analysis. The form-and-accuracy exercises examined here

allow students to engage in communication beyond their proficiency level in a limited but important sense: students are given instructional support from the teacher to draw on their explicit knowledge of the L2 grammar when attending to L2 form. Close examination of the data shows that the teacher consistently assisted students in using notions introduced in their grammar book in order to explain the use of the L2 target structure. Naturally, however, a focus-on-formS approach in which the gap and translation exercises were used in the present study cannot on its own satisfy the third condition or indeed any of the four conditions; hence modern language curricula nowadays primarily have a focus on meaning.

The fourth and final condition proposed by Johnson is the creation of authentic contexts where students perform a range of language functions. The contribution of gap and translation exercises towards Condition 4 is that students are given the opportunity to discuss issues of target language usage in a highly focused manner with an L2 expert (their teacher and possibly native speakers of the L2 attending the same class) and peers (their fellow students). However, the only language function that students perform in this context is that of asking questions and engaging in discussion about issues of acceptability, accuracy, idiomaticity etc of the L2. Again, other language functions are performed in the modules that are primarily meaning-focused.

6 Conclusion and avenues for future research

This study has focused on the participation of advanced, university-level L2 learners in TLD in a grammar module which includes a focus-on-formS approach aiming to develop learners' morphosyntactic accuracy in L2. With the caveat that the database drawn on is highly limited (one 45-minute session with one intact group of students), the study concludes that the gap exercises, which do not require attention to L2 lexis, led to fewer student turns and fewer student-initiated turns than the translation exercises. This in turn leads to gap exercises being an appropriate pedagogic choice when a sharp focus on a specific morphosyntactic feature is a high priority. The translation exercise, which included complete sentences to be translated, did not yield a similar focus the targeted L2 structure; instead, other linguistic features than morphosyntax took centre stage. Translation sentences therefore seem a suitable follow-

up activity after gap exercises, given that students share the same L1. Because of their different strengths, the gap and translation exercises used in this study complement each other; I would argue that both have a warranted place in the teaching of difficult L2 structures of the kind that may require particular attention in order to develop accurate production in L2 learners (cf. Spada & Lightbown 1999).

Future research in different educational settings is needed to confirm or disconfirm the findings reported in this paper, and indeed for us to fully understand how different grammar exercises are best combined in order to create good conditions of L2 classroom learning. It would also be interesting to examine LLD arising from gap/transformation⁵ and translation exercises.

Finally, I speculate that the following sequence of form-focused exercises may suit advanced learners needing professional-level L2 proficiency who are working on a difficult L2 target structure: gap or transformation exercise (depending on the target form) → translation exercise → noticing exercise using an authentic L2 text containing a number of instances of the target structure → meaning-focused output exercise that requires the use of the target structure. Examining the impact of this sequence of exercises on classroom interaction and on learners' morphosyntactic development and production accuracy would be an interesting path to follow for future related research.

References

- Byrnes, H., Weger-Guntharp, H. D. & Sprang, K. 2006. *Educating for Advanced Foreign Language Capacities: Constructs, Curriculum, Instruction, Assessment*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Ellis, R. 2005. "Instructed Language Learning and Task-Based Teaching". In E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, 713-728. Mahway, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Gyllstad, H. 1998. *A study of grammatical errors in free compositions by advanced Swedish learners and the significance of negative transfer*. Unpublished Master's thesis, Department of English, Lund University, Sweden.
- Johnson, K. E. 1995. *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Källkvist, M. 1999. *Form-Class and Task-Type Effects in Learner English: A Study of Advanced Swedish Learners*. Lund: Lund University Press.

⁵ Transformation exercises may be more suitable than gap exercises when working on L2 word order.

- Källkvist, M. 2008. "L1-L2 translation versus no translation: A longitudinal study of focus-on-formS within a meaning-focused curriculum". In Ortega, L. & Byrnes, H. (eds.). *The Longitudinal Study of Advanced Language L2 Capacities*, 182-202. London: Routledge.
- Karlsson, M. 2002. *Progression and Regression: Aspects of advanced Swedish students' competence in English grammar*. Lund: Lund University Press.
- Kaneko, T. 1991. *The role of the first language in foreign language classrooms*. Unpublished PhD dissertation, Temple University, Japan.
- Kupferberg, I., & Olshtain, E. 1996. "Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of difficult L2 forms". *Language Awareness*, 5, 149-165.
- Leaver, B. L. & Shekhtman, B. 2002. *Developing Professional-Level Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ljung, M., & Ohlander, S. 1993. *Gleerups engelska grammatik*. Lund: Gleerups.
- Maratsos, M. & Deak, G. 1995. "Hedgehogs, Foxes, and the Acquisition of Verb Meaning". In M. Tomasello, M. & W. E. Merriman (eds.). *Beyond Names for Things: Young Children's Acquisition of Verbs*, 377-404. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Merriman, W. E. & Tomasello, M. 1995. "Introduction: Verbs Are Words Too". In Tomasello, M. & W. E. Merriman (eds.). *Beyond Names for Things: Young Children's Acquisition of Verbs*, 1-20. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Nunan, D. 2005. "Classroom Research". In E. Hinkel (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, 225-240. Mahway, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Ohta, A. S. 2001. *Second Language Acquisition Processes in the Classroom*. Mahway, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Ortega, L. & Byrnes, H. 2008. *The Longitudinal Study of Advanced L2 Capacities*. London: Routledge.
- Poole, A. 2005. "The Kinds of Forms Learners Attend to During Focus on Form Instruction: A Description of an Advanced ESL Writing Class". *Asian EFL Journal*, 7: 75-87.
- Rahm, J. 1998. '...to who it concerns ...' *A study of grammatical errors in students' translations from Swedish into English*. Unpublished Master's thesis, Department of English, Lund University, Sweden.
- Reyna, V. F. 1987. "Understanding Verbs: Easy Extension, Hard Comprehension". In Ellis, A. W. (ed.). *Progress in the Psychology of Language*, 301-315. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Rolin-Ianziti, J., & Brownlie, S. 2002. "Teacher use of learners' native language in the foreign language classroom". *Canadian Modern Language Review* 58, 402-426.
- Ruin, I. 1996. *Grammar and the advanced learner: On learning and teaching a second language*. Uppsala: Studia Anglistica Upsaliensia.
- Sauro, S. J. 2007. *A Comparative Study of Recasts and Metalinguistic Feedback through Computer Mediated Communication on the Development of L2 Knowledge and Production Accuracy*. Unpublished PhD dissertation, University of Pennsylvania.
- Seedhouse, P. 2004. *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Oxford: Blackwell.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. 1999. "Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition". *Modern Language Journal* 83, 1-22.

Toth, P. D. 2008. "Teacher- and Learner-Led Discourse in Task-Based Grammar Instruction: Providing Procedural Assistance for L2 Morphosyntactic Development". *Language Learning* 58: 237-283.

Van den Branden, K. 2006. *Task-Based Language Education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, J. 1999. "Learner-Generated Attention to Form". *Language Learning* 49: 583-625

.

Personne n'est parfait quand il s'agit d'utiliser l'imparfait!

Emmanuelle Labeau, Aston University

1 Avant-propos

S'il est un fait communément admis dans les études acquisitionnelles du français langue seconde, c'est bien le casse-tête que constitue l'imparfait (IMP) pour les apprenants ! Les études concordent sur l'apparition tardive du passé imperfectif par rapport à son équivalent perfectif, le passé composé (PC), pourtant plus complexe dans sa morphologie compte tenu des problèmes combinés du choix de l'auxiliaire et de l'accord du participe passé. Elles soulignent aussi le cantonnement prolongé de l'IMP à un nombre limité de verbes – principalement *être* et *avoir* et éventuellement d'autres verbes fréquents tels que *vouloir*¹ – ce qui a conduit à postuler une utilisation formulaire avant qu'une maîtrise productive de l'IMP n'apparaisse. Si la morphologie de l'IMP s'avère peu problématique, la maîtrise de ses valeurs sémantiques est à la traîne, comme le montre l'étude de Labeau (2005a). Les productions d'apprenants avancés² - basées sur des narrations écrites et orales d'un extrait du film *Les temps modernes* de Chaplin, et sur un test de closure composé d'extraits de textes littéraires et de productions adaptées d'apprenants – montrent sans ambiguïté une marge importante entre maîtrise morphologique et sémantique. L'acquisition première de la forme se manifestait d'ailleurs aussi dans l'acquisition en milieu naturel (projet ESF, Dietrich *et al.* 1995).

¹ Bergström 1995, Dietrich *et al.* 1995, Harley 1992, Noyau 1998, 2002, Schlyter 1996, 1998.

² Première, deuxième et quatrième années de licence de français.

Tableau 1 : Pourcentage de correspondances entre formes-fonctions correctes/erronées (Labeau 2005a)

			Forme corr. / Fonction corr.	Forme err./ Fonction corr.	Forme corr. / Fonction err.	Forme err. / Fonction err.	
Écrit	PC	Année 1	75,27	17,2	6,99	0,54	
		Année 2	78,51	13,64	7,85	0	
		Année 4	84,71	8,47	6,4	0,41	
	IMP	Année 1	57,25	4,58	35,88	2,29	
		Année 2	84,28	1,89	13,84	0	
		Année 4	90,98	0	8,63	0,39	
Oral	PC	Année 1	74,69	14,32	10,37	0,62	
		Année 2	75,69	14,91	9,4	0	
		Année 4	83,56	5,63	10,52	0,15	
	IMP	Année 1	55,17	1,48	39,9	3,45	
		Année 2	76,39	0	19,44	4,17	
		Année 4	81,38	0,53	17,55	0,53	
	Cloze test	PC	Année 1	45,69	20,04	25,13	9,14
			Année 2	48,93	22,67	19,57	8,83
			Année 4	60	14,29	21,59	4,13
IMP		Année 1	56,61	2,89	36,98	3,51	
		Année 2	55,1	4,14	37,26	3,5	
		Année 4	67,56	1,56	29,11	1,78	

Il apparaît clairement de ces données que la morphologie de l'IMP est maîtrisée plus facilement que sa signification. C'était également le cas des informants quasi-natifs de Coppieters (1987 qui, même s'ils avaient séjourné plus de 20 ans en France et ne trahissaient pas leur origine étrangère à l'oral, portaient sur l'opposition PC-IMP des jugements sémantiques différents de ceux des locuteurs natifs.

2 L'acquisition des valeurs de l'IMP

Etant donné la difficulté des allophones à maîtriser les fonctions de l'IMP, trois auteurs (Kihlstedt, Howard et Labeau) se sont spécifiquement penchés sur le développement de la maîtrise de l'IMP français par des apprenants avancés. Nous allons résumer leurs résultats dans cette section.

2.1 Kihlstedt

2.1.1 Kihlstedt (1998)

Dans sa thèse de 1998, Kihlstedt a étudié la référence au passé dans 18 interviews³ de 15 minutes recueillies sur deux ans auprès de quatre apprenantes suédophones. Les enregistrements contenaient au total 406 formes à l'IMP. En se basant sur le rapport entre le moment de la situation (TSit) et le moment de référence (TRé), Kihlstedt a postulé une échelle acquisitionnelle en cinq étapes:

- L'IMP caractérisant, qui implique un recouvrement total entre TSit et TRé, est d'abord associé avec des verbes d'état :

J'étais à Angers pendant trois mois. (Eva, LA⁴, Interview 2)

- Vient ensuite l'IMP d'habitude, combiné à des verbes dynamiques déjà utilisés au PC :

E : eu :h j'étais assez petite à ce / à l'époque . mais / mais quand même je suivais mon père dans les tracteurs. (Marie, LA, interview 4)

- L'IMP habituel / fréquentatif, associé à tous les types de verbes, apparaît au stade suivant :

Avant je lisais beaucoup plus intensif (Yvonne, LA, interview 1)

Les deux derniers stades, non attestés dans les données (Kihlstedt 1998 :145), sont hypothétiques. Il s'agit de :

- L'IMP progressif qui présente le procès en déroulement,
- et ce que Kihlstedt appelle l'IMP 'aux confins', à savoir la combinaison atypique de l'IMP avec un procès ponctuel.

2.1.2 Kihlstedt (2002a et b)

Dans deux articles de 2002, les mêmes données sont réanalysées sous l'approche de la grammaticalisation adaptative⁵ pour donner un développement en quatre étapes :

³ Les interviews portaient sur des séjours antérieurs en France, les études, les loisirs et les différences culturelles entre la France et la Suède.

⁴ LA réfère à *locuteur apprenant* et LN à *locuteur natif*.

⁵ En acquisition, la grammaticalisation désigne la restructuration des hypothèses sur les liens entre forme et fonction d'un marqueur grammatical. La grammaticalisation adaptative réfère à l'acquisition d'une catégorie grammaticale par les apprenants à partir de l'environnement linguistique (Kihlstedt 2002b:324).

- L'IMP de recouvrement total (*IMP of Total overlap*⁶), équivalent à l'IMP caractérisant dans la version de 1998, constitue le premier niveau:

Oui parce que avant je voulais travailler avec le français. Maintenant je trouve que ça ne marche pas très bien (Yvonne, LA, Interview 3)

- L'IMP habituel (*habitual IMP*) recouvre les étapes 2 et 3 de la thèse, et présente une gradation de l'habitualité, les exemples où la durativité est mise en avant comme ci-dessous:

Et on parlait seulement le français tout le temps (Eva, LA, interview 2)

étant acquis avant les exemples marquant une habitude irrégulière comme:

Oui oui je me promenais. On allait faire des des petits tours en voiture sur la côte (Catherine, LN)

- Une nouvelle catégorie, l'IMP d'inclusion brève (*IMP of short overlap*), fait son apparition. Kihlstedt (2002b :331) indique que cette valeur indique simplement « ongoing at (a short) R[eference point] ». Il semble donc qu'il faille y voir le progressif :

On s'est fait gentiment remettre en place parce qu'on ne marchait pas du bon côté du trottoir. (Anne, LN)

- L'IMP 'aux confins' (IMP 'on the limits') constitue ici aussi le stade ultime de l'acquisition, à savoir l'application à un procès ponctuel:

Vous avez de la chance de me trouver, je sortais (non attesté dans les données).

Les classifications de Kihlstedt reposent donc sur des critères hétérogènes. Si le rapport entre TSit et TRé est utilisé de façon consistante pour définir les valeurs, la base pour l'ordre acquisitionnel n'est pas claire. On semble partir de la fréquence d'emploi par les apprenants, mais à partir du niveau 3 (ou 4), on se base sur la production des natifs, voire sur des exemples non attestés pour l'IMP aux confins.

2.2 Howard

Howard (2005) a recours à la théorie de la 'markedness' incluant la fréquence statistique d'apparition des formes et le principe de

⁶ Les termes français apparaissent dans Kihlstedt (2002a) et les anglais dans Kihlstedt (2002b).

hiérarchisation implicationnelle pour étudier 18 entretiens sociolinguistiques⁷ menés auprès de trois groupes⁸ de locuteurs anglophones dans une université irlandaise. Il propose un autre parcours de développement en cinq étapes :

- L'IMP statique marque la simultanéité totale du moment de la situation et du moment de référence et correspond donc à l'IMP caractérisant de Kihlstedt:

Avant d'aller en France, j'habitais chez mes parents. (p.182)

- L'IMP progressif, absent chez les informatrices de Kihlstedt, constitue le deuxième niveau:

Je cherchais la maison de mes amis dans la rue quand ils m'ont vue. (p.184)

- L'IMP caractérisant, qui implique à la fois la durée et la répétition, ne correspond pas à la catégorie éponyme de Kihlstedt:

Quand je faisais mes études en France, je travaillais dans un bureau en même temps. (p.182)

- L'IMP fréquentatif semble proche de l'habituel / fréquentatif:

L'après-midi, je faisais des traductions de temps en temps. (p.183)

- Le stade ultime correspond à l'IMP présent (toujours pertinent au moment de l'énonciation), mentionné chez Kihlstedt⁹ mais non classifié :

Où habitait la famille avec qui tu étais logée quand tu étais en France? (p.183)

L'IMP aux confins n'est pas pris en compte puisqu'il n'apparaît ni dans la production des informateurs, ni dans celle de l'enquêteur.

Howard attribue la différence de ses résultats d'avec ceux de Kihlstedt (1998) à l'arrière-plan linguistique des apprenants.

2.3 Labeau

⁷ Ils portaient entre autres sur les études, les vacances d'été, le travail, la vie estudiantine etc.

⁸ Le groupe 1 avait suivi deux années de cours à l'université, le groupe 2 avait passé en plus une année dans un pays francophone et le groupe 3 avait bénéficié d'une année de cours supplémentaire mais pas d'un séjour à l'étranger.

⁹ « [...] il y a une réticence chez les apprenants [suédophones] à utiliser l'IMP si le procès englobe le M[oment de la] P[arole]. » (Kihlstedt 2002a:9).

Toutefois, l'influence de la L1¹⁰ ne suffit pas à expliquer la différence puisque Labeau (2008) trouve des proportions très différentes de celles d'Howard dans l'analyse de données écrites recueillies auprès de 39 étudiants anglophones entrant en première année de licence de français. Labeau étudie l'emploi de l'IMP dans des narrations écrites basées sur une bande dessinée muette, située dans la préhistoire, et dans un test de closure comprenant 20 blancs, basé sur la narration de la même histoire par un apprenant bilingue¹¹.

Dans le test de closure, les taux de production conforme aux productions natives d'un groupe contrôle de six francophones sont les suivants:

- L'IMP caractérisant (au sens de TSit valide pendant tout le TRé) représenté dans les formes (12); (14); (18) et (19) du test de closure est utilisé de façon native dans 60,03% des cas ;
- La valeur progressive représentée en (7) est correctement employée par 58,97% des informateurs.
- L'IMP habituel dans les trous (1) à (6) et (20) apparaît dans 52,75% des choix.
- L'IMP marquant une action ponctuelle n'était pas prévu dans le texte à trous (même si l'un des informants propose *avait une idée* pour la forme en (8)). Cependant, l'IMP est fourni dans 35,9% des réponses fournies par les apprenants.

Dans les narrations écrites, les 232 formes à l'imparfait¹² (sur 596 au total) se répartissent selon les fréquences suivantes :

- Caractérisant: 48,71% des emplois
- Habituel: 31,03%
- Ponctuel: 12,93%
- Progressif: 6,47%
- Itératif: 0,86%

¹⁰ On admettra avec Howard que ses informateurs sont anglophones, malgré le substrat celtique irlandais.

¹¹ Une présentation détaillée du matériel de recherche est disponible dans Labeau (à par. 2008)

¹² Deux des informants n'utilisent pas l'IMP, et moins de la moitié (19 informants) utilisent d'autres verbes que *être* et *avoir*.

Labeau (2008) remarque que, si la langue maternelle affecte sans doute le développement de la maîtrise de l'IMP, d'autres facteurs comme le type de tâches employées pour collecter des données pourraient provoquer un biais important et expliquer les divergences constatées. Ainsi, dans ses propres données narratives, la valeur habituelle de l'IMP vient en deuxième place et constitue près d'un tiers des formes alors que la valeur la plus proche chez Howard n'apparaît qu'en quatrième position. La différence la plus marquée résulte du suremploi de l'IMP dans des contextes ponctuels et s'explique par l'utilisation formulaire de *avait* dans *avoir une idée*, et par l'échec à intégrer les informations cotextuelles telles que les objets ou les adverbiaux: *faire un / des dessin(s)*, *attendre (quelques heures)* De même, la structure de la phrase semble jouer un rôle en ce que les valeurs apparaissent plus tardivement en proposition subordonnée qu'en indépendante¹³. L'établissement d'une échelle acquisitionnelle basée sur les données semble donc peu fiable.

3 Comment expliquer les différences?

Nous avons passé en revue trois études de l'acquisition de l'IMP français par des apprenants universitaires et constaté des divergences importantes dans l'ordre acquisitionnel qu'elles postulent.

3.1 L'influence de la langue maternelle

Howard (2005 :191) attribuait ses résultats divergents de ceux de Kihlstedt à l'influence de la langue maternelle :

La différence entre les apprenants peut s'expliquer en raison de leur langue maternelle, la progressivité est grammaticalisée en anglais alors qu'elle ne l'est pas en suédois. En conséquence, il semble que la progression est une notion plus facile à conceptualiser pour nos apprenants anglophones que pour les apprenants suédophones, de sorte que l'emploi de l'IMP dans les contextes progressifs [...] est plus fréquent que dans les autres contextes.

Ce facteur est certainement valable et le recours à des études typologiques va nous permettre de mieux articuler les caractéristiques du français, de l'anglais et du suédois.

¹³ Kihlstedt (2002b:349) constate aussi que les formes de base apparaissent fréquemment dans les contextes de subordination temporelle.

Selon Smith (1997:73), les deux types d'imperfectif les plus répandus sont le *general imperfective* qui s'applique à tout type de verbe, mais uniquement dans le passé, et le *progressive* qui ne concerne que les procès dynamiques mais apparaît à toutes les époques (Dahl 1985:92). Bybee *et al.* (1994 :151), à la suite de Comrie (1976), divisent le spectre de l'imperfectif en deux versants¹⁴ : le progressif et l'habituel. L'IMP français est un exemple de *general imperfective*, en ce qu'il exprime aussi bien ses valeurs habituelles que continues.

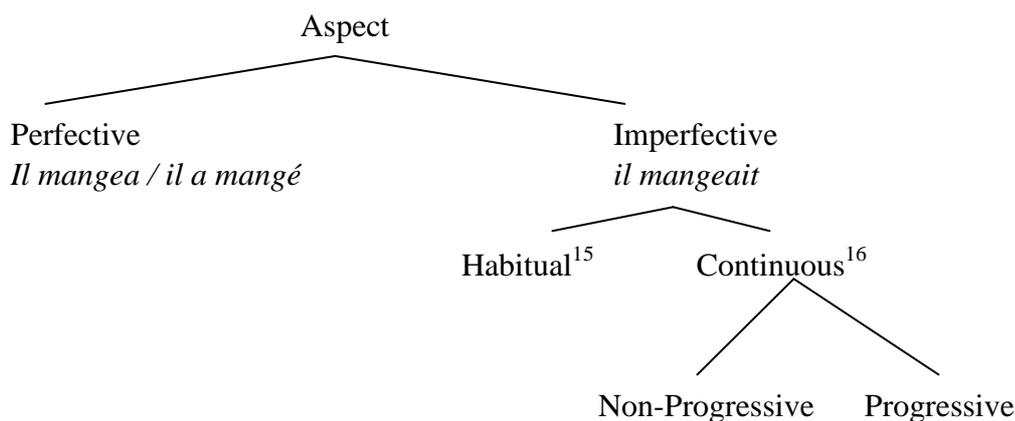


Figure1: adapté d'Andrews (1992)

¹⁴ Gebert (1995:79) indique que dans les langues slaves, l'imperfectif apparaît dans trois fonctions pour exprimer (i) un événement en cours, (ii) une répétition et (iii) un fait accompli.

¹⁵ Bybee *et al.* (1994 :127) sépare le versant l'habituel de l'imperfectif en habituel, itératif et fréquentatif. Ils adoptent pour l'habituel la définition de Comrie (1976 :27-28) :

[Habituals] describe a situation which is characteristic of an extended period of time, so extended in fact that the situation referred to is viewed not as an incidental property of the moment, but, precisely, as a characteristic feature of a whole period.

L'itératif indique qu'un événement est répété à une occasion particulière et s'applique particulièrement aux prédicats téliques qui possèdent une limite finale bien définie. Quant au fréquentatif, il ajoute à la notion d'habituel la notion que l'événement se produit fréquemment dans la période de temps considérée. Par contre, Gebert (1995: 84) fait de l'itératif l'hyperonyme qui recouvre les valeurs sémantiques de répétitif, d'habituel et de potentiel / générique.

¹⁶ En outre, Bybee *et al.* (1994) distinguent dans le versant progressif de l'imperfectif les trois valeurs suivantes : (i) le progressif qui montre l'action en cours au moment de référence et qui, selon Comrie, s'applique aux prédicats dynamiques. Bybee *et al.* (1994 : 136) posent que la signification originale du progressif implique :

- a. an agent
- b. is located spatially
- c. in the midst of
- d. an activity
- e. at reference time

(ii) le continu, plus général, qui peut s'appliquer aux prédicats statifs et (iii) le continuatif qui ajoute à l'idée de progressif le fait que l'agent continue délibérément l'action.

L'anglais, par contre, est un exemple du second type d'imperfectif et possède une morphologie spécifique pour le progressif :

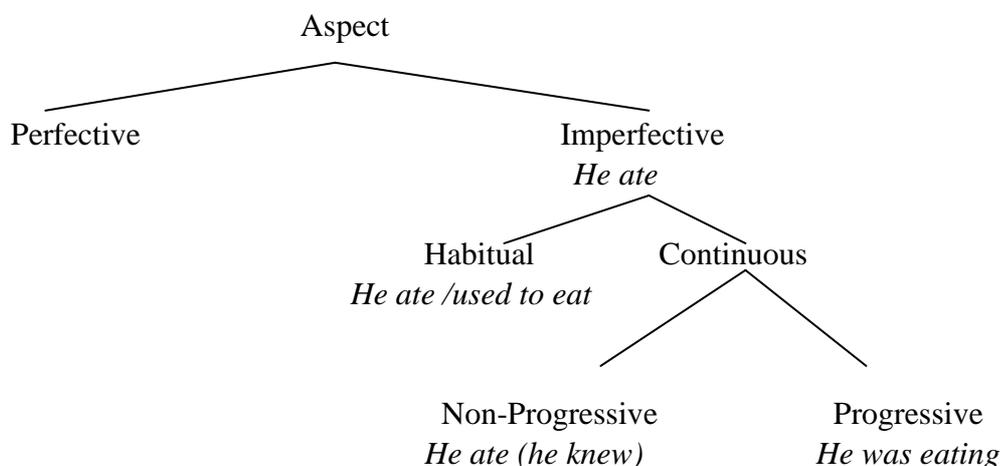


Figure 2: adapté d'Andrews (1992)

Comrie (1976 :33) mentionne que « the English Progressive has, in comparison with progressive forms in many other languages, an unusually wide range ». Il existe donc chez les apprenants anglophones du français la tendance à faire correspondre l'IMP et le past progressive, donc à surgénéraliser la valeur progressive de l'IMP¹⁷.

En suédois enfin, la morphologie verbale n'offre pas de réalisation de l'imperfectif et le progressif est transmis par des périphrases.

Tableau 2 : Expression morphologique de l'imperfectif, du perfectif et du parfait en français, en anglais et en suédois

	Français	Anglais	Suédois ¹⁸
Imperfectif (progressif)	Imparfait Imparfait / Periphrasis <i>être en train de +V</i>	Simple past Past continuous	Periphrases: - <i>sit + and + V</i> [<i>sitter och</i>]; - <i>hold on/in ; kddp on</i> [hållå på och/at]; - <i>to be busy</i> [<i>er i färd med att</i>]
Perfectif	Passé composé	Simple past	Preteritum
Parfait	Passé composé	Present Perfect	Perfekt

Le système suédois est donc plus éloigné du français que l'anglais - que Bertinetto *et al.* (2000) placent d'ailleurs dans les langues romanes pour

¹⁷ Deux de nos informants tentent d'aligner le français sur leur langue maternelle en créant des formes calquées du progressif: *était paintant* et *ont faisant rire*.

¹⁸ D'après Bertinetto *et al.* (2000:528) et Bybee & Dahl (1989 :79).

ce qui concerne le progressif. Par conséquent, les divergences de leur système maternel et du système-cible rendent l'acquisition de l'imperfectif – et du progressif – plus problématique pour les suédophones dont les catégories grammaticales natives doivent subir une reformulation plus importante :

In brief, each native language has trained its speakers to pay different kinds of attention to events and experiences when talking about them. The training is carried out in childhood, and is exceptionally resistant to restructuring in adult second language acquisition (Slobin 1991 :23, in Kihlstedt 2002a :14).

Toutefois, les anglophones comme les suédophones rencontrent des difficultés dues à la polyvalence de l'IMP :

Given that the *imparfait* has a wide functional range, none of which is morphologically expressed in the first language of the learners, the low functional differentiation of *imparfait* could be an effect of transfer, probably reinforced by the fact that *imparfait* violates the “one form-one function principle” characteristic of learner language (Andersen 1984). (Kihlstedt 2002b :355)

La L1 est donc susceptible d'influencer l'acquisition de l'IMP, mais les différences de fréquence entre les données d'Howard et de Labeau, pourtant fournies par des anglophones, et surtout entre les tâches chez Labeau, nous permettent de poser un autre facteur : l'influence de la tâche.

3.2 L'influence de la tâche

Kihlstedt avait prudemment évité de généraliser ses résultats basés sur des données dialogiques:

No claims can be made about their validity [acquisitional order of functions] beyond our data, nor about their validity in other types of linguistic tasks. (Kihlstedt : 2002b :353)

Elle avait en outre explicitement suggéré que son échelle de fonctions serait différente dans des narrations où l'IMP d'inclusion brève devrait s'avérer plus fréquent (Ibid.348,354). Cette intuition se voit confirmée par les échelles de fréquence différentes observées dans deux types de tâches chez Labeau (2008).

Etant donné le biais, voire la circularité, d'échelles acquisitionnelles basées sur des données d'interlangue, Labeau (2008) suggère que

l'échelle de développement pourrait être établie sur la base du degré de conformité entre l'aspect grammatical de l'IMP, l'aspect lexical du groupe verbal et les indications co(n)textuelles. Certes, l'influence de ces éléments n'avait pas échappé à Kihlstedt et Howard, mais on pourrait leur reprocher d'avoir attribué à la morphologie verbale des valeurs ad hoc fournies par le cotexte. Nous poursuivrons ici la réflexion de Labeau (2008) en prenant comme point de départ une valeur monosémique de l'IMP (en termes saussuriens, sa valeur en langue plutôt que ses réalisations en discours) sur base de laquelle une échelle acquisitionnelle sera proposée. Elle postulera que les associations les plus conflictuelles (Gosselin 1996) ou discordantes (Bres 2005) entre l'IMP et son entourage seraient les plus tardives dans l'interlangue d'apprenants.

4 Une échelle acquisitionnelle indépendante des données

Ainsi, reprenant à Bres l'utilisation de verbes météorologiques au contexte minimal (sujet impersonnel, pas de complément) pour établir la valeur de base de l'IMP, Labeau (2008) concluait que dans :

(1) Il neigeait.

la valeur de base de l'IMP est celle d'un temps passé à valeur aspectuelle imparfaite. L'IMP présente donc la situation sans borne initiale ou finale, ce qui explique ses affinités avec les états et les activités. Il la présente comme valide pour tout l'espace de référence considéré, d'où la valeur de caractérisant, dans :

(2) Hier, il neigeait

qui sous-entend des chutes incessantes ou perçues comme telles, par rapport à :

(3) Hier, il a neigé

où l'on comprendra que la neige est tombée une seule fois, ou au moins de façon intermittente.

L'IMP présente le procès dans son déroulement interne, d'où la valeur de progressif :

(4) A dix heures, il neigeait (la neige est en train de tomber) *comparé à*

- (5) A dix heures, il a neigé (la neige s'est mise à tomber ou il y a eu une brève chute de neige)

Lorsqu'apparaît un conflit entre l'aspect lexical et le moment de référence, l'IMP va devoir être interprété:

- (6) Quand Al était enfant, il neigeait.

Cet exemple présente une discordance entre l'étendue du moment de référence (l'enfance d'Al, soit une douzaine d'années), et le verbe. On ne comprendra pas que la situation de neiger est valide pour tout l'intervalle de référence considéré (Al vit dans le monde de Narnia, condamné aux neiges éternelles par la sorcière blanche), mais qu'elle se répète au cours de l'intervalle considéré (pendant l'enfance d'Al, la neige tombait régulièrement, mais le réchauffement planétaire a changé la donne). Smith (1997 :199) ne dit pas autre chose lorsqu'elle affirme que :

The derived, habitual interpretation arises when there is a pragmatic reason to reject a single event reading [...]. Typically, such an interpretation is plausible when an adverbial refers to an interval which is much longer than the event [...]

Si le conflit porte sur une discordance entre l'aspect grammatical et l'aspect lexical, comme dans :

- (7) Pierre sortait

où une présentation *in media res* est donnée d'une action ponctuelle, on pourra l'interpréter en fonction du contexte comme soit une situation répétée (Pierre sortait quand il était jeune, maintenant, il passe son temps devant la télé) soit le stade préliminaire¹⁹ (Pierre sortait quand le téléphone a sonné ; du coup, il a retiré son manteau et décroché).

Dans l'exemple :

- (8) Hier à 10 heures, Pierre sortait de la maison et traversait la rue pour prendre son bus.

Le moment de référence *hier à 10 heures* interdit la résolution du conflit par interprétation répétitive, il s'agit bel et bien d'un événement semelfactif. La présence d'une chronologie d'action empêche l'interprétation de *sortir* comme avortée. On a donc une interprétation semelfactive extrêmement sollicitée de la forme. On voit que le calcul des valeurs de l'IMP inclut des informations de type sémantique, syntaxique

¹⁹ Smith (1997:197) signale que la combinaison de l'IMP avec des événements instantanés suscite une interprétation où l'accent est mis sur la phase préliminaire du process.

et pragmatique. Sur base de la résolution de conflits entre l'IMP et son entourage, les possibilités d'interprétation seraient les suivantes:

Tableau 3 : Valeurs de l'IMP français

	Aspect lexical convergent	Indication contextuelle ponctuelle	Indication contextuelle de portée divergente	Indication contextuelle de bornes	Contexte semelfactif	
Continu non progressif	+	∅	∅	∅	∅	Il neigeait
Habituel	+	+	∅	∅	∅	A 10 heures, il neigeait
Cont.progressif	+	+	∅	∅	+	Hier 10 heures, il neigeait
Habituel	+	∅	+	∅	∅	Quand Al était enfant, il neigeait
Cont.progressif	+	∅	+	∅	+	Hier, il neigeait
Itératif ²⁰	+	∅	∅	+	∅	Il neigeait pendant deux heures.
Narratif	+	∅	∅	+	+	? Hier, il neigeait pendant deux heures
Habituel	-	∅	∅	∅	∅	Il sortait
Cont.progressif	-	∅	∅	∅	+	Il sortait
Habituel	-	+	∅	∅	∅	A 10 heures, il sortait
Ponctuel inchoatif	-	+	∅	∅	+	Hier à 10 heures, il sortait
Habituel	-	∅	+	∅	∅	Quand Al était enfant, il sortait
Itératif	-	∅	∅	+	∅	Il sortait pendant deux heures.
Ponctuel marratif	-	+	∅	+	+	Hier, il sortait pendant deux heures

²⁰ Dans le processus de grammaticalisation, Bybee et al. (1994 :159) formulent l'hypothèse que l'itératif est la valeur plus spécifique et antérieure qui se généralise pour faire place à l'habituel. Ils se basent sur des arguments formels et sémantiques. Ainsi, d'un point de vue formel, la duplication totale (T) apparaît majoritairement dans les langues de leur échantillon pour exprimer l'itératif et Bybee *et al* assument que celle-ci précède diachroniquement la duplication partielle (P) – due à l'érosion – dans la grammaticalisation. D'un point de vue conceptuel, l'itératif indique qu'une action est répétée à une occasion particulière : selon eux, le passage à l'habituel n'impliquerait que la perte de cette restriction semelfactive, alors que le passage inverse serait plus difficile à motiver. Notre intuition nous amènerait à suivre le raisonnement inverse pour l'acquisition d'une langue seconde: l'interprétation itérative implique la prise en compte d'information supplémentaire et amène donc plus de contraintes dans le calcul de la valeur de l'énoncé. Dans l'approche que nous postulons, elle serait donc moins accessible aux apprenants.

La valeur de caractérisant - ou continu non progressif dans les termes de Comrie – apparaît d’abord avec états puis les situations atéliques qui partagent avec l’aspect grammatical imperfectif une absence de limites. La valeur habituelle pour les situations pouvant être prolongées indéfiniment (*Le temple de Diane se trouvait à Ephèse*²¹) - ou la valeur itérative indiquée par des adverbiaux (*le policier se tenait debout sur le coin pendant deux heures chaque jour*) – vient du contexte aspecto-temporel. Avec les situations dynamiques (divergence entre aspect grammatical et aspect lexical) apparaît une interprétation progressive, qui peut se transformer en habituelle²² en fonction du contexte. Toutefois, l’interprétation est obligatoirement itérative avec des situations téliques (*le vieux professeur arrivait toujours en retard*). Finalement, l’interprétation est ponctuelle avec des situations téliques (conflit entre aspect grammatical d’une part et aspect lexical et adverbiaux de l’autre), puis atéliques (conflit entre adverbiaux d’une part et aspects lexical et grammatical de l’autre²³). L’interprétation inchoative rétablit la borne initiale du procès et l’interprétation ponctuelle présente le procès comme borné, se rapprochant ainsi du perfectif.

5 Conclusion

Nous avons vu que l’IMP français est une forme complexe aux valeurs multiples. Par là même, sa maîtrise pose aux allophones un défi particulier. Plus spécifiquement, les apprenants anglophones devraient rencontrer des difficultés dues au découpage aspectuel différent de l’anglais, alors que les suédophones rencontrent un obstacle supplémentaire en ce que l’imperfectif n’est pas exprimé par la morphologie verbale dans leur langue maternelle.

Par conséquent, les parcours acquisitionnels basés sur des données d’apprenants d’un arrière-plan linguistique ne peuvent être généralisés à d’autres langues, ni même à d’autres contextes d’emploi.

Il a donc été proposé ici de se baser sur la valeur en langue plutôt qu’en discours de l’IMP. Notre hypothèse, basée sur les descriptions du français L1, postule

²¹ Les exemples de ce paragraphe sont traduits de Comrie (1976:28).

²² Par défaut, ce type d’emploi suggère que la situation n’est plus valable à l’heure actuelle d’où la difficulté pour les apprenants relevée par Howard à utiliser des « IMP présents » : *le vieux professeur arrivait toujours en retard... et c’est toujours le cas*.

²³ Des phrases du type: “Un instant après, Frolo était sur le toit” (Bres 2005) sont contre-intuitives car l’adverbial remet en cause une interprétation concordante des aspects grammatical et lexical.

que les emplois où l'information donnée par l'aspect lexical, l'aspect verbal et le co(n)texte concordent seront les premiers acquis.

Reste maintenant à vérifier l'échelle proposée pour une variété de tâches propices à l'utilisation de chacune des valeurs de l'IMP auprès d'apprenants d'arrière-plans linguistiques divers.

Références

- Andrews, B. 1992. "Aspect in past tenses in English and French", *IRAL* 30(4): 281–297.
- Bergström, A. 1995. *The expression of past temporal reference by English-speakers of French* Unpublished PhD dissertation, the Pennsylvania State University.
- Bergström, A. 1997. "L'influence des distinctions aspectuelles sur l'acquisition des temps en français langue étrangère". *Aile* 9:51-82.
- Bertinetto, P.M. Ebert, K.H. & De Groot, C. 2000. "The Progressive in Europe". In Dahl, Ö. (ed) *Tense and Aspect in the Languages of Europe*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Bres, J. 2005. *L'imparfait dit narratif*. Paris: PUF.
- Brum de Paula, M. 1998. *L'apparition de la temporalité morphologique en langue étrangère : Contextes linguistiques d'émergence et de structuration*. Thèse de doctorat non publiée, Paris X.
- Bybee, J., Perkins, R. & Pagliuca, W. 1994. *The Evolution of Grammar : Tense, Aspect, and Modality in the Languages of the World*. Chicago / London : University of Chicago Press.
- Comrie, B. 1976. *Aspect*. Cambridge: CUP.
- Coppieters, R. 1987. "Competence differences between native and non-native speakers", *Language* 63: 544-573.
- Dietrich, R., Klein, W. & Noyau, C. 1995. *The Acquisition of temporality in a second language* Studies in Bilingualism 7. Amsterdam : Benjamins.
- Gebert, L. 1995. "Imperfectives as expression of states". In Bertinetto, P.M., Bianchi, V., Dahl, Ö. & Squartini, M. (eds) *Temporal Reference Aspect and Actionality*, 79-93. Torino : Rosenberg & Sellier.
- Gosselin, L. 1996. *Sémantique de la temporalité en français : un modèle calculatoire et cognitif du temps et de l'aspect* Champs linguistiques. Louvain-la-Neuve: Duculot .
- Harley, B. & Swain, M. 1978. "An analysis of the verb system used by young learners of French". *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht* 3(1): 35-79.
- Howard, M. 2005 "L'acquisition de l'imparfait par l'apprenant avancé du français langue étrangère". In Labeau, E. & Larrivée, P. (ed.). *Nouveaux développements de l'imparfait*, 175–197. Amsterdam–Atlanta: Rodopi (Cahiers Chronos).
- Kihlstedt, M. 1998. *La référence au passé dans le dialogue: Etude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français* Cahiers de la Recherche 6. G. Engwall & J. Nystedt (éds). Université de Stockholm.
- 2002a. "L'emploi de l'imparfait par des locuteurs suédophones et des locuteurs natifs". *Revue française de linguistique appliquée* VII(2): 7–16.
- 2002b. "Reference to past events in dialogue: The acquisition of tense and aspect by advanced learners of French". In Salaberry, R. & Shirai, Y. (éds.) *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*, 323–361. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins.

- Kaplan, M. 1987. "Developmental patterns of past tense acquisition among foreign language learners of French". In VanPatten, B., Dvorak, T. & Lee J.F. (eds.) *Foreign language Learning : A research perspective*, 52-60. Cambridge MA: Newbury House.
- Labeau, E. 2002a. *The acquisition of the French past tenses by advanced tutored Anglophone learners: is aspect enough?* Unpublished PhD dissertation, Aston University.
- 2002b. "L'unité de l'imparfait : vues théoriques et perspectives pour les apprenants du français langue étrangère". *Travaux de Linguistique* 45: 157–184.
- 2005a. *Beyond the Aspect Hypothesis: Tense-Aspect Development in Advanced L2 French*. Oxford: Peter Lang.
- 2005b. "Beyond the Aspect Hypothesis: Tense–aspect development in advanced L2 French". In Foster-Cohen, Susan H., Pilar García-Mayo and Jasone Cenoz (eds), *EUROSLA Yearbook: Volume 5*, 77–101. Amsterdam: John Benjamins.
- à par. 2008. "An imperfect mastery : The acquisition of the functions of *imparfait* by Anglophone learners". In Labeau, E. & Myles, F. (eds) *Revisiting Advanced varieties : The case of French*, 63-92. Bern : Peter Lang.
- Noyau, C. 1998. "Le développement de la temporalité dans le récit : processus de morphologisation et construction du texte". *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 1: 111-131.
- 2002. "Temporal relations in learner varieties : Grammaticalisation and discourse construction". In Salaberry, R. & Shirai, Y. (eds) *L2 Acquisition of tense-aspect morphology*. Amsterdam: Benjamins.
- Salaberry, R. 1998. "The development of aspectual distinctions in L2 French classroom learning". *Canadian Modern Language Review* 54(4): 508–542.
- Schlyter, S. 1986. "L'acquisition des formes et des fonctions verbales françaises par des apprenants suédois". In Suomela-Härmä, E. & Välikangas, O. (eds) *Actes du neuvième congrès des romanistes scandinaves*, 32-332. Helsinki: Société Néophilologique.
- 1990. "The Acquisition of French temporal morphemes in adults and in bilingual children". In Bernini, G. & Giacalone-Ramat, A. (eds) *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, 293-310. Milano: Franco Angeli .
- 1996. "Télicité, passé composé et types de discours dans l'acquisition du français langue étrangère". *Revue française de linguistique appliquée* I(1): 107-118.
- 1998. "La saisie de l'imparfait chez les enfants monolingues, les apprenants adultes et les enfants bilingues". *LINX* 38: 145-169.
- Slobin, D. 1991. "Learning to think for speaking : native language, cognition, and rhetorical style". *Pragmatics* 1:7-26.
- Smith, C. 1997. *The Parameter of Aspect*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Les préfixes *auto-* et *entre-* et la réflexivité

Marie Labelle, Université du Québec à Montréal

1 Introduction

Cet article porte sur la question de l'interprétation des préfixes *auto-* et *entre-* et de leur relation avec le sens réfléchi ou réciproque du prédicat. Nous allons discuter deux aspects de cette relation. D'une part, nous allons nous demander pourquoi un verbe préfixé avec *auto-* ou *entre-* est apparemment automatiquement précédé du clitique réfléchi *se* bien que *se* n'ajoute rien au sens du verbe, qui est déjà réfléchi ou réciproque. Dans une deuxième section, nous allons discuter de cas où justement le verbe n'est pas précédé du clitique réfléchi, dans le but de comprendre comment des préfixes, qui semblent introduire une notion de réflexivité ou de réciprocité, peuvent avoir un complément distinct du sujet.

2 *Auto-*, *entre-* et le réfléchi

Considérons les exemples suivants, typiques de l'emploi de verbes préfixés avec *auto-*¹:

- (1) La gauche s'autocongratule ou s'autoconsole en permanence.
- (2) Je continue à m'autosuggérer des trucs bien.
- (3) La voiture qui s'autodiagnostique.
- (4) Cet e-mail s'autodétraira dans 10 minutes (ou +).
- (5) Dans la condition CS, les filles s'autoattribuent des performances sensiblement identiques à celles qu'elles attribuent aux autres filles.
- (6) On investit une énergie considérable à s'autojustifier et à s'autovaloriser.
- (7) Un placement qui s'autofinance pour la retraite.
- (8) Il s'est autocréé cette carapace.

¹ Les exemples mentionnés dans l'article sont presque tous des exemples attestés, le plus souvent sur internet. Pour faciliter la lecture, les sites sources ont été omis. Toutefois, un fichier d'exemples avec sources, intitulé «Exemples AUTO», est disponible sur mon site web à l'adresse suivante : <http://www.er.uqam.ca/nobel/r32764>.

- (9) Vous aviez encouragé Mobutu à s'autoproclamer maréchal.
- (10) La loi renforçant la présomption d'innocence (15 juin 2000) a prévu la possibilité pour une personne de ne pas s'autoincriminer, c'est-à-dire d'apporter un témoignage risquant de la faire condamner.

Les verbes préfixés avec *auto-* sont typiquement réfléchis. Nous ne sommes pas surpris qu'une racine verbale précédée de *auto* soit sémantiquement réfléchie, vu le sens de ce préfixe. Mais nous pouvons nous surprendre que ce verbe dérivé soit à première vue automatiquement précédé du clitique réfléchi.

En effet, une longue tradition en sémantique formelle traite les morphèmes réfléchis comme des opérateurs lexicaux qui réduisent la valence des prédicats sur lesquels ils opèrent (p. ex. Quine 1961; Grimshaw 1982, 1990; Wehrli 1986; Chierchia 2004[1989]). Par exemple, Reinhart définit la réflexivisation comme une opération de réduction de la structure argumentale qui porte sur un prédicat à deux places (une relation), identifie les deux arguments et réduit la relation à un prédicat à une place (une propriété) (Reinhart 1996; Reinhart et Siloni 2004, 2005):

- (11) a. wash $\langle \theta_1, \theta_2 \rangle$
b. Reduction: $R(\text{wash}) \langle \theta \rangle$
c. $(R(\text{wash})(x)) \leftrightarrow (x \text{ wash } x)$

Cela est équivalent à la fonction SELF de Grimshaw (1982). Comme la réduction identifie deux rôles thématiques, une relation à deux places est requises pour que l'opérateur de réflexivité puisse opérer. Parce que cette opération affecte la structure argumentale du prédicat, elle doit se faire dans le lexique, et non en syntaxe.

Il paraît naturel de supposer que le préfixe *auto-* dans les exemples en (1)-(10) est un opérateur de type SELF, attaché au prédicat au niveau du lexique. Son rôle semble être de transformer un verbe à deux arguments distincts en un verbe où les deux arguments du verbe sont identifiés:

- (12) $\lambda y \lambda x (x \text{ V } y) \rightarrow \lambda x (x \text{ autoV } x)$

Par ailleurs, l'idée que le morphème du réfléchi *se* est un opérateur lexical de ce type est plus ou moins standard dans les écrits linguistiques récents. Cette idée remonte au moins à Grimshaw (1982) et Marantz (1984). Elle a été soutenue récemment par Baauw et Delfitto (2005), pour qui il existe une prohibition contre la réduction valentielle en syntaxe :

- (13) $*\lambda y \lambda x (x \text{ R } y) \rightarrow \lambda x (x \text{ R } x)$

Pour Baauw et Delfitto, une relation ne peut pas être réduite à une propriété par le système computationnel syntaxique, que ce soit dans la syntaxe proprement dite ou au cours du processus d'interprétation en forme logique. En conséquence cette opération doit être lexicale. Ce traitement lexical du morphème *se* est en accord avec une tradition linguistique française et avec plusieurs travaux de grammaire générative qui considèrent les pronoms clitiques comme des affixes lexicaux (p. ex. Tesnière 1959/1969: 85; Blanche-Benvéniste 1975: 41; Blanche-Benvéniste et al. 1984: 70; Borer 1986; Suñer 1988; Roberge & Vinet 1989; Roberge 1990; Miller 1992). Ainsi, bon nombre d'auteurs considéreront que le verbe *se-parle* de la phrase (14a) est créé dans le lexique par l'opération schématisée en (14b).

- (14) a. Luc se parle.
 b. $\lambda y \lambda x (x \text{ parle à } y) \rightarrow \lambda x (x \text{ parle à } x)$

Dans cette perspective, les exemples (1) à (10) soulèvent une question intéressante. Si *auto-* effectue l'opération schématisée en (12), le résultat de cette opération est un prédicat à une place qui ne peut pas servir d'input à *se* en (14b). Le même problème est posé par le verbe *suicider*, où le morphème *sui* est réfléchi. Pourquoi ce verbe requiert-il le clitique réfléchi? Pourquoi ne dit-on pas **La gauche autocontratule* ou **Luc suicide*? Le préfixe *entre-* soulève le même problème dans le domaine réciproque, comme on peut le voir en (15). Ce préfixe opère une opération sur un prédicat à deux places pour donner un prédicat réciproque à une place où la relation décrite par le verbe initial s'applique entre les membres de l'unique argument du verbe.² Pourtant, ici encore, le morphème du réfléchi est obligatoire.

- (15) a. Les participants s'entregardèrent.
 b. $\lambda y \lambda x (x \text{ regarde } y) \rightarrow \lambda X (X \text{ entregarde } X)$,
 où X dénote un groupe d'individus et où chaque élément de X regarde un autre élément de X.
 c. *Les participants entregardèrent.

On remarque que la préfixation avec *auto-* et *entre-* est productive, comme le montrent la plupart des verbes des exemples réfléchis (1) à (10) et les verbes réciproques de (16)-(17).

- (16) Les membres de l'alliance présidentielle qui ne ratent décidément aucune opportunité pour s'entredécocher des fléchettes empoisonnées

² (15b) est évidemment une simplification des différentes interprétations possibles des réciproques. Pour une description précise de la sémantique des réciproques, voir Fiengo et Lasnik (1973); Dalrymple et coll. (1998); Bruening (2006).

- (17) Elle n'est plus lue que par les poètes qui s'entrelisent comme s'entredévorent certains insectes.

Dans (1) à (10) ainsi qu'en (15)-(17), le clitique *se* paraît sémantiquement redondant, et l'on est amené à se demander si son rôle est bien celui décrit en (14b) vu que le préfixe réfléchi ou réciproque semble avoir détruit le contexte permettant l'opération.

On peut également observer que *se* apparaît aussi de façon apparemment redondante lorsqu'un pronom réfléchi de type *lui-même*, ou réciproque de type *l'un l'autre / les uns les autres*, est présent dans la phrase, comme en (18)-(19).

- (18) Le ministre se copie lui-même.
(19) Les voisins se détestent les uns les autres.

Dans ces exemples, le pronom réfléchi ou réciproque est en position argumentale, comme on peut s'en convaincre lorsqu'on considère des exemples semblables avec un objet datif (pour une discussion du pronom *lui-même*, voir Zribi-Hertz 1990, 1995, 2003):

- (20) Le ministre se parle à lui-même.
(21) Les jeunes se parlent les uns aux autres.

Puisque l'objet du verbe est présent en syntaxe et qu'il est réfléchi/réciproque, il semble que le rôle de *se* n'est pas d'éliminer un des arguments du verbe au niveau du lexique, auquel cas on ne pourrait pas remplir la position d'objet. On se demande donc pourquoi *se* est obligatoirement présent dans ces phrases, qui comportent déjà un pronom réfléchi/réciproque.

Ce type de phénomènes s'explique dans l'hypothèse où *se* est une tête fonctionnelle plutôt que lexicale. J'ai proposé d'analyser *se* comme une tête Voice (Voix) dont le rôle est de marquer en syntaxe le prédicat comme réfléchi en identifiant l'argument externe du verbe avec une variable libre dans le VP (Labelle 2008). Kratzer (1996) propose que les arguments externes sont introduits en syntaxe par une tête fonctionnelle indépendante, qu'elle appelle Voice. Voice se construit avec un VP dénotant un événement, et introduit l'argument externe de l'événement, souvent un Agent.

- (22) Voice : $\lambda x \lambda e$ [Agent(e,x)]

Un mode de combinaison spécial, appelé Event Identification, permet à la variable événementielle associée à Voice d'être identifiée à la variable événementielle du VP.

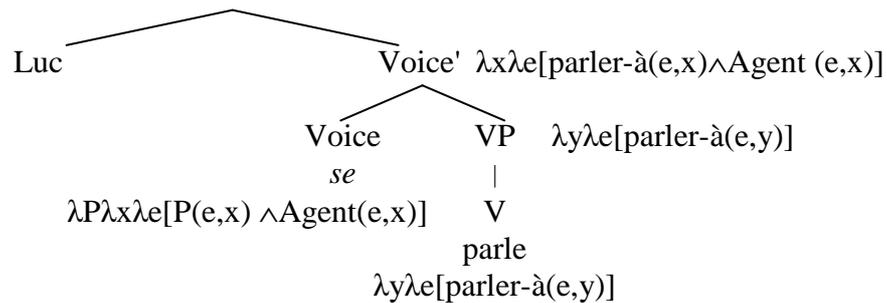
On peut concevoir le rôle de *se* dans les phrases réfléchies et réciproques—qui ont donc un argument externe (et non dans les phrases neutres et moyennes

(Ruwet 1972), qui posent des problèmes différents)—comme étant double : A) introduire en syntaxe l’argument externe du verbe, ce qui est le rôle de Voice et, B) identifier cet argument externe avec un argument interne non saturé du prédicat.³ L’entrée lexicale de *se* sera donc comme en (23) :

(23) $\lambda P\lambda x\lambda e[P(e,x) \wedge \text{Agent}(e,x)]$

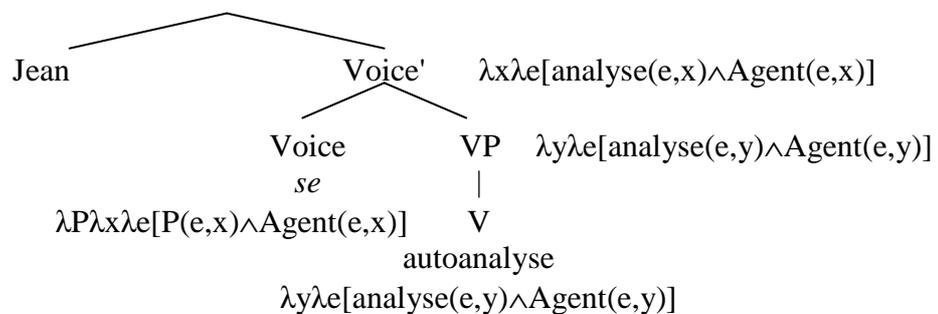
Ainsi, la phrase *Luc se parle* sera dérivée comme en (24) (je suppose que *à* étant une marque de cas et non une préposition (Kayne 1975)).

(24) $\lambda e[\text{parler-}\grave{\text{a}}(e,\text{Luc}) \wedge \text{Agent}(e,\text{Luc})]$



La phrase *Jean s’autoanalyse* peut, de manière similaire, être dérivée comme en (25). Le préfixe *auto-* crée un verbe sélectionnant un sujet coréférentiel avec l’argument interne du verbe. En se combinant avec ce verbe, le morphème *se* sous Voice permet l’introduction en syntaxe, dans [Spec,VoiceP] d’un argument externe coréférentiel avec l’argument interne du verbe, et compatible avec le sens du verbe.

(25) $\lambda e[\text{analyse}(e,\text{Jean}) \wedge \text{Agent}(e,\text{Jean})]$



En (25), le morphème *se* n’ajoute rien à ce qui est exprimé lexicalement par le verbe. Cela semble correct, puisque la phrase *Jean s’autoanalyse* signifie essentiellement *Jean s’analyse*. *Se* est requis ici parce que le sens du verbe requiert que l’Agent soit la même entité que le Thème. Sans *se*, la tête Voice introduirait une variable distincte pour le sujet, et la phrase ne serait plus réfléchie. Ainsi, si l’entrée lexicale du verbe *autoanalyser* est comme en (25), soit $\lambda y\lambda e[\text{analyse}(e,y) \wedge \text{Agent}(e,y)]$, l’utilisation d’une tête Voice non réfléchie

³ Il s’agit d’une version simplifiée de ce qui est proposé dans l’article mentionné, mais cette formule suffit pour nos besoins.

produirait l'interprétation incohérente $\lambda x \lambda y \lambda e [analyse(e,y) \wedge Agent(e,y) \wedge Agent(e,x)]$, l'un des Agents étant introduit par le verbe et l'autre par Voice.

Pour rendre l'analyse plus concrète, on a choisi en (25) d'exprimer explicitement la coréférence entre les deux arguments dans l'entrée lexicale du verbe *autoanalyser*. Cette entrée lexicale implique que le préfixe opère sur la structure argumentale du verbe de la manière illustrée en (12). On verra dans la section 3 les problèmes posés par une telle entrée lexicale, et on proposera plutôt que le préfixe introduit une restriction de sélection sur le choix du sujet. Puisque Kratzer propose que l'argument externe du verbe est introduit dans la structure au niveau de Voice et non au niveau du verbe, procéder par restriction de sélection est tout à fait compatible avec son approche.

On peut noter ici que le préfixe *auto-* implique que le sujet est agentif, et élimine donc une interprétation neutre, moyenne, ou en tout cas non agentive du réfléchi, comme on peut l'observer avec le contraste en (26). Dans le deuxième exemple, contrairement au premier, on conçoit que le revêtement est spécifiquement conçu pour mener à terme le processus de dégradation; le revêtement est l'agent de sa propre dégradation. Les exemples en (27) sont des exemples attestés du même type.

- (26) a. Ce revêtement se dégrade rapidement.
 b. Ce revêtement s'autodégrade rapidement.
- (27) a. Un revêtement qui s'autorépare en cas de rayure.
 b. Michelin lance un pneu poids lourd, qui, arrivé aux deux tiers de l'usure s'auto-régénère...

La dérivation illustrée en (25) s'applique également au réciproque préfixé par *entre-*, comme *entregarder*, avec la différence que le réciproque requiert comme argument un DP dénotant un ensemble d'individus dont la cardinalité est égale ou supérieure à 2 (et que la sémantique du réciproque est plus complexe que celle du réfléchi — voir note 2).

Selon cette hypothèse, pour rendre compte des phrases comportant à la fois *se* et un pronom du type *lui-même* ou *l'un l'autre* en position argumentale, on doit supposer que le pronom anaphorique se traduit par une formule comportant une variable. En effet, l'entrée lexicale de *se* requiert qu'il se combine avec un VP non saturé. Cela est tout à fait compatible avec l'analyse de Déchaine et Wiltschko (2004), où le réciproque a la structure $[_{distributeur} l'un [_{variable} e [_{réciproque} l'autre]]]$. Alternativement, on peut postuler que l'anaphore modifie le prédicat

plutôt que de le saturer, ce qui serait envisageable pour *lui-même* (sur la modification du prédicat par un complément, voir Chung et Ladusaw 2003).

En résumé, si on traite *se* comme un morphème fonctionnel qui réalise la tête Voice lorsqu'il y a coindexation entre un argument interne direct ou datif et un argument externe du prédicat, on peut rendre compte des faits mentionnés dans cette section, où *se* est obligatoire dans la phrase malgré la présence d'un autre morphème réfléchi ou réciproque. Toutefois, une étude des verbes préfixés par *auto-* ou *entre-* montre l'existence d'emplois transitifs non réfléchis qui nous amènent à nous interroger sur le rôle exact de ces préfixes. Nous nous penchons sur ces exemples dans la section 3.

3 Verbes non réfléchis préfixés par *auto-*

Il m'a été suggéré que les verbes préfixés par *auto-* devraient être traités comme des réfléchis intrinsèques, donc inanalysables. Cette solution ne résout évidemment pas le problème posé, mais l'élimine en considérant que les réfléchis intrinsèques ne doivent pas être expliqués, il suffit de les lister dans le dictionnaire. Outre le fait que cela ne rend pas compte du fait que la préfixation avec *auto-* et *entre-* est productive, cette idée ne tient pas compte du fait que l'on peut trouver des exemples de verbes préfixés par *auto-* ou par *entre-* qui ne sont pas réfléchis. Il en existe plusieurs types qu'il est nécessaire de discuter séparément.

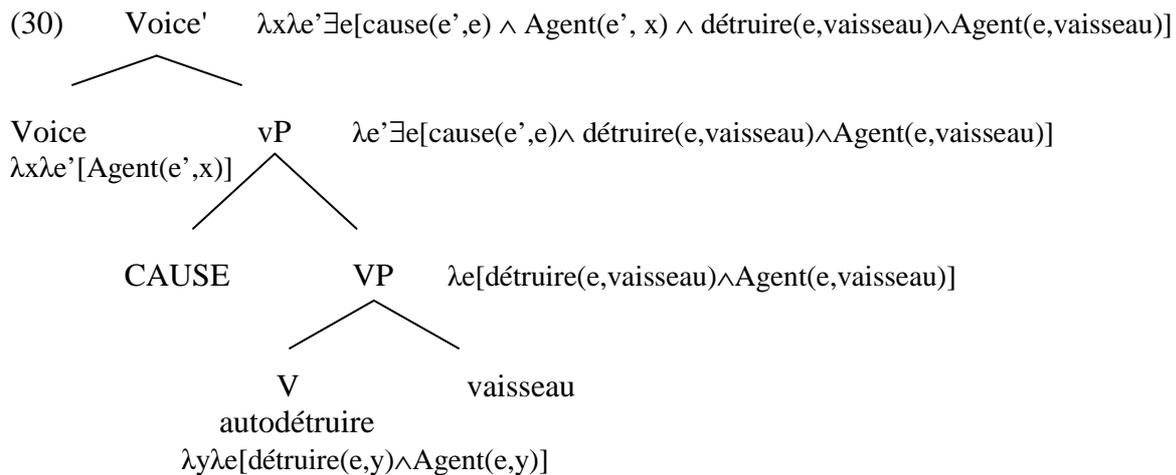
3.1 Sens de 'causer + *auto-V*'

Dans les exemples suivants, l'intervention d'un agent externe est explicitement mentionnée.

- (28) Dans un cas désespéré, pour empêcher le vaisseau d'être capturé par un ennemi, il est possible de l'autodétruire.
- (29) Votre système est stable, il ne laisse personne l'autodétruire.

Il a été suggéré plus haut que si l'entrée lexicale d'un verbe préfixé par *auto-* est du type $\lambda y \lambda e [Verbe(e,y) \wedge Agent(e,y)]$, la phrase comportant un tel verbe et un Agent distinct violerait le principe selon lequel un rôle thématique ne peut être assigné qu'une seule fois et la phrase serait incohérente. Dans les exemples ci-dessus, la phrase n'est pas incohérente, mais elle n'est pas non plus réfléchie. Toutefois, le verbe *autodétruire* dans ces exemples est interprété comme

signifiant « causer que x détruise x ». Le sujet du verbe transitif fait une action qui cause qu'un mécanisme interne au vaisseau ou au système le détruise de l'intérieur. On a donc véritablement un événement réfléchi enchassé sous un verbe causatif. On peut proposer pour ces phrases la dérivation en (30), où la tête Voice non réfléchi introduit un Agent distinct de l'objet. Pour pouvoir utiliser un sujet non coréférentiel avec l'argument du verbe *autodétruire*, on doit imposer une structure causative au verbe (il s'agit de coercion ici). Cette structure permet d'introduire l'Agent de la relation causative.



En (30) une distinction, nécessaire je crois, est faite entre le niveau lexical vP introduisant le morphème causatif abstrait et le niveau fonctionnel Voice permettant l'introduction de l'argument externe. Le sujet sera introduit dans le spécifieur de VoiceP. Ce type d'exemple est tout à fait compatible avec l'analyse proposée dans la section 2 pour les emplois réfléchis.

Le même type de dérivation vaut dans le domaine réciproque avec le préfixe *entre-* dans des exemples comme (31).

(31) Jean a entrelacé/entrecroisé/entremêlé les fils bleus et verts.

En (31), l'entrelacement concerne les entités décrites dans le complément, les fils bleus et verts; Jean cause le résultat décrit par le verbe. Les verbes signifient « x cause [y et z s'entrecroisent/s'entrelacent/s'entremêlent] ». Les verbes *entrelacer*, *entrecroiser*, *entremêler* décrivent une relation réciproque entre deux entités. Dans l'emploi transitif, la relation réciproque, stative dans ce cas-ci, existe entre les entités décrites dans le complément, et l'argument externe est responsable de la création de cette relation.

3.2 Complément distinct mais coréférentiel au sujet

Alors que *Jean s'autoévalue* signifie *Jean évalue Jean*, *Jean s'évalue lui-même*, en (32b), le verbe n'est pas réfléchi, mais l'action du sujet porte sur un objet comportant un déterminant coréférentiel avec le sujet. On peut établir un parallèle entre (32) et (33).

- (32) a. Jean s'autoévalue.
 b. Jean autoévalue son comportement / son apprentissage.
- (33) a. Jean s'explique.
 b. Jean explique son comportement / ses paroles.

De la même façon que (33b) peut être considérée comme une sorte de paraphrase de (33a)—(33b) spécifie quel aspect de lui-même Jean explique—, (32b) paraphrase (32a) en spécifiant quel aspect de lui-même Jean évalue. Dans ce type d'exemple, l'objet comporte nécessairement un déterminant coréférentiel avec le sujet. On peut classer dans la même catégorie l'exemple suivant, où les investissements de la SNCF doivent être financés à partir des revenus mêmes de l'entreprise, et qui peut paraphraser *La SNCF doit s'autofinancer*.

- (34) La SNCF doit autofinancer ses investissements.

Ces exemples montrent que le préfixe *auto-* n'introduit pas nécessairement une réduction de la structure argumentale avec identification des deux arguments du verbe, contrairement à ce qui est prévu si l'entrée lexicale d'un verbe préfixé par *auto-* est de type $\lambda y \lambda e [Verbe(e,y) \wedge Agent(e,y)]$. La construction transitive semble être possible lorsque l'emploi réfléchi est de type métonymique, c'est-à-dire lorsque le complément du verbe réfléchi n'est pas à proprement parler le sujet lui-même mais une entité reliée au sujet par une relation métonymique (Zribi-Hertz 1978). On a une interprétation du verbe préfixé par *auto-* du type : « x V y et y est un aspect de x ». Puisque, dans l'emploi transitif, le référent de l'objet est distinct de celui du sujet, le clitique réfléchi est absent. Toutefois, *auto-* introduit bien une notion réfléchie ici dans le sens où il y a coréférence entre le sujet et un élément de l'objet, ce dont on peut rendre compte en postulant que le préfixe *auto-* introduit une restriction de sélection sur le sujet.

Cet emploi métonymique non réfléchi d'un verbe préfixé par *auto-* est assez rare. Dans bien des exemples de la section 2, ce type d'emploi n'est pas possible, puisque l'action du verbe porte sur le sujet entier et non sur un élément relié au sujet; c'est le cas par exemple avec l'exemple (1) *La gauche s'autocongratule* où on ne peut *autocongratuler* que soi-même.

Dans l'exemple suivant on retrouve la relation inverse : le sujet est un élément de l'objet.

(35) Quel dommage que le Tibet n'ait pas résisté face aux Chinois. Leur religion les a autodétruit.

On observe que l'action se passe à l'intérieur de l'objet : Le sujet détruit l'objet de l'intérieur. L'action est réfléchie dans le sens où on conçoit que les Tibétains se détruisent eux-mêmes.

3.3 Sens de 'de soi-même', 'par soi-même'

Alors que (32b) pouvait être considéré comme une paraphrase de (32a), l'emploi de *autoévaluer* en (36) ne peut pas être considéré comme une paraphrase possible de *s'autoévaluer*. Ici, *auto-* introduit l'idée de faire par soi-même une action qui est normalement faite par un tiers expert.

(36) Cette grille de calcul sert à autoévaluer votre situation financière et à mieux planifier votre budget.

En (36), *auto* a un sens similaire à celui de *lui-même* lorsque ce pronom introduit un contraste avec un autre acteur potentiel. Il est bien connu que les pronoms réfléchis de type *lui-même* peuvent avoir soit un sens proprement réfléchi, comme (37) par exemple, soit un sens contrastif, comme en (38) (Gast et Siemund 2006).

(37) Luc pense à lui-même.

(38) Cette grille de calcul sert à évaluer vous-même votre situation financière.

On remarque que *vous-même* en (38) n'est pas en position argumentale et qu'il n'introduit pas de coréférence entre deux arguments du verbe. Il introduit plutôt un focus contrastif, permettant de contraster la situation où vous évaluez votre situation financière avec une autre situation potentielle, peut-être plus courante, où une autre personne évalue votre situation financière (Gast et Siemund 2006). Il semble que le préfixe *auto-* permet également ce deuxième emploi.

Cette notion de faire quelque *de soi-même* ou *par soi-même* se retrouve dans plusieurs exemples transitifs de verbes préfixés par *auto-* :

(39) Il est stérile et destructeur d'autoproclamer la supériorité politique et idéologique de son groupe sur les autres.

(40) Après avoir ainsi autodétruit le principe de son émission, Nicolas Demorand s'applique particulièrement à en détruire une composante : le sondage commandé.

- (41) Le couple autofinance tous ses projets grâce aux dessins, croquis et maquettes que Christo dessine en quantités industrielles.

Dans tous les cas, on pourrait éliminer le préfixe *auto-* ou le remplacer par le réfléchi contrastif *lui-même* sans changement majeur de sens.

Il n'est pas nécessaire que le complément comporte un déterminant possessif, mais l'absence de déterminant possessif n'élimine tout de même pas une interprétation possessive du complément : dans les exemples ci-dessous, le jeune enfant autoévalue sa propre douleur; le vendeur veut autocertifier son propre vin; la famille construit sa propre maison; si Martine autoédite cinq livres, ce sont ses propres livres.

- (42) Il est évident que l'incapacité des jeunes enfants à autoévaluer efficacement l'intensité de la douleur...
- (43) Je ne suis pas autorisé à autocertifier le vin ?
- (44) Cette courageuse famille esperantiste a autoconstruit une maison ronde (16 pans) bioclimatique en poteaux-poutres.
- (45) Martine, 51 ans, a autoédité cinq livres.

Il ne semble pas possible de dire **Luc a autodétruit la maison de son voisin*, dans le sens où il l'a détruite de lui-même ou par lui-même. De même une machine externe ne peut pas *autodiagnostiquer* l'état de mon véhicule (comparer avec l'exemple 3), même si elle pourrait éventuellement le faire *d'elle-même* ou *par elle-même*. En ce sens, bien que *auto-* dans ces exemples ressemble à l'emploi contrastif de *lui-même*, il implique nécessairement que l'action revienne sur le sujet, ce qui n'est pas nécessairement le cas avec *de lui-même/par lui-même*. Le verbe préfixé par *auto-* se traduit informellement par « x V lui-même son propre y, en contraste avec une situation peut-être plus normale où z V y ». Dans tous les cas, l'action n'est pas réfléchie bien qu'il y ait coréférence entre un élément de l'objet (parfois implicite) et le sujet. Les deux arguments pertinents du verbe sont présents, il n'y a pas eu d'opération de réduction de la structure argumentale. Je n'ai pas trouvé d'exemple transitif semblable avec le préfixe *entre-*, ce qui peut être relié au fait que le pronom réciproque *l'un l'autre* n'a pas l'emploi contrastif de *lui-même* illustré en (38).

Un autre type de cas est observé dans le domaine informatique où un processus est déclenché sans intervention de l'utilisateur.

- (46) Mon portable a autodétruit le disque dur.
- (47) Tu branches un écran et il l'autoconfigure, tu le débranches et il le désactive.
- (48) Une clé USB qui autodétruit ses données !

(49) Un délai de 7 jours après lequel le mail sera autodétruit par le serveur.

Le sens semble être paraphrasable par « x verbe y (appartenant à x) et il n'y a pas de z externe à x qui déclenche ou contrôle le processus ». Par exemple, (46) s'interprète comme « mon portable a détruit le disque dur de lui-même, je n'ai rien fait pour causer l'événement ». L'événement se produit à *l'intérieur* du sujet. Ici *auto-* peut souvent être paraphrasé par *automatiquement*, un sens que l'on avait pas dans les exemples qui précèdent.

Vu l'existence du sens contrastif du préfixe *auto-* on peut se demander si tous les emplois réfléchis de verbes préfixés par *auto-* sont de ce type, mais je ne crois pas que ce soit le cas. Les exemples causatifs de la section 3.1 montrent qu'il y a bien un sens proprement réfléchi qui peut être introduit par ce préfixe puisqu'on le retrouve enchassé sous un causatif. Le sens causatif et le sens contrastif sont deux emplois différents du préfixe. Le sens causatif indique que l'événement est déclenché par une entité externe, tandis que le sens contrastif exclut justement l'interprétation où le sujet de l'événement est une entité externe.

4 Conclusion

Les exemples mentionnés dans la section 3 montrent que *auto-* ne crée pas (du moins pas toujours) un verbe formellement réfléchi du type $\lambda y \lambda e [Verbe(e,y) \wedge Agent(e,y)]$. Par contre, dans le cas non marqué les verbes préfixés par *auto-* décrivent bien une action réfléchie sur elle-même et on a essayé de montrer que même les emplois transitifs requièrent que l'action du sujet porte sur un objet relié au sujet (faisant partie du sujet ou appartenant à celui-ci). Cela suggère que *auto-* introduit une restriction de sélection sur le sujet en exigeant qu'il ne soit pas totalement dissocié de l'objet. Dans le cas de *entre-* le sens réciproque est le seul sens observé; on ne trouve pas, à ma connaissance, d'exemple transitif qui n'ait pas l'interprétation causative décrite en 3.1.

L'analyse présentée dans la section 2 est requise de toutes façons pour les verbes préfixés par *entre-*. Elle peut être conservée pour les verbes préfixés par *auto-* en considérant que le préfixe introduit une restriction de sélection sur le sujet, ce qui est tout à fait compatible avec l'approche de Kratzer, pour qui l'argument externe n'est pas spécifié sur le verbe : il est introduit en syntaxe par la tête fonctionnelle Voice. Dans l'analyse proposée, avec *auto-* comme avec *entre-*, le clitique *se* permet l'introduction en syntaxe d'un sujet coréférentiel à une

variable libre dans le VP. Il est donc requis toutes les fois où l'action est proprement réfléchie ou réciproque.

Références

- Baauw, S. & D. Delfitto. 2005. "New views on reflexivity: Delay effects in Romance". *Probus* 17: 145–184.
- Blanche-Benvéniste, C. 1975. *Recherches en vue d'une théorie de la grammaire française: essai d'application à la syntaxe des pronoms*. Paris: Honoré Champion.
- Blanche-Benvéniste, C., Deulofeu, J., Stefanini, J., & Van den Eynde, K. 1984. *Pronoms et syntaxe: l'approche pronominale et son application au français*. Paris: SELAF (Société d'études linguistiques et anthropologiques de France).
- Borer, H. 1986. "The syntax of pronominal clitics. An introduction." In *Syntax and Semantics 19. The syntax of pronominal clitics*, H. Borer (ed.), 1-11. Orlando: Academic Press.
- Bruening, B. 2006. The Morphosyntax and Semantics of Verbal Reciprocals. Ms. University of Delaware. (<http://www.ling.udel.edu/bruening/home/home.html>.)
- Chierchia, G. 2004[1989]. "A semantics for unaccusatives and its syntactic consequences". In A. Alexiadou, E. Anagnostopoulou & M. Everaert (eds.), 2004, *The unaccusativity Puzzle*, 22-59. Oxford : Oxford University Press. (Version publiée du manuscrit de 1989).
- Chung, S. & Ladusaw, W.M. 2003. *Restriction and saturation*. Cambridge: MIT Press.
- Dalrymple, M., Kanazawa, M., Kim, Y., Mchombo, S., & S. Peters. 1998. "Reciprocal expressions and the concept of reciprocity". *Linguistics and Philosophy* 21: 159-210.
- Déchaine, R.-M. & Wiltschko, M. 2004. "Deconstructing reciprocals". *Western Conference on Linguistics*, University of Southern California.
- Fiengo, R. & Lasnik, H. 1973. "The logical structure of reciprocal sentences in English". *Foundations of language* 9: 447-468.
- Gast, V. & Siemund, P. 2006. "Rethinking the relationship between SELF-intensifiers and reflexives". *Linguistics* 44 (2): 343-381.
- Grevisse, M. & Goose, A. 2007. *Le bon usage*. Bruxelles: De Boeck.
- Grimshaw, J. 1982. "On the Lexical Representation of Romance Reflexive Clitics". In J. Bresnan (ed.) *The Mental Representation of Grammatical Relations*, 87–148. Cambridge: MIT Press.
- Grimshaw, J. 1990. *Argument Structure*. Cambridge: MIT Press.
- Kayne, R. 1975. *French syntax : the transformational cycle*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Kratzer, A. 1996. "Severing the external argument from its verb". In J. Rooryck & L. Zaring (eds.) *Phrase structure and the lexicon*, 109-137. Dordrecht: Kluwer.
- Labelle, M. 2008. "The French Reflexive and Reciprocal *se*". *Natural Language and Linguistic Theory*. (à paraître).
- Marantz, A. 1984. *On the nature of grammatical relations*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Miller, P.H. 1992. *Clitics and Constituents in Phrase Structure Grammar*. New York: Garland. (http://www.univ-lille3.fr/silex/miller/these_fr.html).
- Quine, W. V. O. 1961. "Variables Explained Away". *Proceedings of the American Philosophical Society* 104(3), 343–347. Reprinted in W. V. O. Quine, *Selected Logic Papers*, Harvard University Press, 1966.

- Reinhart, T. 1996. "Syntactic effects of lexical operations: Reflexives and unaccusatives". *OTS Working Papers in Linguistics*. Utrecht: Utrecht University, OTS.
- Reinhart, T. & Siloni, T. 2004. "Against an unaccusative analysis of reflexives". In A. Alexiadou, E. Anagnostopoulou & M. Everaert (eds.) *The unaccusativity Puzzle*, 159-180. Oxford University Press.
- Reinhart, T. & Siloni, T. 2005. "The lexicon-syntax parameter: Reflexivization and other arity operations". *Linguistic Inquiry* 36(3): 389-436.
- Roberge, Y. 1990. *The syntactic recoverability of null arguments*. Kingston/Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Roberge, Y. & Vinet, M.-T. 1989. *La variation dialectale en grammaire universelle*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Ruwet, N. 1972. "Les constructions pronominales neutres et moyennes du français". In *Théorie syntaxique et syntaxe du français*, 87-125. Paris: Éditions du Seuil.
- Suñer, M. 1988. "The role of agreement in clitic doubled constructions." *Natural Language and Linguistic Theory* 6: 391-434.
- Tesnière, L. 1959. *Éléments de syntaxe structurale*. Deuxième édition 1969. Paris: Klincksieck.
- Wehrli, E. 1986. "On Some Properties of French Clitic *se*". In H. Borer (ed.) *The Syntax of Pronominal Clitics*, 263-283. New York: Academic Press.
- Zribi-Hertz, A. 1978. "Économisons-nous : À propos d'une classe de formes réflexives métonymiques en français". *Langue française* 39: 104-128.
- Zribi-Hertz, A. 1990. "Lui-même argument et le concept de "pronom A". *Langages* 97: 100-127.
- Zribi-Hertz, A. 1995. « Emphatic or reflexive ? On the endophoric character of French lui-même and similar complex pronouns". *Journal of linguistics* 31: 333-374.
- Zribi-Hertz, A. 2003. "Réflexivité et disjonction référentielle en français et en anglais". In P. Miller & A. Zribi-Hertz (eds.) *Essais sur la grammaire comparée du français et de l'anglais*, 189-227. Saint-Denis, France: Presses Universitaires de Vincennes.

A mon avis la vue des crocodiles rend nerveux

Björn Larsson, Université de Lund

Some years ago, professor Georges Kleiber, launched a competition among fellow linguists. The challenge was for all participants to carry out a linguistic analysis of the same phrase: "A mon avis la vue des crocodiles rend nerveux". First prize was ten bottles of wine from Alsace, second prize ten bottles of idem, but from Bordeaux. I never had time to finish my contribution at the time. However, the invitation to honour professor Suzanne Schlyter gave me the motivation needed to bring to an (hasty) end my reflection on some of the theories of categorization as laid out by Kleiber in his *La sémantique du prototype* and commented on by Suzanne Schlyter herself in her article of 1982, *Vagheit, polysemie und prototypentheorie*. I do not pretend to offer any radical solutions to an eternal problem; my aim is rather to introduce further complications into the ongoing discussions.

C'était au mois de décembre, il y a de cela une dizaine d'années, où, pour la première fois de ma vie, j'ai rencontré deux vrais crocodiles. Cela s'est passé à Paris, comme tant d'autres choses invraisemblables. J'avais rendez-vous avec l'éditeur courageux qui avait acheté les droits pour publier en traduction française mon dernier roman, *Long John Silver*. L'éditeur me donna rendez-vous au bar d'un petit hôtel quatre étoiles, situé, cela n'étonnera personne (sauf ceux qui ne lisent jamais des textes littéraires, à savoir à peu près la moitié de la population adulte en France), au centre même du pays éditorial, à savoir, on le sait (si on le sait), à Saint Germain-des-prés. Heureusement, je connaissais déjà assez bien aussi bien Paris que ses curieux us et coutumes. Je suis donc arrivé avec un un peu de retard afin de ne pas être le premier au rendez-vous (ce qui m'avait obligé à arpenter au hasard les rues aux alentours pour faire passer le temps). J'avais si bien fait que mon éditrice, d'ailleurs la fille d'un très prestigieux homme de lettres et propriétaire de la maison d'édition, et mon attaché de presse, avaient déjà eu le temps de vider quelques verres de blanc. Cela m'arrangeait plutôt. N'ayant jamais sérieusement fréquenté la gent littéraire parisienne, je voulais garder la tête un tant soit peu clair pour ne pas dire trop de bêtises.

Au bout d'un bout de conversation, cependant, l'éditrice me dit :

« On va vous faire rencontrer **deux vrais crocodiles!** »¹

J'ai accusé le coup, sans bouger. A vrai dire, je ne savais pas trop ce qu'elle voulait dire. La seule chose dont je fus immédiatement sûr, c'est qu'il ne s'agissait pas, justement, de deux vrais crocodiles, de deux reptiles en chair et en peau protégée. En effet, on m'avait déjà fait savoir qu'on allait manger au Dôme sur le boulevard Montparnasse. Et dans le monde possible qui est le mien, les crocodiles ne mangent pas au restaurant, fût-ce à Paris et fussent-ils bien accompagnés. Tout ou plus pourrais-je m'imaginer qu'il y sont bouffés. On le sait assez (et cela on le sait, à moins d'être complètement inculte) que les blasés gourmets parisiens ne reculent devant rien².

On comprendra facilement que je gardasse mon silence : ma réputation de professeur de français était en jeu. Avant de raconter la suite de l'histoire, on peut cependant déjà en retirer quelques leçons qui devraient intéresser au plus haut degré tout linguiste pour qui le sens n'est pas un épiphénomène (de toute façon, les autres n'ont aucune raison d'écouter des histoires qui se valent toutes).

La première leçon est celle-ci : l'énoncé prononcé par mon éditrice avait au moins *un* sens parfaitement compréhensible. Sinon je n'aurais jamais compris que les vrais crocodiles n'étaient pas des vrais crocodiles, mais quelque chose d'autre qui restait à élucider.

La deuxième leçon est celle-ci : si je comprenais que je ne comprenais pas le sens *entier* de l'énoncé, c'est parce que je savais (ou croyais fermement savoir³) que les crocodiles n'étaient pas des habitués au Dôme. Autrement dit, j'ai écarté aussitôt une interprétation littérale des prétendus vrais crocodiles — et cela malgré l'épithète « vrai » qui leur furent acculés — en raison de mes connaissances extra-linguistiques sur le monde possible qui était et qui reste le mien (et que j'appellerai volontiers, si c'était permis, le monde réel)⁴.

¹ J'avoue ne pas savoir avec certitude si l'énoncé en question était suivi d'un point d'exclamation au moment de l'énonciation. S'il me reste un peu d'espace à la fin de cet article, j'essaierai — on ne peut guère faire mieux — d'expliquer pourquoi.

² D'où l'appellation d'origine contrôlée "Froggies" attribuée sans gêne par les Anglais aux Français.

³ J'ajoute cette réserve par pure gentillesse : la vie que doit mener les épistémologues relativistes et sceptiques ne doit pas être facile. En tant qu'être humains, ils ont droit à toute notre indulgence.

⁴ On doit remarquer cependant qu'une interprétation littérale des dits crocodiles n'est pas une impossibilité absolue : il suffit d'avoir un peu d'imagination. On pense tout de suite à deux possibilités passablement réalistes : la première est qu'on m'avait invité à dîner au restaurant d'un jardin zoologique; la deuxième est que j'avais en face un déconstructiviste pathologique pour qui le sens des mots est à inventer et à négocier dans chaque situation d'énonciation : j'aurais donc pu attribuer au mot crocodile leur sens « littéral » tout aussi bien que n'importe quel autre sens.

La troisième leçon est celle-ci : si j'avais voulu savoir sur le champ ce qu'il fallait entendre par ces crocodiles qu'on voulait me faire rencontrer (d'ailleurs pour me faire plaisir à l'en croire le sourire qui accompagnait l'énoncé), je n'aurais eu qu'à demander.

Cette troisième leçon, de fait, n'est rien d'autre qu'une variante profane de la leçon profonde et humain qu'on peut tirer du silence de Perceval face au Graal lors de sa visite chez le Roi Pêcheur. Pourquoi le silence de Perceval fut-il considéré comme un péché irréparable qui devait mener à la ruine du royaume d'Arthur ? Parce que Perceval, en refusant de demander quel était le sens du Graal, refusait en même temps de participer dans la construction continue du sens. Comme l'a bien montré Tzvetan Todorov (1971), la quête du Graal n'est rien d'autre que la quête du Sens. Or, la quête du sens, on le sait (on devrait le savoir), est en même temps la quête de l'intersubjectivité. Au commencement était non pas le Verbe, mais le Sens⁵. Dieu, finalement, doit être compris comme une entité horizontale et non pas verticale.

Je ne saurai jamais si j'avais l'air d'un point d'interrogation en attendant l'explication qui devait venir ou si j'avais réussi à cacher mon ignorance sémantique. En tout cas, l'explication tant attendue vint vite :

”Eh oui, on a voulu vous faire connaître deux de nos écrivains. Ce soir, vous dînez avec Umberto Eco. Demain, il y a un déjeuner avec Yann Quéffelec.”

En un éclair, les brumes sémantiques se sont dissipées. C'était si simple :

Deux vrais crocodiles = Umberto Eco & Yann Quéffelec.

A la réflexion, évidemment, ce n'était pas si simple que cela. La réalité, et surtout la réalité signifiante, on le sait sans l'ombre d'un doute, est toujours plus complexe et fascinante que ne laissent entendre certaines formules généralisantes (ou figures de style avec une expression à la mode) lancées par les intellectuels pour se faire remarquer et pour se faire comprendre par les médias. En effet, qu'avais-je réellement compris ?

Tout d'abord il y a le problème de l'extension virtuelle de la référence de ces vrais crocodiles humains. On m'avait clairement fait comprendre qu'Umberto Eco et Yann Quéffelec étaient des vrais crocodiles. Seulement, comment savoir si ces deux là étaient les seuls ? En réalité, j'avais immédiatement interprété les deux noms propres comme des instances particulières d'une *catégorie* super-ordonnée qui était celle des vrais crocodiles. Sur le moment, je tirai

⁵ Voir Larsson, 1997.

provisoirement la conclusion que cette catégorie était celle constituée d'importants écrivains célèbres.

Aujourd'hui, ayant réfléchi à la question, je me rends compte à quel point cette déduction était douteuse. Et si, par exemple, un vrai crocodile était simplement quelqu'un qui avait gagné beaucoup d'argent (on connaît les requins). Ou si un vrai crocodile était simplement un homme célèbre (ou femme — même si j'aurais personnellement du mal à appeler une femme un(e) crocodile, fût-elle « vraie »). Ou, autre possibilité tout à fait réaliste, si les vrais crocodiles étaient les grands critiques parisiens qui croquaient des (relativement) jeunes écrivains étrangers pour le petit déjeuner.

Mon erreur, encore une fois, fut de ne rien demander, non pas parce que ma mère m'avait dit, comme la mère de Perceval, qu'il ne fallait pas poser trop de questions, mais parce que je me contentais bêtement de mes propres déductions. Or, comme je l'ai montré ailleurs (1997), de telles déductions sémantiques privées sont des plus précaires. On ne peut, en effet, décider du sens d'une entité linguistique tout seul.

J'ai donc entrepris, sur le tard, une enquête sémantique pour décider ce que signifiait cette expression « deux vrais crocodiles ». Une telle vérification peut se faire soit directement en consultant interactivement des francophones qui connaissent le dessous des vraies crocodiles, soit indirectement en se rapportant à des dictionnaires ou à d'autres écrits de la main des indigènes. J'ai fait les deux.

D'abord, les francophones en chair et en os. J'ai naturellement fait appel à des francophones de souche dans mon entourage universitaire. Le résultat était plutôt décevant. Leur seule réponse consistait à suggérer que des crocodiles humains étaient des gens « impressionnants ».

Mais pouvais-je faire confiance dans le sentiment linguistique des Français qui vivaient exilés en Suède depuis des décennies, pour cause des Suédoises d'ailleurs, la première raison de l'émigration des hommes français en Suède ? En plus, « impressionnant » est un adjectif de valorisation positive qui pose de redoutables problèmes d'interprétation, du moins en position d'épithète, alors qu'il pèse sur les crocodiles une forte présomption de méchanceté ou de brutalité. Cela ressort clairement si on effectue un test de commutation:

Umberto Eco est un homme impressionnant.

Un crocodile est un animal impressionnant.

Peut-on vraiment soutenir qu' « impressionnant » ont le même sens dans ces deux phrases ? Il me semble que non.

Je me suis donc rabattu sur les sources écrites. La première est très naturellement l'excellent *Petit Robert*, mais qui, pour une fois, s'est révélé d'aucune aide : pour « crocodile », il donne trois sens distincts qui à mes yeux n'ont rien à faire ni avec Eco ni avec Quéffelec :

1. Grand reptile à fortes mâchoires, à quatre courtes pattes, qui vit dans les fleuves des régions chaudes;
2. peau de crocodile traitée; et
3. appareil placé entre les rails d'une voie de chemin de fer pour donner un signal sonore au passage d'un convoi).

Il faut être un déconstructiviste surdoué pour faire appliquer sans pertes l'un de ces trois significations aux deux messieurs avec qui je devais partager le repas.

L'autre source écrite est plus troublante, à plus d'une manière. Il s'agit des confessions politiques de Lorrain de Saint Affrique intitulées *Dans l'ombre de Le Pen* (1998) où Saint Affrique raconte les dix années qu'il a passé aux côtés de Le Pen — avant d'être exclu du Front National, comme tant d'autres. En effet, le dernier chapitre a pour titre « Deux crocodiles et un petit marigot ». Or, qui sont ces deux crocodiles, sinon M. Jean-Marie Le Pen et M. Bruno Mégret. De deux choses l'une, donc, ou bien Le Pen et Mégret sont véritablement comparés à de véritables crocodiles, ou bien il faut croire que ces deux compères ont quelque chose en commun avec Eco et Quéfellec.

La première interprétation n'est pas, bien sûr, sans fondements. Le Pen et Mégret n'ont certainement rien à envier aux vrais crocodiles : les uns et les autres nagent dans les eaux troubles et boueuses, la laideur est la même, tout comme la brutalité et sans doute la taille du cerveau. A la rigueur, une comparaison entre les crocodiles et les figures de prou du Front National seraient plutôt avantageux... pour les crocodiles. Les crocodiles, eux, restent au moins dans leur trou.

Le problème, c'est qu'il n'y a rien dans le livre de Saint Affrique, sauf peut-être son propre nom, qui appuie cette interprétation⁶. Il nous reste par conséquent l'autre possibilité, à savoir que dans la catégorie des « vrais crocodiles », nous trouvons aussi bien des gens détestables comme Le Pen et Mégret que des gens admirables et respectables comme Eco et Quéfellec. Cela, évidemment, pose

⁶ Sauf que, bien sûr, il existe des crocodiles dans d'autres continents que l'Afrique.

d'une manière aigüe, mais peut-être exemplaire, le problème de la catégorisation traitée par G. Kleiber dans *La Sémantique du prototype*. Selon Kleiber, nous avons le choix entre trois types de théories pour expliquer comment se fait la catégorisation sémantico-cognitive :

1. La théorie aristotélicienne des conditions (ou des propriétés) nécessaires et suffisantes (appelés la théorie CSN);
2. la théorie du prototype version standard; et
3. la théorie du prototype version étendue.

Comme le montre très bien Kleiber, chacune de ces trois théories a ses points forts et ses faiblesses.

Cependant, dans le cas échéant, j'ai quelque mal à voir comment l'une ou l'autre théorie pourrait expliquer le rapprochement catégoriel entre Eco et Quéfellec d'un côté et Le Pen et Mégret de l'autre. Dans la théorie du prototype version standard, par exemple, on fait appel entre autres à la notion de « meilleur exemplaire ». Or, désigner Le Pen ou Mégret, même hypothétiquement, comme des « meilleurs exemplaires » me semble déjà un acte de détournement sémantique, d'ailleurs tout à fait dans la ligne de Mégret et de Le Pen⁷. Dans la théorie étendue, le concept clé est celui des « ressemblances de famille ». Cependant, j'estime trop Eco et Quéfellec pour même suggérer l'application de cette notion à leur cas. Et Aristote donc ? A vrai dire, je ne vois pas quelles seraient les propriétés nécessaires et/ou suffisantes qui pourraient être communes aux quatre vrais crocodiles en question.

Comment sortir de cet impasse de catégorisation sémantique ? Il me restait une dernière possibilité à exploiter. En 1982, Suzanne Schlyter a publié un article au titre de « Vagheit, polysemie und prototypentheorie » où elle suggère que le prototype ne doit pas nécessairement être décrit métalinguistiquement par des mots et des descriptions, mais par une image, c'est-à-dire par un gestalt. Comme exemple, Suzanne prend la catégorie de la « tasse » dont elle offre un dessin faite maison. Nul doute que cette idée de Suzanne est féconde à plus d'un titre, comme bien d'autres idées lancées par Suzanne au cours de sa longue carrière de chercheuse. Il n'empêche qu'il faudra trouver la méthode pour vérifier la typicité de telle image par rapport à telle autre. C'est ainsi qu'on peut se demander si le dessin prototypique proposé par Suzanne de la tasse n'est pas

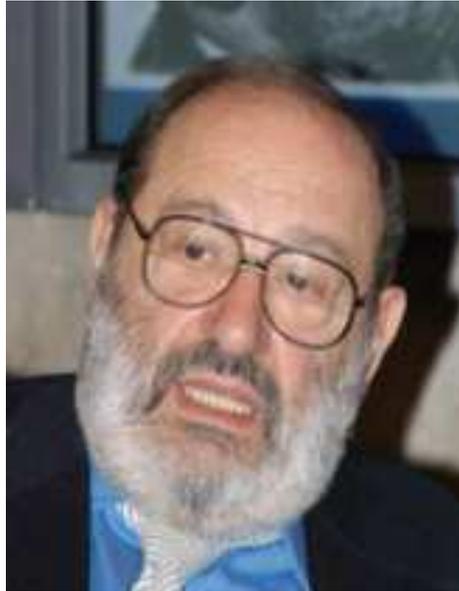
⁷ On prendra note du fait que le Front National, dans leur soi-disant universités d'été, organise des cours de manipulation sémantique, intéressant comme phénomène pour le linguiste, mais extrêmement douteux comme moyen de persuasion politique.

redevable en partie au fait que les Suédois sont parmi les grands buveurs de café dans le monde : ce qui expliquerait peut-être pourquoi elle a dessiné la tasse avec une soucoupe. Un buveur de thé britannique aurait sans doute dessiné une tasse de thé *in splendid isolation*.

C'est d'ailleurs là un problème général avec la théorie de la prototype, à savoir que ce qui est perçu comme prototypique dépend crucialement des expériences culturelles des interlocuteurs. Lorsque E. Rosch, après avoir effectué bon nombre de tests empiriques, arrive à conclure que l'aigle est l'oiseau que les gens perçoivent comme le meilleur représentant de tous les autres oiseaux, donc que l'aigle est l'oiseau prototypique par rapport auxquels les autres sont comparés et catégorisés, elle oublie de signaler que l'aigle est l'oiseau national des États-Unis, tout comme le cygne est l'oiseau national du Danemark, H C Andersen oblige.

Poursuivons cependant le chemin déblayé par Suzanne Schlyter et demandons-nous si la catégorisation de nos quatre crocodiles humains pourrait se faire sur la base de l'image ; c'est-à-dire s'il y a moyen de dégager les traits caractéristiques et prototypiques d'un « vrai crocodile » humain à partir des quatre photos ci-dessous :





Source: Wikipedia

On arriverait peut-être, avec une bonne dose d'imagination picturale, à trouver quelques ressemblances entre ces quatre visages (le nez ?), mais serait-ce suffisant pour pouvoir expliquer pourquoi ils sont tous des « vraies crocodiles » ? Je ne crois pas.

Le mystère reste donc entier. Mais il convient peut-être de rappeler qu'aucun produit humain, que ce soit un outil, un jeu, une invention, la littérature ou une signification, ne peut se définir uniquement par son essence, par ce qu'il est, par ce à quoi il ressemble, mais qu'il faut également tenir compte de sa finalité et de sa fonction, virtuelle et réelle. On peut sans doute décrire objectivement un marteau de manière exhaustive par ce qu'il est, mais tant qu'on n'a pas dit à quoi il sert, on n'a pas vraiment *compris* ce que c'est qu'un marteau. Le problème, dans les affaires humaines, c'est bien sûr que les êtres humains, par leur créativité inventive, par leur libre arbitre, peuvent très bien détourner les objets de l'usage pour lequel ils ont été créés⁸. Ainsi, un marteau peut être utilisé comme une arme pour tuer des gens. Une scie est faite pour scier, mais il y a des gens qui ont découvert qu'on peut l'utiliser comme un instrument de musique.

Doit-on alors conclure que la catégorisation est soumise à un relativisme radical ? Qu'il n'y aient pas de marteaux, pas de scies, mais uniquement les

⁸ C'est là la raison pour laquelle tous les structuralismes échouent à rendre pleinement compte du monde et des affaires humaines. Il leur manque la conscience de cette capacité qu'ont les êtres humains – ou du moins certains d'entre-eux, d'utiliser les produits humains pour des fins qui dépassent leur essence ou leur finalité d'origine. En réalité, ce qui manque à la plupart des sciences humaines est tout simplement une conscience de la liberté.

usages qu'on fait de ces objets qu'on désigne précairement ou provisoirement comme des marteaux et des scies ? Non, car il reste que les objets produits par les êtres humains ont été créés avec une finalité. On peut, si l'on veut, détourner une balle de tennis de sa vocation et jouer au foot avec. On peut sans aucun doute jouer au volley-ball avec un ballon de foot. Mais on ne peut pas jouer au foot, ou sinon vraiment très difficilement, avec un boulet de canon.

La langue, est encore plus sa partie signifiante, est sans aucun doute une création de l'être humain. C'est pourquoi j'oserai suggérer qu'aucune théorie de la catégorisation basée sur la seule essence, sur le sens *per se*, sans tenir compte des finalités et des usages du sens, pourra expliquer pourquoi nous avons sémantisé telle entité et pas telle autre. Il ne va pas tout à fait de même avec les objets naturels, qui existent indépendamment de notre créativité, dont les crocodiles. Mais clairement, les « vrais crocodiles » de mon éditrice et de Lorrain Saint Affrique ne sont pas, justement, des vrais crocodiles. Finalement, donc, la solution serait peut-être à chercher du côté de la finalité de ces crocodiles métaphorisés, ce à quoi on voudrait qu'ils servent et ce à quoi ils servent réellement. Mais cela nous menerait bien trop loin pour cet essai, qui se devait de rester plus ludique que gravement sérieux.

Références

Kleiber, Georges, 1990, *La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*. Paris : PUF, coll. Linguistique nouvelle.

Larsson, Björn, 1997, *Le bon sens commun. Remarques sur le rôle de la (re)cognition intersubjective dans l'épistémologie et l'ontologie du sens*. Préface par Georges Kleiber, Lund : Lund university press, Études romanes de Lund 57.

Saint Affrique, Lorrain de & Fredet, Jean-Gabriel, 1998, *Dans l'ombre de Le Pen*, Paris : Hachette Littératures.

Schlyter, Suzanne, 1982, *Vagheit, polysemie und prototypentheorie*, Papers from the Institute of Linguistics, publication 46, University of Stockholm.

Todorov, Tzvetan, 1971, *Poétique de la prose*, Paris : Le Seuil.

Réflexions métalinguistiques et aspect grammatical en français langue étrangère

Eva Larsson Ringqvist, Université de Växjö

1 Introduction

Dans son article sur la réflexion, la réflexivité et l'acquisition des langues, Anne Trévisé résume en quelques lignes ce qu'il faut exiger des explications métalinguistiques fournies en classe de langue. En dehors d'être adéquates par rapport à la réalité linguistique qu'elles sont censées décrire, elles doivent être :

formulées dans des discours métalinguistiques interactifs, ajustables, négociés, en un mot réellement compréhensibles et susceptibles d'être appropriés, voire utilisés par les sujets auxquels ils s'adressent. (Trévisé, 1996 : 24)

S'inscrivant dans la même lignée de pensée, le présent travail porte sur les explications métalinguistiques présentes dans l'enseignement du français langue étrangère, et se donne pour but d'explorer leur compréhensibilité et leur potentiel d'utilisation de la part des apprenants. Les apprenants sont des étudiants, inscrits à des cours de français à l'université, et suivent donc une instruction qui, traditionnellement, contient une dose importante de présentations et d'explications visant le côté formel de la langue enseignée. Le domaine choisi pour l'investigation concerne la distinction aspectuelle entre l'imparfait et le passé simple (ou le passé composé dans des emplois où sa fonction correspond à celle d'un passé simple¹), donc un domaine qui constitue une pierre d'achoppement pour des apprenants, même avancés, dont la langue première est le suédois. Comme cette distinction aspectuelle n'est pas signalée morphologiquement en suédois (même si, occasionnellement, elle peut être exprimée par des moyens lexicaux), la tâche d'apprentissage consiste à discriminer entre des valeurs aspectuelles auxquelles les apprenants ne sont pas obligés de faire attention dans leur première langue.

¹ Pour des raisons de simplicité, nous parlerons par la suite de l'opposition imparfait/passé simple.

2 Des recherches sur les réflexions métalinguistiques : pourquoi faire ?

Quel est donc l'intérêt d'une étude qui porte sur les réflexions métalinguistiques des apprenants, à savoir sur leur manière d'interpréter et d'utiliser, dans leur propre production langagière, l'information métalinguistique qu'ils rencontrent dans l'instruction explicite et/ou dans les manuels de grammaire ?

En dernier lieu, l'intérêt d'une telle étude est à mettre en rapport avec la question concernant l'impact d'une instruction grammaticale explicite sur le développement du système langagier de l'apprenant. Nous savons que cette question reste encore largement une question ouverte. Jusqu'à nouvel ordre, la position adoptée par Jan Hulstijn (2002) semble bien fondée. Selon lui, les connaissances explicites et les connaissances implicites de la langue seraient traitées différemment par notre cerveau et les connaissances explicites ne seraient pas automatiquement transformées ou converties en connaissances implicites. Mais, dans un milieu d'instruction explicite de notions et de règles grammaticales, l'apprentissage explicite et l'acquisition implicite se poursuivent simultanément. L'instruction explicite, fondée sur des activités d'identification et de production des points de grammaire sous l'étude, fournit en même temps du matériel langagier pour le mode implicite, autonome et inconscient, d'acquisition.

À côté de la recherche, d'orientation plutôt psycholinguistique, sur le rapport entre l'enseignement explicite et l'acquisition d'une langue, un assez grand nombre d'études expérimentales ont été conduites dans le but de mesurer l'effet d'une instruction explicite en milieu guidé. Malgré les difficultés méthodologiques considérables de cette recherche, mettant en œuvre des groupes d'expérimentation et des groupes de contrôle, quelques résultats, d'ordre général, semblent relativement stables (voir, par exemple, Norris & Ortega, 2000, pour une méta-analyse de différentes études précédentes), indiquant un effet positif sur le développement de la langue à court terme, mais des effets moins évidents à long terme.

Certaines études expérimentales prennent en compte, dans leurs analyses comparatives, des paramètres concernant la méthode d'enseignement explicite, principalement selon la dimension inductive/déductive (voir, par exemple, Hendrix, Housen & Pierrard, 2002). Néanmoins, un aspect essentiel de l'enseignement/apprentissage explicite est resté plus ou moins inexploré, à savoir l'étape qui concerne l'interprétation et l'intégration du savoir explicite de

la part des apprenants. Nous savons, pourtant, que, dans n'importe quelle situation d'enseignement, ce qui est enseigné n'est pas ce qui est acquis. Dans un optique constructiviste, on soutiendrait que le savoir ne peut pas être transmis globalement d'un individu à l'autre. Au contraire, chaque individu doit construire lui-même son propre savoir, par des processus d'assimilation et d'accommodation, selon les termes de Piaget. Comme les expériences et connaissances antérieures de l'individu sont impliquées dans cette construction du savoir, il s'ensuit que le processus et son résultat seront différents d'un individu à l'autre.

Si nous appliquons ce raisonnement à notre champ d'étude, nous devons donc nous attendre à ce que les notions et les règles, qui constituent ensemble le fondement d'une instruction grammaticale explicite, soient interprétées et comprises différemment par les apprenants auxquels l'instruction explicite s'adresse. La raison pour laquelle nous avons choisi de relever les réflexions métalinguistiques des apprenants à propos des distinctions aspectuelles en français, est, d'une part, comme signalé plus haut, qu'il s'agit là d'un domaine qui cause des difficultés aussi pour des apprenants avancés (cf les recherches de Coppieters, 1987). D'autre part, le choix est aussi motivé par le fait qu'une description de la distinction aspectuelle entre l'imparfait et le passé simple ne se laisse pas réduire à la formulation d'une règle simple. Dans les grammaires pédagogiques, elle se fonde, principalement, sur des notions assez vagues, telles que « description », « événement accompli » ou « événement ponctuel », susceptibles, donc, de faire émerger des interprétations diverses et divergentes chez les apprenants.

Pour renouer avec la discussion sur l'apport éventuel de l'instruction explicite dans le développement langagier, la motivation fondamentale de notre étude est qu'on ne peut pas vraiment s'exprimer sur le rapport entre l'apprentissage explicite et l'acquisition implicite sans prendre en compte aussi la manière dont l'instruction explicite est interprétée et intégrée par les apprenants.

3 Préliminaires méthodologiques

Un problème méthodologique qui se pose, dans une étude sur les réflexions métalinguistiques, est de savoir comment on pourrait avoir accès aux interprétations individuelles des apprenants. Demander aux étudiants, dans un cours de grammaire ou dans une situation d'interview, de verbaliser leurs

connaissances sur la distinction aspectuelle entre l'imparfait et le passé simple, ne nous renseigne guère sur leurs représentations mentales de ce phénomène. Les verbalisations, même dans le cas où elles sont, d'un point de vue formel, correctes et satisfaisantes, reposent sur l'emploi de notions dont nous ne connaissons pas le contenu exact que leur donne l'utilisateur. D'une manière générale, il faut se garder de tirer la conclusion que nos représentations individuelles se recouvrent, uniquement par le fait que nous utilisons plus ou moins les mêmes mots pour parler du même phénomène, surtout dans une situation communicative où l'un des acteurs est « expert » et l'autre apprenant.

Le matériel empirique de mon étude consiste en des enregistrements audio avec des groupes d'apprenants qui sont en train de discuter et d'argumenter à propos du choix du temps verbal dans un texte écrit. Comme support, j'ai utilisé un passage d'un texte narratif littéraire (voir Appendice) dans l'idée de soumettre aux réflexions des étudiants un texte cohérent, susceptible de leur permettre de se créer une image globale de la scène narrée, où les événements se suivent chronologiquement et se détachent assez clairement du décor de l'arrière-plan. Le texte a été manipulé légèrement, dans le sens que les occurrences d'un passé simple ou d'un imparfait dans le texte original ont été remplacées par un choix entre ces deux temps verbaux. Les formes morphologiques ont été fournies, dans le but de concentrer l'attention des apprenants sur la distinction aspectuelle accompagnant le choix du temps verbal. Les apprenants ont été priés d'étudier le texte à la maison, de réfléchir sur le choix du temps verbal et d'essayer de motiver pour quelle raison ils préfèrent l'un ou l'autre temps verbal à chaque occurrence. Au cours suivant, ils ont été répartis en groupes pour discuter entre eux leurs choix respectifs et ce sont ces discussions qui ont été enregistrées. Soulignons que mon but n'a pas été, en premier lieu, de faire reconstruire le texte de l'auteur par les étudiants, mais de leur faire discuter les conséquences, pour la conception de la scène narrée, de l'emploi de l'un ou de l'autre temps verbal.

4 Résultats

Quelle sorte de conclusions est-il possible de tirer lors de l'analyse du matériel empirique, à savoir les discussions qui se déroulent dans les différents groupes d'apprenants ? Si on veut se prononcer sur le rôle joué par les connaissances métalinguistiques dans le choix du temps verbal, une question fondamentale concerne la priorité ou la postériorité de l'argumentation métalinguistique par

rapport à ce choix. En d'autres termes, s'agit-il d'un choix spontané, guidé par les connaissances implicites des apprenants, et muni d'une justification métalinguistique après-coup ? Ou bien le choix s'est-il effectué suite à une récapitulation des connaissances métalinguistiques ? Les discussions sont souvent révélatrices à ce sujet et même là où un participant du groupe avoue avoir fait surtout un choix intuitif et spontané pour trouver ensuite une explication métalinguistique assortie, il y a souvent, dans le groupe, des discussions sur la justesse de l'explication. Cependant, les parties les plus intéressantes des données concernent les cas où les participants des groupes sont soit en désaccord complet sur le choix du temps verbal ou sur l'explication métalinguistique de ce choix, soit incertains ou même déroutés. Au fur et à mesure qu'on avance dans la discussion, on s'entraide à relever des indicateurs et on arrive parfois à un consensus qu'on juge satisfaisant (mais qui ne représente pas nécessairement le bon choix).

4.1 Quelques observations

Dans la partie qui suit, nous allons soulever quelques passages des discussions qui nous semblent illustrer, d'une façon particulièrement claire, quelques tendances générales. Il s'agit de trois cas différents :

- a. les valeurs aspectuelles des deux temps verbaux sont mises en relation avec les exigences du contexte ;
- b. le choix du temps verbal est correct mais l'explication métalinguistique repose sur des critères qui ne sont pas pertinents ;
- c. le choix du temps verbal n'est pas approprié et l'argumentation révèle des interprétations inattendues des notions et des règles de la grammaire.

Commençons par deux exemples qui montrent qu'une discussion prolongée n'est pas nécessairement l'indice d'une incertitude concernant la valeur aspectuelle du passé simple ou de l'imparfait. Dans les cas suivants, elle sert, au contraire, à relever les conséquences pour l'interprétation de la scène narrée de l'emploi de l'un ou de l'autre temps verbal.

(1) **la valeur aspectuelle vis-à-vis des exigences imposées par le contexte**

Elle (7)fixa/fixait sur lui un regard anxieux, mais si tendre, qu' il (8)avança/avançait vers elle

Il (17)saisit/saisissait la feuille qu'elle (18)désigna/désignait

Dans les cas (7) et (18), différents participants des groupes proposent, au départ, aussi bien le passé simple que l'imparfait. Ceci vaut non seulement pour les groupes d'apprenants mais aussi pour un groupe de contrôle composé d'étudiantes francophones. Dans l'argumentation sur l'occurrence (7), une question finit par se dégager : Est-ce que la jeune fille était là à le regarder anxieusement au moment où il avance vers elle ou est-ce qu'elle jette sur lui un regard anxieux, sur quoi il avance vers elle ? Dans le contexte, les deux interprétations semblent être à priori plausibles. Si les étudiantes du groupe de contrôle finissent par préférer l'imparfait (ce qui est d'ailleurs aussi le temps verbal figurant dans le texte original), c'est parce qu'elles s'appuient sur l'aspect lexical du verbe *fixer* qui, pour elles, est un verbe d'activité plutôt qu'un verbe d'accomplissement (si on traduit leurs propos dans la terminologie vendlerienne). De telles considérations sont absentes des groupes d'apprenants, probablement parce que ceux-ci n'ont pas une vision aussi claire de l'aspect lexical du verbe. Les apprenants sont aussi plus indécis sur le choix du temps verbal, mais l'essentiel, dans la perspective où nous nous plaçons, est qu'ils semblent conscients des conséquences pour l'interprétation de la scène des valeurs aspectuelles associées à l'emploi soit du passé simple, soit de l'imparfait.

Le même raisonnement sur les différences aspectuelles entre l'imparfait et le passé simple peut être entendu dans les discussions à propos de l'occurrence (18). Dans une subordonnée relative, les deux temps verbaux sont parfaitement possibles, mais le passé simple introduit un nouveau temps de référence dans la narration, indiquant que l'acte de *désigner* serait postérieur à celui de *saisir*. Or, ici, à la différence du cas représenté par (7), le contexte linguistique aussi bien que des considérations pragmatiques sur le déroulement plausible des actions parle manifestement en faveur de l'emploi de l'imparfait. Tous les étudiants n'arrivent pas à démêler les exigences du contexte, mais, du moins dans certains groupes, les apprenants montrent, aussi bien par leur choix du temps verbal que par leur argumentation métalinguistique, qu'ils maîtrisent l'emploi de ce que Maria Kihlstedt (2002) nomme l'Imparfait d'inclusion brève (ou Imperfect of short overlap). Ici, le temps de référence est donné par le verbe *saisit* et l'acte de *désigner* recouvre le temps de référence et s'étend éventuellement en dehors de celui-ci.

(2) **choix correct mais basé sur des critères non pertinents**

elle ne (13)dura/durait que quelques secondes

Pour un locuteur natif du français, le choix du temps verbal en (13) est évident ; le passé simple s'impose dans ce contexte où on évalue la durée d'un événement passé. Ici, le passé simple n'a pas la fonction d'ajouter un chaînon à la série d'événements successifs mais d'introduire un regard de l'extérieur sur un événement accompli. Dans les discussions des apprenants, c'est la notion de délimitation dans le temps qui est évoquée pour motiver l'emploi du passé simple. Quelques voix isolées parlent en faveur de l'emploi de l'imparfait, alléguant le contenu sémantique du verbe *durer*, qui selon eux désignerait, presque de manière prototypique, une action en cours. Mais, d'une manière générale, le passé simple est le choix qui prédomine et l'argumentation tourne typiquement autour de la notion d'action limitée. Cependant, en écoutant bien les propos des apprenants, on se rend compte que ce n'est pas la délimitation en elle-même qui, pour eux, constitue le critère décisif, mais la courte durée de l'action. Comme appui, ils signalent la présence du complément de temps, *quelques secondes*. L'essentiel, dans l'esprit des apprenants, n'est donc pas que ce complément indique, avec le verbe *durer*, une évaluation temporelle d'un événement accompli, mais qu'il signale, de façon indiscutable, qu'il s'agit d'une action de courte durée, presque ponctuelle, « quelques secondes, c'est comme un point ». Il est intéressant de noter que Jin-Ok Kim, qui a étudié les réflexions métalinguistiques d'apprenants coréens du français langue étrangère (2002, 2003), signale la complexité générale de la notion de durée et aussi le fait que, dans la conception des apprenants, l'emploi du passé simple (ou du passé composé, dans son étude) est intimement lié à une estimation non pas de la durée mais de la courte durée de l'action. Anne Trévisse et Françoise Demaizière (1991) proposent, à partir d'observations semblables, une explication possible. Pour faire ressortir les différences de valeur aspectuelle entre l'imparfait et le passé simple, on a tendance, dans les grammaires pédagogiques et dans l'enseignement, d'illustrer les règles d'emploi par des phrases nettes et non équivoques, où tout – sémantique du verbe, présence de compléments adverbiaux, contexte – concourent à la même interprétation. On court alors le risque que les apprenants sélectionnent comme critère décisif, de la valeur aspectuelle dans le cas qui nous occupe, un composant fréquent du contexte linguistique ou pragmatique qui, pourtant, n'intervient que de façon indirecte dans la détermination de cette valeur.

(3) **interprétations inattendues menant à des choix incorrects**

Non : Jenny (4)fut/était seule.

Toutes les fenêtres (2)furent/étaient ouvertes.

Les deux occurrences du verbe *être*, en (4) et en (2), ne causent normalement pas de problèmes aux apprenants, qui choisissent souvent unanimement et, semble-t-il, spontanément, l'imparfait. C'est un cas où on peut avoir l'impression que les arguments métalinguistiques, faisant appel soit à la notion de description, soit à la notion d'arrière-plan, n'interviennent que pour justifier un choix fait intuitivement, vraisemblablement inspiré par la haute fréquence des formes à l'imparfait du verbe *être* dans l'input. Les quelques fois où l'on propose d'utiliser le passé simple à la place, sont des cas isolés, mais le raisonnement y est particulièrement révélateur d'interprétations inattendues, non dépourvues d'une certaine logique, des notions et des règles de la grammaire.

En (4), l'argument avancé en faveur de l'emploi du passé simple, concerne la notion d'événement accompli. Un participant, dans l'un des groupes, raisonne de la manière suivante : la jeune fille, Jenny, était seule, mais avec l'arrivée du jeune homme, l'état d'être seul arrive à sa fin ; c'est donc quelque chose d'accompli, ce qui à son tour entraîne l'emploi du passé simple. Les autres participants du groupe, pour qui l'emploi de *fut* semble très étrange dans ce contexte, n'arrivent pas à réfuter l'argumentation. On voit que là où l'étudiant se trompe, c'est d'une part que, selon le contexte, le sens d'« être seul » est ici « être seul à la maison, sans parents », d'autre part, que l'observation est faite par l'intermédiaire du jeune homme du texte. Syntaxiquement, il s'agit d'un fragment de discours indirect libre, introduit par le « Non ».

Dans le cas de (2), un étudiant se demande s'il ne faudrait pas utiliser le passé simple pour éviter une interprétation itérative. Il cite la grammaire qui dit que l'imparfait s'emploie pour rendre une action qui se répète de façon indéfinie, un usage. Il conclut, avec justesse, que dans ce cas précis, il ne s'agit guère d'un usage ou d'une répétition. Encore une fois, les intuitions linguistiques des autres participants du groupe, en faveur de l'emploi de l'imparfait, sont très prononcées mais l'argumentation métalinguistique est tâtonnante. Il est clair que le raisonnement de l'étudiant se fonde sur son interprétation de la règle de la grammaire comme une implication allant dans les deux sens : si le sens est itératif, choisissez l'imparfait, mais aussi si l'imparfait est utilisé, le sens est itératif. Il est vrai qu'une lecture très restreinte de ce passage de la grammaire ne nous renseigne pas sur l'interprétation juste de la règle. Il faut une vue plus globale, que l'étudiant ne semble pas encore avoir atteinte, pour voir que l'itératif indéfini n'est qu'une conséquence de la valeur aspectuelle générale associée à l'emploi de l'imparfait.

4.2 Discussion

Comme nous pouvons le voir, à travers les exemples que nous venons de relever, l'argumentation métalinguistique des apprenants tourne autour de notions qui concernent la durée de l'événement, sa relation temporelle par rapport à un autre événement, son caractère unique ou répété, donc des notions qui, en principe, sont des composants essentiels de la distinction aspectuelle entre l'imparfait et le passé simple. L'aspect lexical du verbe est rarement évoqué dans les discussions et là où il est cité, par exemple à propos du verbe *durer*, il y a souvent une confusion entre l'aspect lexical et l'aspect grammatical associé à la morphologie temporelle.

En parlant, dans le contexte de l'apprentissage du français langue étrangère, de la distinction entre l'imparfait et le passé simple, on ne peut guère passer sous silence l'hypothèse sur l'aspect d'Andersen et Shirai (1994) et la recherche abondante qui s'est donné comme but de la vérifier ou de la contester (voir, par exemple, Comojoan 2006, pour un résumé des études précédentes). Soulignons, pourtant, que tandis que l'hypothèse sur l'aspect a été formulée pour décrire l'émergence successive des différents emplois des morphèmes aspectuels dans la production, surtout orale et spontanée, de l'apprenant, notre point de vue a été différent. Un résultat corollaire de notre étude confirme, cependant, certaines parties de l'hypothèse. Les cas où le choix du temps verbal semble avoir été relativement facile (choix rapides, unanimes ou presque unanimes et corrects par rapport au contexte) concernent les combinaisons imparfait/ verbe d'activité et passé simple/ verbe d'achèvement ou d'accomplissement. À l'inverse, les cas moins prototypiques, selon le schéma d'Andersen et Shirai, tels que l'imparfait de *reprandre conscience* en (14) ou le passé simple de *frissonner* en (10) (voir l'Appendice), ont souvent provoqué de longues discussions et une incertitude quant à la justesse du choix pour lequel on finit par opter. Mais, en ce qui concerne la discussion métalinguistique, qui constitue le centre d'intérêt de la présente étude, celle-ci n'est pas nécessairement plus approfondie et à point dans les cas « faciles » que dans les cas « difficiles ».

Quant à la présence de la structure narrative et ses notions d'arrière-plan et de trame du récit, celle-ci est surtout évoquée dans les motivations pour l'emploi de l'imparfait. L'argument standard pour son emploi est en effet qu'il s'agit d'une description de l'arrière-plan ou, tout court, d'une description. De la même façon, quand les apprenants parlent d'une série d'événements successifs pour motiver l'emploi du passé simple, cela pourrait s'interpréter comme une référence à la trame du récit. Mais, d'une manière générale, la distinction entre les deux plans

de la structure narrative, souvent illustrée dans les grammaires pédagogiques par la métaphore du théâtre, est loin d'être évidente pour les apprenants. Une étudiante déclare qu'elle s'est décidée pour utiliser l'imparfait jusqu'à ce qu'« il commence vraiment à se passer quelque chose », ce qui pour elle se situe vers les cas (5) et (6). Un autre étudiant soutient, en se référant à un passage au milieu du texte (cas 8 à 12), qu'il s'agit d'une description de ce qui se passe. Puisque la notion de description est, dans ses connaissances métalinguistiques, intimement liée à l'emploi de l'imparfait, c'est ce temps verbal qu'il propose, contre la conviction, d'ailleurs, des autres participants du groupe. Ceci est donc un exemple qui illustre bien le manque de précision de certains termes utilisés pour décrire les différences de valeur aspectuelle de l'imparfait et du passé simple. Sans établissement d'un sens plus précis, ils fonctionnent plutôt mal comme outils discriminatifs et risquent d'induire en erreur.

5 Remarques finales

Rappelons que le but de notre étude a été d'investiguer les réflexions métalinguistiques des apprenants à propos de la distinction aspectuelle entre l'imparfait et le passé simple, pour essayer d'évaluer la compréhensibilité et l'utilité potentielle des notions et des règles fournies dans une instruction explicite. L'intérêt de cette recherche nous semble résider dans le fait que, sans des connaissances approfondies de la réception et de l'interprétation de l'instruction explicite de la part des apprenants, nous ne sommes guère en mesure de nous prononcer sur ce que pourraient apporter des connaissances grammaticales explicites dans le processus d'acquisition implicite qui se poursuit tout au long de l'instruction explicite en milieu guidé.

Aussi, mes conclusions concernent-elles deux conditions qui semblent nécessaires pour que l'instruction grammaticale explicite puisse répondre aux exigences formulées par Anne Trévisse, citées au début de cet article, à savoir d'être interactive, ajustable, négociée et compréhensible. Premièrement, une nécessité qui ressort des observations des discussions métalinguistiques des apprenants est celle de trouver un équilibre entre, d'une part, des présentations d'emplois prototypiques de l'imparfait et du passé simple, avec une abondance d'indicateurs lexicaux, syntaxiques, contextuels et pragmatiques, et, d'autre part, de libérer la valeur aspectuelle en elle-même d'éléments qui concourent à son interprétation mais qui restent accessoires. Deuxièmement, il s'agit de la nécessité de construire ensemble, entre expert et apprenant, le sens des notions

sur lesquelles reposent les explications métalinguistiques, pour que leur interprétation et applicabilité soient communes et partagées.

Nous avons eu une illustration de la nécessité de trouver un équilibre entre les contextes prototypiques et l'essence de la valeur aspectuelle dans les observations démontrant l'importance donnée par les apprenants à la courte durée de l'action pour l'emploi du passé simple. Une circonstance accompagnatrice a été interprétée comme le critère décisif et le trait caractéristique par excellence de l'aspect perfectif. Les apprenants doivent être invités, voire provoqués, à restructurer cette représentation. Dans ce processus, il ne s'agit pas seulement d'ajouter de nouveaux éléments à des connaissances déjà établies, d'ajouter quelques cas plus « exclusifs » à la liste d'emploi de l'un ou de l'autre temps verbal, mais de mettre en question les connaissances antérieures des apprenants pour qu'ils arrivent à modifier leur image et se créer une représentation vraisemblablement plus abstraite mais aussi plus conforme à la réalité linguistique.

Une description métalinguistique adéquate et exhaustive de la distinction aspectuelle entre l'imparfait et le passé simple est une tâche ardue pour une grammaire de portée scientifique et encore plus pour une grammaire pédagogique, se destinant à des apprenants du français langue étrangère. Il y a des limites évidentes en ce qui concerne aussi bien le niveau d'abstraction que la richesse de détails et la sophistication terminologique. Dans les grammaires pédagogiques, les notions et les règles, dans le domaine qui nous concerne, reposent essentiellement sur l'utilisation de termes plus ou moins quotidiens, tels que « description », « événement répété » et « événement accompli ». Ceci n'est pas en soi une entrave pour la compréhension, à condition que l'apparente banalité des expressions ne nous induise pas à présumer que celles-ci recouvrent le même contenu d'un individu à l'autre, indépendamment de nos expériences linguistiques et de nos cadres de références généraux. Dans une explication métalinguistique, ces notions doivent être « négociées » et ajustées en interaction entre expert et apprenants. Ce n'est qu'à la suite d'un tel processus qu'elles peuvent être érigées en des termes opérationnels et discriminatoires et devenir un outil efficace dans le développement des connaissances métalinguistiques des apprenants.

Références

Andersen, R. W & Shirai, Y. 1994. "Discourse, motivations for some cognitive acquisition principles". *Studies in Second Language Acquisition* 16: 133–156.

- Comajoan, L. 2006. "The Aspect Hypothesis: Development of morphology and appropriateness of use". *Language Learning* 56(2): 201–268.
- Coppieters, R. 1987. "Competence differences between native and near-native speakers". *Language* 63: 544–573.
- Hendrix, L., Housen, A. & Pierrard, M. 2002. "Impact et efficacité de différents types d'enseignement axés sur la forme pour l'acquisition d'une langue étrangère". *Marges Linguistiques*, Novembre 2002, 148–164.
- Hulstijn, J. 2002. "Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge". *Second Language Research* 18(3): 193–224.
- Kihlstedt, M. 2002. "Reference to past events in dialogue. The acquisition of tense and aspect by advanced learners of French" In R. Salaberry (ed.), *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*, 323–361. Philadelphia, PA, USA: John Benjamins Publishing Company.
- Kim, J.-O. 2002. "Modes d'apprentissage de phénomènes d'aspect par des apprenants de français langue étrangère". *Marges Linguistiques*, Novembre 2002, 101–122.
- Kim, J.-O. 2003. *Étude des verbalisations métalinguistiques d'apprenants coréens sur l'imparfait et le passé composé en français*. Thèse Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.
- Norris, J. M. & Ortega, L. 2000. "Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis". *Language Learning* 50: 417–528.
- Trévisé, A. 1996. "Réflexion, réflexivité et acquisition des langues". *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 8: 5–39.
- Trévisé, A. & Demaizière, F. 1991. "Imparfait, passé simple, prétérit: métalangue et didactique". Communication faite au *Huitième Colloque International: Acquisition et Enseignement des Langues*, Grenoble. Manuscrit.

Appendice

(Extrait de Roger Martin du Gard, Les Thibault. L'été 1914 (suite), s. 140, Édition Folio)

En arrivant avenue de l'Observatoire, il (1)**leva/levait** les yeux vers le balcon des Fontanin. Toutes les fenêtres (2)**furent/étaient** ouvertes.

« Sa mère est peut-être de retour ? » (3)**se dit-/se disait-il**.

Non : Jenny (4)**fut/était** seule. Il en (5)**eut/avait** la certitude, dès qu'il la (6)**vit/voyait**, pâle, bouleversée de joie, ouvrir la porte et reculer dans l'ombre du vestibule. Elle (7)**fixa/fixait** sur lui un regard anxieux, mais si tendre, qu'il (8)**avança/avançait** vers elle, et, spontanément, (9)**écarta/écartait** les bras. Elle (10)**frissonna/frissonnait**, (11)**ferma/fermait** les yeux, et (12)**s'abattit/s'abattait** sur sa poitrine. Leur première étreinte ... Ni l'un ni l'autre ne l'avait préméditée ; elle ne (13)**dura/durait** que quelques secondes : subitement, comme si Jenny (14)**reprit/reprenait** conscience d'une réalité impérieuse, elle (15)**se dégagea/se dégageait** ; et, levant la main sur la table où (16)**gît/gisait** un journal déplié :

- « Est-ce vrai ? »

- « Quoi ? »

- « La ... mobilisation ! »

Il (17)**saisit/saisissait** la feuille qu'elle (18)**désigna/désignait**. (19)**Ce fut/C'était** un numéro de ce *Paris-Midi* qu'on (20)**cria/criait** sur la place de la gare ; qu'on (21)**vendit/vendait**, depuis une heure, par milliers d'exemplaires, dans tous les quartiers de Paris. La concierge, affolée, (22)**vint/venait** de l'apporter à Jenny.

Verbs of Movement in a Diachronic and Typological Perspective

Xavier Lepetit & Lene Schoesler, University of Copenhagen

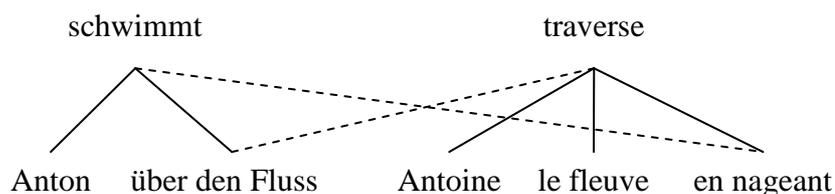
1 Introduction

Our paper proposes to reconsider the traditional typological opposition between Germanic and Romance languages in terms of Satellite-framed language versus Verb-framed languages. Our investigation is mainly based on electronic corpora from Classical Latin to modern French, with focus on the development from Classical Latin into Modern French. Our diachronic type-/ token-approach is based on a series of investigations on the periods from Classical Latin to Modern French compared to English, German, and to Modern Danish as representative of a Germanic language.

2 Traditional typology

It is possible to trace back the distinction between two ways of expressing the semantic features “manner” and “direction” to the posthumous work by Tesnière (1959:310), where he introduces the difference between French and German, see Figure 1. In the German sentence (1a) *Anton schwimmt über den Fluss*, the verb expresses the manner of the movement (*schwimmt*), whereas the semantic feature of direction is rendered by the adverbial (*über den Fluss*). If we now consider the corresponding French sentence (1b) *Antoine traverse le fleuve en nageant*, the semantic feature “direction” is rendered by the verb (*traverse*), whereas the semantic feature “manner” is expressed by the adverbial (*en nageant*). Tesnière represents the two different ways of organizing the information structure in a stemma:

Figure 1: The expression of movement in German and in French



Talmy establishes the theoretical apparatus used today to apprehend the different ways to express movement throughout human languages. Among the roles he introduces, we will focus on the notions of “path”, which roughly corresponds to the notion of “direction” used by Tesnière and the notion of “manner”. These notions are exemplified (Talmy 1975 and 1985:69) in example (2a-b) :

(2a) The bottle floated into the cave

(2b) La botella entró en la cueva flotando

The “path” is expressed in English by means of the entity that Talmy labels a “satellite”, i.e. a particle or an adverb (*into*). In the corresponding sentence in Spanish, the verb (*entró*) expresses the “Path”,¹ while the semantic feature “manner” is rendered by an adverbial (*flotando*), which is optional. The studies by Talmy and by Slobin have led to a well established typology within the Modern Indo-European languages: the Germanic languages are labelled *Satellite-framed languages*, as they express the feature “path” mainly by means of Satellites, and Romance languages are labelled *Verb-framed languages*, as they express the feature “path” mainly by the verb. This implies that the typological distinctions are based on the (synchronic) structure of the lexicon of the language. We intend to reconsider this established typology. Firstly, we will adopt a diachronic perspective and ask the question: has it always been like that? Being Romance Philologists, we are, however, unable to investigate the structure of the Germanic lexicon, and will focus mainly on the structure of the French lexicon. Secondly, we will reconsider the synchronic typological opposition, asking the question: is the opposition really so clear cut? Let us start, however, with an overview of some prototypical movements: *to go in*, *to go out*, *to go up* and *to go down*, in Latin, Romance languages and two Germanic languages, see Figure 2:

¹ We will use the term “direction” to refer to both what Talmy means with “path” and to what Tesnière means with “direction”, i.e. the spatial aspect of the movement in contrast to “manner”, which focuses on the entity which is moving.

Figure 2: Prototypical movements

Latin	<i>inire</i> <i>ingredi</i> <i>intrare</i>	<i>exire</i>	<i>ascendere</i>	<i>descendere</i>
Italian	<i>entrare</i>	<i>uscire</i>	<i>salire</i>	<i>scendere</i>
French	<i>entrer</i>	<i>sortir</i>	<i>monter</i>	<i>descendre</i>
Spanish	<i>entrar</i>	<i>salir</i>	<i>subir</i>	<i>bajar</i>
Romanian	<i>a intra</i>	<i>a ieși</i>	<i>a sui</i>	<i>a coborî</i>
English	<i>to enter</i> <i>to go in</i>	<i>to exit</i> <i>to go out</i>	<i>to ascend</i> <i>to go up</i>	<i>to descend</i> <i>to go down</i>
Danish	<i>gå ind</i>	<i>gå ud</i>	<i>gå op</i>	<i>gå ned</i>
German ²	<i>hineingehen</i>	<i>ausgehen</i>	<i>nach oben</i> <i>gehen</i>	<i>nach unten</i> <i>gehen</i>

Figure 2 illustrates that in Romance languages, verbs of movement are mainly derived from Classical Latin. Even in cases where the original Classical Latin verbs have been replaced by later formations (*descendere* => *bajar* in Spanish, or *ascendere* => *monter* in French) the “model” is the same: Romance languages express movement and “direction” within a single lexical unit.

On the other hand, the Germanic languages, illustrated in Figure 2 by Danish and German, express movement and “direction” analytically, in the same way that English often does. German is peculiar in the infinitive where the particle is or can be attached to the root, but in finite forms, the particle is detachable and placed to the right of the root verb. English is special as it displays both the typically Germanic analytical structure, and the synthetic structure, due to the well-known influence of the Latin / Romance lexicon. To judge from Figure 2, the lexicon clearly displays a synchronic and diachronic distinction between Romance and Germanic languages, which support the traditional typology. We will now consider more in detail the history of the lexicon of the Romance languages.

² We cannot illustrate in this Figure that German and Latin use the accusative and the dative case to express different aspects of movement.

3 Diachronic typological investigations

Starting with Classical Latin, we have examined all verbs of movement in the paragraphs 5 to 33 of the first book of Caesar's *Bellum Gallicum*. In this text, we find two verb structures expressing movement: simple verbs or prefixed verb. The *simple verbs* are most frequent (types and tokens); they express the feature semantic feature “manner” lexically, but do not render the feature “direction”, like *fluo* = ‘run, flow’, see (3a). The *prefixed verbs* express the semantic feature “manner” in the verb stem and the semantic feature “direction” in the prefix, like *influo in* = ‘flow into’, see (3b). Productive prefixes are *in-*, *ad-*, *con-*, *trans-*, *re-*, and *sub-*.

(3a) *ita ut oculis in utram partem fluat iudicari non possit,*
 ‘in such a way that it is not possible to judge with the eyes in which direction it is flowing....’

(3b) *in Rhodanum influit,* ‘[it] is flowing into the river Rhône’

In our Late Latin corpus, the situation has changed in comparison with Classical Latin, since simple verbs are relatively rare compared to prefixed verbs. This implies that most verbs (types and tokens), express lexically the feature “direction”, see (4a). We sometimes find a participle expressing the manner of the movement, e.g. *ambulantes* in (4b), very much like the constructions to be found in Romance languages.

(4a) ... *dicens: “Veni in adiutorium meum, quia Franci se conmovent contra nos et regionem nostram adeunt, ut eam capiant.*
 ‘...saying: “Come help me, because the Franks are moving in our direction towards our lands, in order to conquer them”.’

(4b) ...*Interea ambulantes peruenimus ad quendam locum, ubi se tamen montes illi, inter quos ibamus, aperiebant et faciebant uallem infinitam ... ,*
 ‘In the meantime we arrived walking to a place where the mountains through which we were walking, opened and formed a very large valley ...’

Both in Classical and in Late Latin, the prefixes may function as preposition, but not as adverbs. This means that they do not behave like German particles, which have the triple function of prefixes, prepositions and particles. In Old and Middle French, however, where we find much variation in the expression of movements, we meet the otherwise typical Germanic polyfunctionality (see also Marchello-Nizia 2002), i.e. particles may appear bound (e.g. *par*, *entre*, *fors*, *oultre*, *sous*, *sus*, *tres* ..., see (5a)) or free (see *aual*, example (5c)). However, in spite of tendencies found in Buridant (2000 § 440), we have not been able to identify any regularities in the position of particles depending on the form, finite

or not, like in German. Put differently, in spite of interesting similarities of the lexical structure of verbs of movement, the syntax of particles with verbs of movement in Old and Middle French differs from that of German. It is, however, interesting to observe that the particularly high frequency of particles in Anglo-Norman texts suggest that there might have been a lexical, if not syntactic, influence from Germanic.³

(5a) *trebuchier aual son cors*, Charrette 571, ‘kick him downwards’;

(5b) *Qui par le gué flotant aloient*, Charrette 847, ‘who were floating down the river’;

(5c) *Lors descendi li rois aval*, Charrette 3319, lit. ‘then the king descended down’.

The three semantic features are mainly expressed in the following ways:

- “manner” is expressed by means of the verb, *trébucher*, ‘to stumble’, (5a) or by means of a progressive, *aller flotant*, ‘to be floating’ (5b);
- “direction” is expressed by means of the verb, *descendre*, ‘to descend’ (5c), by means of a particle *aual*, ‘downwards’ (5a), or both *descendre aual* (5c);
- movement is normally expressed by the verb: *trébucher*, *aller*, *descendre*.

At the end of the Middle French period, the prefixes tend to fuse with the verb, and at the end of the 16th century, *en* is the only separable particle.

Classical and Modern French

In classical and modern French (from 1600) we see new particles appearing, like *par-dessus*, ‘over’, or *après*, ‘after’. These particles can be used with (6a) or without a complement (6b):

(6a) *il a sauté par-dessus la barrière* ‘he jumped over the fence’

(6b) *il a sauté par-dessus* ‘he jumped over’.

As In Old and Middle French, we still find “redundant” constructions, with verbs of direction plus a directional particle. They are used by classical authors like Flaubert and Balzac, or contemporary authors like Le Clézio see (6c).

(6c) *..., puis elle sort dehors d'un bond, comme si on la poussait dans le dos.*⁴
‘then she exits outside with a jump, as if somebody pushed her in the back’

It must be noted though, that this usage is regularly criticized in contemporary French for being redundant and is associated with informal register or children language. The periphrastic constructions, which differ in syntax from the ones

³ Interestingly, there seems to have been a comparable influence from Germanic on the frequent Northern Italian use of particles (see Venier 1996), and possibly on French-Canadian from English (see Canale et al, 1977).

⁴ See Frantext: LE CLÉZIO Jean-Marie-Gustave, *Désert*, 1980, p. 264, *La vie chez les esclaves*.

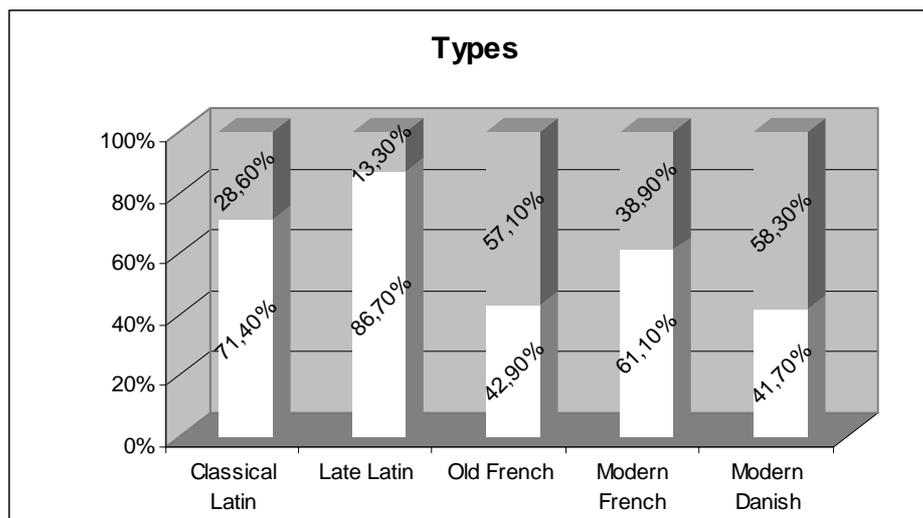
we found in Old and Middle French, are commonly used to express a manner of movement, see (6d):

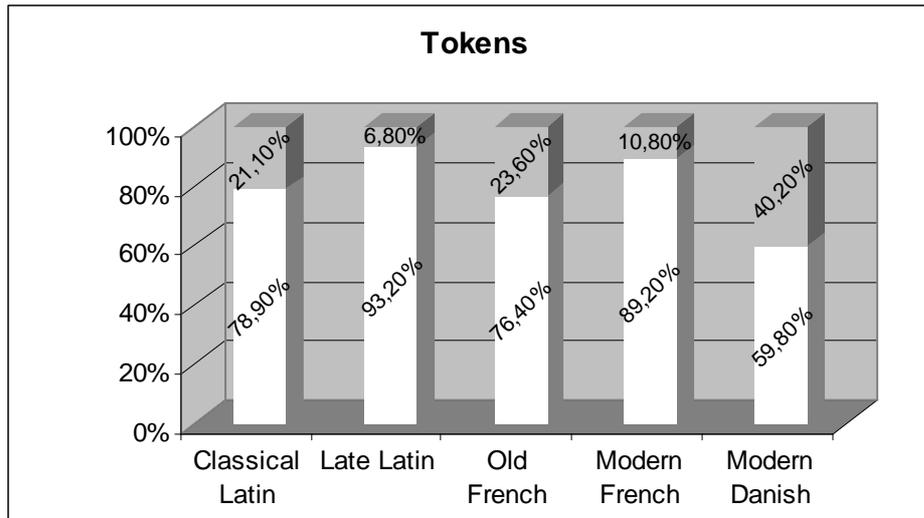
(6d) *Il est parti en courant* ‘he left running’, i.e. ‘he ran away’

4 Diachronic type-/ token-investigation

Typological studies on verbs of movement are based on the structure of the lexicon as illustrated in Figure 2. However, our diachronic investigation has showed that Latin and the different periods of French displayed both what has been characterised as the “Germanic” and the “Romance” lexical structure. In principle, this fact is at variance with the traditional typology. The relative frequency in terms of lexicon or types naturally depends on the corpus under examination. We have tried to compare comparable texts, and it appears, see Figure 3, that frequency of distribution in terms of types or tokens between the verbs of movements which express the “manner” (in grey) and those who do not express “manner”, i.e. which express “direction” (in white) differs in a surprising way. Although only 1110 occurrences have been analysed, i.e. some 222 tokens per language for the 5 groups of languages, Classical Latin, Late Latin, Old French, Modern French and Modern Danish, representative of Germanic, the results are quite interesting.

Figure 3: Frequency of distribution in terms of types or tokens





Looking at the upper graph which counts the types, i.e. the *different* verbs used, we can see that Classical Latin and even more Late Latin are good examples of the dichotomy the typology suggests, as it is only 13% of the verb found which express the feature “manner” in the case of Late Latin. But if we look at modern French and especially at Old French, the data do not fit to the typology. In Old French, nearly the same percentage of verbs expressing “manner” are found as in Modern Danish. What does this imply? Are Old French and Modern Danish of the same type? If we look at the data in types, it could look like that, but if we look at the data in terms of tokens, that is *how often* the types are used, the picture given by the types is corrected. In Modern Danish, 58.3 % of the types express “manner”, and these verbs represent 40.2% of the tokens. In comparison, we have 57.1% of the types which express “manner” in Old French, but when we look at how often these verbs are used, the figure falls down to 23.6%. This is even more salient in Modern French, which has more verbs of movement with the feature “manner” than Classical and Late Latin in types, but in practice, these verbs are comparatively less used than the verbs which don’t express the manner “feature”, as the figures in the lower graph show, that is 10.8% with and 89.2% without “manner”.

We think that these results urge us to revise the traditional typology. Instead, we should ask ourselves: Why are these types of verbs more or less frequently used in specific languages? Which factors have an influence on the use of verbs of movement which express e.g. the feature “manner”?

5 Border-crossing, durativity and punctuality

In order to find the rationale behind the frequency in the use of verbs of movements expressing manner we will reconsider examples (1a-b) and (2a-b), focusing on aspectual properties of the State of Affairs (SOA) described in terms of border-crossing properties, see 5.1., and in terms of durativity properties, see 5.2.

5.1 Border-crossing SOAs

Besides the preposition *in*, English has a derived form *into*. There is a difference between a non border-crossing SOA, where *in* is used and a border-crossing SOA where *into* is used. In (7a), the action of running takes place inside the house, without any crossing of the border of the house⁵, whereas in (7b) the border of the house is crossed by running.

(7a) He runs / is running in the house

(7b) He runs into the house

One of the differences between Germanic and Romance languages is that Romance languages do not express the notion of border-crossing by means of prepositions in an unambiguous way. Thus, there is no single lexical unit in Romance languages corresponding to the border-crossing preposition *über* in example (1a) or *into* in (7b).

Now, considering the French equivalents to (7a) and (7b), the preposition is in both cases *dans*, see (8a):

(8a) Il court dans la maison

Example (8a) is ambiguous, as it can express both the border-crossing and the non border-crossing SOAs. There are at least two ways to disambiguate: One possibility is an unambiguous context like in (8b) or (8c). Example (8b) provides a context clearly indicating the border-crossing interpretation, and (8c) clearly indicates the non border-crossing interpretation:

(8b) Je courus dans la chambre de Laurence et la réveillai.⁶
'I ran into Laurence's bedroom and woke her up'

⁵ This distinction is far from clear-cut, and usage can exploit it to express notions similar to those exposed here, like in *He ran into the house* which can render the fact that the agent, because he was looking somewhere else for example, didn't see the house while he was running and collided with it.

⁶ See Frantext AVENTIN.C / LE COEUR EN POCHE / 1988. page 214 / Deuxième partie).

- (8c) Les soldats sur le front de l'Est, qui courent dans la steppe, grenade à la main, et la lancent sur l'ennemi...⁷
 'The soldiers, on the Eastern front, which are running in the steppe, with a grenade in their hand, throwing it at the enemy...'

We find the same ambiguity for the Spanish equivalent *en* and the Italian equivalents *dentro / in*.

Another possibility of disambiguation is to express the border-crossing dimension of the SOA with lexical material which is unambiguous (see 8d).

- (8d) Il entre dans la maison en courant.

In Romance languages, it is the choice of a verb combining the features “movement” and “path” like *entrer*, that permits to distinguish between the two types of SOAs, see (8d). Put differently, it is not only the features “manner” and “path” that are at stake here, but also important aspectual distinctions like +/-border-crossing.

We have shown that the lack of lexical possibilities to express the difference between a border-crossing and a non border-crossing SOA, as we saw it in (8a), is compensated in Romance languages by the use of manner-neutral specialized verbs rendering the border-crossing properties of an SOA, like *entrer*. This is a first parameter explaining why manner-verbs are relatively infrequent in the Romance languages compared to the Germanic languages. Before we see how the border-crossing properties of an SOA interact with its durativity, we will have a closer look on the notion of durativity.

5.2 Durative SOAs

According to Comrie (76:41), durativity (...) refers to the fact that the given situation lasts for a certain period of time (or at least is conceived of as lasting a certain period of time). Examples (1a-b) and (2a-b) imply durativity, among other things related to the fact that they both have a specific environment for their entities to move in, i.e. water. Water is obviously an environment where entities cannot move fast, due to the greater resistance water opposes to moving entities compared to air.

The two SOAs are durative: the swimming across the river will obviously take a while, otherwise, if the river was small enough, Anton would have chosen to jump over it, and not to cross it by swimming.

⁷ See Frantext SCHREIBER Boris, *Un silence d'environ une demi-heure*, 1996, p. 494).

As for the bottle floating into the cave, durativity is also relevant for the action, i.e. it permits the following questions: at what moment did the bottle enter the cave? Where is the limit of the cave? Moreover, the movements back and forth of an object floating on open sea make us conceive the SOA as durative as we cannot define when the bottle has crossed the border.

Following Comrie (76:42), we accept that the opposite of durativity is punctuality, which thus means the quality of a situation that does not last in time (is not conceived of as lasting in time), one that takes place momentarily. Indeed, if the river was small, a human being would choose to jump over it. Such a SOA would be rendered in English by (9a) and in French by (9b) according to one and the same Germanic / satellite-framed model.

(9a) *Anton jumped over the river*

(9b) *Antoine a sauté par-dessus la rivière*

Example (9b) illustrates that Romance languages can use the Germanic model, with a verb expressing the “manner” of motion and the particle expressing the “path” of the motion. In Romance languages this model seems to be restricted to punctual SOAs that express border-crossing, whereas Germanic languages do not have this restriction. This is a second parameter which explains the less frequent use of manner-verbs in the Romance languages compared to Germanic languages.

6 Conclusion

Our study has shown that the traditional typology between Germanic languages (associated to a satellite-framed structure) on the one side and the Romance languages (associated to a verb-framed structure) on the other side should be considered in terms of tokens, rather than in terms of types. Indeed, both Germanic and Romance languages have the two lexical types of verbs of movement, those that express movement and “manner” and those that express movement and “path”. The relative frequency of the two types seems to have changed diachronically, but more empirical research should be carried out, among other things in order to investigate in detail the assumed influence from Germanic languages on varieties of French and of Italian.

We have shown interesting differences concerning the aspectual features and the two types of verbs of movement. In particular, border-crossing properties and durativity vs. punctuality have proven to interact differently with Romance and

Germanic verbs. Interesting research have already been carried out on the relation between verbs of movement and aspectual features (see e.g. Dufresne et al, 2003), but to our knowledge not on the relation between the aspectual features studied in section 5 and the distribution of the two types of verbs of movement. Future research should investigate these phenomena in a diachronic perspective.

References

Electronic corpora and individual texts

César: *Bellum Gallicum*; <http://www.thelatinlibrary.com/caesar/gall1.shtml>, First book, §§ 5-33.

Grégoire de Tours: *Gregorii Turonensis Historiarum Liber Secundus*, <http://www.thelatinlibrary.com/gregorytours2.html>

Peregrinatio Aetheriae:

http://www.orbilat.com/Languages/Latin_Vulgar/Texts/Peregrinatio_Aetheriae.html

<http://www.forumromanum.org/literature/index.html>

ATILF/Équipe “Moyen français et français préclassique”, 2003-2005, *Dictionnaire du Moyen Français (DMF)*. Base de Lexiques de Moyen Français (DMF1). <http://www.atilf.fr/blmf>.

Base d’Amsterdam, <http://www.uni-stuttgart.de/lingrom/stein/forschung/transcoop/workshop.html>;

Base Anglo-normand: *Le Psaultier d’Oxford*, http://www.anglo-norman.net/Libri_Psalorum_Versio_Antiqua_Gallica_e_cod_MS_in_Bibl_Bodleiana_asservato, edited by Francisque Michel, Oxford: The University Press 1860, XML markup by Siân Pilborough and Michael Beddow, Project digitisation supervised by Andrew Rothwell, Project Director David Trotter.

Base Textes de Français Ancien (TFA), Laboratoire de Français Ancien (LFA), Université d’Ottawa, <<http://www.uottawa.ca/academic/arts/lfa/>>

Base Textuelle FRANTEXT, < <http://atilf.atilf.fr/frantext.htm>>.

BFM - Base de Français Médiéval: UMR ICAR / ENS-LSH, 2005, <<http://bfm.ens-lsh.fr>>.

Michel de Montaigne: *Journal de voyage en Italie par la Suisse et l’Allemagne*, 1580-1581.

Villy Sørensen: *Sære Historier*, 1953

Emile Zola: *Germinal*, 1885.

Scientific studies

Buridant, C. 2000. *Grammaire nouvelle de l’ancien français*, Paris: SEDES.

Comrie, B. 1976/1998. *Aspect*. Cambridge University Press, NY.

Dufresne, M., F. Dupuis & M. Tremblay 2003. “Preverbs and Particles in Old French”, In *Yearbook of Morphology 2003*, Geert Booij and Jaap Van Marle(Eds.), Netherlands: Springer.

Lepetit, X. 2003. Une classification des verbes de mouvement basée sur leur combinatoire sémantico-syntaxique (Ph.-D.-dissertation, University of Copenhagen).

Marchello-Nizia, C. 2002. “Prépositions françaises en diachronie: une catégorie en question”. *Linguisticae Investigationes* 25(2): 205-211.

- Méndez Dosuna, J. 1997. "Fusion, Fission, and Relevance in Language Change: De-Univerbation in Greek Verb Morphology". *Studies in Language* 21(3): 577-612.
- Canale, M., R. Mougeon, M. Bélanger & C. Main. 1977. "Recherches en dialectologie franco-ontarienne." *Travaux de recherches sur le bilinguisme* 14: 1-20.
- Porquier, R. 2001. "Il m'a sauté dessus, je lui ai couru après: un cas de postposition du français" In *Journal of French Language Studies* 11(1): 123-134.
- Schøsler, L. 2007. "L'expression des traits manière et direction des verbes de mouvement. Perspectives diachroniques et typologiques", In Stark, E. et al. (ed.), *Romansiche Syntax im Wandel*, 113-132. Gunter Narr.
- Slobin, Dan I. 1996. "Two ways to travel: verbs of motion in English and Spanish", In M. Shibatani & S. Thompson (eds.), *Grammatical Constructions: their Forms and Meanings*, 195-219. Oxford: Clarendon Press
- Talmy, L. 1975. "Semantics and Syntax of Motion", In Kimbal (ed.), *Syntax and Semantics vol. 4*, 181-238. London: Academic Press.
- Talmy, L. 1985. "Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms", In T. Shopen (Ed), *Language typology and syntactic description*, 57-149. Cambridge: Cambridge University Press
- Tesnière, L. 1959 – 1988. *Éléments de syntaxe structurale*, Éditions Klincksieck, Paris.
- Venier, F. 1996. "I verbi sintagmatici" In Blumenthal, P., G. Rovere & C. Schwarze (eds.), *Lexikalische Analyse romanischer Sprachen*, 149-157. Tübingen: Max Niemeyer.

Universal and Particular in First Language Acquisition: Incremental Development of Functional Categories*

Jürgen M. Meisel

University of Hamburg & University of Calgary

1 Universals and particulars of grammar as a challenge for linguistic theories

Considering the fact that grammatical knowledge is represented as a cognitive system in the mental capacities of native speakers of languages, that it is rooted in their neurophysiological endowment, and that it unfolds in a variety of cultural settings, any linguistic theory faces the challenge of accounting for universals as well as for particulars of language and of languages. In reality, theories tend to fare better in dealing with one *or* the other, depending on their epistemological choices and on which research questions they focus their interest.

As for the research agenda guiding the present study, it is primarily concerned with developmental linguistics and the problem of explaining how grammatical systems change over time, focusing in this contribution on ontogenetic change in the course of language acquisition. In pursuing this goal, I adopt the perspective of Universal Grammar (UG) as developed in the tradition of Generative Grammar over the past 50 years. I will, however, not commit myself to a particular theoretical model within this general framework. Rather, I hope to be able to raise questions which should prove relevant independently of which of the currently proposed models one favours. What matters is that ‘universals’ are understood as principles constraining formal properties of possible grammars, and although not all universals need to be instantiated in the grammar of every

* This is a revised version of a paper which I presented at *GALANA* (Generative Approaches to Language Acquisition, North America, Panel on Functional Categories), McGill University, August 2006 and at the conference *With More than Chance Frequency: 40 Years of Universals of Language*, at the University of Bologna, January 2007. I want to thank the audiences of both conferences for their feedback as well as Susanne E. Carroll, Kleanthes K. Grohmann, and Esther Rinke for helpful comments on an earlier version of this text.

language, devices falling within their domains must, without exception, conform to the universal principles. Taking a developmental perspective, this means that, as far as these universals are concerned, all transitional grammars through which learners proceed, on their way from the initial state of acquisition through the steady state of the mature target knowledge, must equally conform to these principles.

The scenario emerging from this short description inevitably leads to the question of how one can account for grammatical development which, by definition, implies variation across grammars. The picture as it becomes visible here only appears to allow for two equally unsatisfactory options. The first one would be to assume that learners proceed through phases during which their linguistic knowledge cannot be characterized as instances of natural languages. The second one would have to claim that only peripheral aspects, not constrained by principles of UG, are subject to development. As far as I can see, neither of these options is *prima facie* sufficiently plausible to call for a detailed discussion. Note that possible explanations of grammatical development must cover other types of development, as well, e.g. diachronic change, a consideration which seems to make these two options even less desirable. I will, nevertheless, briefly return to these issues in section 3, below.

The challenge for theories of language and of grammar, thus, is to propose a sufficiently elaborate and detailed treatment of universals – a criterion which the theory of UG arguably satisfies reasonably well – while at the same time offering an insightful treatment of those aspects in which grammars vary across time, across languages, etc. Concerning the latter, UG offers the concept of parametric variation which refers primarily to functional categories. In what follows, I will focus on these functional categories, asking to what extent their universal and their language-particular properties can contribute to an explanation of the course of language development and, *vice versa*, what language acquisition research might possibly reveal about grammatical properties of these categories.

2 Functional categories as the locus of parametric variation

The crucial point which I want to retain from these introductory remarks is that the simple dichotomy between universal and non-universal properties of

languages clearly does not suffice either to capture the essential formal characteristics of languages or to define the tasks of children developing grammatical knowledge. In other words, we must be prepared to deal with at least three types of phenomena: in addition to universals resulting from principles applying invariably to all natural languages, and language-specific properties falling outside the domain of UG, we find phenomena which vary across languages but where the amount and the type of variation is constrained by general principles. In each of these cases, the child faces a different type of acquisition task.

Assuming that UG defines the initial state of language development, i.e. the implicit knowledge the learner brings to the task of grammatical acquisition prior to experience, principles of UG are predicted to guide (and constrain) the process of acquisition. Consequently, developing grammars at each point during this process will conform to UG principles, as has been mentioned above. With respect to non-parameterized principles no variation is expected to occur, either across individuals or across languages – the principles apply invariably if the phenomenon to which it refers exists in the language. In such cases, acquisition refers to the instantiation of previously available knowledge, a process rather different from what is commonly understood by ‘learning’. One might, in fact, speak of language ‘growth’ rather than ‘learning’, a commonly used metaphor in UG theory.

When it comes to learning language-specific properties of the target grammar, on the other hand, considerable variation is to be expected. Here we have to do with learning, in the usual sense of the term. The child has to resort to inductive learning involving generalizations from instances in the input, hypothesis-testing, item-by-item learning, and so forth. In these cases, frequency of occurrence of an item or of a construction, its saliency, and other properties of the primary linguistic data and of the acquisition context may be expected to influence in important ways the course of acquisition.

The third type of phenomenon is the one which UG theory attempts to capture by introducing parameterized principles of Universal Grammar¹. The idea is that some principles of UG do not account exhaustively for the grammatical properties to which they refer; they offer, instead, several options, i.e. parameters are left unspecified by UG and must be set to one of the possible values in each individual grammar. It is important to note that the principles as well as the

¹ See Meisel (1995) for a summarizing discussion of the notion of grammatical parameters and their relevance for theories of language acquisition.

parameterized options are given by UG. In these instances, acquisition is to be understood as the triggering of previously available knowledge, depending on information provided by the input; see Carroll (1989) for an explanation of the notion of ‘triggering’. The child is thus confronted with an acquisition task which requires the interaction of information drawn from both knowledge sources. In order to be able to set the parameter to one of the values offered by UG, the learner needs to identify the triggering evidence in the structural properties underlying the available input data. In this case, however, the variation space is tightly constrained by a universal albeit underspecified set of information provided by UG.

The particular interest of functional categories (FC) for language acquisition studies stems from the fact that they can be understood as defining the locus of parametric variation. This assumption goes back to an idea first suggested by Borer (1984) and further developed by Chomsky (1989), namely that parameters of UG relate only to the lexicon, not to the computational system, and, more specifically, only to functional heads. If, then, parameterized options necessarily refer to properties of functional heads, the study of functional categories is arguably the area of research most likely to shed light on the principles and mechanisms underlying grammatical development.

3 Functional categories in developing grammars

Following an approach such as the one introduced above amounts to adopting what has been termed the “continuity assumption”, see Pinker (1984). I will not engage in the debate about “weak” or “strong” continuity which has occupied language acquisition research for some time, because I do not believe that it addresses essential issues; instead, it sometimes merely reflects terminological disagreement. In my understanding, the central issue at stake here is the question of how developing grammars may possibly differ from their mature counterparts. Since variation across grammatical systems has been defined as reflecting differences in the make-up of functional heads, this amounts to asking whether the kind of language use observed in children indicates that functional elements in learner grammars exhibit properties distinct from those in mature grammars or whether it points to child-specific mechanisms of language processing or of language use in general.

A good candidate for a type of use possibly reflecting distinct grammatical knowledge is the well-known fact that children tend to omit certain elements which are obligatory in the corresponding mature language. Interestingly, many of the elements omitted represent overt expressions of functional categories, e.g. auxiliaries, inflectional morphology, articles, etc. Observations of this sort have led a number of researchers to suggest that early grammars lack FCs; cf. the Small Clause Hypothesis (SCH) of Radford (1986, 1990) or the Structure Building Hypothesis (SBH) of Guilfoyle & Noonan (1992). An opposing view is expressed in the Full Competence Hypothesis (FCH) according to which “the child has the adult grammar”, in particular the functional categories of the adult grammar; see Poeppel & Wexler (1993:3). In other words, it is claimed that functional categories are instantiated in the child’s grammar right from the very beginning of language acquisition onwards.

This is not the occasion to recapitulate the arguments presented in favour of or against these two approaches. In fact, such a debate would probably be of only limited interest since many of the advocates of these hypotheses have modified their positions over the years. Nevertheless, what I think is still of interest is the more principled issue of whether language acquisition involves restructuring or development of grammatical systems. Under the FCH, this is explicitly claimed not to be the case. In fact, Poeppel & Wexler (1993: 18) asserted that the FCH “has no developmental question associated with it”. As I understand it, this amounts to saying that by adopting this hypothesis, linguistic analyses renounce accounting for grammatical development, limiting themselves to describing a number of successive states of grammatical knowledge. As for myself, I find it unsatisfactory to eliminate developmental concerns from studies of language acquisition. Moreover, it is an unnecessary move - if motivated by the intention not to allow for the possibility of maturation of UG. In fact, not only is it possible to assume that UG is fully accessible as soon as grammatical development sets in, it is indeed plausible to follow the continuity assumption according to which developing grammars conform to UG, at every point during the course of acquisition. But nothing prevents children from exploring the full range of options offered by UG, most importantly the variation space defined by parameterized principles of UG. In fact, prior to sufficient exposure to the target language of the sort which will provide the ultimate solution, they must necessarily explore alternative options, and cannot move straight to the target system.

The issue at stake, then, is to define more explicitly the kind of variability to be expected in the course of acquisition. In accordance with what has been alluded to above, this variation space is constrained by the kind of variability related to FC's across mature grammars. The parameters defining the nature and the degree of variability, however, are not spelled out explicitly, let alone generally agreed upon in grammatical theory. In what follows, I attempt to formulate a few suggestions concerning this issue, in line with a generative approach to language acquisition, but without committing myself to a specific theoretical model. I will ask a few questions, and I contend that if even one of them is answered positively, the functional layers of sentence structures in developing grammars must necessarily differ from those of mature grammars. Consequently, we must assume some kind of "structure building", i.e. some version of the Structural Building Hypothesis.

- 1 Can a given FC exhibit different inherent properties in different languages?
- 2 Can human languages differ in the set of FC's instantiated in their grammars?
 - 2a Can sentence structures lack functional layers altogether?
- 3 Can the structural position of a specific FC vary within the hierarchy of the sentence structure across languages?

4 The featural composition of functional categories

In what follows, I will mainly be concerned with the first question. It has not received the necessary attention in the controversy about grammatical development which focused to a large extent on whether a functional category is present in the child's grammar or not. Such a monolithic conception ignores what is common wisdom in the generative tradition of grammatical theorizing, based on ideas developed by linguistic structuralism, namely that grammatical categories are not syntactic primitives but rather are defined in terms of their grammatical properties, e.g. morphological and distributional properties in the case of syntactic categories. These properties are commonly represented by grammatical features attributed to the category in question. Thus, although we refer to a specific category by its label, e.g. I, C, D – or N, V, etc., for that matter – a category is a complex entity represented as a feature bundle. Conceptualizing it in this fashion enables us to capture the fact that some categories share properties, and it helps too in explaining historical changes, e.g. the fact that

specific lexical items are likely to change diachronically from one category to another. It also captures elegantly cases where subcategories share most but not all properties of the principal category. All this applies to lexical as well as to functional categories, although I am only concerned, here, with formal features of functional categories.

As for functional categories, it is obvious, I contend, that they cannot be specified by exactly the same set of features in all languages. A well-known example is that FC's vary across languages in that they contain different features attracting elements which are moved to this head. Whereas finite elements are raised to INFL in Romance languages, they move to COMP in Germanic V2 languages. Whatever the correct featural specification may be, causing this type of movement, it should be obvious that, strictly speaking, Germanic INFL and COMP differ from their Romance counterparts. In other words, such featural variability must be tolerated across languages and probably also within languages.

It necessarily follows for language development that the child needs to figure out the featural content of each category implemented in the developing grammar. This task becomes considerably more complicated if we assume that the number of FC's and their hierarchical order is not universally predefined, either; see questions 2) and 3). Adopting this scenario, the problem arising immediately concerns the initial hypothesis which the child may be expected to entertain if UG provides the learner with a set of features but specifies only for a subset of them how they combine, to which FC a particular feature should be allocated, and does not specify the number of functional heads to be implemented in the target grammar. In principle, one could imagine two radical solutions: the maximal one would allow for each feature to project an independent FC; the minimal one would require all features to be assembled in a single FC. Neither of these options is particularly plausible. What may plausibly be expected to happen in grammatical development when the child explores the range of options tolerated by UG will have to be deduced from a comprehensive theory of functional categories. Minimally, such a theory must i) list the features which can be attributed to FC's, ii) constrain the co-occurrence of features in one functional head (identifying impossible combinations as well as required combinations), and (iii) determine the set of features which are necessarily required in the specification of a particular functional head, e.g. the ones which need to be present in order for a functional head be labelled COMP. Although much of this work still remains to be done and will certainly give rise to

controversy, there can be no doubt that the featural composition of FC's is constrained along these lines and that the range of options to be explored by the language learning child is limited accordingly.

Irrespective of the details of a theory of functional categories, a plausible assumption with respect to children's initial hypotheses about the functional layering of sentence structures is that they will first adopt a conservative approach, attributing as little structure as possible and a limited set of formal features to the target system. Proceeding in this fashion minimizes the risk of excessive structure building which would later on require "de-learning" of some formal properties – a notoriously difficult problem for any theory of acquisition. The most parsimonious option is obviously to postulate a single FC which, furthermore, would not be fully specified, as compared to the mature system. This is indeed what has been suggested by a number of L1 researchers, e.g. Clahsen (1991), Déprez & Pierce (1993), Rothweiler (1993). Clahsen (1991), in fact, proposed a single, radically underspecified functional category, FP, which later turns into CP, as more features are added, selected from the pool of features offered by UG.

In sum, grammatical categories are theoretical constructs defined in terms of their grammatical properties. The set of properties assigned to a given functional category need not be identical across languages, in spite of the fact that this category bears the same label, e.g. INFL. From these and similar considerations it follows necessarily that early child grammars cannot be completely identical to their mature counterparts. In other words, even if one finds reasons to assume that a grammar at a very early point of developmental contains an IP projection, the featural composition of the head of this projection is likely to differ from the head of IP in the adult grammar of the target language. More specifically, since it can plausibly be hypothesized that initial grammars are structurally conservative, it can be assumed that early functional heads are underspecified. Some kind of "structure building" is thus an inevitable necessity in language acquisition. The claim here is that functional categories develop incrementally, guided and constrained by UG and triggered by the learner's analysis of the primary linguistic data.

This latter point requires a few additional comments. As mentioned above, we are dealing here with an area in which *a priori* (innate) knowledge interacts with inductively learned knowledge. It is notoriously difficult to pin down exactly how information extracted from the input data can serve as a trigger for the implementation of innate knowledge; see Carroll (2001). After all, the relevant

data have been present in the linguistic environment all along; see Meisel (1995). At this point, I must refer to a theory of functional categories for more details, since the possibility of detecting the structural location and the featural composition of FC's in the course of acquisition depends crucially on the kind of internal properties, syntactic functions, and overt realizations ascribed to these elements by the theory.

In the classic Principles and Parameters Theory (PPT) framework, the presence of overt grammatical morphemes as well as overt evidence for the raising of elements to functional heads can trigger these developmental processes. The necessity of feature checking provides the learner with empirical evidence about the nature of the respective FC's as well as how many separate functional projections are required by the target grammar. And incorporation of a feature in a specific functional head can be triggered by lexical learning, as suggested by Pinker (1984), e.g. the acquisition of grammatical morphemes which are related to a specific FC.

How this would work if one adopts more recent versions of the Minimalist Program (MP, see Chomsky 2000, 2001) is far from being obvious², since feature checking, in this framework, does not require a spec-head configuration. Consequently, neither phonological information nor movement provide reliable evidence, any more, for the featural composition of functional heads. Add to this the fact that the mysterious presence or absence of an equally mysterious EPP feature causes further learnability problems. These, however, are problems which need to be addressed by grammatical theory. What matters for the present discussion of grammatical development is that if functional heads can be specified differently across languages, the conclusion is inevitable that placement of a given feature in a particular functional head needs to be detectable by analyzing the primary data.

It follows from the considerations summarized above that the developmental question cannot be ignored, and this crucially implies that one must demonstrate that what is not specified by UG is indeed learnable. But I do not see why the task of dealing with developmental aspects should be unwelcome in linguistic studies of language acquisition. Note that postulating 'full competence' during early phases of grammatical development does not avoid this admittedly difficult problem. Rather, it presents itself in its mirror image, i.e. one now needs to explain why the available knowledge is not used and, more importantly, how it becomes accessible in the course of acquisition. If this happens in a

² Thanks to Kleanthes Grohmann who pointed this out to me.

regular and ordered fashion, research on language acquisition should have something to say about the logic underlying these changes over time. To the extent that one finds that this logic is determined by grammatical principles, the problem should not be assigned to psychology alone.

To conclude this part of the discussion, let me repeat that my intention has been to sketch a scenario compatible with the tradition of generative grammar but largely independent of a particular theoretical model of Universal Grammar. As will have become apparent, the ideas developed here are, however, inspired by previous work in the framework of the Principles and Parameters Theory, e.g. the Finiteness Parameter proposed by Platzack & Holmberg (1989) and numerous other studies arguing, for example, in favour of a category COMP exhibiting properties traditionally assigned to COMP as well as to INFL, resulting in the simultaneous presence of [Fin] and [WH] in one FC.

It should be equally apparent that by focusing on the featural composition of categories, the suggestions outlined here are congruent with proposals of the Minimalist Program; see Chomsky (1995, 2000). According to this approach, there are no formal grammatical categories like nouns, verbs, adjectives, etc. Traditional category labels are replaced by formal features. Intrinsic formal features are listed in the lexical entry, and optional features are added when the linguistic expression enters the numeration. The most essential distinction, for the purpose of the present discussion, is the one between interpretable and uninterpretable features. A number of authors provide theoretical as well as empirical evidence suggesting that the former are acquired before the latter; see Say (2001), Tsimpli (2004, 2005), among others. Uninterpretable features, however, are the ones responsible for parameterized variation. Incremental development of functional categories can thus be conceptualized within the MP model, assuming an initial phase during which at least some uninterpretable feature are lacking, and subsequent phases during which they are successively implemented.

In my view, then, the answer to the first question can only be positive. In accordance with my claim, above, this alone entails that the acquisition of functional categories necessarily involves development of grammatical structures. In what follows, I will therefore address the other two (or three) questions together and only very briefly.

5 The functional architecture of sentence structures

The issues raised by questions 2) and 3) are closely related, and although it is certainly possible to answer only one of them and not the other positively, the evidence to be scrutinized appears to be largely the same in both cases. At any rate, the logic of the argument relating to the present debate about structural development in language acquisition is identical in both cases, and it is basically the same as in the discussion of the first question. Namely, if it can be shown that a given functional projection is required in the grammar of one language but not in another, and/or if the hierarchical position of a given FC differs across languages, we must conclude that children in the course of L1 acquisition need to discover which FC's are implemented in their target grammars and which hierarchical positions these FC's occupy in the grammars to be acquired. This again implies that early child grammars cannot contain the full set of functional elements required by the mature system from the earliest phases onwards. Rather we should expect, here too, to find a sequence of phases during which the target structure is implemented incrementally.

However, finding answers to these questions seems to be more difficult. The two logically possible opposite views on the issues at stake here have both been defended in the literature. The first states that sentence structures of all languages are represented by the same base phrase marker, see Chomsky (2001), containing the same set of FC's, always in the same hierarchical order; see Cinque (1999, 2006); the opposite view contends that grammars of individual languages may contain only a subset of the full set of FC's made available by UG, and possibly also that their hierarchical order is variable; see, for example Iatridou (1990), Ouhalla (1991), or Speas (1991). This is to say that such differences are interpreted as representing instances of parametric variation, as for example in the case of the *Split IP Parameter* (SIP) discussed by Bobaljik & Thráinsson (1998) who argue that the inventory of functional projections dominating VP is not universally identical for all languages. As for the structural layering of functional elements, Ouhalla (1991) provides perhaps the most detailed argument suggesting that a particular functional category may subcategorize different categories in different languages. If this is correct, the hierarchical order of FC's is also subject to parametric variation.

For obvious reasons, it is not possible, in the present context, to give a detailed summary of the debate on this controversial issue, let alone to discuss this problem at length. Let me mention that a major reason why it is particularly

difficult to decide on this question is that grammatical theory does not provide us with widely accepted criteria which could be applied in order to decide on the well-foundedness of claims postulating the existence of particular FC's. Two types of arguments are commonly offered in the literature, as is illustrated by the influential paper of Pollock (1989). The first refers to word order regularities, arguing that a functional projection is needed as a landing site for a raised element or, more specifically, to provide for a structural configuration where feature checking is possible. The second postulates the existence of a functional category because some languages exhibit overt morphology of a type which seems to qualify as an instantiation of a functional head. Note that this kind of argument is used not only to motivate the existence of a particular functional category but also to justify the structural layering of these elements in sentence structures, as is demonstrated by the discussion concerning the hierarchical ordering of TENSE versus AGR as a consequence of Pollock's (1989) split INFL hypothesis; see Chomsky (1989), Belletti (1990) and Ouhalla (1991), among others. Neither of the two types of arguments seems to lead to unambiguous results, as is evidenced by the proliferation of functional categories proposed over the years, not all of which have been met with enthusiasm. In fact, this situation does not seem to have been improved by the fact that, more recently, semantic and discourse factors have also been adduced as a third type of argument; see Rizzi (1997), and contributions in Rizzi (ed.) (2004), among others.

To a certain degree, the answer to the question concerning the hierarchical ordering of functional heads depends on the answer to the question of whether all FC's offered by UG are implemented in every grammar. As for the latter, current grammatical theorizing again offers two apparently diametrically opposed approaches. Whereas recent developments in the MP framework aim at reducing drastically the number of layers in sentence structure (Chomsky 1995, 2000) – ultimately only leaving us with the FC's *v*, T, and C – the 'cartographic' school, cf. Cinque (2002, 2006), Belletti (2004), and Rizzi (2004), advocates finely grained structures containing a considerable number of functional heads. Both approaches agree in postulating a universal sentence structure where the hierarchical order of functional elements is invariant. The same is true for Kayne's (1994) antisymmetry theory. If the set of functional heads is indeed strictly limited, a universal hierarchy can hardly be disputed since the claim that C subcategorizes T, and T subcategorizes *v* is supported by an abundance of empirical and theoretical findings. If, however, one has to deal with a large number of FC's, such a conclusion is much more problematic, especially if "the

presence or absence of overt expressions of a certain functional element in a language” need not “imply the actual presence or absence of the corresponding functional projection in that language” (Cinque, 2006: 6). In this case, one faces a serious learnability problem which can perhaps only be overcome by postulating a universal underlying hierarchy, because it is not obvious how language learning children could possibly detect the necessary information in the primary linguistic data enabling them to determine which FC’s need to be implemented in the target grammar, let alone which hierarchical order is required.

This brings me back to the problem concerning the kind of variation permitted by UG and thus to be explored in the course of language development. In view of the situation just alluded to, it is only possible to give tentative answers to questions 2 and 3. The strongest case can be made if one agrees to the proposed splitting of the traditional functional heads. Under this scenario, the two issues present themselves even more acutely - if only because there are more FC’s. More importantly, if what has been suggested here concerning the featural composition of FC’s is not altogether ill-conceived, splitting makes it even more likely that specific features will be allocated to distinct categories in various languages. But this is also plausible under the alternative scenarios. By insisting on labelling these categories identically across languages, the underlying problem can perhaps be concealed, but it is not solved. In other words, if specific features can be allocated to a variety of heads in different languages, it is inevitable to conclude that the set of FC’s instantiated in human languages cannot be identical. The hierarchical order, on the other hand, may well be universally invariant. My tentative answer to the second question is thus a positive one, whereas I tend to believe that the third question needs to be answered negatively.

Let me add a remark concerning the question of whether developing grammars might initially allow for bare lexical structures, lacking functional layers altogether. Note that one could infer such an option from the claim above, according to which child learners initially adopt a conservative approach, avoiding as much structure as possible. This is to say that children might, during the earliest phase of grammatical development and in the absence of unambiguous empirical evidence in favour of specific functional heads, opt for a structure corresponding to a VP or to a Small Clause. This is, indeed, what Guilfoyle & Noonan (1992) and Radford (1986, 1990) had suggested. But it appears to be in conflict with the spirit of the continuity assumption, since there

do not seem to exist human grammars totally lacking functional layers. This is to say that one can find specific constructions of this type, like Small Clauses, but not grammars lacking functional layers altogether.

6 Incremental development of functional categories

The conclusion to be drawn from the preceding reflections on functional categories is that the featural composition of a given FC can definitely vary across languages. Variation with respect to the selection of a specific set of FC's is also a plausible hypothesis which, however, needs to be explored further. Whether, in addition, the structural layering of functional elements is subject to cross-linguistic variation is more questionable; I will therefore not consider this in these final remarks. Consequently, the only possible conclusion with respect to first language development is that the language learning child needs a certain amount of exposure to the primary linguistic data of the target language in order to implement functional categories as required by the target grammar. Stipulating a Full Competence supposedly characterizing the earliest developmental phase can at best mean that the child is a fully competent Language learner, the capital L referring to human language in general. This is tantamount to saying that UG is a theory about the initial state of language development, a claim never disputed in the debate on structure development.

The challenge for any theory of language and certainly for theories about linguistic development, however, is to explain the course of grammatical development, not merely to account for the properties of grammars at the initial and at the final state of development; see section 1, above. Regrettably, the FCH has nothing to contribute to this endeavour, and postulating "growth/maturation" of UG (Wexler, 1998) does not shed light on the emergence of language-particular grammatical properties resulting from parameterized variation, either. Yet it is precisely this domain of grammar whose development is arguably guided by UG. Quite obviously, the course of acquisition is not determined by a single source of knowledge nor by one type of mechanism alone, and UG is primarily a property theory. But to the extent that it can at all be considered to be part of the Language Acquisition Device (LAD), it is in this area where two types of knowledge interact, one available prior to experience and one gained by experience, i.e. where parametric options referring to functional heads are involved; see section 2, above. The empirical prediction is that we should indeed find development, in this case, because learners need to extract structural

information from the primary data of their ambient languages, but due to guidance by universal principles, the developmental pattern should be uniform across learners and to a large extent across (target) languages. This type of uniformity has, of course, been observed frequently and is commonly interpreted as a characterizing feature of L1 development; see, for example Guasti (2002). Development in some grammatical domains proceeds through a sequence of strictly ordered phases, each characterized by the emergence of a grammatical phenomenon not previously available to the child. Most importantly, for the present discussion, the devices which are initially absent and which emerge in the course of development are mostly related to FC's, leading to the claim that FC's are gradually implemented in children's grammars; see section 3.

My suggestion thus pursues ideas developed by Radford (1990), Guilfoyle & Noonan (1992). The claim is that the underlying logic determining the order of phases within the observed invariant developmental sequences is indeed guided by UG and is thus grammatical in nature, rather than being shaped by processing mechanisms or inductive learning. Yet instead of postulating an initial phase totally lacking FC's and subsequent implementation of target-conforming functional heads, the hypothesis advocated here relies on incremental development of initially underspecified FC's.

As for the initial phase, it follows from the arguments alluded to in section 5 that it can either be characterized by the presence of a single FC or, if a fixed set or subset of the FC's licensed by UG is instantiated in the grammars of all human languages, e.g. *v*, *T* and *C*, by this minimal set. Note that in both cases the initial FC's will be underspecified, containing only those features which universally characterize the respective category. Features which cross-linguistically may be attributed to different functional heads, on the other hand, need to be implemented where appropriate. Moreover, since feature strength varies across languages, at least some of the uninterpretable features will initially be inert and need to be specified for strength. In fact, if Platzack (1996) is right in arguing that all features are initially weak, they will all have to be modified according to the requirements of the target grammars. These processes, distribution of features over the array of functional heads and specification of feature strength, thus define what I refer to as incremental development of functional categories. This amounts to saying that early child grammars differ from mature grammars in just those properties which reflect non-activation of specific features in FC's.

The question which still needs to be addressed is whether feature specification can explain not only the differences between developing and mature grammars

but also the developmental sequence characterizing the process of approximation to the target system. It seems that this should indeed be possible. Part of the answer refers to the interpretability features, as mentioned in section 4. Tsimpli (2005: 180), for example, argues that the “acquisition of functional structure proceeds on the basis of the interpretability distinction of features at LF, interpretable features being acquired earlier than uninterpretable ones”, and she provides evidence from Greek, showing that Focus, Negation, and Modality which involve interpretable features emerge earlier than Tense, Mood, and Agreement which involve uninterpretable features. In order to fully answer this question, however, we also need to uncover the underlying logic determining the relative order in which uninterpretable features are instantiated. That their acquisition does emerge in a fixed order is, in my view, clearly evidenced by the available empirical evidence.

This point can be illustrated by the emergence of the morpho-syntax of verbs. Abundant evidence from studies of various languages shows that children as early as during the second half of their second year of life demonstrate by their spontaneous language use that their grammars resemble the respective target systems in distinguishing between OV and VO order, and in raising finite verbs to T, and to C in the case of V2 languages. Assuming that these are properties reflecting parameterized options depending on the feature specification of functional heads, it can be argued that this is achieved at a very early point of development. Importantly, the relationship between finiteness and verb movement is motivated by grammatical theory and holds developmentally, cf. Clahsen (1986). In generative studies, finiteness is represented as a feature [\pm F] located in the verb and in either T or C, but distinguished from Tense (T). Traditionally it is understood as a composite grammatical notion, defined in terms of Agreement (Agr) and Tense. Developmentally, however, these concepts emerge successively, Agr preceding T. More precisely, it is person agreement between subject and verb which comes in first, is acquired fast and virtually without errors, and is sufficient to trigger verb raising, see Meisel (1990, 1994). In fact, in languages which exhibit both types of agreement, AgrS always precedes AgrO. Tense, on the other hand, follows Aspect (Asp); see for example Meisel (1985), but also Schlyter (1990). Although one finds disagreement on a number of details, the fact that developmental sequences of this type characterize first language acquisition is widely acknowledged. Yet how these orderings can be accounted for in grammatical terms, is far from being obvious. It is tempting to assume that the developmental logic follows the hierarchical layering of FC's, but I do not see a principled reason for why this

should be the case. Moreover, if this hierarchy is not universally the same, the argument becomes circular. In more general terms, we seem to lack theoretically well-founded arguments explaining why early acquired features should be regarded as more basic than the later acquired ones. But insights of this type will ultimately decide whether grammatical theory also qualifies as a developmental theory in addition to being a property theory.

References

- Belletti, A. 1990. *Generalized Verb Movement. Aspects of Verb Syntax*. Turin: Rosenberg & Sellier.
- Belletti, A. (ed.) 2004. *Structures and Beyond. The Cartography of Syntactic Structures*. Vol. 3. New York: Oxford University Press.
- Bobaljik, J. D. & Thráinsson. H. 1998. "Two heads aren't always better than one". *Syntax* 1: 37-71.
- Borer, H. 1984. *Parametric Syntax*. Dordrecht: Foris.
- Carroll, S. E. 1989. "Language acquisition studies and a feasible theory of grammar". *Canadian Journal of Linguistics* 34: 399-418.
- Carroll, S. E. 2001. *Input and Evidence. The Raw Material of Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins
- Chomsky, N. 1989. "Some notes on economy of derivation and representation". In I. Laka & A. Mahjan (eds), *Functional heads and clause structure*, 43-74. Cambridge, MA: MIT Working Papers in Linguistics 10.
- Chomsky, N. 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge MA: The MIT Press.
- Chomsky, N. 2000. "Minimalist inquiries: The framework". In R. Martin, D. Michaels & J. Uriagereka (eds), *Step by step. Essays on Minimalist syntax in honor of Howard Lasnik*, 89-155. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. 2001. "Derivation by phase". In M. Kenstowicz (ed.), *Ken Hale. A Life in Language*, 1-52. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cinque, G. 1999. *Adverbs and Functional Heads*. New York: Oxford University Press.
- Cinque, G. (ed.) 2002. *Functional Structure in DP and IP: The Cartography of Syntactic Structures*. Vol. 1. New York: Oxford University Press.
- Cinque, G. 2006. *Restructuring and Functional Heads: The Cartography of Syntactic Structures*. Vol. 4. New York: Oxford University Press
- Clahsen, H. (1986). "Verb inflection in German child language: acquisition of agreement markings and the functions they encode". *Linguistics* 24: 79-121.
- Clahsen, H. 1991. "Constraints on parameter setting. A grammatical analysis of some acquisition stages in German child language". *Language Acquisition* 1: 361-391.
- Déprez, V. & Pierce, A. 1993. "Negation and functional projections in early grammar". *Linguistic Inquiry* 24: 25-67.
- Guasti, M.T. 2002. *Language Acquisition. The Growth of Grammar*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Guilfoyle, E. & Noonan, M. 1992. "Functional categories and language acquisition". *Canadian Journal of Linguistics* 37: 241-272.
- Iatridou, S. 1990. "About Agr(P)". *Linguistic Inquiry* 21: 551-577.

- Kayne, R. 1994. *The Antisymmetry of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Meisel, J.M. 1985. "Les phases initiales du développement de notions temporelles, aspectuelles et de mode d'action". *Lingua* 66: 321-374.
- Meisel, J.M. 1990. "INFL-lection. Subjects and subject-verb agreement. In J.M. Meisel (ed.), *Two First Languages. Early Grammatical Development in Bilingual Children*, 237-298. Dordrecht: Foris.
- Meisel, J.M. 1994. "Getting FAT: Finiteness, Agreement and Tense in early grammars." In J.M. Meisel (ed.), *Bilingual first language acquisition. French and German grammatical development*, 89-129. Amsterdam: John Benjamins.
- Meisel, J. M. 1995. "Parameters in acquisition". In P. Fletcher and B. MacWhinney (eds.), *The handbook of child language*, 10-35. Oxford: Blackwell.
- Ouhalla, J. 1991. *Functional Categories and Parametric Variation*. London: Routledge.
- Pinker, S.1984. *Language Learnability and Language Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Platzack, C. 1996. "The initial hypothesis of syntax. A minimalist perspective on language acquisition and attrition". In H. Clahsen (ed.), *Generative perspectives on language acquisition: Empirical findings, theoretical considerations, and crosslinguistic comparisons*, 396-414. Amsterdam: John Benjamins.
- Platzack, C. & Holmberg, A. 1989. "The role of AGR and finiteness in Germanic VO languages". *Scandinavian Working Papers in Linguistics* 43: 51-76.
- Poeppl, D. & Wexler, K. 1993. "The full competence hypothesis of clause structure in early German". *Language* 69: 1-33.
- Pollock, J.-Y.1989. "Verb movement, Universal Grammar, and the structure of IP". *Linguistic Inquiry* 20: 365-424.
- Radford, A. 1986. "Small children's small clauses". *Research Papers in Linguistics* 1: 1-38.
- Radford, A. 1990. *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax. The Nature of Early Child Grammars of English*. Oxford: Basil Blackwell.
- Rizzi, L. 1997. "The fine structure of the left periphery". In L. Haegeman (ed.), *Elements of grammar*, 281-337. Dordrecht: Kluwer.
- Rizzi, L. (ed.) 2004. *The Structure of CP and IP: The Cartography of Syntactic Structures*. Vol. 2. New York: Oxford University Press.
- Rothweiler, M. 1993. *Der Erwerb von Nebensätzen im Deutschen. Eine Pilotstudie*. Tübingen: Niemeyer.
- Say, T. 2001. *Feature Acquisition in Bilingual Child Language Development*. University of Hamburg, Research Center on Multilingualism: Working Papers in Multilingualism.
- Schlyter, S. "The acquisition of tense and aspect". In J.M. Meisel (ed.), *Two First Languages. Early Grammatical Development in Bilingual Children*, 87-121. Dordrecht: Foris.
- Speas, M. 1991. *Phrase Structure in Natural Language*. Dordrecht: Kluwer.
- Tsimpli, I.-M. 2004. "Interprétabilité des traits et acquisition des langues maternelles et seconde. Clitiques et déterminants en Grec". *AILE* 20 : 87-128.
- Tsimpli, I.-M. 2005. "Peripheral positions in Early Greek". In M. Stavrou & A. Terzi (eds.), *Advances in Greek generative syntax*, 178-216. Amsterdam: John Benjamins.
- Wexler, K. 1998. "Maturation and growth of grammar". In T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (eds.) *Handbook of child language acquisition*, 51-109. New York: Academic Press

Really competence-driven cross-linguistic influence in bilingual first language acquisition? The role of the language combination

*Natascha Müller & Marisa Patuto,
Bergische Universität Wuppertal*

1 Introduction

Although researchers in bilingual first language acquisition found a lot of evidence for separate development of two language systems from birth, the question remains how one should deal with data which can be interpreted as evidence for cross-linguistic influence like postnominal adjective placement *die schuhe dunkelbraun* 'the shoes darkbrown' from one Italian-German girl in the study by Volterra & Taeschner (1978) and Taeschner (1983) or wrong word order in compounds like *brush-teeth* from the study by Nicoladis (1999) on bilingual English-French children. Genesee, Nicoladis & Paradis (1995) and Meisel (2007), like the vast majority of researchers, answer this question by making use of the concept of language dominance:

[...] there is a general tendency for bilingual children to mix elements from their dominant language when using their non-dominant language, rather than vice versa [...]. (Genesee, Nicoladis & Paradis 1995:614)

Language dominance is interpreted as an external factor (Cantone et al. 2008) which is assumed to influence the way how adult-like competence is achieved by bilingual children. The importance of language dominance implies a view on bilingual first language acquisition for which the success gained by the child and measured in terms of MLU, number of different verb types, number of multimorphemic utterances (MMU), or number of words uttered per minute, just to name some of the measures used in the literature (Arencibia Guerra 2008, Cantone et al. 2008), is important in order to determine whether cross-linguistic influence is likely to occur. Most of this research compares children with identical language combinations and with differing degrees of language dominance or language balance. The present article will shed a very critical light on the importance of external factors as the primary source for cross-linguistic influence. We will compare children with different language combinations for the same grammatical phenomenon. If one can show that cross-linguistic

influence is absent with one combination and occurs with the other combination or that the type of target-deviant (inter)system depends on the language combination, we have reason to believe that the main source for cross-linguistic influence is linguistic in nature.

2 The data

In what follows, we will present the bilingual children of our study.¹

Table 1. Children under investigation

Alexander	French/German	recordings started at 2;2,6 (Years;Months,Days)
Amélie	French/German	recordings started at 1;6,12
Céline	French/German	recordings started at 2;0,9
Caroline	French/German	recordings started at 1;8,23
Aurelio	Italian/German	recordings started at 1;9,27
Carlotta	Italian/German	recordings started at 1;8,28
Jan	Italian/German	recordings started at 2;0,11
Lukas	Italian/German	recordings started at 1;7,12
Marta	Italian/German	recordings started at 1;6,26
Juliette	Italian/French	recordings started at 1;8,16

Most researchers measure language dominance in terms of an MLU comparison in the two languages. If we measure the distance between the two languages at each recording, there are children with German as their dominant language (with a higher MLU as compared to the Romance language), namely Lukas (after age 3;4), Jan and Céline (until 4;0), and children with a dominant Romance language, namely Aurelio (until 3;5), Alexander and Amélie. The other children are balanced, i.e. Carlotta, Marta, Caroline, Lukas (until age 3;4). Our study includes one unbalanced child with French and Italian as her two native languages, Juliette. In total, 1030 recordings (each with approximately 30 minutes of spontaneous interaction) have been analyzed. In order to demonstrate

¹ The data to be presented are part of the research project "Die Architektur der frühkindlichen bilingualen Sprachfähigkeit: Italienisch-Deutsch und Französisch-Deutsch in Italien, Deutschland und Frankreich im Vergleich" (The architecture of the early childhood bilingual language faculty: Comparing Italian-German and French-German in Italy, Germany and France). The project is financed by the Deutsche Forschungsgemeinschaft and directed by Natascha Müller at Bergische Universität Wuppertal. For further details cf. Müller, Kupisch, Schmitz & Cantone (2007) and Cantone, Kupisch, Müller & Schmitz (2008). The bilingual children are presented in table (1). The children are all raised bilingually (German-Italian/French) from birth in Germany. Juliette has been raised in France. The parents decided to raise them according to the "une personne - une langue"-strategy (Ronjat 1913). In most cases (Céline is the exception) the mother speaks the Romance language to the child and the father German. In Juliette's case, the father speaks Italian and the mother French. The corpus consists of video recordings (every fortnight). The recordings started mostly at age 1;6. The languages were separated during the recordings: For example, the German interviewer spoke German with the child, the Romance interviewer interacted with the child in the respective Romance language. The monolingual Italian data is taken from the CHILDES database (MacWhinney 1995).

the difference between balanced and dominant bilingual children, we have chosen the MLU development in Marta and Aurelio, taken from Arencibia Guerra (2008). Figure (1) shows for Marta, a balanced bilingual child, that the difference between the two MLUs is minimal and oscillates between the two languages. Figure (2) shows for Aurelio, a clearly unbalanced child, that the difference between the two MLUs is enormous, sometimes more than two words, Italian being his dominant language from 2;1 until 3;5. Marta and Aurelio are clear cases of language balance and imbalance. There are, however, also children like Juliette for example (other examples are Alexander, Amélie and Jan), for which the difference between the two MLUs always affects one language, without being enormous. Figure (3) shows the MLU development of Juliette.

For the language balancy of the children with German as one of the two languages, Arencibia Guerra (2008) arranges the 9 bilingual children on a scale with the most balanced bilingual at the left extreme and the most unbalanced children at the right edge. Language balancy has been determined on the basis of MLU, number of words per minute, verb and noun lexicon, etc: Carlotta > Caroline > Marta > Amélie > Alexander > Jan > Lukas > Aurelio > Céline.

Figure 1. MLU difference in Marta

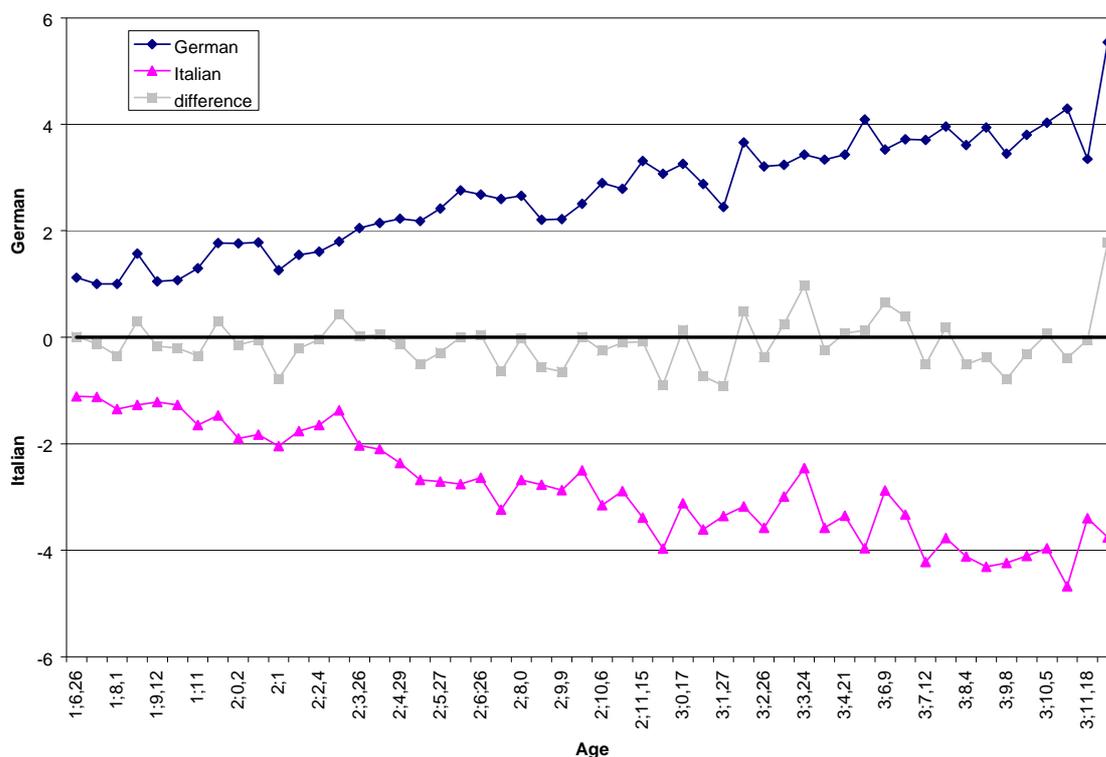


Figure 2. MLU difference in Aurelio

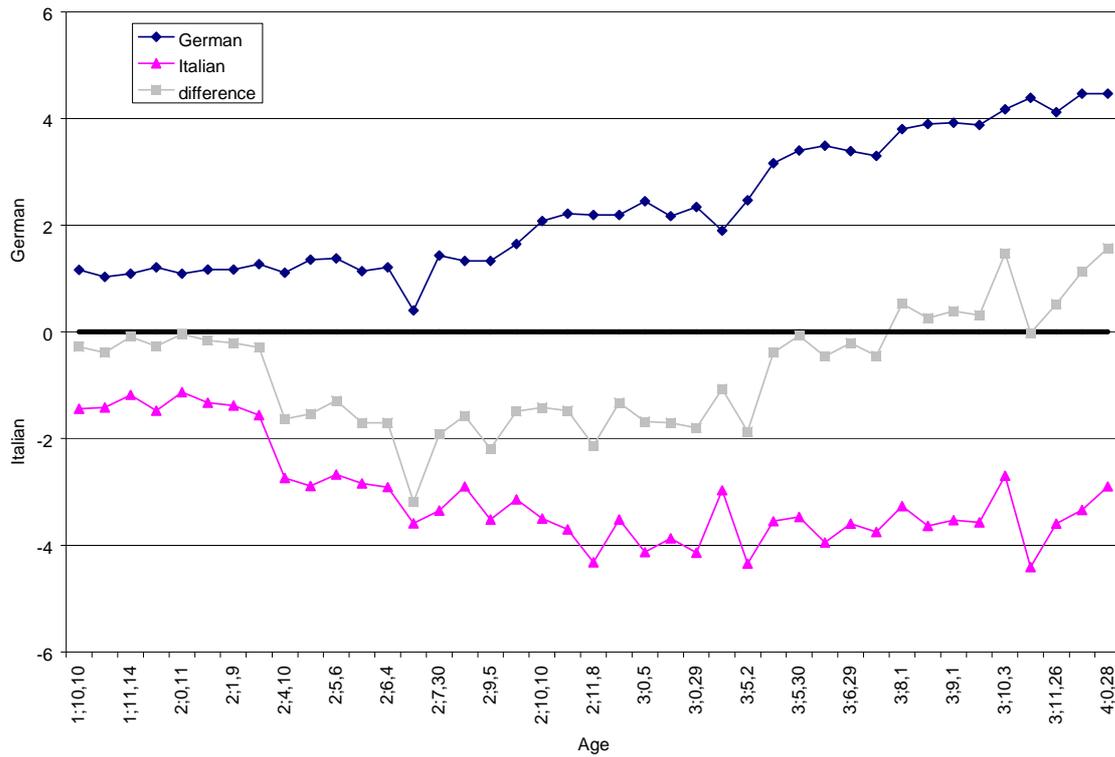


Figure 3. MLU difference in Juliette

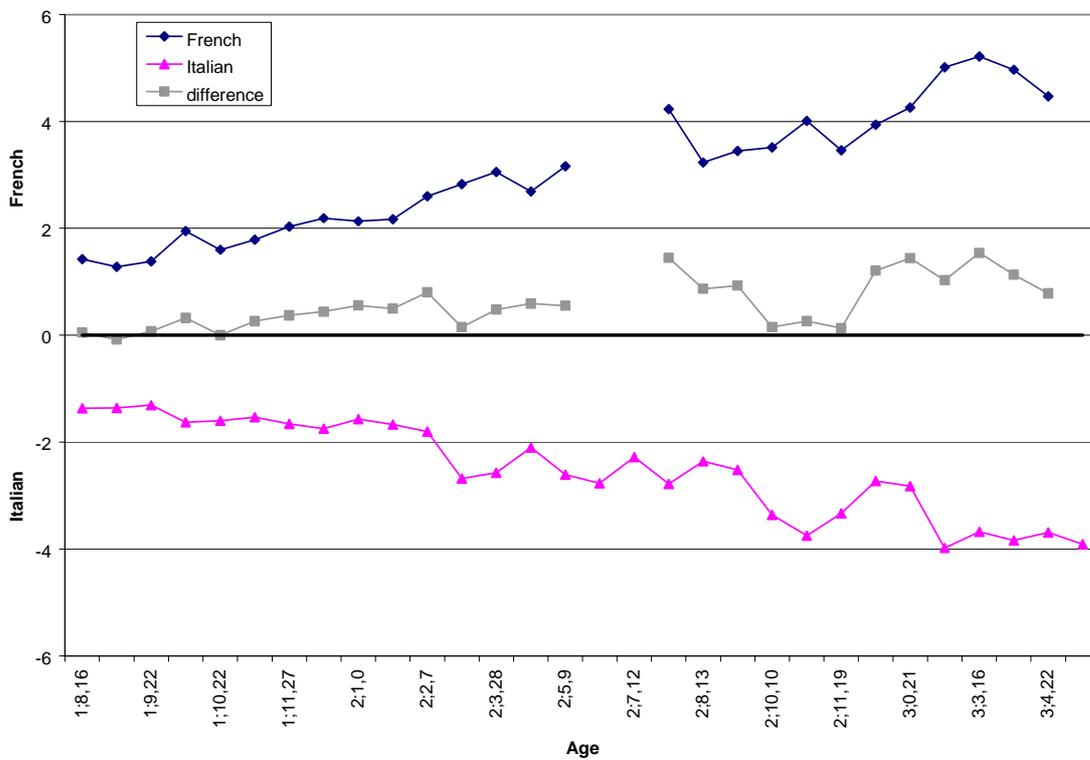


Figure (4) (Romance languages) and figure (5) (German) collapse the MLU development of all children in one graph in order to be able to judge the extreme cases, which will be of interest here.

Figure 4. MLU development in the Romance languages

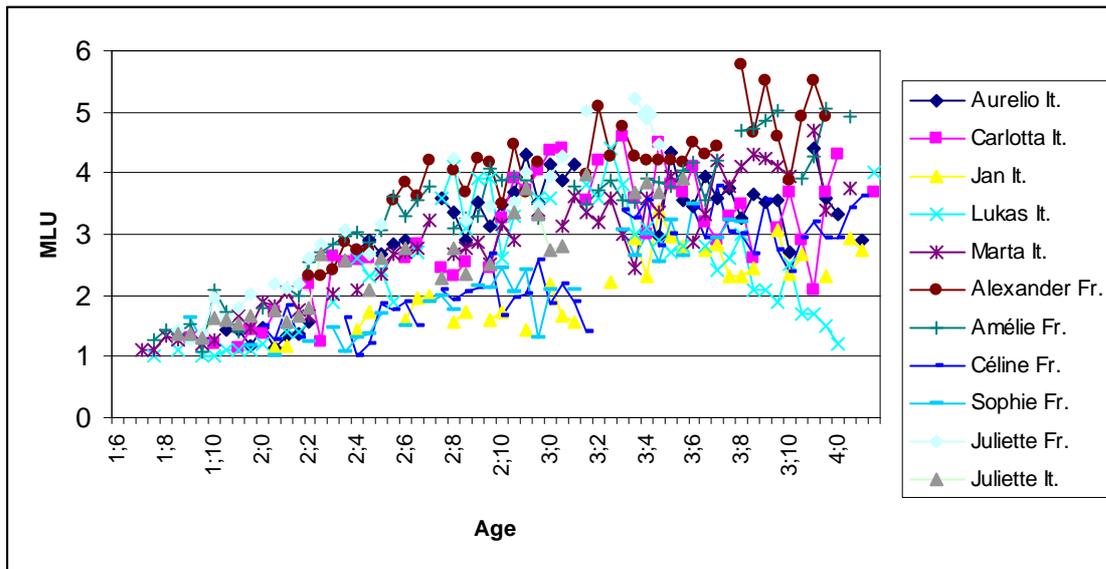
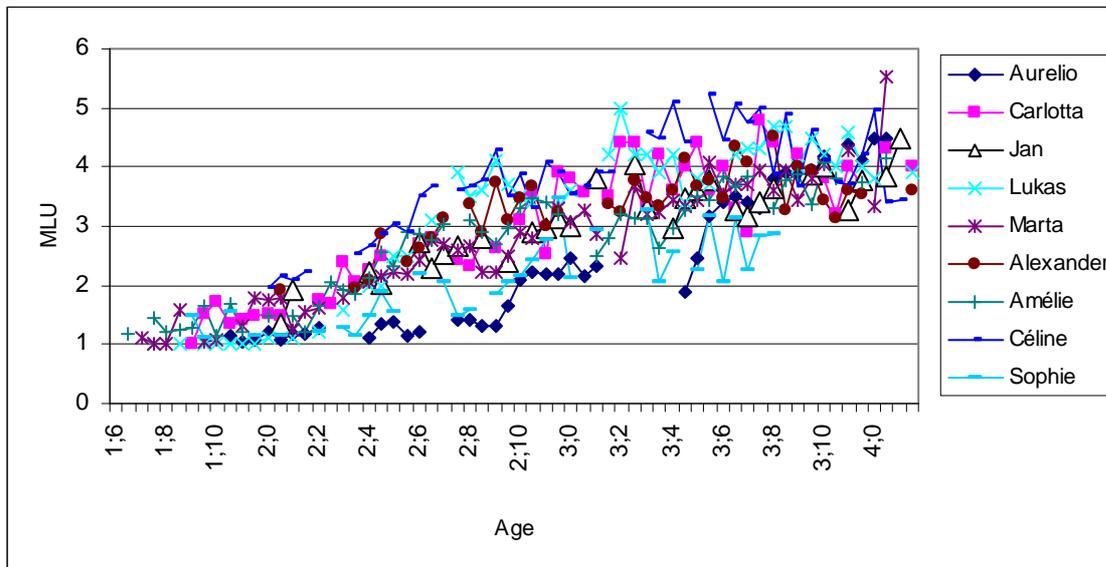


Figure 5. MLU development in German



The first grammatical phenomenon to be studied is the null-subject property (Patuto 2008). Here Italian will be of particular interest. We will consider the following children: The three Italian-German children, Jan who develops Italian as a weak language, Aurelio, who speaks Italian as his dominant language and Lukas who is a balanced bilingual child during the period of investigation. The Italian data of the Italian-German bilinguals will be compared to the Italian of Juliette. The second grammatical phenomenon to be investigated is finite verb placement in subordinate clauses. We will focus on the children who acquire German as one of their native languages. The results for Carlotta, Jan, Lukas, Alexander, and Céline have been published elsewhere (cf. Müller 2006, 2007). We will concentrate on the children Amélie (German as her weaker language), Aurelio (German as his weak language) and Marta (balanced).

3 Cross-linguistic influence and the role of the language combination

3.1 Two conditions for cross-linguistic influence

Hulk & Müller (2000) and Müller & Hulk (2000, 2001) have defined two conditions under which cross-linguistic influence is likely to occur:

- a. The vulnerable grammatical phenomenon is an interface property, e.g., a grammatical property located at the interface between syntax and pragmatics;
- b. The surface strings of the two languages are similar for the expression of the vulnerable grammatical phenomenon.

3.2 The syntax-pragmatics interface - pragmatics chooses between two possible derivations

3.2.1 *The adult systems*

In some languages the null-subject property is an interface phenomenon (cf. Patuto 2008, Pillunat, Schmitz & Müller 2006, Schmitz 2007, Schmitz et al. 2008) for which pragmatics chooses between two possible syntactic derivations. Languages like Italian do not express subject pronouns phonetically, unless they carry contrastive stress. In a non-null-subject language like French and German, sentences like Italian *dorme* are translated as 'er/sie/es schläft' or 'il/elle dort'. The correct interpretation of the Italian sentence implies the interpretation of the subject. Null-subjects are therefore part of the syntactic description of these sentences, thus the presence of the phonetically null pronoun *pro* (Rizzi 1982). The existence of null-subjects is one property of the so-called null-subject parameter. Null-subjects in null-subject languages are not regulated by syntactic constraints. They are possible whenever the subject can be considered as known to the hearer. Chomsky (1981:65) has formulated a conversational maxim, the *Avoid Pronoun Principle* (APP), in order to guarantee that known subjects are indeed omitted in null-subject-languages. In other words, syntax opens for the possibility to license null-subjects, whereas pragmatics regulates their use. Violation of the APP leads to unacceptable (not ungrammatical) sentences, e.g. *Gianni_i ha detto che lui_i verrà alla festa* 'John has said that he will come to the party' without contrastive stress of *lui_i*, is unacceptable but a grammatical Italian construction. The APP also guarantees that expletive subjects will not be phonetically realized in languages like Italian. The interaction between syntax and pragmatics can be summarized as follows: In null-subject-languages, syntax allows for an additional option apart from phonetically realizing subjects, namely their omission. The choice between the two options, realization and omission, is regulated by pragmatics, not by syntax. The universal principle APP, a conversational maxim, determines that if no further conditions are

specified, pronouns will be avoided (for a thorough discussion cf. Pillunat, Schmitz & Müller 2006, Schmitz 2007).

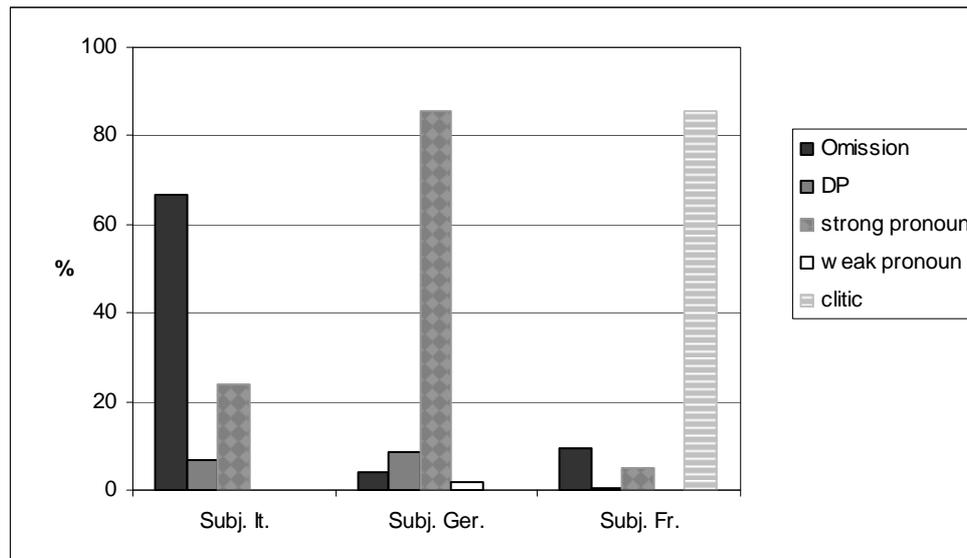
In non-null-subject-languages like German, the subject can also be omitted: *Ø Hab das schon gemacht* 'Have it already done'. One prerequisite is that the subject is the topic (topic-drop language). So far, non-null-subject-languages seem to pattern similarly with null-subject-languages. However, contrasting with null-subject-languages, the subject in non-null-subject languages can only be omitted in root clauses, i.e. in first position: **Ich hab dir gesagt dass Ø ein buch lesen möchte* 'I have you told that a book read want'. This syntactic restriction is unknown in null-subject-languages. The question is whether the APP also regulates subject omissions in non-null-subject languages. In German, sentences with a dropped subject and with an overt pronominal subject are discourse-pragmatically equivalent; they reflect a different speech style, subject omissions belonging to an informal register: *Ø Hab das schon gemacht / Ich hab das schon gemacht*. In other words, it is not pragmatics which regulates subject omissions in non-null-subject-languages, but syntax proper. The interaction of both components, syntax and pragmatics, is minimal in languages like German. We prefer the term 'minimal' instead of 'non-existent' since it goes without saying that pragmatics regulates whether subjects can be expressed as pronouns or must be realized as lexical DPs. Notice that the assumption about minimal interaction between syntax and pragmatics in the domain of subjects can also account for the observation that expletives do exist in non-null-subject-languages and that their presence / absence is regulated by syntax, not by the APP: **Ich habe dir gesagt dass Ø zu schneien scheint* 'I have you said that to snow seems'.

French is a non-null-subject language as well. However, subjects can be omitted. In contrast to German, subject omissions are excluded with arguments and restricted to the expletive pronoun *il*: *Ø faut pas jouer au jardin* 'Shouldn't play in-the garden'. As in German, it is restricted to main clauses and the presence / absence of the expletive is sensitive to the register chosen.

An input study by Schmitz & Müller (2008) for which 1637 adult Italian, 1286 adult German and 2168 adult French utterances in free conversations have been analyzed shows that in all three languages, pronominal contexts for subjects amount to more than 90%.² The most important result for the present study is that German topic drop is very rare for subjects (less than 4%).

² Examples for strong pronouns in Italian are *lui* and *lei*, in German *er* and *sie* ('he', 'she'). German has a weak pronoun, namely *es* 'it'. In Italian, *loro* 'them' is generally treated as a weak pronoun, however, the adults did not use it in the conversations.

Figure 6. Subjects in adult Italian, German and French free conversation



On the basis of the adult systems, we can formulate the following predictions for cross-linguistic influence: Since the APP regulates the choice between a null and an overt subject pronoun only in Italian, we expect Italian to be vulnerable, since there is an invasive interplay between syntax and pragmatics. Notice that this does not mean that children (whether monolingual or bilingual) should have problems with the setting of the null-subject parameter. Whether *pro* is allowed in subject position or not is a syntactic property which should be acquired in the same way as other parameterized properties.

3.2.2 Acquisition of null-subject languages in bilingual children: the language combination matters

It is a robust finding in first language acquisition that bilingual children who acquire a null-subject and a non-null-subject language use too many overt subjects in the context of the null-subject language (Serratrice, Sorace & Paoli 2004, Schmitz 2007). This does not imply that children have misset the null-subject parameter (cf. Schmitz 2007 for Italian/German and Valian 1990 for Italian/English). The following conversation between Carlotta, a bilingual German-Italian child at age 2;8,21, and the Italian adult shows that the child uses the first person pronoun *io* in contexts, where a monolingual child and adult would drop it. Interestingly, the adult always drops the first and second person pronouns *io* and *tu* which corresponds perfectly to adult Italian.

- (1) Adult: ma lo so che hai un pannolino / ma devi andare in bagno, per caso ? /
 but it (I)know that (you)have a diaper / but (you)have (to)go to-the bathroom by chance
- Carlotta: io non ce l' ho /
 I not there it have 1PSg
- Adult: non ce l' hai ? /
 not there it (you)have
- Carlotta: no /
- Adult: e come mai ? / ti sei dimenticata stamattina ? /
 and how come / yourself are forgotten this-morning
- Carlotta: sì /
- Adult: ah sì / ma non ti serve più ? /
 ah yes / but not you serve anymore
- Carlotta: no /
- Adult: ah senza pannolino - /
 ah without diaper
- Carlotta: a letto io prende / al- a - a notte si prende /
 in bed I takes 3PSg / at night one takes

Serratrice, Sorace & Paoli (2004) assume that the language with more pragmatic constraints, in their case Italian, is more complex than a language with fewer constraints, in their case English. They predict that cross-linguistic influence will affect Italian, the more complex language:

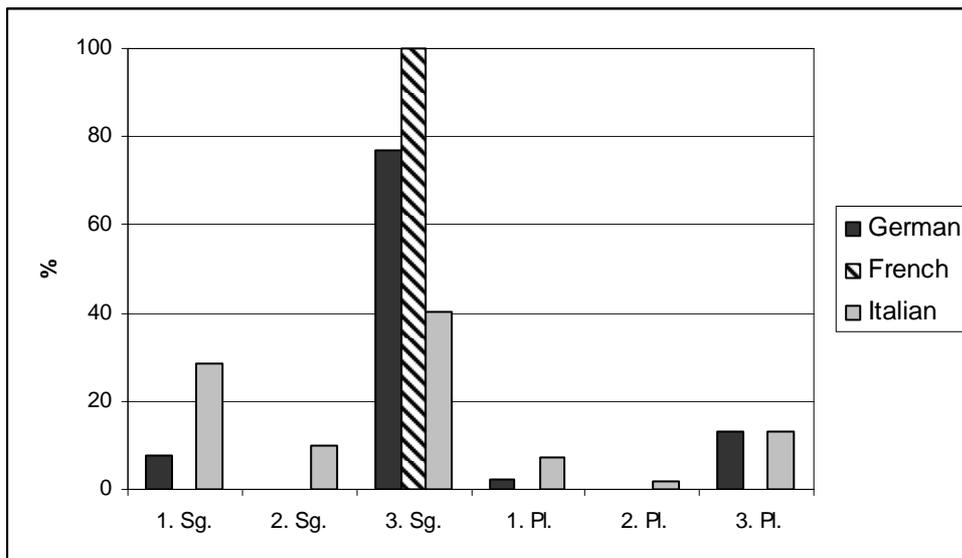
Crosslinguistic influence will go unidirectionally from the language with fewer pragmatic constraints in the distribution of overt pronominal subjects (English) to the language where the appearance of pronominal subjects is regulated by pragmatically complex constraints, such as topic shift and focus (Italian). The coordination of syntactic and pragmatic knowledge is a demanding task for young children in general, and even more so in the case of bilingual children since they have to evaluate competing solutions to the syntax-pragmatics problem from two different languages. (Serratrice, Sorace & Paoli 2004: 201)

According to the syntax-pragmatics interface, we may argue against Serratrice, Sorace & Paoli (2004) and assume that the presence and direction of the influence is not a question of MORE-or-LESS constraints, but a question of whether pragmatics decides on syntactic options or not. The invasive function of pragmatics is complex (Italian), non-invasiveness is derivationally neutral (English, German, French).

But to what extent could German and French influence the Italian derivation? On the basis of figure (6) we may speculate that the Italian-German bilingual child realizes too many subjects in Italian since the subject position is realized

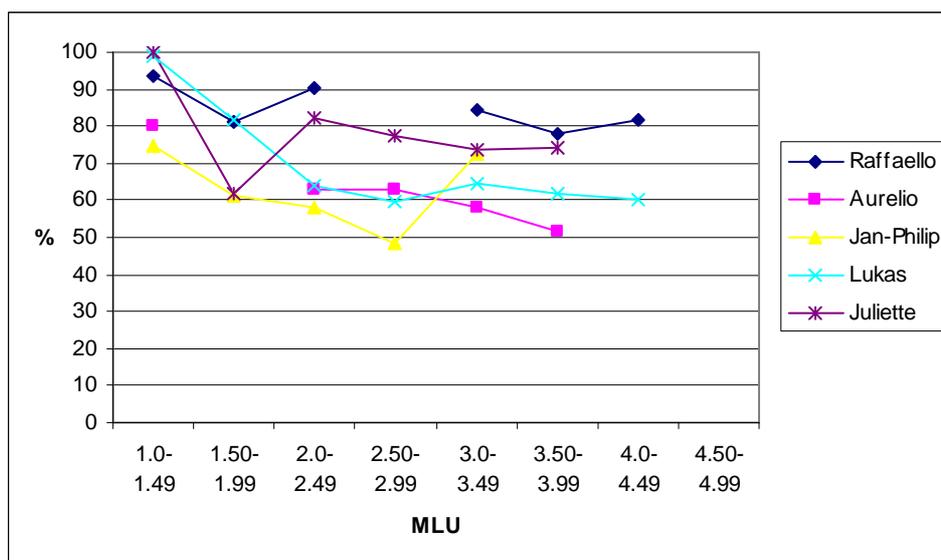
phonetically in adult German in the vast majority of times. However, Schmitz (2007) found that pragmatically odd subject realizations are mainly restricted to *io* and *tu*, an observation which cannot be explained on the basis of figure (6). In order to specify the kind of influence, Schmitz et al. (2008) investigated adult's subject omissions in more detail. As figure (7) nicely illustrates, omissions are frequent in all persons in Italian. In German, subject omissions mostly affect 3rd person, in French they are restricted to 3rd person. We may deduce that 1st and 2nd person subjects are mainly (in German) or always (in French) realized phonetically in non-null-subject languages.

Figure 7. Subject omissions by person in adult Italian, German and French free conversation



The following figure (8) represents the subject omissions by one monolingual Italian child Raffaello, three bilingual Italian-German children, Aurelio, Jan, Lukas, and the bilingual Italian-French child Juliette. Patuto (2008) pointed out that the Italian-French child Juliette drops subjects in a rather target-like way, being really next to the monolingual Italian data. In contrast to the Italian-French child, all Italian-German children have higher subject realizations than the monolingual child Raffaello. Patuto (2008) argued that the bilingual Italian-German children show evidence for cross-linguistic influence according to the interface condition.

Figure 8. Subject omissions in monolingual and bilingual children (Italian)



An important result for the study presented so far is that the language combination has a crucial impact on the investigation of cross-linguistic influence. Juliette, acquiring Italian and French simultaneously, shows target-like rates of subject omissions whereas the bilingual Italian-German children do not. Following the interface condition for cross-linguistic influence, we can correctly predict that Italian is the language affected by the influence. However, the condition falsely predicts that the influence takes place once one of the two languages is complex and the other is not. Patuto (2008) argued that the language combination Italian-German is prone to cross-linguistic influence with respect to subject realizations since German exhibits argument omissions like Italian does. The language combination Italian-French does not show evidence for cross-linguistic influence since French disallows argument omissions and only tolerates the omission of the expletive. In a sense to be specified in the discussion section, German and Italian are more similar than French and Italian.

3.3 Identical surface strings - two different derivations

3.3.1 The adult systems

Let us turn to condition (b) of cross-linguistic influence. In order to illustrate similarity of surface strings, we will take the well-known example of SVO. German is a verb-second language, whereas Romance languages like Italian and French are generally treated as SVO languages. However, both languages share the word order SVO in some contexts: the German main clause in (2) can be translated directly into the Italian or French sentence in (3). The derivations for

both sentences are very different. German would have to choose a V2-syntactic analysis whereas Romance would have to opt for an SV-analysis.

- (2) Maria liest das Buch.
Mary reads the book
- (3) Maria legge il libro / Marie lit le livre.
Mary reads the book

In other words, two otherwise syntactically different languages may share word orders at the surface. The bilingual child will take the computationally less complex analysis for the syntactic analysis of both languages under condition (b). Since (residual) V2 effects can also be handled with a Romance SV-analysis, a bilingual child using an SV-analysis for German sentences will perform quite well in main clauses. However, such an analysis fails in German subordinate clauses which are verb-final.³ Indeed, Müller (1998) observes that finite verb placement in German subordinate clauses is one of the most difficult syntactic domains for bilinguals who acquire German together with an SVO-language, like English, Italian or French. Interestingly, adult German has evidence for non-verb-final subordinate clauses which the bilingual Romance-German child may take as evidence for an underlying Romance syntactic analysis.

- (4) a. Maria geht auf die Party weil Paul hat sie eingeladen (colloquial German)
b. Marie geht auf die Party denn Paul hat sie eingeladen (denn excludes V-final)
c. Maria va alla festa perché Paolo l'ha invitata
d. Marie va à la fête parce que Paul l'a invitée
'Mary goes to the party because Paul has invited her'

In sum, adult German contains evidence for non-verb-final subordinate clauses which could, from a bilingual (Romance-German) child's perspective be analyzed with a Romance SV-analysis.

³ German main clauses are V2, whereas the finite verb is clause-final in subordinate clauses. It is generally assumed that the finite verb raises into the position in main clauses which hosts the complementizer in subordinate clauses, thus accounting for the complementary distribution of V2 and complementizers (German subordinate clauses which are not introduced by a complementizer are V2). Since complementizers are acquired only after finite verbs are used, a child with the correct analysis for German V2 clauses will be able to deduce from the clause-final positioning of finite verbs in subordinate clauses that both occupy the same position in underlying syntax. However, a bilingual child with an SV-analysis of German main clauses will not be able to analyze German subordinate clauses in an adult way. In an otherwise Romance-like derivation, there is no position for a clause-final finite verb (cf. Müller 2007).

3.3.2 Acquisition of finite verb placement in bilingual children: the language combination matters

Müller (1998, 2006, 2007) looked at more than 10 longitudinal studies of bilingual Romance-Germanic children and observed that about half of the bilingual population exhibits immense problems with finite verb placement in German subordinate clauses. She further shows that the kind of target-deviant finite verb placement depends on the language combination. Whereas all bilingual children, independently of whether their second first language is French or Italian, use SVX in German subordinate clauses, only the Italian children additionally allow VSX (cf. examples 5 and 6), the French children marginally use XVS (cf. example 7 at 3;5,27). The same holds for Aurelio and Marta on the one hand and Amélie on the other hand. The data by Caroline cannot be shown graphically and will be excluded from the discussion because she uses only a very small number of subordinate clauses. Among these, there are target-deviant verb orders (cf. Müller & Pillunat 2007 for more information about Caroline's grammatical development). Target-deviant placement of finite verbs is represented in figures (9). Aurelio uses *warum* 'why' instead of German *weil* 'because'. Although *weil*-clauses allow for SVX order in adult German, VSX clearly is excluded. Aurelio, a German-Italian child, uses both orders at 3;6,14. (5) contains the first subordinate clauses in Aurelio's German. Remember that he develops German as a weak language.

- (5) Adult: *warum denn?* /
 why then
- Aurelio: *warum hast du mitgespielt?* /
 because have you with-played
- Adult: *ach so, weil ich mitgespielt habe!* /
 all right, because I with-played have
- [...]
- Adult: *warum nicht?* /
 why not
- Aurelio: *warum ich kann nich nochmal [s]pieln!* /
 because I can not another-time play
- Adult: *oh du kannst nich mehr spielen!* /
 oh you can not anymore play

Variation can also be observed with *wenn* 'if' in one recording at 3;9,1. This time, the child uses the target-like verb-final pattern together with VSX:

- (6) Adult: ich will dich aber gar nicht schnappen /
 I want you really not-at-all catch
 Aurelio: sonst springe ich / wenn du mir jetzt snappst, spring ich /
 otherwise jump I / if you me now catch jump I
 [...]
 Aurelio: wenn macht du das /
 if make you it
- (7) Adult: vielleicht ist die batterie leer /
 perhaps is the battery empty
 Amélie: ach ja / dann - / ach ich weiß dass da sind keine batterien mehr /
 oh yes / then - / well I know that there are no batteries anymore

The children will be ordered following Arencibia Guerra's (2008) scale of language balancy: Carlotta > (Caroline >) Marta > Amélie > Alexander > Jan > Lukas > Aurelio > Céline.

Figure 9a. Position of finite verbs in German subordinate clauses: Carlotta (taken from Müller 2007: 114)

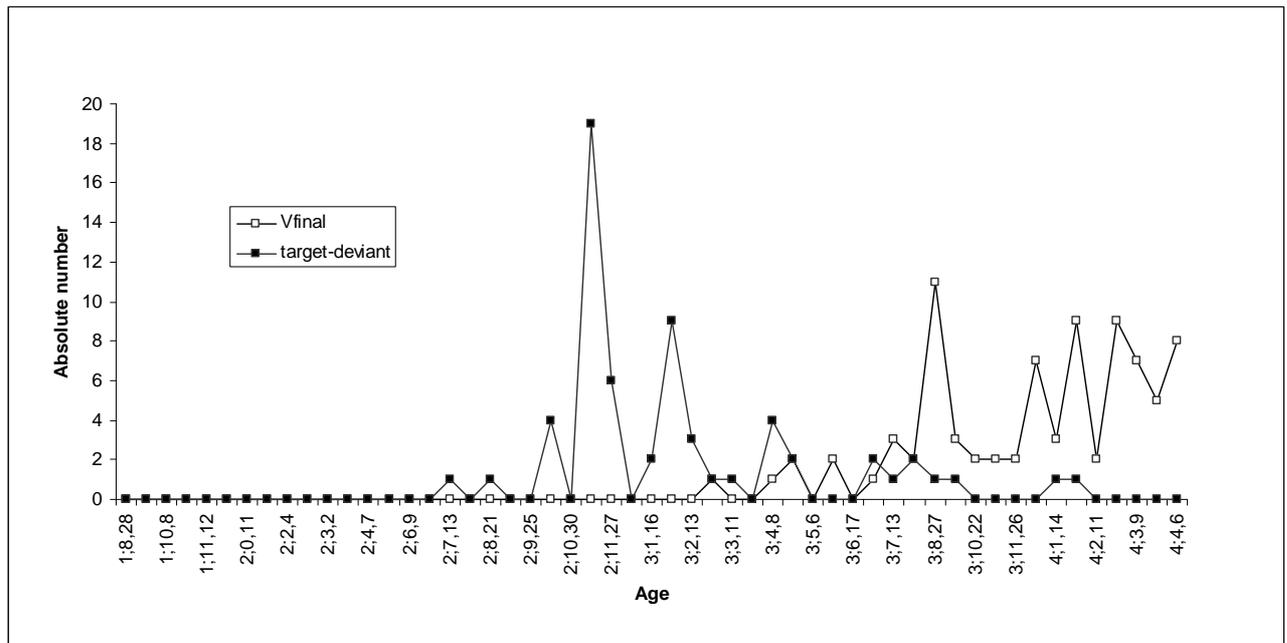


Figure 9b. Position of finite verbs in German subordinate clauses: Marta

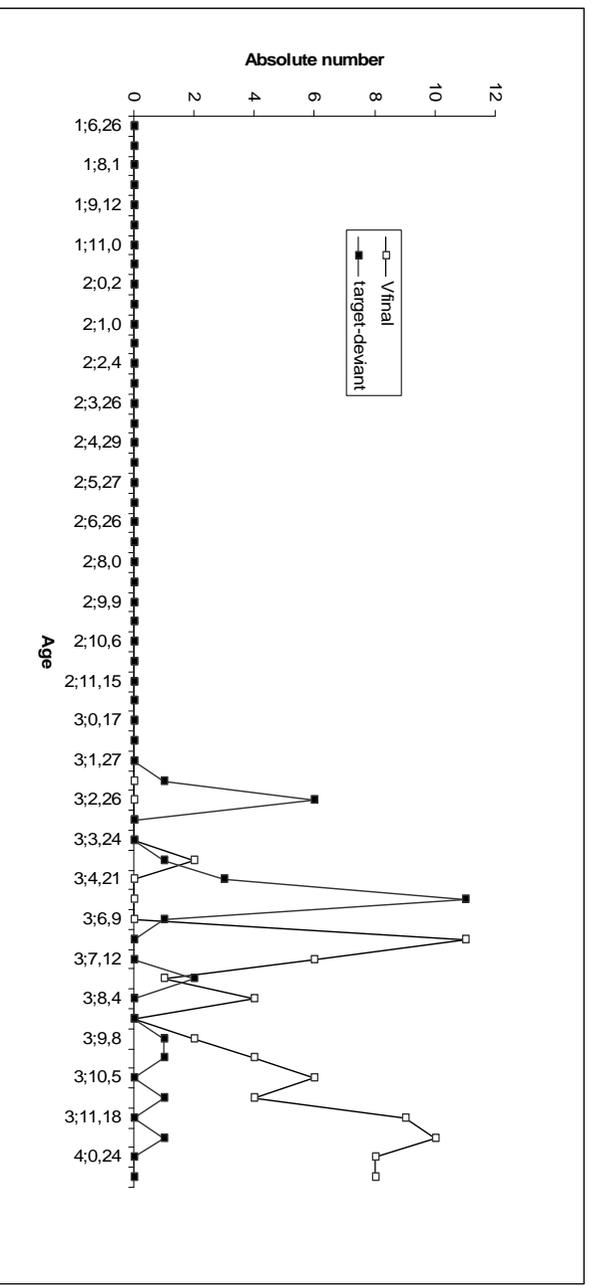


Figure 9c. Position of finite verbs in German subordinate clauses: Amélie

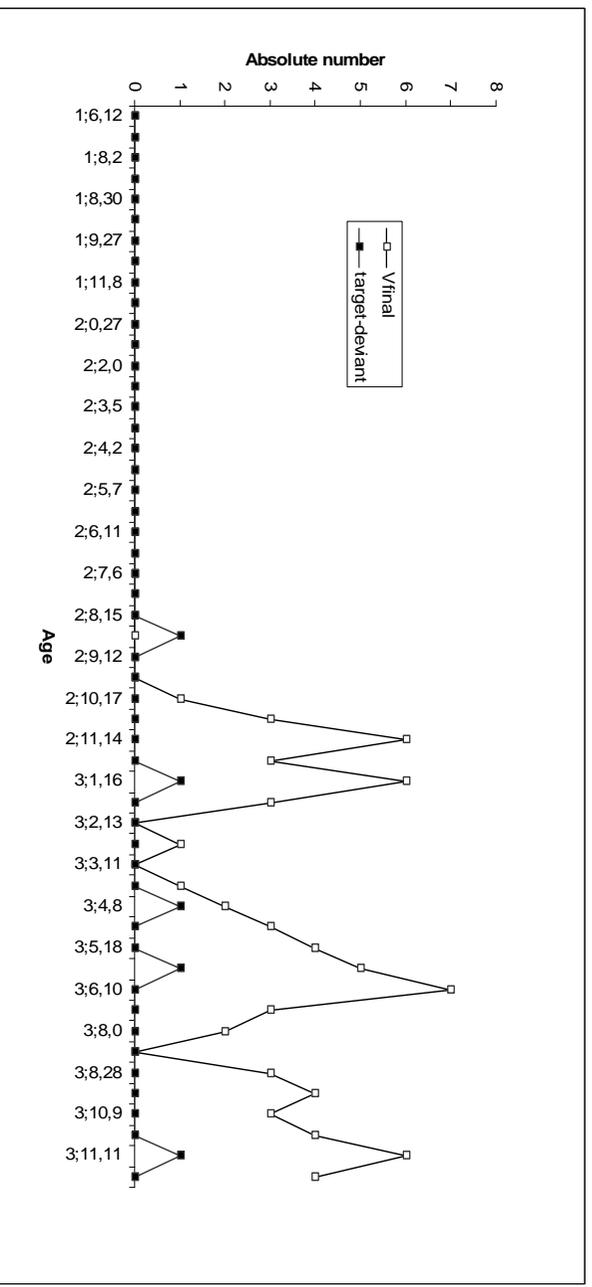


Figure 9d. Position of finite verbs in German subordinate clauses: Alexander (taken from Müller 2007: 113)

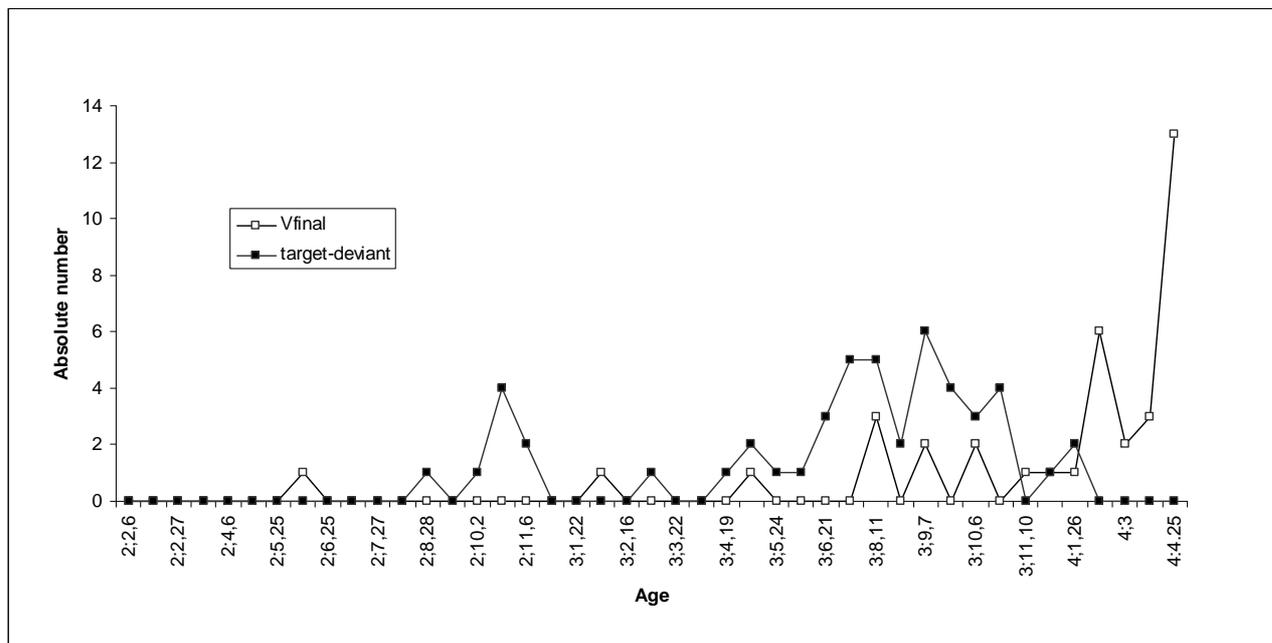


Figure 9e.

Position of finite verbs in German subordinate clauses: Jan (taken from Müller 2007: 116)

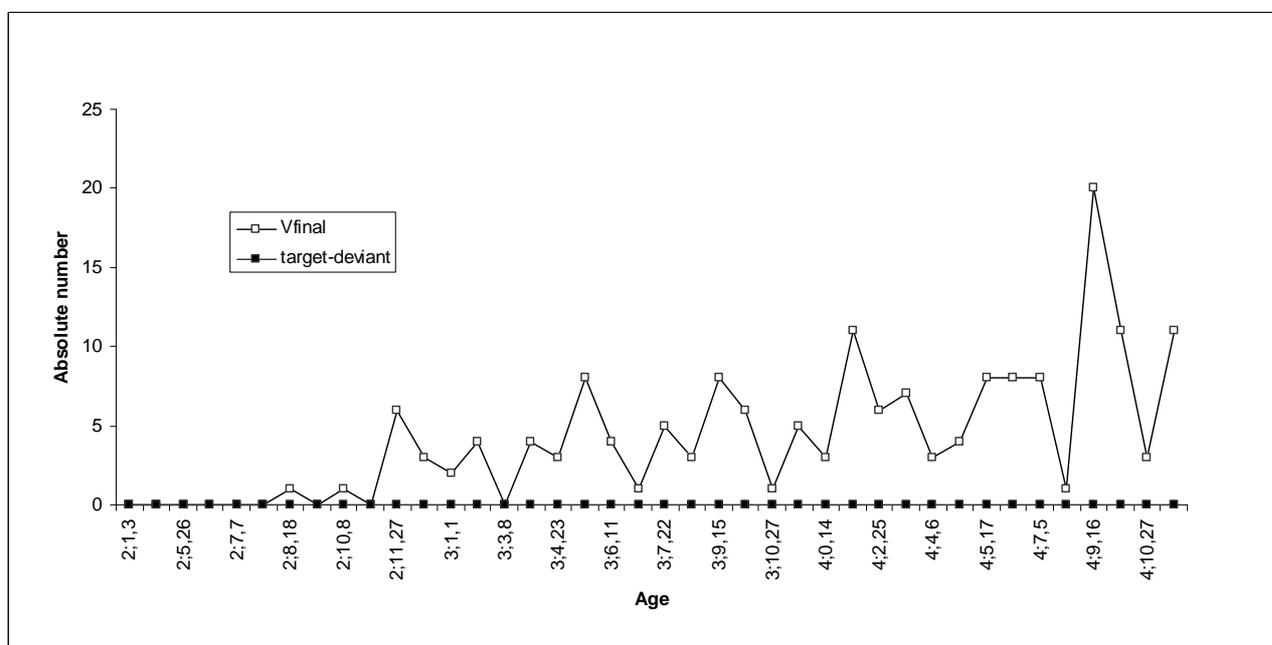


Figure 9f. Position of finite verbs in German subordinate clauses: Lukas (taken from Müller 2007: 117)

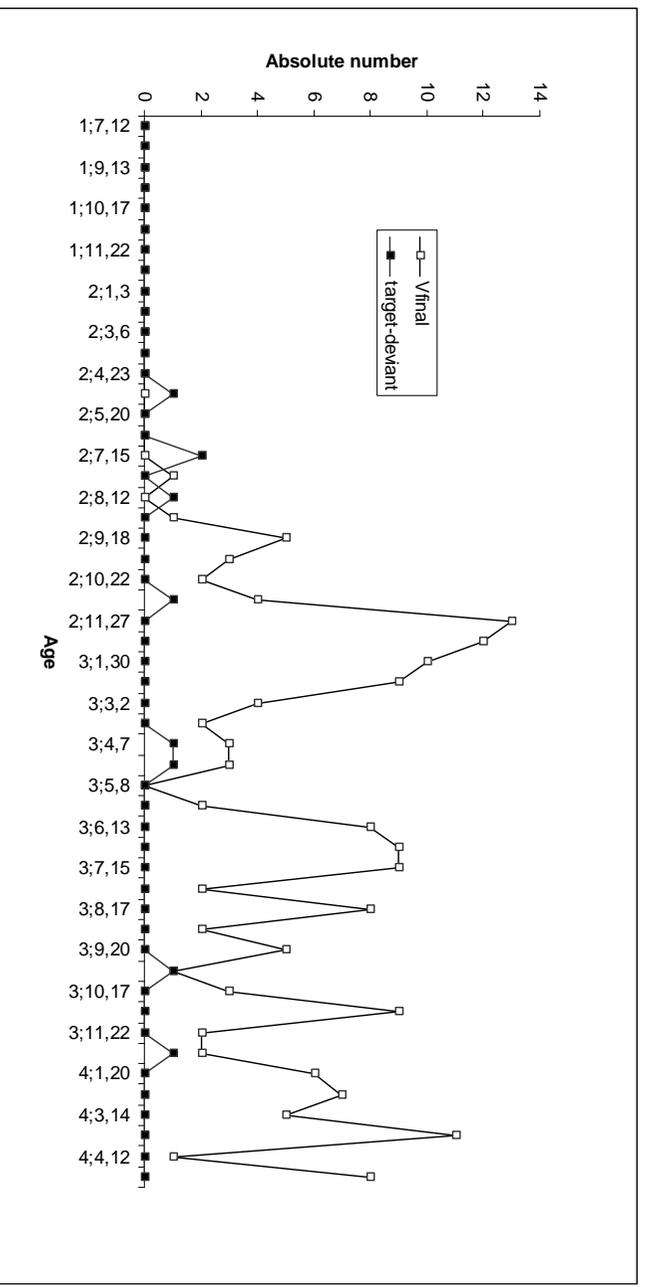


Figure 9g. Position of finite verbs in German subordinate clauses: Aurelio

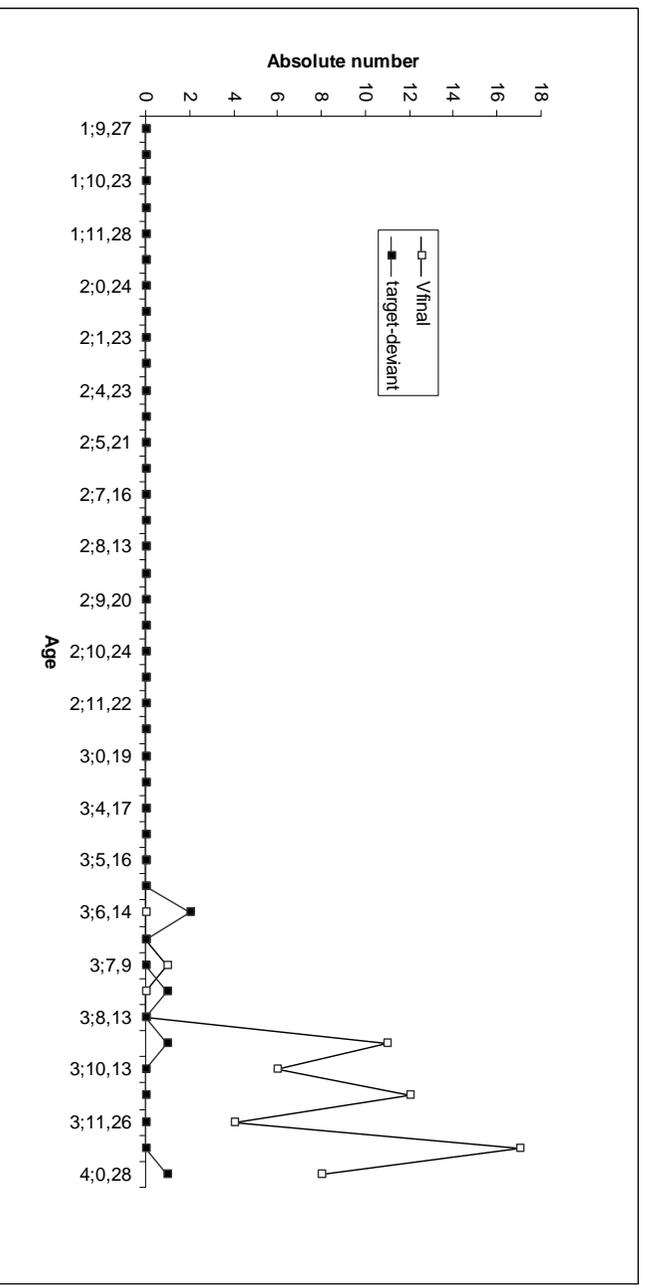
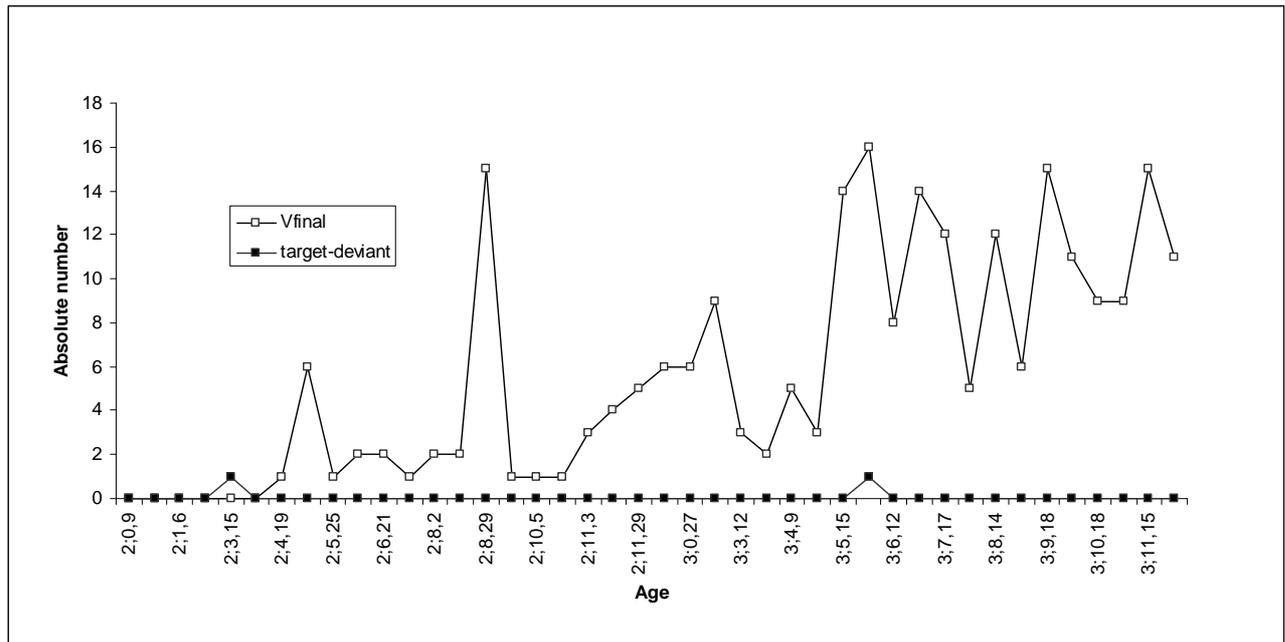


Figure 9h. Position of finite verbs in German subordinate clauses: Céline (taken from Müller 2007: 118)



Clearly, the most unbalanced children (independently of whether German is the strong/dominant language or the Romance language) exhibit the least problems with the domain in question. As in the case of subject omissions, the language combination matters if we consider target-deviant verb orders. Müller (2007) has argued that due to the fact that Italian does not show *that-t*-effects (*chi_i credi che t_i verrà?* 'who think-you that comes') but French does (**qui_i crois-tu que t_i viendra?*), the children will make use of different syntactic positions for finite verbs when they use German subordinate clauses. She further suggests that (adult) German subordinate clauses with root word order can be analyzed à la Kayne (1999), as Romance subordinates in general. If this assumption turns out to be correct, German would be characterized by a non-isomorphic interplay between syntax and pragmatics: If the features needed for subordination are inserted via pragmatics, the finite verb of the subordinate must check off these features (residually, this option exists for Romance conditionals). If the features needed for subordination are inserted via the lexical array of the complementizer, it is the complementizer which guarantees that the construction is well-formed. It is the role of pragmatics which restricts the possibilities offered by the syntactic system. Under the assumption that children find this kind of interaction complex, they will opt for the Romance analysis of German subordinates which minimizes interaction between syntax and pragmatics. In sum, pragmatics displays a kind of invasiveness into the syntactic component in German subordinate clauses as shown for null-subjects in Italian.

4 Discussion

Both grammatical phenomena studied in the present article, subject omissions and finite verb placement, underline that the language combination matters for the effects of cross-linguistic influence. With respect to subject omissions, Patuto (2008) argued that Italian, the more complex language under the syntax-pragmatics interplay, is influenced by the non-null-subject language German. Furthermore, Italian is not necessarily affected by cross-linguistic influence if it is the more complex language. The language combination Italian-French does not exhibit effects of language influence. We can therefore conclude that condition (a) is a necessary but not sufficient condition for the occurrence of cross-linguistic influence. For the case of subject omissions, we may deduce that if the other, less complex language, does not allow argument omissions at all (French), it will not influence the more complex one (Italian). The consequence for cross-linguistic influence in general is that in addition to condition (a), grammatical phenomena which are sensitive to cross-linguistic influence must be analyzable in terms of the syntactic derivation of one language applied to both languages. In other words, if the complexity of the two derivations differs but the grammatical phenomenon in both languages is expressed in a rather different way, the child will not take the less complex analysis in order to analyze the construction in the more complex language. Thus, we will have to redefine condition (b) for cross-linguistic influence in the following way:

- b. The surface strings of the two languages are similar for the expression of the vulnerable grammatical phenomenon.

We would like to add that for the language combination Italian-French, we could only consider one child, Juliette. In order to verify the importance of the language combination, more children with this language combination have to be studied of course. In this sense, our results are rather tentative.

Another important result relates to the development of the weak language in bilingual children. Schlyter (1993, 1994, 1995a,b) has argued that the weak language in bilingual children does not only develop with a delay but also qualitatively different from the strong or normally developing language, namely as in adult second language learners. Our study has shown the reverse, i.e. that it may be the balanced bilinguals who exhibit the most problems with the acquisition of a particular grammatical domain. The contradictory results clearly show that future research should concentrate on the weakness of a language and on how it can be measured.

References

Arencibia Guerra, L. 2008. *Sprachdominanz bei bilingualen Kindern mit Deutsch und Französisch, Italienisch oder Spanisch als Erstsprachen*. Phd thesis, Bergische Universität Wuppertal.

- Cantone, K., T. Kupisch, N. Müller & K. Schmitz 2008. „Rethinking language dominance in bilingual children”. *Linguistische Berichte* 215: 307-343.
- Chomsky, N. 1981. *Lectures on Government and Binding. The Pisa Lectures*. Foris: Dordrecht.
- Genesee, F., Nicoladis, E. and Paradis, J. 1995. "Language differentiation in early bilingual development". *Journal of Child Language* 22: 611-631.
- Hulk, A. and Müller, N. 2000. "Crosslinguistic influence at the interface between syntax and pragmatics". *Bilingualism: Language and Cognition* 3(3): 227-244.
- Kayne, R. 1999. "Prepositional complementizers as attractors". *Probus* 11: 39-73.
- MacWhinney, B. 1995 *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Meisel, J. M. 2007. "On autonomous syntactic development in multiple first language acquisition". In: H. Caunt-Nulton, S. Kulatilake & I.-H. Woo (Eds). *Proceedings of the 31st Boston University Conference on Language Development*, 26-45. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Müller, N. 1998. "Transfer in bilingual first language acquisition". *Bilingualism: Language and Cognition* 1(3): 151-171.
- Müller, N. 2006. "Emerging complementizers. German in contact with French / Italian". In: C. Lefevre, L. White & C. Jourdan (Eds.) *L2 Acquisition and Creole Genesis. Dialogues*, 145-165. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins.
- Müller, N. 2007. "Some notes on the syntax-pragmatics interface in bilingual children: German in contact with French / Italian". In: J. Rehbein, C. Hohenstein & L. Pietsch (Eds.) *Connectivity in Grammar and Discourse*, 101-135. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins.
- Müller, N. and Hulk, A. 2000. "Crosslinguistic influence in bilingual children: object omissions and Root Infinitives". In *Proceedings of the 24th Annual Boston University Conference on Language Development*, Howell C., Fish S. A. and Keith-Lucas T. (eds), 546-557. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Müller, N. and Hulk, A. 2001. "Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition: Italian and French as recipient languages". *Bilingualism: Language and Cognition* 4(1): 1-21.
- Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K. and Cantone, K. 2007. *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch, Französisch, Italienisch*. Tübingen: Narr. 2nd edition.
- Müller, N. and Pillunat, A. 2008. "Balanced bilingual children with two weak languages: a French-German case study". In *First Language Acquisition of Morphology and Syntax: Perspectives across Languages and Learners*, Guijarro-Fuentes, P., Larrañaga P., and Clibbens J. (eds.), 269-294. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins.
- Nicoladis, E. 1999 "“Where is my brush-teeth?” Acquisition of compound nouns in a French-English bilingual child”. *Bilingualism: Language and Cognition* 2(3): 245-256.
- Patuto, M. 2008. *Frühkindliche Zweisprachigkeit: Der Erwerb des Subjekts durch bilingual französisch- italienisch und deutsch- italienisch aufwachsende Kinder*. Unpublished master's thesis, Bergische Universität Wuppertal.
- Pillunat, A., Schmitz, K. & Müller, N. 2006. „Die Schnittstelle Syntax-Pragmatik: Subjektauslassungen bei bilingual deutsch-französisch aufwachsenden Kindern“. *LiLi* 143 : 7-24.
- Rizzi, L. 1982. *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht: Foris.
- Ronjat, J. 1913. *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.
- Schlyter S. 1993. "The weaker language in bilingual Swedish-French children". In *Progression and Regression in Language*, Hyltenstam, K. and Viberg, A. (eds.), 289-308. Cambridge: Cambridge University Press.

- Schlyter, S. 1994. "Early morphology in Swedish as the weaker language in French-Swedish bilingual children". *Scandinavian Working Papers on Bilingualism* 9: 67-86.
- Schlyter, S. 1995a. "Formes verbales du passé dans des interactions en langue forte et en langue faible ". *AILE* 6: 129-152.
- Schlyter, S. 1995b. "Morphoprosodic schemata in Swedish and French bilingual acquisition". In *The Development of Morphological Systematicity. A Cross-linguistic Perspective*, Pishwa, H. and Maroldt, K. (eds.), 79-106. Tübingen: Narr.
- Schmitz, K. 2007. « L'interface syntaxe - pragmatique: Le sujet chez des enfants franco-allemands et italo-allemands ». *AILE* 25 : 9-43.
- Schmitz, K., Hauser-Grüdl, N., Patuto, M. and Müller, N. 2008. „The null-subject parameter at the interface between syntax and pragmatics. Evidence from bilingual German-Italian, German-French and French-Italian children. submitted
- Schmitz, K. and Müller, N. 2008. Strong and clitic pronouns in the monolingual and bilingual acquisition of French and Italian". *Bilingualism: Language and Cognition* 11 (1): 19-41.
- Serratrice, L., A. Sorace & S. Paoli 2004. "Crosslinguistic influence at the syntax-pragmatic interface: subjects and objects in English-Italian bilingual and monolingual acquisition". *Bilingualism: Language and Cognition* 7(3): 183-205.
- Taeschner, T. 1983. *The Sun is Feminine: A Study of Language Acquisition in Bilingual Children*. Berlin: Springer.
- Valian, V. 1990. "Logical and Psychological Constraints on the Acquisition of Syntax". In: Frazier, L. and De Villiers, J. (eds.): *Language Processing and Language Acquisition*, 119-145. Dordrecht: Kluwer.
- Volterra, V. and Taeschner, T. 1978. "The acquisition and development of language by bilingual children". *Journal of Child Language* 5: 311-326.

What is learnable? Clitics and their features in L2 Serbo-Croatian

Nadežda Novaković & Teresa Parodi, University of Cambridge

1 Background

The question of what is learnable has been at the core of language acquisition studies for decades and has taken different shapes in the course of time in parallel with developments in linguistic theory. Within the Principles-and-Parameters framework developed in the 80s (Chomsky 1981) crosslinguistic differences were seen as clustering in parameters with binary choices. The acquisitional task consisted in setting parameters (in L1 acquisition) and re-setting them (in L2 acquisition). Following developments in the theory which highlight the role of different features in the representation, acquisitional research has shifted from looking at parameters to looking at the features involved and the values assigned to them.

A further aspect of this debate lies in the nature of the learnability problems in L2 acquisition. Answers to this question take either the view that there is a deficit in the L2 learners' representation (representational view) or that the problem is computational, while there is no problem with the representation.

In our paper we will contribute to this debate by discussing the acquisition of second-position (P2) clitics in Serbo-Croatian by speakers of French and English, basing our discussion on Novaković (2004). The languages differ with respect to the availability of clitics, which do not exist in English as opposed to French. In contrast to Serbo-Croatian, however, French does not have P2-clitics. Against this background, we will explore how English learners deal with the task of learning clitics while French learners only need to change the feature specification of clitics.

After presenting the relevant acquisitional theories, we will give an overview of the characteristics of Serbo-Croatian. This will inform our research questions, and we will present our experimental setting and results.

1.1 Features in L2 acquisition: representational or computational problems?

The current debate on the interlanguage and the nature of the learnability question in L2 acquisition takes in general one of two lines: while some assume a representational deficit (Hawkins & Chan 1997, Hawkins & Franceschina 2004, Tsimpli & Dimitrakopoulou 2007, Tsimpli & Mastropavlou 2008), others consider that the problem lies in the computation (Prévost & White 2000, White 2003, Lardiere 2000). We will take a closer look at these claims.

The claim of a representational deficit in L2 acquisition can be traced back to Eubank (1993/1994). Based on Pollock's (1989) distinction of strong and weak values for functional features and their relation to overt movement in the syntax, Eubank claims that optionality of verb raising in L2 acquisition of German by a speaker of Spanish is due to the fact that at initial stages of acquisition functional features are valueless.

In this line Hawkins & Chan (1997) formulate their Failed Functional Features Hypothesis, according to which functional features different from those available in the L1 cannot be acquired in an L2. The claim was tested on the presence or absence of a [+/-wh] feature in C (in English representing [+wh] versus Chinese representing [-wh]).

More recently, within the Minimalist framework, this line of analysis exploits the difference between interpretable and uninterpretable features. Interpretable features are understood as having semantic content and being visible at LF, as opposed to uninterpretable features. According to the Interpretability Hypothesis (Tsimpli & Dimitrakopoulou 2007, Tsimpli & Mastropavlou 2008), uninterpretable features not activated in the L1 cannot be learnt in the L2, while interpretable features are assumed to be unproblematic. A similar view is postulated by Hawkins & Franceschina (2004).

As opposed to those researchers who see inherent problems in the L2 representation, authors such as Prévost & White (2000), White (2003), Lardiere (2000) claim that missing surface inflection cannot be taken as an indication of a representational problem. The difficulty may lie in retrieving specific forms. The morphological module may fail to associate substantive categories with their inflections; underspecified forms may be then inserted instead of a fully specified one (Prévost & White 2000, White 2003).

In recent work, Lardiere (2008) focusses not only on feature activation, but also on feature reassembly: the learners' task is not only to activate features, but also

to reconfigure new clusters. This view goes beyond parameter setting as binary selection. According to Lardiere, learners need to acquire morphological competence in a certain domain, but also how the relevant features (interpretable or uninterpretable) are realised, for example, as free or bound morphemes (Lardiere 2008: 111). As an example, Lardiere mentions number marking in English and Arabic: although both languages select the features [+number] and [+/-plural], they are realised in very different ways, which does not make the learning task any easier (Lardiere 2008: 112). She explores the acquisition of definiteness and number, wh-movement and relative clauses and subject raising and case marking in English on a case study.

We will address these issues in our study. Our focus lies in the difference between building a category anew (clitics, in the case of English speakers) versus modifying the specification of an existing category (verb-hosted versus P2-clitics, in the case of speakers of French). Relevant for our discussion are therefore the contrast between subsets of features, namely, interpretable and uninterpretable features on the one hand, and feature reconfiguration on the other.

2 Pronominal elements and their properties

The three languages taken into account in our study, Serbo-Croatian, French and English differ in the properties of their pronominal elements. Serbo-Croatian and French, as opposed to English, have clitics, while English has pronouns.

Furthermore, the properties of Serbo-Croatian and French clitics differ. French clitics select a verb as their host and are arguably part of the agreement system (Kayne 1991, Auger 1995). The crucial characteristics of Serbo-Croatian clitics, on the other hand, is that they must occupy the second position in the sentence (cf. (1) and (2)).

- | | | | | | |
|-----|----------------------------|-----------|--------------|-----------|-----------|
| (1) | ils | me | l' | ont | donné |
| | they | me-dat | it-acc.3sg.m | have-3pl | given |
| | 'they have given it to me' | | | | |
| (2) | oni | su | mi | ga | poklonili |
| | they | have-3pl | me-dat | it-acc | given |
| | 'they gave it to me' | | | | |

Faced with Serbo-Croatian as an L2, the task of the English speakers consists in learning a new category, that of clitic; that of a speaker of French, on the other hand, consists in changing the feature specification of an already existing category. In this sense, these languages offer the possibility of testing the Interpretability Hypothesis, in that the interpretable features (reference) of pronouns and clitics should be unproblematic, as opposed to uninterpretable ones.

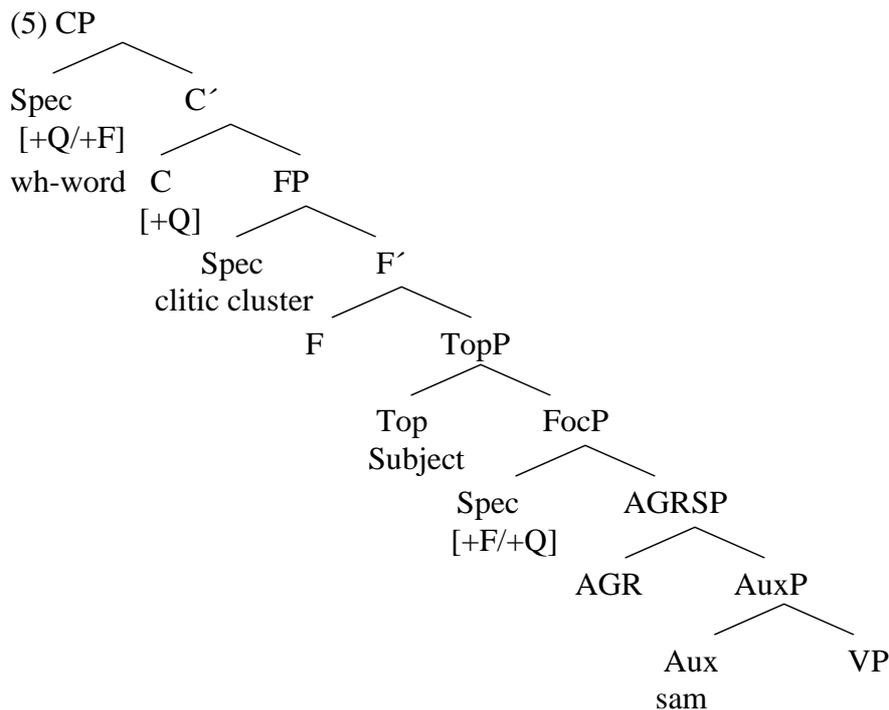
We will now summarise the relevant properties of Serbo-Croatian clitics.

2.1 On Serbo-Croatian clitics

SC has pronominal and auxiliary clitics, both enclitic. Auxiliary clitics carry subject-verb agreement information and are associated with the head of AGRSP. Pronominal clitics form a cluster with invariable order, dative before accusative. Auxiliary clitics precede pronominal ones; exception is the 3rd person auxiliary *je*, which follows pronominal clitics. Consider (3) and (4).

- (3) oni **su** **mi** **ga** poklonili
 they aux-3pl me-dat it-acc given
 ‘they gave it to me’
- (4) ona **mi** **ga** **je** poklonila
 she me-dat it-acc aux-3s given
 ‘she gave it to me’

P2 clitics are not V-hosted, but their movement seems to target the highest functional position in the extended projection of the verb, which, following Franks & King (2000), we will call FP. This is, according to them, the highest functional head in the extended projection of the verb, i.e. this is the head position to which verbs in all languages move covertly. If there are no elements in FP or in higher projections to act as clitic hosts, a lower copy of the clitic or the clitic cluster is pronounced to satisfy their requirement of having a prosodic host on their left. Since SC clitics may be pronounced in positions higher than the finite verb, this can result in structures in which clitics are separated from the verb by other elements, for example sentential adverbs, which are TP adjoined. This results in the order S cl A V. In embedded clauses clitics follow the complementiser and are higher than the subject (which occupies SpecTopP). Consider the tree structure in (5).



We follow Bošković's (2004) analysis for the clustering in Bulgarian and Macedonian. Bošković adopts Chomsky's (1995) theory of a bare phrase structure according to which clitics are allowed to act as ambiguous X^0/XP elements (i.e. to behave both as maximal projection and heads), and suggests that clitics occupy specifier or complement positions of functional projections, traditionally reserved for maximal phrases. Effectively, once the pronominal clitics attach to the verb, they move together as a 'head complex', while the auxiliary clitics, generated in a Spec position, adjoin to them later on. See (6).

- (6) ja sam mu ga dala
 I have-cl him-cl it-cl given
 'I gave it to him.'

- (a) ja [AuxP sam [Aux' [VP mu [V' dala ga]]]]
 (b) ja [AuxP sam [Aux' [VP mu [V' ga + dala]]]]
 (c) ja [AuxP sam [Aux' [ga dala] [VP mu [V' ~~ga dala~~]]]]
 (d) ja [AuxP sam [Aux' mu + [ga dala] [VP ~~mu~~ [V' ~~ga dala~~]]]]
 (e) ja [mu ga dala] [AuxP sam [Aux' [~~mu ga dala~~] [VP ~~mu~~ [V' ~~ga dala~~]]]]
 (f) ja sam + [mu ga dala] [AuxP ~~sam~~ [Aux' [~~mu ga dala~~] [VP ~~mu~~ [V' ~~ga dala~~]]]]

Table I below illustrates placement patterns of clitic clusters that include an auxiliary clitic, followed by some examples in (7). The occurrence of an adverb shows that the clitic cluster is not necessarily attached to the verb. Compare with Romance and, specifically, French clitics, where clitics are invariably placed to the left of the finite verb and cannot be separated from the verb.

Table I: Clitic placement patterns

	no adverb	with adverb
matrix clause	(i) S cl V	(ii) S cl A V
embedded clause	(iii) C cl S V	(iv) C cl S A V

- (7) (a) ja **sam mu ga** dala 'I gave it to him'
 (b) ja **sam mu ga** očigledno dala 'I obviously gave it to him'
 (c) jer **sam mu ga** ja dala 'because I gave it to him'
 (d) jer **sam mu ga** očigledno dala 'because I obviously gave it to him'

3 Research questions and methodology

On the background of the learnability questions presented, what we specifically want to explore is how English and French learners “understand” the properties of Serbo-Croatian clitics. Of specific interest for our study are the following:

- (i) the distinction between strong pronouns (available in all three languages) and clitics (available only in French and Serbo-Croatian);
- (ii) the P2-property which is reflected on the one hand on the relation of clitics to the verb, and, on the movement properties of the clitic cluster (French versus Serbo-Croatian).

Under strong transfer assumptions we expect to see differences between the speakers of English and of French with respect to the categorisation of SC-clitics: if speakers of English initially transfer the properties of pronouns to SC we expect them to place clitics postverbally. Speakers of French, on the other hand, should have no problem in placing clitics preverbally. Speakers of English need to learn a new category, that of clitics.

The P2-property is not available in the L1 of either group of learners. The task for speakers of English and of French differs, however: for the speakers of English the task consists in specifying the properties of the new category they are acquiring. For the learners of French, on the other hand, the task consists in changing the specification of some of the properties of clitics, detaching them from the verb. This is arguably a case of modifying uninterpretable features.

We expect to find the evidence we are looking for in the distribution of clitics:

- (i) are there any instances of postverbal clitics? (English vs French learners)
- (ii) do learners raise clitics past adverbs (i.e. to AGRS)?
- (iii) can they move clitics independently of the verb, even if they do not place them in P2? (clitics left, verbs right of the adverb) (a problem, possibly, for French learners)

4 Methodology

In this paper we focus on pronominal clitics only, for clarity of comparison with English and French. This means that the data we report involve present tense sentences only (since the past tense sentences invariably involve the production of clitic clusters which include an auxiliary). The data, from Novaković (2004), are obtained from two sentence production tasks, namely a sentence conjoining and a translation task.¹

Clitic placement was tested in 4 conditions: matrix and embedded sentences (all finite), with and without adverbs, as illustrated in Table I above.

Example (8a) below illustrates one of the test items in the sentence conjoining task. The expected outcome is given in (8b).

- (8) a. Ovaj auto se sija. Vlasnik ocigledno stalno pere ovaj auto.
This car is shining. The owner obviously washes this car all the time.
- b. Ovaj auto se sija jer ga vlasnik ocigledno stalno pere.
this car itself shines because itCL owner obviously always washes
'This car is shining, because its owner is obviously washing it all the time.'

The subjects were 48 speakers of English and 44 of French, plus a control group of 18 native speakers of Serbo-Croatian. There were two different types of learners: university students learning Serbo-Croatian in the UK, the US and France, and others who had been living in a Serbo-Croatian speaking environment for at least 18 months. This is illustrated in Table II below:

Table II

	non-SC environment	SC environment
L1 English	38	10
L1 French	35	9

¹ The study included also auxiliary clitics and past tense items. It also included a grammaticality judgment task.

The learners were grouped according to their proficiency level as assessed by a cloze test which consisted of 3 texts of increasing difficulty. There were 5 proficiency levels: beginners, lower intermediate, upper intermediate, advanced and superior. All those learners who were living in a SC-speaking environment (and only them) were in the 'superior' group.

5 Results

5.1 Strong pronouns vs clitics

Our first research question is concerned with the contrast between strong pronouns and clitics. Distributional cues will tell how pronominal elements are analysed by the learners. Strong pronouns will typically appear postverbally, with the same distribution as a full NP, while clitics appear preverbally. Furthermore, pronouns, as opposed to clitics, can be coordinated; the use or not of coordination will therefore be an indication.

The results are presented in Table III. The two leftmost columns show the percentage of ungrammatical present tense sentences in which clitics were placed postverbally (where the grammatical word order is S cl V); these percentages were calculated from the total number of clitics used in present tense sentences in the two production tasks². The two rightmost columns show the percentage of coordinated structures in which the learners used clitics (ungrammatical) instead of pronouns (grammatical). The figures in brackets show the raw numbers.

Table III: Clitics used postverbally and in coordination.

Level	Clitics used postverbally		Clitics in coordinated structures	
	L1 French	L1English	L1 French	L1English
B	22% (39)	85% (112)	31% (15)	75% (21)
LI	0% (0)	11% (19)	10% (5)	45% (23)
UI	0% (0)	0% (0)	4% (2)	15 % (8)
A	0% (0)	0% (0)	2% (1)	1% (1)
S	0% (0)	0% (0)	2% (1)	0% (0)

As we can see on this table, at initial stages of the acquisition process English learners place clitics postverbally, while French learners place them preverbally. Also, English learners use clitics in coordinated structures (both with clitics and DPs), while the French learners do not coordinate clitics.

² These figures do not include grammatical structures with clitics placed postverbally, such as sentences with omitted subjectst, where the grammatical word order is V cl.

We take these results as an indication that English learners are treating clitics as strong pronouns, while French learners make a distinction between clitics and strong pronouns. Recall that it is the English learners who have the task of establishing a new category. We see transfer effects to start with, which are eventually overcome.

5.2 The P2-property

We now turn to examining the P2-property and we do so in two steps. In the first step we consider to what extent learners are able to separate the clitic from the verb in matrix sentences. This could be an issue for speakers of French, for whom clitics are verb-hosted.

Table IV shows the percentage of grammatical and ungrammatical structures produced by French and English learners in the two sentence production tasks.

Table IV: Distribution of clitics in matrix sentences containing an adverb

Level	L1 French		L1 English	
	S CL Adv V	*S Adv CL V	S CL Adv V	*S Adv CL V
B	15% (4)	85% (22)	0% (0)	100% (5)
LI	38% (10)	62% (16)	14% (3)	86% (19)
UI	67% (16)	29% (7)	26% (7)	67% (18)
A	85% (22)	15% (4)	71% (25)	29% (10)
S	100% (27)	0% (0)	96% (27)	0% (0)

Initially French learners left-adjoin SC clitics to the finite verb, which is consistent with French verb-hosted clitics. This yields grammatical utterances in the present tense without adverbs. However, if an adverb is present, the result is an ungrammatical utterance (*A cl V). At later stages clitics are separated from the verb if a sentential adverb is present.

There is a difference of pace between the French and the English learners: while French learners have as good as managed to separate clitics from the verb at upper intermediate level, the turning point for English learners is at advanced level.

We will now turn to the P2 property in embedded clauses. Notice that in this case the clitic must immediately follow the complementiser, raising beyond the subject. In terms of linear order the string is quite odd both for speakers of French and of English.

The results are presented in Table V below. The grammatical structures are the ones where the clitic immediately follows the complementiser, but precedes the

subject of the clause (C cl S Adv V). Especially telling here is the position of clitics in embedded clauses containing an adverb.

Table V: Distribution of clitics in embedded clauses

Level	French L1			English L1		
	C CL S Adv V	*C S CL Adv V	*C S Adv CL V	C CL S Adv V	*C S CL Adv V	*C S Adv CL V
B	6% (3)	14% (7)	80% (41)	0% (0)	0% (0)	100% (5)
LI	10% (7)	27% (19)	63% (44)	6% (4)	8% (5)	85% (53)
UI	26% (16)	61% (37)	13% (8)	12% (10)	22% (19)	66% (56)
A	72% (53)	28% (21)	0% (0)	68% (65)	18% (17)	14% (13)
S	85% (61)	15% (11)	0% (0)	89% (75)	11% (9)	0% (0)

The table shows that both speakers of English and of French learn to place the clitic in P2, immediately following the complementiser, but only at the advanced stage. In this case there is no advantage for speakers of French.

We take these results as an indication that the clitic feature responsible for clitic movement to a functional projection FP above AGRSP has been acquired.

To summarise, in the first place we observe a transfer effect at initial stages in that speakers of English place clitics postverbally and coordinate them, indicating that clitics are being treated as pronouns. This effect disappears at upper intermediate level. Speakers of French, on the other hand, make a distinction between clitics and strong pronouns from the very beginning. With respect to the P2-property, both speakers of French and of English manage to separate the clitic from the verb as well as raising the clitic beyond the subject. We take this to indicate that the clitic feature responsible for clitic movement to a functional projection FP above AGRSP is acquired by both speakers of English and of French. The transfer effects are observable in that speakers of French are faster at separating clitics from the verb in matrix clauses than speakers of English: the shift has taken place at lower intermediate level for the former, but at upper intermediate level for the latter. Both groups develop at the same pace with respect to raising of the clitic to FP.

6 Discussion

We can now place our results in the context of the questions raised at the beginning, crucially about what is learnable in an L2.

Are interpretable and uninterpretable features equally affected? The English learners' task of learning the clitic category provides some evidence in this respect. Strong pronouns and clitics share referential properties, arguably an interpretable feature; there is, as expected, no problem with that. Strong

pronouns and clitics differ, however, in their syntactic distribution: their movement properties differ, with clitics becoming dependent on a syntactic and prosodic host. This aspect involves an uninterpretable feature, which appears to be acquired by the speakers of English.

For the French speakers, on the other hand, the category clitic is already available and, with it, the knowledge about their special movement properties. These movement properties, however, are driven by different features. Serbo-Croatian clitics, as argued by Bošković (2004), are ambiguous X^0/XP elements, i.e. they behave as heads and as maximal projections. French clitics, on the other hand, are argued to head their own AGR projections. Serbo-Croatian clitics, furthermore, are also subject to prosodic conditions which differ from those of French and make them surface as a lower copy if there is no other suitable prosodic support to their left. In other words, both in Serbo-Croatian and in French clitics realise an uninterpretable feature, arguably an AGR feature in French. To our knowledge, the literature is not explicit about the corresponding feature in Serbo-Croatian. It is clear, however, that it is not an interpretable feature. If we assume that the modification of a feature should be easier than establishing a new feature, then speakers of French should have an advantage over speakers of English learning Serbo-Croatian. Our results support this assumption for matrix, but not for embedded clauses. The placement facts suggest some misanalysis which to some extent reflect properties of the L1s. If this line of analysis is right, then the asymmetry between interpretable and uninterpretable features is not reflected in our data, a finding which is not compatible with the Interpretability Hypothesis.

The learning task for French learners can be characterised as that of changing the feature specification of clitics and reconfiguring their implementation. According to the results of the production tasks carried out in our study, this task seems to be only marginally easier than establishing the clitic category is for English learners. Lardiere's (2008) feature assembly approach seems to offer a more adequate account of our finding.

Although we are not offering an ultimate answer to the question of what is learnable, our results are indicative of a promising line of research which should be expanded to include a different domain involving movement, for example wh-questions.

References

- Auger, J. 1995. "Les clitiques pronominaux en français parlé informel". *Revue Québécoise de Linguistique* 24: 21-60.
- Bošković, Ž. 2004. "Clitic placement in South Slavic". *Journal of Slavic Linguistics* 12: 37-90.
- Chomsky, N. 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.

- Chomsky, N. 1995. "Bare phrase structure". In G. Webelhuth (ed.), *Government and Binding Theory and the Minimalist Program*, 385-439. Oxford: Blackwell.
- Eubank, L. 1993/1994 "On the transfer of parametric values in L2 development". *Language Acquisition* 3: 183-208.
- Franks, S. & T.H. King 2000. *A handbook of Slavic clitics*. Oxford: OUP.
- Hawkins, R. & Y.-H. C. Chan 1997. "The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the 'failed functional features hypothesis'". *Second Language Research* 13: 187-226.
- Hawkins, R. & F. Franceschina 2004. "Explaining the acquisition and non-acquisition of determiner-noun gender concord in French and Spanish". In P. Prévost & J. Paradis (eds), *The acquisition of French in different contexts*, 175-205. Amsterdam: John Benjamins
- Kayne, R. 1991. "Romance clitics, verb movement and PRO". *Linguistic Inquiry* 22: 647-686.
- Lardiere, D. 2000. "Mapping features to forms in second language acquisition." In J. Archibald (ed.), *Second language acquisition and linguistic theory*, 102-129. Oxford: Blackwell.
- Lardiere, D. 2008. "Feature assembly in second language acquisition". In Licerias, J. & al (eds.), *The role of formal features in second language acquisition*, 107-140. New York: Lawrence Erlbaum.
- Novaković, N. 2004. *Development issues in the acquisition of word order in L2 Serbo-Croatian with special reference to second position clitics*. PhD thesis, University of Cambridge.
- Pollock, J.-Y. 1989. "Verb movement, Universal Grammar and the structure of IP." *Linguistic Inquiry* 20: 365-424.
- Prévost, P. & L. White 2000. "Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement". *Second Language Research* 16: 103-133.
- Tsimpli, I.M. & M. Dimitrakopoulou 2007. "The Interpretability Hypothesis: evidence from wh-interrogatives in second language acquisition". *Second Language Research* 23: 215-242.
- Tsimpli, I.M. & M. Mastropavlou 2008. "Feature interpretability in L2 acquisition and SLI: Greek clitics and determiners". In Licerias, J. & al. (eds.), *The role of formal features in second language acquisition*, 143-183. New York: Lawrence Erlbaum.
- White, L. 2003. *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Unanalysed chunks and language processing in SLA

Manfred Pienemann,

Paderborn University, Germany & Newcastle University, UK

Introduction

This paper focuses on the role of unanalysed chunks in second language processing. In my view, the L2 processor plays a central role in explaining the L2 developmental schedule, because learners can only produce what they can process. Therefore a theory of L2 acquisition needs to contain as one necessary component an account of the L2 processor and its development from the initial state to advanced levels of acquisition.

Processability Theory (Pienemann 1998) provides such an account. In this paper I will give an overview of Processability Theory (PT) and its application to the acquisition of L2 morphology. PT accounts for the acquisition of L2 morphology from unanalysed lexical forms to morphological regularities that require the exchange of grammatical information between major constituents.

At an empirical level, one of the key issues in testing PT predictions is how to differentiate in a given L2 corpus between the production of unanalysed forms and rule-governed language production. I will demonstrate that this issue can only be decided on the basis of a distributional analysis of a sufficiently large and linguistically varied corpus and not on the basis of correctness measures, since the latter will not reflect the internal dynamics of the interlanguage. In other words, morphological forms that may at first glance appear to be close to target-language norms may in fact be produced merely on the basis of clever strategies in using unanalysed chunks.

I will propose analytical procedures to uncover such unanalysed chunks. Such procedures are a necessary prerequisite for validly testing the theoretical framework that can account for the development of the L2 processor.

Processability Theory: A brief overview

To gain a better understanding of the role of unanalysed chunks and speech formulae in L2 processing, it may be useful to first provide a brief overview of one explicit account of the development of L2 processing capacity, namely Processability Theory (PT) (Pienemann 1998).

PT is based on a universal hierarchy of processing procedures which is derived from the general architecture of the language processor. This hierarchy is related to the requirements of the specific procedural skills needed for the target language. In this way, predictions can be made for language development that can be tested empirically.

The view on language production followed in PT is largely that described by Levelt (1989), which overlaps to some extent with the computational model of Kempen and Hoenkamp (1987) which emulates much of Merrill Garrett's work (e.g. Garrett, 1976, 1980, 1982) and on which the corresponding section of Levelt's model is based. The basic premises of that view are the following.

Premise (1). Processing components, such as procedures to build NPs etc., are relatively autonomous specialists which operate largely automatically. Levelt (1989) describes such grammatical procedures as 'stupid', because their capacity is strictly limited to the very narrow but highly efficient handling of extremely specific processing tasks (e.g. NP-procedures, VP-procedures etc.). The automaticity of these procedures implies that their execution is not normally subject to conscious control.

Premise (2). Processing is incremental. This means that surface lexico-grammatical form is gradually constructed while conceptualisation is still ongoing. One key implication of incremental language processing is the need for grammatical memory. For the next processor to be able to work on still-incomplete output of the current processor and for all of this to result in coherent surface forms some of the incomplete intermediate output has to be held in memory.

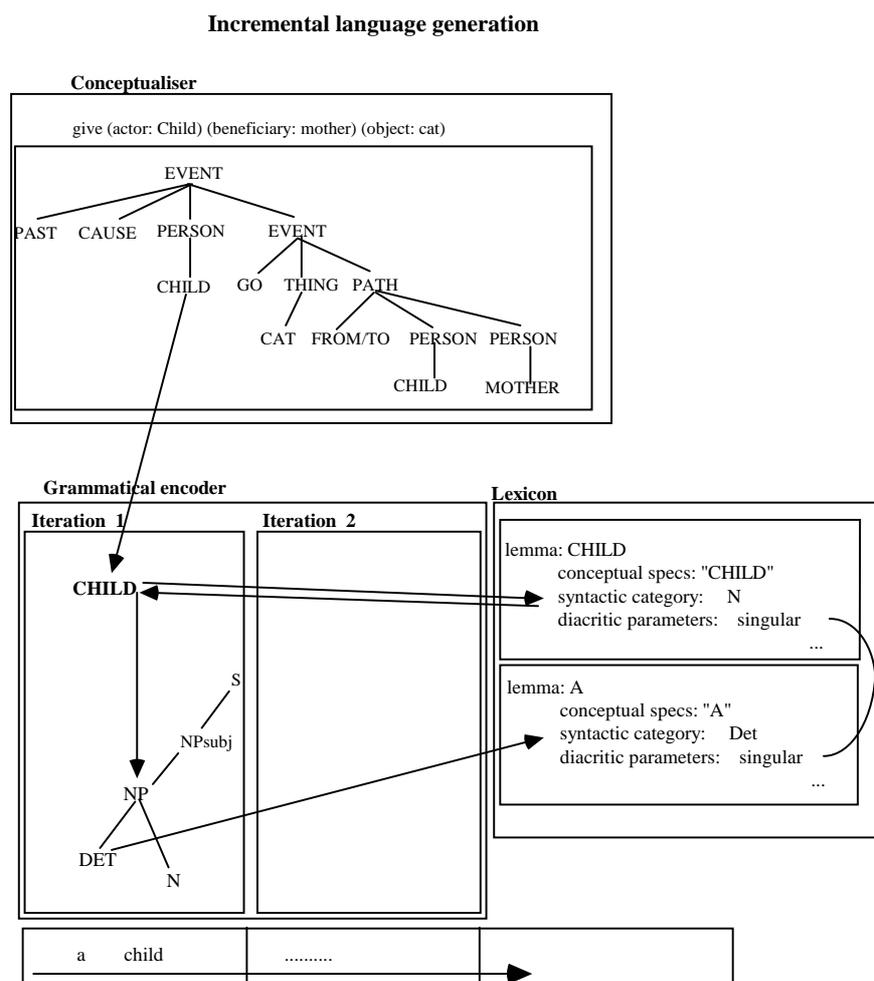
Premise (3). The output of the processor is linear, while it may not be mapped onto the underlying meaning in a linear way. This is known as the 'linearisation problem' (Levelt, 1981) which applies to the mapping of conceptual structure onto linguistic form as well as to the generation of morpho-syntactic structures. One example is subject-verb agreement as illustrated in the sentence 'She gives him a book'. The affixation of the agreement marker to the verb depends,

amongst other things, on the storage of information about the grammatical subject (namely number and person) which is created before the verb is retrieved from the lexicon.

Premise (4). Grammatical processing has access to a grammatical memory store. The need for a grammatical memory store derives from the linearisation problem and the automatic and incremental nature of language generation. Levelt (1989) assumes that grammatical information is held temporarily in a grammatical memory store which is highly task-specific and in which specialised grammatical processors can deposit information of a specific nature (e.g. the value of diacritic features). In Kempen and Hoenkamp's (1987) *Incremental Procedural Grammar*, the locus of the grammatical buffer is the specialised procedures which process NPs, VPs etc. Pienemann (1998) presents evidence from on-line experiments and aphasia in support of these assumptions (e.g. Cooper and Zurif 1983; Paradis 1994; Zurif, Swinney, Prater and Love 1994).

The process of incremental language generation as envisaged by Levelt (1989) and Kempen and Hoenkamp (1987) is exemplified in Figure 1 which illustrates some of the key processes involved in the generation of the example sentence "a child gives a cat to the mother". The concepts underlying this sentence are produced in the Conceptualiser.

Figure 1



The conceptual material produced first activates the lemma CHILD in the lexicon. The lemma contains the category information N which calls the categorial procedure NP. This procedure can build the phrasal category in which N is head, i.e. NP. The categorial procedure inspects the conceptual material of the current iteration (the material currently being processed) for possible complements and specifiers and provides values for diacritic features. Given certain conceptual specifications the lemma 'A' is activated and the NP-procedure attaches the branch Det to NP.

During this process the diacritic parameters of Det and N are checked against each other. This implies that the grammatical information 'singular' is extracted from each of the two lemmas at the time of their activation and is then stored in NP until the head of the phrase is produced. This process of exchange of grammatical information is a key feature of language production. Below we will see that in LFG it can be modelled by feature unification.

The production process has now proceeded to the point where the structure of a phrase has been created and the associated lemmata are activated. What is missing to make this the beginning of a continuous and fluent utterance is establishing a relation between the phrase and the rest of the intended message. This is accomplished by assigning a grammatical function to the newly created phrase.

The outcome of all of this is depicted by a tree structure in Figure 1. And while this structure was produced and the associated lemmata were activated, the next conceptual fragment would have been processed in parallel and the output of the Formulator would have been delivered to the Articulator. This means that new conceptualisation occurs while the conceptual structure of the previous iteration is being produced. The whole process then moves on from iteration to iteration.

In the process of incremental language generation the following processing procedures and routines are activated in the following sequence:

1. lemma access,
2. the category procedure,
3. the phrasal procedures (first NP, then VP),
4. the S-procedure,
5. the subordinate clause procedure - if applicable.

In Pienemann (1998) I hypothesise that this set of key grammatical encoding procedures are arranged according to their sequence of activation in the language generation process, and this sequence follows an implicational pattern in which each procedure is a necessary prerequisite for the following procedures. The basic thesis of processability theory is that in the acquisition of language processing procedures the assembly of the component parts will follow the above-mentioned implicational sequence. The key to predicting processable grammars is which pieces of grammatical information can be exchanged between which constituents given the availability of the different procedures and their storage capacity.

It is important to note that the above processing procedures are operational only in mature users of a language, not in language learners. While even beginning second language learners can make recourse to the same general cognitive resources as mature native language users, they have to create language-specific processing routines. In this context it is important to ensure that Levelt's model (and Kempen and Hoenkamp's specific section of it) can, in principle, account

for language processing in bilinguals, since second language acquisition will lead to a bilingual language processor.

De Bot (1992) adapted Levelt's model to language production in bilinguals. Based on work by Paradis (1987) he shows that information about the specific language to be used is present in each part of the preverbal message and this subsequently informs the selection of language-specific lexical items and of the language-specific routines in the Formulator. The key assumption of De Bot's work for L2 processing is that in all cases where the L2 is not closely related to the L1, different (language-specific) procedures have to be assumed. Therefore most of the above processing procedures have to be acquired by the L2 learner. The differences in the lexical prerequisites for language processing are obvious in diacritic features such as 'tense', 'number', 'gender', 'case' which vary between languages.

What happens when an element is missing in this implicational hierarchy? In Pienemann (1998) I hypothesise that the hierarchy will be cut off in the learner grammar at the point of the missing processing procedure and the rest of the hierarchy will be replaced by a direct mapping of conceptual structures onto surface form as long as there are lemmata that match the conceptually instigated searches of the lexicon. In other words, it is hypothesised that processing procedures and the capacity for the exchange of grammatical information will be acquired in their implicational sequence as depicted in Table 2.

Table 2: Hypothetical hierarchy of processing procedures

	t1	t2	t3	t4	t5
S'-procedure	-	-	-	-	-
S-procedure	-	simplified	simplified	simplified	inter-phrasal information exchange
Phrasal procedure VP	-	-	phrasal information exchange in VP	phrasal information exchange in VP	phrasal information exchange in VP
Phrasal procedure NP	-	-	phrasal information exchange in NP	phrasal information exchange in NP	phrasal information exchange in NP
category procedure (lex. categ.)	-	category + affix	category + affix	category + affix	category + affix
word/ lemma	no information exchange, lemma access	lemma access	lemma access	lemma access	lemma access

If the above hierarchy is to be universally applicable to language acquisition, then it needs to be interpretable in relation to grammatical structures of individual languages. This is achieved by interpreting the processability hierarchy through a theory of grammar which is typologically and psychologically plausible. The theory of grammar used for this purpose in processability theory is LFG. The reason for that choice is that every level of the hierarchy of processing procedures can be captured through feature unification in LFG which also shares three key features with Kempen and Hoenkamp's procedural account of language generation, namely (1) the assumption that grammars are lexically driven, (2) the functional annotations of phrases (e.g. "subject of") and (3) the reliance on lexical feature unification as a key process of sentence generation. In other words, an LFG description of the structure to be learned affords us an analysis of the psycholinguistic process of grammatical information exchange, and the latter is the key component of the processability hierarchy.

Morphology and processability

The implementation of the processability hierarchy into an LFG-based description of a given language affords us a prediction of the stages in which the language can develop in L2 learners. The main point of the implementation is to demonstrate the flow of grammatical information in the production of linguistic structures. I will demonstrate this with the example of three morphological regularities.

In LFG, the morphological component operates on the basis of a functional description of the sentence. The following sentence may illustrate this.

A man owns many dogs.

Note that lexical entries contain schemata which are relevant here. These are listed in Table 3.

Table 3

a:	DET,	SPEC = 'A' NUM = SG
man:	N,	PRED = 'MAN' NUM = SG
owns:	V,	PERS = 3 PRED = 'OWN' (SUBJ) (OBJ) SUBJ NUM = SG SUBJ PERS = 3 TENSE = PRESENT
many:	DET,	SPEC = 'MANY' NUM = PL
dogs:	N,	PRED = 'DOG' NUM = PL

The well-formedness of sentences is guaranteed, amongst other things, by ensuring that functional descriptions of the sentence and lexical entries match, i.e. the phrase "a man" is functionally well-formed because - amongst other things - the value for NUM is "SG" in the subsidiary function NUM = SG under SUBJ as well as in the lexical entry for "man". In the same way "many dogs" is well-formed because of a match of the feature "NUM".

The actual structure of the morphological component is not crucial to the present line of argument. The central point here is that morphological processes are informed by feature unification. One can now see that the unification of the NUM value in noun phrases is an operation which is restricted entirely to the NP. In processability theory this type of affixation is called phrasal, because it occurs inside phrase boundaries (cf. Pienemann 1998).

An example of a lexical morpheme is English or German tense marking (-ed or -te), the information for which can be read off the lexical entry of the verb, as can be seen in Figure 1 above.

Subject-verb agreement, in contrast, involves the matching of features in two distinct constituents, namely NP_{subj} and VP. The insertion of the -s-affix for Subject-verb agreement marking requires the following syntactic information:

S -V affix	TENSE	=	present
	SUBJ NUMBER	=	sg
	SUBJ PERSON	=	3

While the value of the first two equations is read off the functional description of sentences as illustrated above, the values for NUMBER and PERSON must be identical in the f-structure of SUBJ and the lexical entry of V. Hence this information has to be matched across constituent boundaries from inside both constituents. One may informally describe this process as follows:

[A man] _{NP_{subj}}	[{holds} ...] _{VP} (Present, imperfective)
PERSON = 3	PERSON = 3
NUM = sg	NUM = sg

From a processing point of view the two morphological processes, plural agreement in NPs and SV-agreement, have a different status. While the first occurs exclusively inside one major constituent, the second requires that grammatical information be exchanged across constituent boundaries. This type of morphological process is referred to as inter-phrasal affixation.

We are now in a position to locate three morphological phenomena within the hierarchy of processability. The structures which were discussed above have been highlighted in the Table 4 which includes lexical, phrasal and inter-phrasal morphemes.

Table 4: Processing procedures applied to morphology

Processing procedure	L2 process	morphology
6 • subord. cl. procedure	main and sub clause	
5 • S-procedure	inter-phrasal information exchange	inter-phrasal morpheme
4 • phrasal procedure VP	information exchange in VP	phrasal morpheme
3 • phrasal procedure NP	information exchange in NP	phrasal morpheme
2 • category procedure	no information exchange	lexical morpheme
1 • word/ lemma	'words'	<i>invariant forms</i>

This predicted hierarchy has been substantiated in several empirical studies. Pienemann and Håkansson (1999) show in an overview of a large number of studies of Swedish as a second language that the above hierarchy materialises in the following sequence of Swedish morphemes:

1. invariant forms
2. plural marking (hund-ar, 'dogs')
3. agreement marking in NPs (den stor-a hund-en, 'the big dogs')
4. agreement marking in predicative adjectives (hus-et är stor-t, 'the house is big').

A very similar sequence can be found in the acquisition of German as a second language:

1. invariant forms
2. plural marking (hund-e, 'dogs')
3. agreement marking in NPs (zwei Hunde, 'two dogs')
4. subject-verb agreement marking (die Hunde rennen ständig , 'the dogs are running all the time').

In Pienemann (1998) I show that the processability hierarchy materialises the L2 acquisition of a range of languages. In particular, I demonstrate this for German, English and Japanese on the basis of extensive empirical studies. These findings support the typological plausibility of the processability hierarchy.

One key implication of the above hierarchy is that it begins with morphologically invariant forms. This is so because such forms require no exchange of grammatical information and no assignment of a lexical category to lexical material. In empirical studies one finds that in target-language terms such invariant forms do in fact consist of lexical and grammatical morphemes as in the word 'dogs' which may occur in the context '*he has a dogs' as well as in 'two dogs'. In other words, such invariant forms are in fact unanalysed chunks.

In the following section I will focus on identifying unanalysed chunks in large interlanguage corpora which is crucial for an empirical test of the overall theoretical framework since one can only validly test the predictions made by theories such as PT if one can be sure that grammatical forms found in the corpus are indeed generated by the productive mechanism present in the target language and not by a chunking strategy.

A case study: morphology in Guy's interlanguage

The empirical data analysed in this section were collected in a one-year longitudinal study of the acquisition of German as a second language in a formal environment. I will focus on the interlanguage of one learner, Guy, a student at the University of Sydney. The informant began learning German without any

prior exposure to the language. He was interviewed at fortnightly intervals. The language course consisted of six hours per week. It was taught using the textbook "Sprachkurs Deutsch" and supplementary material on German grammar. The textbook follows a communicative approach from which the tutor deviated when he/she felt it necessary (especially for the formal teaching of grammar).

Since some of the predictions of PT relate to the interplay between syntactic and morphological development, it will be useful to describe the learner's development in the area of syntax. This will enable us to relate his morphological development to syntactic points of reference. For this purpose I will briefly summarize the outcome of applying the processability hierarchy entailed in PT to a number of key word-order rules of German. This will provide an overarching matrix of morphosyntactic development. Describing Guy's acquisition of syntactic rules will then provide a baseline of syntactic development against which his development of morphological rules can be evaluated.

One has to bear in mind, however, that in the context of the limitations of a book chapter the presentation of the syntactic matrix and Guy's development within it can be no more than a very brief overview. Details of the psycholinguistic background the formal application of PT to German word order and the full analysis of Guy's word order development can be found in Pienemann (1998).

Table 5: Processing procedures applied to German morphosyntax

Processing procedure	L2 process	morphology	syntax
6 • subord. cl. Procedure	main and sub clause		V-final
5 • S-procedure	inter-phrasal information exchange	morpheme: SV-agreement	inter-phrasal subject-verb inversion (=INV)
4 • phrasal procedure VP	information exchange in VP	phrasal morpheme: Aux+V tense	split verb (SEP)
3 • phrasal procedure NP	information exchange in NP	phrasal morpheme: NP agreement	adverb fronting (=ADV)
2 • category procedure	no information exchange	lexical morpheme: past -te	canonical order SVO
1 • word/ lemma	'words'	invariant forms	single constituent

A detailed analysis of Guy's interlanguage samples (Pienemann 1998) revealed the following developmental schedule in the area of syntax.

Week	1	7	15	19	--
rule	SVO	ADV	SEP	INV	(V-END)

In other words, the above German word order rules did emerge in the order predicted by PT. At the same time this also provides a time-line that predicts which morphological rules can be expected to emerge at which point in Guy's developmental schedule. This expectation is based on the fact that the PT procedures define processing prerequisites not only for syntax but also for morphology. Therefore one can infer that the presence of INV shows that the S-procedure has developed and that therefore SV-agreement ought to be processable at this point or soon after. We will now focus on substantiating this claim in the interlanguage corpus produced by Guy.

The inter-phrasal morpheme I will analyse is the morphological marking of person and number agreement in the verb. For reasons of simplicity the analysis will be restricted to grammatical subjects which are marked as "singular". For the purpose of this paper I will analyse subject-verb agreement with lexical verbs in present tense only.

In German, the marking of person agreement in the verb is similar to English subject-verb agreement:

Table 6. Person marking in German lexical verb (singular)

1st person	ich V-e or V-	I V
2nd person	du V-st or V-s	I V
3rd person	er, sie, es	he, she, it
	singular-NP V-t	Singular NP V-s

(Note: V signifies "verb stem")

Above I made the point that lexical forms appearing in the interlanguage do not necessarily reflect target language regularities. For instance, the word 'geht' (goes) might be used in the context 'er geht' (he goes) as well as in the context 'ich geht'. To be sure that word forms do indeed follow target language regularities one needs to design the distributional analysis of the interlanguage corpus with a view on testing if word forms vary in different linguistic contexts. In the case of person and number marking on the verb one therefore needs to test if the morphological marker on the verb occurs only in the context of grammatical subjects marking the same person and number. This is achieved by counting a given verbal affix in its target language context (e.g. subject = singular, 3rd person and verb is marked for singular, 3rd person) as well as in

non-contexts (i.e. subject IS NOT singular, 3rd person and verb is marked for singular, 3rd person).

The results of a distributional analysis of the marking of person agreement in Guy's interlanguage are displayed in Table 6 which is laid out to reflect the above analytical principle. The left-hand side of Table 6 lists the different linguistic contexts which were analysed. In the line "ich - V-e", the relative frequency is listed with which verbs marked -e was supplied in the context of first person singular grammatical subjects. The line "x - V-e" reverses the analysis of the previous line. Here the suppliance of lexical verbs marked -e is recorded that appear in the context of grammatical subjects not marked for first person singular.

This distributional analysis is repeated for the zero morpheme which, in colloquial German, may also mark first person singular. For second and third person singular the analysis is repeated in a similar manner. Note that the label "pro3" stands for "third person singular pronoun" and "NP - V-t" refers to subject NPs with a lexical head.

Table 7: Guy: SV - agreement with lexical verbs

	3	5	7	9	11	13	15	17	19
ich - V-e	0.78	0.80	0.63	0.81	0.63	0.82	0.67	0.56	0.24
x - V-e	0.67	0.59	0.51	0.73	0.80	0.79	0.69	0.73	0.47
ich - V-o	/	/	/	/	/	/	/	0.03	0.76
x - V-o	/	/	/	/	/	/	/	0.03	0.
du - V-s,st	(0.)	(0.)	(0.67)	(0.67)	/	(0.)	/	0.	0.
x - V-s,st	/	/	/	/	/	/	/	/	/
pro3 - V-t	(0.67)	(0.67)	(1.)	0.33	0.33	0.59	0.57	0.48	0.46
NP - V-t	(0.25)	(0.50)	(0.67)	(0.)	0.17	0.10	0.22	0.33	0.25
x - V-t	0.33	0.25	0.47	0.27	0.13	0.21	0.23	0.25	0.45

Table 7 shows that the frequency of suppliance of the verbal affix -e in the context of first person singular subjects varies between 0.56 and 0.82. Applying the emergence criterion (cf. Meisel, Clahsen and Pienemann 1981) to

morphology in the same way as to syntax, one might at first glance conclude that this reflects a regular morphological agreement marking. Considering the reverse analytical perspective in the following line of table 6, however, one finds that the same morpheme is used with grammatical subjects other than first person singular within the same range of frequency (0.47 to 0.80). In other words, the learner produces "ich V-e" as frequently as "x V-e". Therefore, one must conclude that the formative -e does not mark SV-agreement in Guy's interlanguage.

I will leave the zero morpheme for agreement marking aside for the moment. The morphological marking for second person in verbs (s/-st) is virtually never used by Guy, either correctly or incorrectly.

The main trend found in the marking of first person in verbs is repeated in the marking of third person. If one excludes the values given in brackets in Table 7 for reasons of limited reliability (less than three occurrences), the frequency of the affixation of -t varies between 0.33 and 0.59 with pronominal subjects and between 0.10 and 0.33 with non-pronominal subjects while the frequency of random t-affixation varies between 0.23 and 0.47. Thus the random occurrence of the verbal inflectional morpheme -t varies within the same range as the occurrence of the same morpheme in contexts where it marks SV-agreement. In other words, one cannot exclude that the cases in which subject and verb seem to match in person and number marking are merely "random hits".

In this context it is important to consider the overall morphological variation in the lexical material produced by Guy. If one excludes the prefix 'ge-' [which serves as a past marker in colloquial German], only 18% of all verbs alter in their morphological form, thus whatever the subject, the form of the verb is always

helf-e	(help)
leb-e	(live)
les-e	(read)
schlaf-e	(sleep)
fähr-t	(go, drive)
gib-t	(give)
*lauf-t	(go, run)
etc.	

Thus the underlying pattern of morphological person marking in main verbs produces figures for apparent SV-agreement which are in fact brought about by a low degree of morphological variance and not by a morphological affixation rule.

The only exception to this appears in the 19th week of observation with the use of zero morphemes for the marking of first person. Table 6 shows clearly that zero morphemes occurred very rarely before week 19 and that in week 19 they occur exclusively to mark first person and no other context. And it comes as no surprise that 75% of the verbs which are marked with a zero morpheme at this point in time belong to the small group of verbs in Guy's interlanguage which vary morphologically.

Therefore, zero marking of first person singular is the only productive rule for SV-agreement in Guy's interlanguage. Note that this rule emerges four weeks later than the past marker (ge-) and in the same week as subject-verb inversion (INV) (cf. Pienemann 1998). This supports my hypothesis about the order in which phrasal and non-phrasal morphemes are acquired.

The development of morphological and word order rules in Guy's interlanguage can be summarised as follows:

Table 8

week	1	7	15	19
word order	SVO	ADV	SEP	INV
morphology	--	--	ge-V	SV agreement

As this overview shows, my main hypothesis about the sequence in the acquisition of phrasal and inter-phrasal morphemes can be confirmed by the above analysis of Guy's interlanguage development. It must be borne in mind that these learning processes occurred in a formal learning context where the grading of the teaching objectives and the linguistic input contrast sharply with the linguistic output. In other words, the learning which occurred is not merely a product of the formal learning environment. In fact, in a study of the natural acquisition of German as a second language I found structurally similar learning patterns (Pienemann 1981).

One might conclude that Guy "deceived" the native-speaker interlocutor and managed to give the impression that his interlanguage contained highly complex morphological patterns where there was in fact little morphological variation. In fact, the linguistic forms produced by Guy are rather different from those

typically found in migrant workers learning German as L2 (cf. Clahsen, Meisel, Pienemann 1983). The latter group typically generalises the infinitive from (e.g. "gehen", "to go") for all contexts which automatically marks their interlanguage as a non-native variety of the "Tarzan" type. Guy on the other hand, learned German in an academic context and was constantly monitored for grammatical accuracy. Guy applied two simple strategies to achieve this difference in the outcome. (1) He stored inflected verb forms rather than infinitival forms in his mental lexicon and (2) he used specific verbs mainly with reference to himself and others mainly with reference to third persons. The second strategy was easy enough to entertain in a free-style conversation with the native-speaker research assistant who collected the speech samples in this way.

In other words, both the Australian university student of German and migrant workers in Germany acquire the psycholinguistic procedures for subject-verb agreement at the same point in L2 development. However, the formal learner also develops a chunking strategy that mimics the use of complex morphological regularities.

This conclusion is also supported by the analysis of Guy's agreement marking in equational sentences where one finds far less lexical variation than in sentences with lexical verbs.

In German the copula shows a similar morphological pattern as in English.

Table 9. The German copula (singular)

1st person	ich <i>bin</i>	I am
2nd person	du <i>bist</i> or <i>bis</i>	you are
3rd person	er, sie, es singular-NP <i>ist</i> or <i>is</i>	he, she, it singular-NP <i>is</i>

It is obvious from this simple list that in equational sentences there is no lexical variation in the pronominal subject nor in the verb. This is quite different with lexical verbs and subject-NPs with lexical heads. In other words, material that does not vary lexically or morphologically does not have to be analysed and can be recalled straight from the lexicon without any intervening processes that may require information transfer between the constituents involved. One can therefore predict that the morphological forms required in equational sentences (i.e. pro and cop) can be processed at level 2 of the PT hierarchy which does not require any transfer of grammatical information. In fact there is nothing that would prevent the learner from initially storing "ich bin", "du bist" etc. as single entries in the lexicon.

Table 10 displays the results of the distributional analysis performed on Guy's equational sentences. Table 7 follows the same logic as table 6.

Table 10. Guy: SV-agreement with copula

	3	5	7	9	11	13	15	17	19
ich - cop1	(0.33)	0.83	(1.)	1.	(0.)	(1.)	(1.)	0.67	0.88
x - cop1	(0.)	0.	(0.)	0.	(0.)	(0.)	0.	0.	0.
omission of subj or cop	(0.67)	0.17	(0.)	0.	(1.)	(0.)	(0.)	0.17	0.12
du - cop2	(0.)	/	/	(1.)	/	(0.)	/	(1.)	/
x - cop2	(0.)	/	/	(0.)	(1.)	(1.)	/	(0.)	/
omission of subj or cop	(1.)	(1.)	/	(0.)	/	0.	/	(0.)	/
pro3 - cop3	0.75	1.	(1.)	1.	0.75	1.	0.80	1.	1.
NP - cop3	(1.)	(1.)	1.	(1.)	1.	(0.67)	(1.)	0.67	(1.)
x - cop3	(0.)	(0.)	0.	0.	0.	0.	0.	0.	0.
omission of subj or cop	(0.25)	0.	0.	0.	0.25	0.	0.2	0.	0.
type/token - ratio: NP			0.55		0.53			1.	

One observation stands out in Table 10: There are hardly any cases in which a form of the copula was used in a non-context. This is, forms such as "*ich geht" (*I goes) hardly ever occurred. This is in stark contrast to the situation found with lexical verbs. Already in week 5 the distribution between context and non-context is almost categorical. In other words, the first person singular copula is used almost exclusively with a first person singular subject and hardly ever anywhere else, and this trend becomes stronger from interview to interview.

Surprisingly this also extends to NPs with lexical heads. Here one might have expected a different outcome, since NPs with lexical heads to vary lexically and

morphologically. In order to clarify this issue the type/token ratio was calculated for all those interviews that contained three and more 'full NPs'. The result is displayed in the bottom line of table 7, and it is obvious that there is indeed very little lexical variation in these NPs. In other words, here too chunking is a possible strategy for the learner.

Summing up, Guy's use of the copula is consistent with the hypothesis that he stored lexically and morphologically invariant forms as single unanalysed entries in the lexicon and is thus able to mimic aspects of German morphology without acquiring the processing prerequisites necessary for subject-verb agreement marking.

Conclusion

The late development of SV agreement marking in German L2 is not immediately obvious, because corpus data may contain a high proportion of inflected verb forms. In the above analysis I showed that in equational sentences with pronominal subjects SV-agreement can be accounted for by the rote memorisation of the SV-block in a similar way to the memorisation of a single lexical item. Because it remains lexically and morphologically invariant, no grammatical information needs to be transferred from one constituent to another to produce this structure.

For lexical verbs I showed that the high rate of "correct" usage of the formatives "-e" and "-t" is due to the low rate of morphological variation of the verbs used. This allows the learner to make "random hits". I showed that the random usage of the above formatives varied in the same range of frequency as the apparent marking of SV-agreement.

Thus, what at first glance seems to be evidence for the presence of agreement marking in Guy's interlanguage before week 17, is only a reflection of Guy's use of lexically and morphologically invariable material. Since the first real case of SV-agreement appeared with those verbs which did vary lexically as well as morphologically, variability in these two dimensions appears to be a key to the development of formatives.

Thus one can distinguish three stages of variability in the development of formatives in Guy's interlanguage development. These stages are shown below:

Table 11. Variability

	lexical	morphological
1	-	-
2	+	-
3	+	+

Stage 1 represents cases such as equational sentences with pronominal subjects or invariable lexical subjects. Because of the invariability the two constituents can be memorised as one unit. Stage 2 represents morphologically invariable verbs which are used with different grammatical subjects. In terms of the target language these verbs contain a formative, but since the same formative does not change for the individual verb, the learner treats the particular form of the verb as one unanalysed unit. At stage 3 morphologically variable verbs are used in different contexts.

The objective of this paper was to describe the status of unanalysed (morphological) forms in L2 production. I characterised the development of the L2 production process as a progression from unanalysed forms stored holistically in the mental lexicon to forms requiring grammatical information exchange between constituents. The distributional analysis of subject-verb agreement marking in a longitudinal corpus revealed that formal learners may develop strategies of using unanalysed chunks to successfully mimic the use of morphological systems and that the process of grammatical information transfer required for a fully productive use of the morphological system develops at the point predicted by the processability hierarchy. In other words, the above analysis allowed us to spell out the specific processes involved in the learner's progression from unanalysed to fully analysed morphological forms.

This treatment nevertheless intentionally leaves a whole range of issues untackled. In particular, the issue of inferencing remains outside the scope of this paper. Eventually, a theory of SLA would also need to spell out the processes that allow the learner to recognise formatives as morphological units and that allow him/her to discover the root of the verb. Although these discovery procedures do not guarantee target language correctness of agreement marking, they are a necessary prerequisite for morphological affixation. Form-correctness will partly depend on the discovery of target language form-function mappings which is a further key component of a theory of SLA. However, these issues will need to be addressed and integrated into an over-arching approach to SLA in future research.

References

- Clahsen, H., J. Meisel and M. Pienemann. 1983. *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Cooper, W. E. and E. B. Zurif. 1983. "Aphasia: Information-processing in language production and reception". In B. Butterworth, *Language Production*. Vol. 2.
- de Bot, K. 1992. "A Bilingual Production Model: Levelt's 'Speaking' Model Adapted". *Applied Linguistics* 13 (1): 1-24.
- Garrett, M. F. 1975. "The analysis of sentence production". In G. Bower (ed.), *The psychology of learning and motivation*, Vol. 9. New York: Academic Press, 133-177
- Garrett, M. F. 1976. "Syntactic processes in sentence production". In R. Wales and E. Walker (eds.), *New approaches to language mechanisms*. Amsterdam: North Holland, 231-256
- Garrett, M. F. 1980. "Levels of processing in language production". In B. Butterworth (ed.), *Language production*, Vol 1. *Speech and Talk*. London: Academic Press, 170-220
- Garrett, M. F. 1982. "Production of speech: Observations from normal and pathological language use". In A. W. Ellis (ed.), *Normality and pathology in cognitive functions*. London: Academic Press.
- Kempen, G. and E. Hoenkamp. 1987. "An incremental procedural grammar for sentence formulation". *Cognitive Science* 11: 201-258.
- Levelt, W. J. M. 1981. "The speaker's linearisation problem". *Philosophical transactions*. Royal Society London. B295, 305-315.
- Levelt, W. J. M. 1989. *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Meisel, J. M., H. Clahsen and M. Pienemann. 1981. "On determining developmental stages in natural second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 3: 109-135.
- Paradis, M. 1987. *The assessment of bilingual aphasia*. Hillsdale: Earlbaum.
- Paradis, M. 1994. "Neurolinguistic Aspects of Implicit and Explicit Memory: Implications for Bilingualism and SLA". In N. Ellis (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* London, San Diego: Academic Press 1994, 393-419.
- Pienemann, M. 1981. *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder*. Bonn: Bouvier.
- Pienemann, M. 1998. *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Benjamins: Amsterdam.
- Pienemann, M. and G. Håkansson 1999. A unified approach towards a theory of the development of Swedish as L2. A processability account. *Studies in Second Language Acquisition*. 21,383-420. Cambridge University Press.
- Zurif, E., D. Swinney, P. Prather and T. Love. 1994. "Functional Localisation in the Brain with respect to Syntactic Processing". *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 23, No. 6, 487-497.

Towards a Minimal Argument Structure

Christer Platzack, Lund University

1 Introduction

1.1 Thesis

The goal of this paper is to outline a minimalistic approach to argument structure, trying to determine the role played by syntax for the argument structure of verbs. This approach is based on Chomsky's (1995 and later) assumption that (narrow) syntax is a feature-driven computational system unique to mankind (Hauser, Chomsky & Fitch 2002). Narrow syntax has the purpose of linking domain specific cognitive systems in ways not available to other living creatures, and hence is central to our thinking (Spelke 2003). Among the cognitive systems is a sensory-motor system that, when linked to other cognitive systems, enables us to communicate our thoughts and experiences. As a consequence, narrow syntax can be seen as bridging the gap between conceptual-intensional cognitive systems (the CI interface or roughly *semantics*) and sensory motor systems (the SM interface, roughly *phonology*).

One important property of our ability to think is that we can distinguish an action from the entities (living creatures, things etc.) involved in that action: in this way we are able to generalize over actions as well as over entities. The simple way to represent this property of our thinking is to use the predicate logical expression in (1b) to formulate the thought expressed in the sentence in (1a):

- (1) a. John threw the ball.
b. THROW (JOHN, BALL)¹

In (1b), THROW is called the **Predicate** and JOHN and BALL the **Arguments**; the representation is to be read as follows: the predicate THROW holds between *John* and *the ball*, or *John* and *the ball* are involved in the action referred to as *throw*. Generalizing over both the predicate (P) and the arguments (x,y), we can use the expression in (2):

- (2) P(x,y)

¹ Note that the logical formula does not represent tense.

From a semantic point of view, both (1a) and a sentence like (3) are represented as (1b):

(3) The ball was thrown by John.

From a (narrow) syntactic point of view, however, (1b) is not equal to (3), although both sentences roughly mean the same. Our syntax must enable us to explain why sentences with the syntactic structure outlined in (4a) usually can be alternatively expressed as (4b), where *-ed* is a way to indicate past participle, irrespectively of the actual realization:

- (4) a. x P y
b. y is P-ed by x

Classical generative grammar (Chomsky 1965) postulated a type of rules, called “transformations”, that were supposed to relate structures like (4a,b) to each other. In this particular case, the rule was called the Passive transformation.

One way to express the similarities of (4a) and (4b) is to highlight the fact that the arguments have the same roles to play in relation to the predicate in both cases: x is causing the action, playing the role of Agent, whereas y is performed upon, playing the role of Patient or Theme. Below, *theta-roles* like Agent, Patient and Theme will be discussed in more detail, and I will claim that there is an infinite number of semantic theta-roles,² corresponding to only three theta-roles in narrow syntax, here called theta-role families. The term “Argument Structure” as it is used here, refers to the syntactic relations between these theta-role families and various types of predicates (verbs).

1.2 Argument Structure of Verbs – an overview

1.2.1 A limit on the number of DP arguments

Although the range of variation in argument structure is huge,³ the number of arguments that may accompany a particular verb is quite restricted. Jackendoff (2002:135) notices that “[t]he largest number of semantic arguments seems to be four, exhibited by verbs describing transactions [(5a)] and wagers [(5b)].”

- (5) a. Pat sold/rented a lawnmower to Chris for \$20.
Chris paid Pat \$20 for the lawnmower.
b. Fran bet Phil a cigar that Mark wouldn't come

² See also Noreen (1906)

³ See Levin (1993) who devotes a whole book to a comprehensive enumeration of the possibilities.

Observe that although four semantic arguments seem to be present in the sentences in (5), no more than three of them (5b) are expressed by DPs. In particular, it should be noticed that the last argument in (5b) is expressed by an embedded clause. This clause cannot be replaced by *it* (i.e. a DP kind of thing), as shown in (6a). Compare (6b,c) where it is shown that an object *that*-clause in other contexts may be replaced by *it*:

- (6) a. *Fran bet Phil a cigar it.
 b. John knows that Mark wouldn't come.
 c. John knows it.

Both the semantic and the syntactic restrictions of the number of arguments possible in a single sentence call for explanation by a theory of argument structure.

1.2.2 Alternations

The sentences (1a) and (3), illustrating what we may call the **Passive alternation**, have shown that the same action may be syntactically expressed in more than one way. Levin (1993) presents and discusses several other alternations, of which a few will be illustrated here.

The Passive alternation is an example of a larger family of alternations where the object of a transitive verb shows up as the subject of the intransitive version of the same verb. Some examples are given in (7a-c).

- (7) a. The butcher cuts the meat. The meat cuts easily.
 (Middle Alternation)
 b. The visitor rang the bell. The bell rang.
 (Causative Alternation)
 c. The sun radiates heat. Heat radiates from the sun.
 (Substance Alternation)

The verb has different forms in the transitive and the intransitive uses in case of Passive, whereas in the examples in (7a-c), the verb has the same form in both cases. However, this might be a coincidence of the English verb system. In many languages, there is a productive grammatical rule for the formation of causatives; consider the Turkish examples in (8):

- (8) a. Bill öl- dü.
 Bill die PAST

- b. John Bill-i öl-dür dü.
 John Bill.GOALdie.CAUSE PAST
 John killed Bill.

In Swedish, a language closer related to English than Turkish, causatives are often derived from intransitives with the help of stem alternations (/a/>/ä/, /o/>/ö/, /i/>/ä/), even if this could not be said to be a productive rule. See the following examples: *falla* – *fälla* ‘fall – fell’, *sova* – *söva* ‘sleep – put to sleep’, *brinna* – *bränna* ‘burn_{itr} – burn_{tr}’, *sitta* – *sätta* ‘sit – put (in a sitting position)’ etc. Note that stem alternations are sometimes used in English as well, as illustrated by the *fall–fell* alternation.

Another well known alternation is the **Dative alternation**, illustrated in (9):

- (9) a. John gave Mary a book.
 b. John gave a book to Mary

Characteristic for this alternation is that the DP functioning as indirect object with a Goal /Beneficiary thematic role in (9a) is expressed as the complement of a preposition in (9b).

In the Locative alternation, there is a shift between DP1 P+DP2, and DP2 P+DP1:

- (10) a. John loaded the wagon with hay.
 b. John loaded hay on the wagon.

There are a lot of other alternations mentioned and exemplified in Levin (1993), but for an illustration this should be enough. Any theory of argument structure should be able to account for such alternations, and also for cross-linguistic variations with respect to alternations. Just to take one example: the Dative alternation is not found in the Romance languages with a DP indirect object (11b), only with a dative clitic, as shown in the Spanish example (11c).

- (11) a. Juan dió un libro a María.
 Juan gave a book to Mary
 b. *Juan dió María un libro.
 Juan gave Mary a book
 c. Juan le dió un libro a María.
 Juan cl.DAT.3.SG gave a book to Mary

If we do not want to say that Spanish reflects a way its speakers look at the world which is different from how a speaker of a Germanic language looks at

the world, we have to try to see if we can explain the difference in terms of a syntactic difference.

1.2.4 The same verb with different argument structures

In addition to alternations of the type exemplified in the last section, many verbs can occur with different argument structures, see Swedish *rulla* ‘roll’ in (12).

- (12) a. Nu rullar det.
 now rolls it_{expletive}
 Now it is rolling.
- b. Bollen rullade längs väggen.
 ball.DEF rolled along wall.DEF
- c. Han rullade in i rummet.
 he rolled in to room.DEF
- d. Bollen rullade fem meter.
 ball.DEF rolled five meters
- e. Han rullade bollen till bordet.
 he rolled ball.DEF to table.DEF
- f. Han rullade (henne) en cigarrett.
 he rolled her a cigarette

Example (12a) illustrates the case where *rulla* is not combined with any DP argument at all; *det* ‘it’ is an expletive without semantic meaning. Intransitive uses of *rulla* are illustrated in (12b,d), a transitive use in (12d) and a ditransitive use in (12f). Note that (12c) is ambiguous: it either means that the subject *han* ‘he’ unintentionally rolls into the room, perhaps as an effect of being pushed, or it means that the subject intentionally rolls into the room.

The theory of argument structure that will be outlined below puts an upper limit on the number of possible argument structures for a single verb, irrespectively of the semantics of the verb. A theoretically interesting question in connection with this is the division of labor between semantics and syntax when trying to answer the question why not every verb occurs with every possible argument structure. As was illustrated with *rulla* above this verb takes zero, one, two or three DP-arguments. When compared with a verb like *springa* ‘run’ we find that this verb has fewer options.

- (13) a. *Nu springer det.
 now runs it_{expletive}
- b. Råttan sprang längs väggen.
 rat.DEF ran along wall.DEF
- c. Han sprang in i rummet.
 he ran in to room.DEF
- d. Råttan sprang fem meter.
 rat.DEF ran five meters
- e. *Han sprang hunden till parken.
 he ran dog.DEF to park.DEF
- f. *Han sprang henne ett lopp.
 he ran her a run

Example (13a) shows that there is no impersonal use of *springa* ‘run’. With some other motion verbs there is such a use, as in *Nu gick det* ‘now went it’ (I managed), *Det gungade kraftigt* ‘it swung strongly’ (There was a good deal of tossing). Whereas *det* with *rulla* in (12a) can be read as an expletive, this reading is not available with *springa*.⁴ It is also impossible to separate the Agent from the Moving entity, as shown in (13e); note that such examples are well-formed in English, see *John ran the dog to the park*. Finally, Swedish does not allow a high applicative with *springa*, as would have been the interpretation of (13f), had it been well-formed. This construction is possible in the Bantu language Chaga, as shown in (14), taken from Pylkkänen (2002:17)⁵:

- (14) N -ä -i- zɾic-í- à mbùyà
 FOC -1SG-PRES-run-APPL -FV 9-FRIEND
 ‘He is running for a friend’

1.2.5 Cross-linguistic variation

Even between closely related languages that in many respects have overlapping “lexicons”, i.e. many lexical correspondences, argument structure differences may exist between verbs that seemingly have the same meaning in the two languages. Just to take one example: English *kick* can be used both with animate and inanimate objects, whereas the corresponding Swedish *sparka* can take an animate object but not an inanimate one:

⁴ If *det* ‘it’ is a personal pronoun, the sentence *Nu springer det* (= *lejonet*) is well-formed.

⁵ Pylkkänen refers to Bresnan & Moshi (1993: 49-50). I have changed Pylkkänen’s glossing of *zɾic* from ‘eat’ to ‘run’, otherwise it would obviously not correspond to the translation ‘running’.

- (15) a. Pat kicked Bill.
 b. Pat kicked the wall.
- (16) a. Pat sparkade Bill.
 Pat kicked Bill
- b. *Pat sparkade väggen.
 Pat kicked wall.DEF
- c. Pat sparkade på väggen.
 Pat kicked at wall.DEF

Adding a resultative predicate, (16b) with an inanimate object becomes well-formed:

- (17) John sparkade sönder dörren.
 John kicked to-pieces door.DEF

1.3 Conclusion

In this introduction I have pointed at four areas about which any theory of argument structure must have a story. Firstly, any theory should be able to answer the question why the number of DP arguments is restricted to maximally three. Secondly, we expect a theory of argument structure to account for the fact that there are classes of alternations, i.e. cases where the same verb systematically is used with two or more different argument structures. Thirdly, such a theory should also be able to handle the fact that many verbs can be used with several different argument structures, and it should also preferably be able to explain why certain verbs can be used with a higher number of argument structures than other verbs. Finally, any theory of argument structure should be able to describe the vast cross-linguistic variation that we find within this area.

The presentation in this subsection only scratches the surface of what can be found under the rubric argument structure, which is one of the most central topics in any grammatical theory. Usually, this field of research is approached from the point of view of the verb/predicate, surveying the various argument structures connected to the verb. In this paper I will take the opposite stance, investigating which argument structures that are allowed by a particular implementation of the minimalist program, and speculating how the verb must be formed to go together with this or that argument structure. First, however, I will in section 2 present the theoretical framework within which the proposed syntactic account of argument structure is developed. In section 3 the various

argument structures that are possible in the framework are presented, and in section 4 it is illustrated how some central argument structure questions can be answered. Section 5 is the conclusion.

2 Theoretical Framework

In this work I will assume the feature-driven implementation of the Minimalist program, launched in recent works by Chomsky (2001, 2007, 2008) and Pesetsky & Torrego (2001, 2004). In line with Chomsky's intentions, I will try to keep the machinery to a minimum and thereby hopefully getting an understanding of how the labor is divided between syntax and semantics with respect to argument structure.

2.1 Narrow syntax – a computational system that links form and meaning

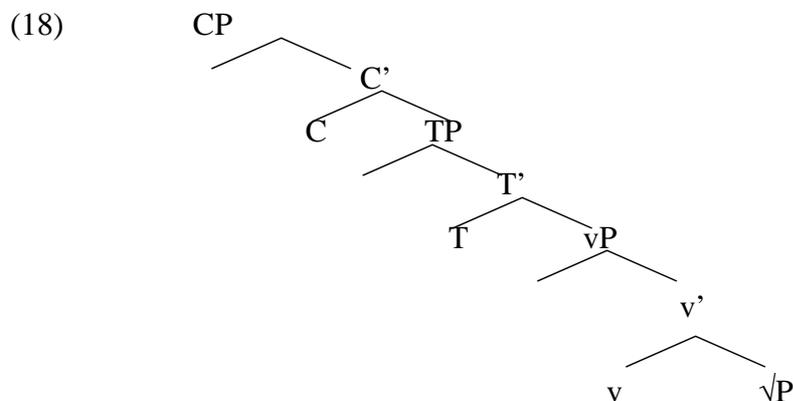
2.1.1 Merge and the lexicon

Syntax is a computational system, driven by the operation **Merge**, which works on grammatical features. Merge adds a syntactic object to the edge of another syntactic object, leaving the two objects unchanged. Having formed the syntactic object *the bed* we may merge the syntactic object *in* to the edge of *the bed*, yielding the PP *in the bed*. This type of merge is called external merge. There is also internal merge, corresponding to move in older versions of the theory. In this case, we take e.g. *John* in the syntactic object *has John bought a car* and merge it to this object, yielding *John has ~~John~~ bought a car*, where the stricken through of the second instance of *John* indicates that this is a copy and hence not pronounced.

As Chomsky (2007:6) notices, "[i]n addition to Merge, UG must at least provide atomic elements, lexical items LI, each a structured array of properties (*features*) to which Merge and other operations apply to form expressions. [...] A particular language is identified at least by valuation of parameters and selection from the store of features made available by UG, and a listing of combinations of these features in LIs (the lexicon)". In addition to LI, the lexicon that feeds the computation, there are two other lexicons, *the Vocabulary*, which contains rules that add phonological form to abstract morphemes, and *the Encyclopedia*,

that contains semantic information associated with roots and idioms that is of no relevance for syntax.

In line with Chomsky (2001), I will assume that the computation of a sentence results in the following schematic structure:



The lowest parts, vP and \sqrt{P} , determine the event; this is the part of the tree where argument structure is represented. The middle part, TP, determines among other things the tense and mood of the sentence. The upper part, CP, anchors the sentence in the speaker's view, and the speaker's here and now, mediating information between the sentence and its context.

According to Chomsky (2001:11f), the derivation proceeds by **Phase**, motivated as a reduction of the computational burden. Chomsky (2008) claims there are two phases, CP and vP in a structure like (18), where information is sent to the semantic and the phonological interfaces. Deriving the structure from bottom up, the vP phase is first computed. T is then merged to vP. Since T is not a phase by itself, everything within vP is still available for the computation. As soon as C is merged, however, the complement of v, i.e. \sqrt{P} , is no longer accessible.⁶

The categorial head v is merged to a root phrase \sqrt{P} which lacks categorial features; when merged to a root, v makes a verb out of the root. Similarly, when merged to a root, the categorial heads n, a and p make nouns, adjectives and prepositions, respectively, out of the root.

⁶ It must be stressed with Chomsky (2007:6) that the “generative system involves no temporal dimension. In this respect, generation of expressions is similar to other recursive processes such as construction of formal proofs. Intuitively, the proof ‘begins’ with axioms and each line is added to earlier lines by rules of inference or additional axioms. but this implies no temporal ordering. It is simply a description of the structural properties of the geometrical object ‘proof’. The actual construction of a proof may well begin with its last line, involve independently generated lemmas, etc. The choice of axioms might come last. The same is true of generation vs. production of an expression, a familiar competence-performance distinction.”

Although the root $\sqrt{\quad}$ is not determined for syntactic category it comes with information about ontological category (Josefsson 1998:37). Roots are divided according to ontological categories in at least four groups, where verbs associate with the ontological category *Activity*,⁷ nouns with the ontological category *Thing*, adjectives with the ontological category *Property*, and prepositions with the ontological category *Relation*. The ontological categories are represented as features, see below.

2.1.2 Features

A syntactic structure is the result of merging syntactic objects (lexical items), where the lexical items consist of features with semantic values. These features come in two guises, *interpretable* and *valued* or *uninterpretable* and *unvalued*. Only interpretable and valued features are allowed at the interfaces to semantics and phonology, hence the syntactic computation must assign a value to the uninterpretable and unvalued features for the derivation to converge. This follows from syntax being a system zipping together form and meaning at the sentential level—if an uninterpretable/unvalued feature is present when the sentence is computed for form and meaning, these two aspects will not combine into an indivisible whole.

In my implementation of the minimalist program, I will work with only two features in addition to the ontological ones: a τ -feature (tense), interpretable in T and v, and ϕ -features (person, gender and number), interpretable in DP. See section 2.3. below.

2.1.3 The operation Agree

Uninterpretable features are valued with the help of the operation **Agree**, see Chomsky 2001: 3)

Step 1: Select a **probe** i.e. a head with at least one uninterpretable feature $\neg x$.

Step 2: Search the c-command domain of the probe for the closest **goal** with the same feature but with reversed value for interpretability, x .

Step 3: Value the uninterpretable feature of the probe in accordance with the value of the goal.

⁷ I.e., an action, an event, a process, a state, a relation or whatever situation a verb may refer to.

2.2 Thematic Roles

Following Baker (1988: 46, 1997, 104-105), I will assume that there is a universal link between grammatical structure and the thematic role expressed by a DP. I will distinguish three families of thematic roles, related to syntactic structure in the following way, when expressed as externally merged DP-arguments of the verb:

- (19) **The A-family.** This class includes thematic roles like Agent, Cause, Instrument and Holder of the state.⁸ A DP expressing a role of the A-family is always externally merged in Spec-vP.

The B-family. This class includes thematic roles like Experiencer, Goal, Beneficiary, Location⁹ and Materiality.¹⁰ A DP expressing a role of the B-family is always externally merged in Spec-√P.

The C-family. This class includes thematic roles like Path and Theme. A DP expressing a role of the C-family is always externally merged in the complement of √.

The linking described in (19) obviously captures the main cases, e.g. the fact that if there is a DP with a role from the A-family, this DP will be the subject, since it is the DP closest to the subject position Spec-TP. It also accounts for the fact that there are at most three DP-expressed arguments in a clause (additional DP arguments must be non-structurally case-marked or embedded within PPs).

The linking scheme makes the strong prediction that no sentence contains two DP arguments of the same role family. Hence, we cannot express both the Agent and the Instrument as DP arguments in a single clause.

- (20) a. *John broke the window the hammer.
 b. John broke the window with the hammer.
 c. The hammer broke the window.

The restriction that an argument belonging to a particular thematic role family must be externally merged in the relevant position may be up to discussion. Ramchand (2008) assumes that the subject DP *Mary* in the sentence *Mary ran to the station* is both Undergoer and Initiator in her terms, corresponding to Family A (Agent) and Family B (Materiality) in (19).

⁸ For the role Holder of the state, see Ramchand (2008:55)

⁹ The underlined DP in examples like *The dress fitted her badly*; *The room sleeps five persons*.

¹⁰ The term Materiality is taken from Christensen (2008). The Materiality-role is carried by a DP that refers to an entity (animate or inanimate) carrying out the specific action, motion or posture referred to by the verb. The subject of ordinary motion verbs typically has the role Materiality, like John in *John is running down the street*.

I will not follow Ramchand here, however. In the system I am proposing, the discussed example is analyzed as in (21); the subject of *run* is seen as having the Materiality role:

(21) $[_{VP} v [_{VP} \text{Mary ran to the station}]]$

To start running presupposes an initiator/agent. It is less clear that we conceptualize such a role when we see or think about someone running, jogging etc. We interpret the subject of a verb like *run* as performing the movement, more or less intentionally. An alternative to an analysis like Ramchand's could be to assume that the Agent role in cases like this is not syntactically present, but an effect of our knowledge of the world: a living creature may always initiate an action. When the moving entity is not animate, such an inference is not drawn.

- (22) a. The log rolled into the river.
 b. The man rolled into the river.

In both cases, the rolling may be caused by gravity, the wind, a human agent, etc, but only in the second case is it possible that the subject both causes the rolling and is the thing that rolls. I see no reason from a syntactic point of view to believe that (22a,b) should have different structures, but will argue that in both cases we have the structure outlined in (21).

2.3 The distribution of features within vP

As mentioned, I assume DP to host the interpretable ontological feature Thing (Th). In addition, DP hosts an interpretable feature ϕ , (person, number, gender). A DP may optionally host an uninterpretable tense feature $\neg\tau$. Thus, there are two kinds of DP:

- (23) a. DP with feature bundle [Th, ϕ , $\neg\tau$]
 b. DP with the feature bundle [Th, ϕ].

When used as an argument, a DP with an uninterpretable τ -feature has an influence on the situational aspect/aktionsart of the event, see the examples in (24). The option to use the durational adverbial *in five minutes* in (24a) but not in (24b) is a consequence of the event being bounded in the a-case where the object refers to a thing with distinct limits (the event ends when the apple is consumed), whereas the use of the durational adverbial *for half an hour* in the b-case where the object refers to an unlimited thing shows that the event is unbounded.

- (24) a. John ate an apple in two minutes. (*for two minutes)
 b. John ate apples for half an hour. (in half an hour)

A DP argument with $\neg\tau$ corresponds to what Ramchand (2008: 25) calls Path, i.e. the object of a class of verbs “where the verbal change is directly mapped on to the material extent of the object”. Examples of DPs expressing different types of Paths are given in (25), where the relevant DP is underlined:

- (25) a. John run 5 miles / the New York Marathon
 b. John pushed the cart 500 meters.
 c. Mary ate the apple.
 d. Eve sang a song.

According to the linking rules in (19) above, the Path role is linked to the complement of the root phrase. I will assume that the use of $\neg\tau$ in DPs is restricted to DPs expressing a Path, hence only thematic roles of the C-family will be used to express whether or not an activity is bounded or unbounded.

The feature $\neg\tau$ may also be found in roots that underlie verbs with an inherently bounded reading, in which case the root itself determines the aktionsart.

- (26) He entered the room.

Hence the distinction $\tau/\neg\tau$ is a matter only for roots and for arguments of the role family C.

The impact of v on the root phrase involves at least the following three properties:

- (27) a. Little v encodes for *Activity*.
 b. Little v provides the concept referred to by the root with a temporal contour.
 c. Little v restricts the possible number of arguments within the root phrase.

The properties mentioned in (27) are expressed as three features attached to v , $[\neg Ak, \tau, \neg\phi]$. Since both the Ak -feature and the ϕ -feature are uninterpretable in v ,¹¹ v is a probe, which searches for its goal within the root phrase. The interpretable version of Ak is found in the root, and interpretable ϕ -features are found in DPs. Thus, as soon as we have little v in a structure, it must c-command a root phrase with Ak in its head and at least one DP.

¹¹ Uninterpretable ϕ -features are found in T and in P in addition to little v .

3. Theoretically possible argument structures

3.1 The available structures

The theoretical framework outlined in section 2 only allows for a restricted number of possible argument structures. We have already seen that the number of DP arguments that are possible in a sentence seems to be restricted to three, corresponding to the three theta role families presented in (19). Structurally, these DPs appear in the three places in the sentential tree where DPs may be first merged: Spec-vP, Spec-√P and the complement of the root. In addition, the feature set up of little v, i.e. $[\neg Ak, \tau, \neg \phi]$, restricts the possibilities even further: there must be at least one DP argument within the root phrase for little v to get rid of $[\neg \phi]$. On the other hand, the number of different argument structures is augmented by the assumption that a DP in the complement of the root may come either with or without $[\neg \tau]$. Since $[\neg \tau]$ may also appear in the root, and given the plausible assumption that only one instance of $[\neg \tau]$ is allowed per sentence, the number of possible argument structures is 16. These are presented and exemplified in (28)-(30), ordered with respect to the number of DP arguments.

(28) Argument Structures I: 3 DP arguments

- a. $[_{vP} DP v [_{\sqrt{P}} DP [_{\sqrt{A}k, \neg \tau} DP]]]$
John gave Mary a book.
- b. $[_{vP} DP v [_{\sqrt{P}} DP [_{\sqrt{A}k}] [_{DP} \neg \tau]]]$
John rolled his bike to the station..
- c. $[_{vP} DP v [_{\sqrt{P}} DP [_{\sqrt{A}k}] DP]]]$
John owes her a lot of money.

(29) Argument Structures II: 2 DP arguments

- a. $[_{vP} DP v [_{\sqrt{P}} [_{\sqrt{A}k, \neg \tau} DP]]]$
John broke the glass.
- b. $[_{vP} DP v [_{\sqrt{P}} [_{\sqrt{A}k}] [_{DP} \neg \tau]]]$
Martha wrote a book
- c. $[_{vP} DP v [_{\sqrt{P}} [_{\sqrt{A}k}] DP]]]$
She held the rail
- d. $[_{vP} DP v [_{\sqrt{P}} DP [_{\sqrt{A}k, \neg \tau}]]]$
Mary washed John
- e. $[_{vP} DP v [_{\sqrt{P}} DP [_{\sqrt{A}k}]]]$

The goast scared her

- f. $[_{VP} \vee [_{VP} DP [_{\vee} [Ak, \neg\tau] DP]]]$

John got the money.

- g. $[_{VP} \vee [_{VP} DP [_{\vee} [Ak] [_{DP} \neg\tau]]]$

John walked to the store..

- h. $[_{VP} \vee [_{VP} DP [_{\vee} [Ak] DP]]]$

John has the money.

(30) Argument Structures III: 1 DP argument

- a. $[_{VP} \vee [_{VP} [_{\vee} [Ak, \neg\tau] DP]]]$

The train arrived at 3 o'clock.

- b. $[_{VP} \vee [_{VP} [_{\vee} [Ak] [_{DP} \neg\tau]]]]]$

The ice melted.

- c. $[_{VP} \vee [_{VP} [_{\vee} [Ak] DP]]]$

She lived in Konstanz,for many years.

- d. $[_{VP} \vee [_{VP} DP [_{\vee} [Ak, \neg\tau]]]]]$

John died yesterday.

- e. $[_{VP} \vee [_{VP} DP [_{\vee} [Ak]]]]]$

John was sitting on the table.

3.2 Comments

In this section we will briefly discuss some consequences of the proposal in (28)-(30). Firstly, we will consider the two options for a DP in the complement of the root, mentioned in (19): this DP is a Path when hosting the feature $[\neg\tau]$, otherwise it is a Theme. Finally, I will show how the proposed framework handles cases where the same root appears with various argument structures.

3.2.1 The Path argument

The Path argument is represented as $[_{DP} \neg\tau]$ in (28b), (29b,g) and (30b) above. This argument has to be modeled in a particular way to get the proposed system of argument structures off the ground. Sometimes, the Path DP is wholly (31a) or partially (31b,c) visible, sometimes it is invisible (31d):

- (31) a. He ran 6 miles.

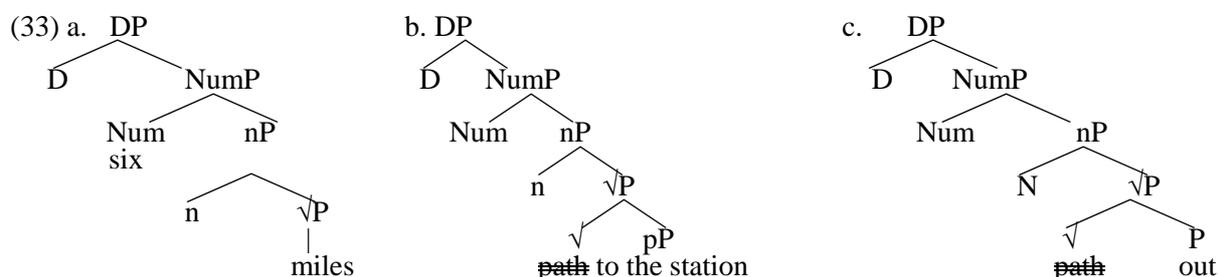
- b. He ran to the store.

- c. He ran out.
 d. He ran fast.

I will claim that *run* in all four cases has the structure in (29g), here specified as (32):

(32) $[_{vP} v [_{vP} \text{he} [_{\vee} [\text{run Ak}] [_{DP} \neg\tau]]]$

In this structure, the DP in Spec- \vee P has the Materiality role, and the DP in the complement of the root, the Path role, here referred to as DP_{path} . This role is visible as *miles* in (31a), but only indirectly visible in (31b,c); nevertheless, I will assume DP_{path} in all these cases as well, but with an unpronounced head; in the trees in (33a-c), this is rendered as ~~path~~.¹² In (31b/33b), the visible part is a PP, in (31c/33c) it is a particle, represented as a P without complement.¹³



3.2.2 The Theme argument

Like the Path argument, the Theme argument may lack phonetic form; this is especially the case when the Theme corresponds to a cognate object. Consider the examples in (34):

- (34) a. Eve broke the glass.
 b. Paula kicked him.

I suggest different argument structures in these two cases. In (34a), the object *the glass* is a Theme argument, being merged in the complement of the root, whereas in (34b), the object *him* is a Patient, merged in the specifier of the root. The subjects are Agents in both cases. Notice that (34b) but not (34a) may be paraphrased with a cognate object: *Paula gave him a kick* but not **Eve gave the glass a break*. Thus, according to this analysis, (34a) has the argument structure (29a), whereas (34b) has the argument structure (28a); although similar on the surface, (34a,b) thus differ considerably with respect to argument structure.

¹² The head of DP_{path} may be realized as *path*, *way*, *route*, *distance*, *stretch* etc. (cf. *the way to the station*, *the way out*, *he was running his way* etc.).

¹³ With Toivonen (2003) I analyze verb particles as non-projecting P:s.

3.2.3 Argument structure alternations

In this section I will look at argument structure alternations from the point of view of the narrow syntactic system used as the basis for this study. Taking the verb *break* as an illustration, I will show how the variation associated with a single root can be at least partly predicted by the system proposed. As seen in (35), *break* can be used to illustrate the Causative/Inchoative alternation (Levin 1993):

- (35) a. Martha broke the glass. (c.f. (29a), [_{VP} DP v [_{VP} [_V [Ak, ¬τ] DP]]])
 b. The glass broke. (c.f. (31a), [_{VP} v [_{VP} [_V [Ak, ¬τ] DP]]])

Considering first the inchoative version (35b), we have a structure with no DP in Spec-√P, ¬τ in the root, and a Theme DP in the complement of the root. Grammar predicts that there is no alternation where this DP is left out, since that would give us the impossible structure without any DP in the root phrase. This is confirmed by the absence of an impersonal passive in a language like Swedish that allows such passives: **Det krossades igår* ‘there was-broken yesterday’. With a Theme DP, as in *Det krossades glas igår* ‘there was-broken glass yesterday’, the passive is well formed..

A way to change (35b) that does not violate narrow syntax is to add a DP in Spec-√P (role family B), giving us (36), an instance of structure (29f).

- (36) My great grandmother broke her hip after falling off a horse.

In (36), the subject obviously refers to a thematic role of the B-family. Note that this DP is closer to T than the path DP, and it is therefore promoted to subject.

Another possible way to change (35b) is to remove ¬τ from the root. This will give us an instance of argument structure (30c). To exemplify this structure, we need to find *break* referring to a State, not a (momentary) change. The Middle use of *break* is a candidate at hand.

- (37) Crystal breaks at the slightest touch.

Klingvall (2007:109), building on ideas from Lekakou (2005), analyzes middles as disposition ascriptions, i.e. “generalizations that hold by virtue of some property of the entity that appears as the grammatical subject”. This characterization fits well for (37).

Returning to the causative version in (35a), a theoretical option would be to insert a DP in Spec-√P, giving us argument structure (28a). This is illustrated in (38):

- (38) He broke himself a switch from the hedge and gave the cow a touch on her side.

Finally, we may notice that (35a) has a verbal passive alternation:

(39) The glass was broken (by Mary).

The passive version in (39) has, like (36), the structure (29f). The main difference between (36) and (39) is a semantic one: a causer is understood in (39), but not in (36).

4 Summary and conclusion

In this paper I have given a short presentation of a minimalistic approach to argument structure, taking a particular implementation of the minimalist framework as my point of departure. As we have seen, narrow syntax, as it is defined by this framework, will allow only a restricted number of possible argument structures, presented and illustrated in section 3 above. The present proposal attempts to explore what a syntactically founded argument structure might look like. The argument structure theory argued for here does not have its base in the single verb and its argument structure variation. Instead, the theory may help us to understand which properties must be found in a particular root for it to be associated with this or that argument structure. As the title of my contribution reveals, I cannot say I have reached far in this direction, but I have at least tried to look at relevant data from a new perspective. Most questions are still unanswered, and there has been no space for any real argumentation, but it is my hope that the present proposal will inspire other scholars to look at the field of argument structure from a syntactic point of view.

References

- Baker, Mark. 1988. *Incorporation. A Theory of Grammatical Function changing*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Baker, Mark. 1997. Thematic roles and syntactic structure. In *Elements of Grammar. Handbook in Generative Syntax*, ed. by Liliane Haegeman, 73-137. Dordrecht: Kluwer.
- Bresnan, Joan & Sam A. Mchombo. 1993. Object Asymmetries in Comparative Bantu Syntax. In *Theoretical Aspects of Bantu Grammar 1*, ed. by Sam A. Mchombo, 50-93. Stanford, CA: CSLI Publications.
- Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Chomsky, Noam. 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge, MA, The MIT Press.
- Chomsky, Noam. 2001. Derivation by phase. In *Ken Hale. A Life in Language*, ed by Michail Kenstowicz, 1-52. Cambridge, MA and London, Engl.: The MIT Press.

- Chomsky, Noam. 2007. Approaching UG from Below. In *Interfaces + Recursion = Language? Chomsky's Minimalism and the View from Syntax–Semantics*, ed. by Uli Sauerland and Hans-Martin Gärtner, 1-29. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Chomsky, Noam. 2008. On Phases. In *Foundational Issues in Linguistic Theory*, ed. by Robert Freidin, Carlos Otero, and Maria-Luisa Zubizarreta, 133-166. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Christensen, Lisa. 2008. Vendler Revisited: From a Swedish Point of Departure. Unpublished ms., Lund University.
- Hauser, Marc D., Noam Chomsky & W. Tecumseh Fitch. 2002. The faculty of language: What it is, who has it, and how did it evolve? *Science* 298:1569-79.
- Jackendoff, Ray. 2002. *Foundation of Language. Brain, Meaning, Grammar, Evolution*. Oxford, New York: Oxford University Press..
- Josefsson, Gunlög. 1998. *Minimal Words in a Minimal Syntax. Word Formation in Swedish*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Klingvall, Eva. 2007. *(De)composing the middle. A minimalist approach to middles in English and Swedish*. PhD thesis, Lund: Lund University.
- Lekakou, Marika. 2005. *In the middle, somewhat elevated. The semantics of middles and its crosslinguistic realization*. PhD thesis, London: University College.
- Levin, Beth. 1993. *English Verb Classes and Alternations. A Preliminary Investigation*. Chicago and London: Chicago University Press.
- Noreen, Adolf. 1906. *Vårt språk V*. Lund: Gleerups.
- Pesetsky, David & Esther Torrego. 2001. Tense-to-C Movement. Causes and Consequences. In *Ken Hale. A Life in Linguistics*, ed. by Michael Kenstowicz, 355-426. Cambridge, The MIT Press.
- Pesetsky, David & Esther Torrego. 2004. Tense, Case, and the Nature of Syntactic Categories. In *The Syntax of Time*, ed. by Jacqueline Guéron and Jacqueline Lecarme, 495-537. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Pylkkänen, Liina. 2002. *Introducing Arguments*. PhD diss., MIT.
- Ramchand, Gillian C. 2008. *Verb Meaning and the Lexicon: A First Phase Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spelke, Elizabeth. 2003. What Makes Us Smart? Core Knowledge and Natural Language. In *Advances in the Study of Language and Thought*, ed. by Dedre Gentner and Susan Goldin-Meadow, p. 277-311. Cambridge, MA, The MIT Press).
- Toivonen, Ida. 2002. *Non-Projecting Words. A Case Study of Swedish Particles*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer.

De l'interaction entre structure informationnelle et syntaxe : quelques réflexions sur la double négation en français*

Genoveva Puskas, Université de Genève

1 Introduction

Bien que la double négation soit un phénomène considéré comme marginal, il y a plusieurs raisons de s'y intéresser. D'abord, malgré son côté "anecdotique", les occurrences de double négation sont plus nombreuses qu'on le pense. Ensuite, la simple présence de phénomènes de double négation dans une langue comme le français, langue ayant en tout cas certains des traits d'une langue à concordance négative, soulève des questions sur le phénomène de la négation en général.

Le phénomène de double négation met en jeu deux éléments négatifs. La polarité d'une phrase comprenant deux éléments intrinsèquement négatifs est donc positive, dans la mesure où l'on considère que deux négation "s'annulent", et contribuent ensemble à une interprétation positive de la phrase dans laquelle elles apparaissent. Ainsi, typiquement, dans une langue comme l'anglais, on observe un contraste clair entre négation simple (1a,b) et double négation (1c,d):

- (1) a. John does not like fish
 'Jean n'aime pas le poisson'
 b. John likes nothing.
 'Jean n'aime rien'

* Tout d'abord, mes remerciements vont à Suzanne Schlyter pour son accueil plus qu'aimable à Lund à diverses occasions. Je suis particulièrement honorée de pouvoir participer à cet hommage. Et c'est bien à Lund que nous renvoie cet article, puisqu'il est une élaboration sur une recherche initiée lors du Symposium sur la Structure Informationnelle organisé à l'université de Lund en décembre 2002. Je remercie donc Valéria Molnár et tous les participants à ce symposium. Diverses versions ont été vues, critiquées et commentées par des collègues, que je remercie ici: Lena Baunaz, Marcel den Dikken, Christopher Laenzlinger, Máira Noonan, Michal Starke, Peter Svenonius, Lisa Travis et les participants aux divers colloques où j'ai présenté les idées au cœur du travail. Mes remerciements tous particuliers à Christopher Piñon et Hugues Péters pour les discussions très constructives qu'ils m'ont offertes. Finalement, je remercie chaleureusement Verner Egerland pour son offre généreuse et sa patience.

- c. John does not like nothing. DN
 ‘John n' aime pas rien’
- d. Nobody likes nothing DN
 ‘personne aime rien’

Les éléments tels que *nothing* étant analysés comme des quantificateurs a contenu intrinsèquement négatif (voir Haegeman 1995 et les références incluses), la cooccurrence du marqueur de négation phrastique *not* avec un tel quantifieur donne nécessairement un résultat où les deux instances de négation s'annulent, avec comme résultat une phrase positive(1c). De même, la cooccurrence de *nobody* et de *nothing* donne lieu à une interprétation de polarité positive à (1d).

Dans cet article, nous nous proposons d'examiner la double négation en considérant le rôle de la structure informationnelle qu'elle contribue, de la composante sémantique qu'elle invoque et de la structure syntaxique à laquelle elle a recours pour y parvenir.

2 La négation en français

Dans une langue comme le français, les interactions entre mots négatifs sont plus complexes. Considérons les phrases suivantes:

- (2) a. Jean n'aime pas le poisson.
 b. Jean n'aime rien.
- (3) Jean n'aime jamais rien NC

On observe que le français a deux façons d'exprimer la négation au niveau phrastique. En (2a), comme en anglais, le marqueur de négation *pas* détermine la polarité de la phrase. La contribution de *ne* semble minimale. En effet, la plupart des auteurs l'analysent comme un élément au contenu négatif affaibli (Corblin&Tovena 2002, Rowlett 1998, De Swart & Sag 2002) et dont le rôle est essentiellement celui d'un marqueur de portée (Baunaz 2008, Mathieu 2002, Péters 2003).

En (2b), la contribution négative est apparemment fournie par la combinaison de l'élément *rien* avec *ne*. Alors que pour certains, l'interprétation négative de la phrase est une preuve de la composante négative du quantifieur *rien*, (Baunaz 2008, Mathieu 2002, De Swart& Sag 2002,) pour d'autres, cet élément n'est pas intrinsèquement négatif. En ce sens, il s'apparente plutôt aux éléments de

polarité tels que *anybody* en anglais. Cette approche est généralement associée à l'idée que la contribution négative est le fait d'un opérateur négatif nul (voir Déprez 1997, Rowlett 1998, Zeijlstra 2004). Récemment, il a été proposé que l'interprétation négative est le résultat de la contribution de *ne* en tant que minifieur (Rooryck 2008).¹

Un exemple tel que (3) parle évidemment en faveur d'une analyse de *rien* comme non-négatif. En effet, quelle que soit la façon dont la phrase reçoit son interprétation négative (*ne* ou un opérateur de négation abstrait, voire minifieur), le nombre d'éléments de polarité peut être multiplié sans que la polarité de la phrase en soit affectée:

(4) Jean n'a jamais rien dit à personne.

Dans cette approche, nous observons une distinction très nette entre, d'un côté, un élément purement négatif, *pas*, et de l'autre côté, à un ensemble d'éléments 'dépendants' de la négation, mais essentiellement non-négatifs eux-mêmes.

Il semble important de relever ici que les arguments en faveur de la nature purement négative de ces éléments "négativo-dépendants" ne sont pas d'une solidité à toute épreuve. Le débat autour de la question des réponses fragmentaires a généré de nombreux arguments et contre-arguments (voir entre autres Giannakidou 2002, Baunaz 2008).

- (5)
- a. A qui tu as parlé?
 - b. A personne.
 - c. *A qui que ce soit

Alors que les tenants de la version non-négative proposent que (5b) est en fait une structure élidée, dans laquelle le légitimateur/contributeur de négation est élidé, les tenants de la version négative observent que la contrepartie avec un véritable élément de polarité n'est pas grammaticale (5c). Cependant, l'agrammaticalité de (5c) pourrait aussi être attribuée à l'absence d'un véritable légitimeur de ces éléments de polarité. On voit bien, en (6) ci-dessous, que les éléments de polarité de type *quoi que ce soit* ne peuvent être légitimés par un marqueur/minifieur de type *ne*, mais seulement par un élément négatif intrinsèque comme *pas*:

- (6)
- a. *Je n'ai parlé à qui que ce soit.
 - b. Je n'ai **pas** parlé à qui que ce soit.

¹ Voir plus bas.

L'approche présentée ici adopte donc la position défendue par Rooryck selon laquelle les quantifieurs de type *personne*, *rien* ne sont pas négatifs, mais sont interprétés de façon négative par la contribution du minifieur *ne*. Rooryck (2008) propose en effet que l'élément *ne* est un *minifieur*, à savoir un opérateur qui sélectionne la plus petite valeur possible dans un ensemble d'alternatives. Les quantifieurs comme *personne*, *rien* dénotent des ensembles ordonnés dont la valeur scalaire la plus petite est définie comme étant tout en bas de l'échelle ordonnée (c'est-à-dire l'ensemble vide dans les cas pertinents). *Ne* sélectionnera donc, dans les cas pertinents, la valeur la plus basse, c'est-à-dire "nulle" pour ces quantificateurs, donnant ainsi une interprétation négative à la phrase. Ainsi, la phrase en (7) ci-dessous reçoit une interprétation négative de la manière suivante:

(7) Jean ne mange rien

Le quantifieur *rien* n'étant pas négatif, il ne contribue pas de négation à proprement parler. L'élément *ne* n'est pas négatif non plus. Son rôle est plutôt d'identifier la valeur la plus basse du quantifieur qui est dans sa portée. Or, la valeur la plus basse pour *rien* est la valeur zéro (ensemble vide). Ainsi, la phrase a une interprétation "négative" de par le fait que des valeurs possibles pour l'ensemble dénoté par *rien*, *ne* choisit la plus petite, c'est-à-dire l'ensemble vide. La brève discussion du minifieur ne rend pas justice au travail de Rooryck et le lecteur est invité à consulter l'article cité.

Nous adoptons également l'idée que *pas* est intrinsèquement négatif.² Une phrase négative comme (8) ci-dessous peut donc être analysée comme suit.

(8) Jean n'a pas dormi.

Le marqueur *pas* porte localement sur le syntagme verbal contenant *dormi*. Celui-ci, de par la nature de *pas*, devient négatif, c'est-à-dire que l'effet de *pas* est de nier l'éventualité dénotée par le prédicat *dormi*. En prenant la version de Rooryck, la présence de *ne* ne contribue donc pas à la négation elle-même, puisque celle-ci est obtenue par la portée de *pas* sur le syntagme verbal.

² Notons que nous ne prenons pas position sur la nécessaire présence, en français standard jusqu'à récemment, de *ne* avec *pas*. La contribution purement négative de *pas* semble être confirmée par les données suivantes:

(i) Pendant cette semaine, Paul a beaucoup dormi et pas mangé.

Si l'on s'en tient à une approche classique à la coordination, ne peuvent être coordonnées que des séquences de même nature. Or, le premier conjoint en (i) 'beaucoup dormi' est clairement non-négatif, et ne peut donc dépendre d'un 'marqueur' de négation nul. On en conclut donc que *pas* contribue de façon locale à la négation du deuxième conjoint. *Pas* semble donc être un élément négatif, et qui plus est, un élément négatif qui peut porter sur une séquence non-phrastique. Nous adoptons donc le point de vue, défendu entre autres par Baunaz 2008, que *pas* est un marqueur de négation locale.

Cependant, le rôle de minifieur de *ne* est identique à celui joué dans les phrases avec quantifieur. Nous posons l'hypothèse que le syntagme négatif a la valeur la plus 'petite' sur l'échelle, et c'est celle-ci qui est donc choisie. Le résultat sera donc une interprétation négative de la phrase. Autrement dit, (8) veut dire que pour l'argument *Jean*, la valeur choisie par *ne* sera celle où il n'a *pas dormi*.

3 Problèmes de double négation

Dans ce contexte, les données du français concernant la double négation (DN) posent un curieux problème. Considérons les exemples suivants:

- | | | | |
|-----|----|--------------------------|-------|
| (9) | a. | Jean ne demande pas rien | DN |
| | b. | Personne ne demande rien | NC/DN |

Alors que (9a) est clairement un exemple de DN en français européen³ (9b) est ambigu entre l'interprétation de concordance négative et celle de double négation. Ci-dessous, nous examinons chacun de ces cas.

3.1 *Pas*

Dans la mesure où nous avons admis que *pas* est un élément négatif local en français, l'interprétation de DN lors de la cooccurrence de *pas* et d'un autre élément devient, paradoxalement, difficile à expliquer. En (9a), une approche simple – voire simpliste – consisterait à considérer *pas* comme portant localement sur *rien*. Le constituant que forment *pas* et *rien* <pas rien> devient donc un constituant négatif. Cependant, il devient difficile de concevoir ce que le minifieur *ne* pourrait contribuer à l'interprétation de DN. Si le constituant négatif est *pas rien*, à quels ensembles ordonnés appartient-il, pour que *ne* puisse contribuer à en donner un sens de DN? Une solution serait d'abandonner l'approche en terme de minifieur, puisqu'elle ne semble pas, à première vue, pouvoir rendre compte de ce phénomène. Cependant, je voudrais adopter une autre démarche, qui conserve le rôle de *ne* comme minifieur, mais qui considère la double négation de façon différente. Considérons l'interprétation de (9a) de plus près et comparons-la avec (10) ci-dessous:

- | | |
|------|----------------------|
| (10) | Jean ne demande rien |
|------|----------------------|

³ Nous considérons ici les exemples du point de vue du français européen. En effet, en français québécois, une phrase comme (9a) est interprétée comme simplement négative. Autrement dit, *pas* participe à la concordance négative (voir aussi Vinet 1998).

La DN en (9a) ne fait pas qu'inverser la polarité de (10). C'est le résultat que l'on attendrait de l'application mécanique d'une négation à une phrase négative. En fait, (9a) opère à un autre niveau, celui de la négation métalinguistique. Le phénomène a été observé par Horn (1989) pour la négation simple. L'auteur démontre que la phrase en (11) ci-dessous peut-être interprétée comme une négation 'interne', dont la paraphrase est donnée en (12a), mais aussi comme un cas de négation 'externe', qui peut être paraphrasée comme en (12b):

(11) It isn't hot

'Ce n'est pas chaud'

(12) a. Ce n'est pas chaud [mais c'est suffisant pour me réchauffer]

b. Ce n'est pas chaud – c'est bouillant

Comparons avec la phrase négative ci-dessous:

(13) Jean n'est pas malade.

Selon l'approche de Horn, il y a deux interprétations possibles. La première consiste essentiellement en la négation de la phrase en (14):

(14) Jean est malade

Formellement, ceci correspondrait à une opération qui consiste à inverser la polarité de (15a) en (15b):

(15) a. malade (jean)

b. \neg malade (jean)

Typiquement, c'est une assertion qui présuppose l'existence de Jean, et qui nie la situation dans laquelle ledit Jean est malade.

La deuxième interprétation, qui correspond à la négation métalinguistique, consisterait en la négation non pas du *contenu* de la phrase en (14), mais de la phrase en (14) en tant que telle. Il s'agit ici de nier l'énoncé en (14), sur la base de soit sa forme phonologique (16a), de son contenu lexical (16b) ou même de son contour intonational (16c):

(16) a. Jean n'est pas *malade*, il est *malâââde*.

b. Jean n'est pas malade, il est mourant.

c. Jean n'est pas H*L malade, il est L*H malade

On constate que tous ces cas illustrent en fait des situations de correction: la négation métalinguistique est donc l'utilisation de la négation, sur une partie ou toute la phase, à fin corrective, et sur des bases tant phonologiques que lexicales. C'est cet aspect, celui de la négation corrective, qui nous intéresse ici.

Revenons à notre exemple en (9a), répété ici:

(9) a. Jean ne demande pas rien.

L'interprétation la plus évidente de cette phrase est effectivement celle d'une "correction". Le contraste introduit, en sous-main, l'énoncé donné en (10). C'est-à-dire que (9a) prend sa pertinence comme correction à un énoncé comme en (10). Il est en effet difficile d'imaginer, au-delà des propriétés habituelles de la négation, de pouvoir, hors tout contexte, prononcer (9a). J'en conclus donc que (9a) est en fait une forme de correction de (10). Ainsi, informellement, l'interprétation de (9a) sera:

(17) Il est faux que Jean ne demande rien.

La question que nous pourrions poser est celle de l'adéquation entre une interprétation de DN comme négation métalinguistique et la forme structurelle de la phrase. Par structurelle, j'entends tant la forme syntaxique que l'organisation entre forme syntaxique et information qu'elle véhicule. Or, puisque la négation métalinguistique semble contenir un contraste, la question fondamentale qui se pose est de savoir ce qu'est ce contraste. En d'autres termes, si la DN de type (9a) introduit un contraste, une correction, est-elle le fait de phénomènes parallèles mais non-connectés, la négation d'un côté, et le contexte de l'autre? Nous voudrions en fait proposer que les deux aspects sont liés, et que précisément, parce que la négation permet d'introduire un contraste avec le reste de la phrase, elle donne lieu à une interprétation de DN.

Le contraste auquel nous nous intéressons est de type focal. Il est bien connu que la focalisation est la réalisation de différentes informations. Elle est, de nature, liée à la notion d'information nouvelle, mais cette information peut être soit être une information parmi d'autres sur un fond plus ou moins neutre (18b), soit une nouvelle information de type contrastive, souvent associée à l'exhaustivité (19b,c), soit de type corrective (20b):⁴

- (18) a. Qu'est-ce que tu as acheté?
 b. J'ai acheté un "chapeau (et puis aussi des gants)
 c. #C'est un chapeau que j'ai acheté.

⁴ La littérature sur le Focus est extrêmement vaste et diverse, et il est difficile de rendre compte de tout ce qui existe dans ce domaine. Il faut certainement citer, mais de manière non exhaustive, les travaux importants de Hajicova et.al 1998, Jacobs 1986, Sgall 1972, ainsi que les travaux discutant la sémantique du Focus, tels que Rooth 1992, Kratzer 1991, Krifka 1991, von Stechow 1991.

- (19) a. Marie a acheté des gants.
b. Jean, lui, a acheté un "chapeau (# et puis aussi des gants)
c. Jean, c'est un "chapeau qu'il a acheté.
- (20) a. Jean a acheté des gants.
b. Non, Jean a acheté un "chapeau (#et puis aussi des lunettes)
c. Non, c'est un "chapeau qu'il a acheté.

Le type de focalisation qui nous intéresse est celle illustrée en (20). En effet, dans le cas des phrases de DN, nous argumentons qu'il s'agit bien d'une focalisation contrastive. Autrement dit, la négation métalinguistique de Horn est un cas de focalisation contrastive. Cependant, l'élément qui porte la marque focale est particulier, puisqu'il s'agit du marqueur de négation *pas*:

- (21) Jean ne demande PAS rien.

Nous proposons donc que c'est la contribution de *pas* en tant qu'élément focalisé qui donne lieu à la DN. Et, compte tenu des différents types de focalisation identifiés, il s'agit de focalisation contrastive.

La focalisation contrastive a été étudiée en détail dans différents cadres. Une approche en termes de sémantique de la focalisation, telle que proposée par Rooth (1992) maintient que la focalisation met en jeu une structuration de la proposition dénotée par la phrase. En d'autres termes, une phrase qui contient un Focus est associée à deux traductions sémantiques. L'une, qui est équivalente au contenu sémantique de la phrase et l'autre, qui exprime la présupposition focale. Le constituant focalisé est doté d'un trait de Focus qui permet de déterminer l'ensemble des alternatives créées par le Focus. On calcule donc la valeur sémantique d'une phrase contenant un Focus comme une *paire* qui contient une propriété, obtenue par abstraction sur la position de focalisation (le "squelette présuppositionnel") et la sémantique de la phrase focalisée. Du point de vue sémantique, on considère la position de l'élément focalisé comme une position "à remplir". Le rôle de l'élément focalisé est de déclencher un ensemble d'alternatives, contre lesquelles l'élément focalisé sera interprété. Ainsi, dans la phrase en (22) ci-dessous, l'élément focalisé indique que le prédicat est vrai pour l'élément focalisé, en contraste avec un ensemble d'alternatives évoquées par le Focus:

- (22) a. I have seen JOHN
b. Alternatives = {Peter, Mary,..}

Le prédicat *see* s'applique à John, en contraste avec l'ensemble d'alternatives (Peter, Mary, etc) que la présence du Focus invoque.⁵

Le problème que nous rencontrons avec cette approche est la question des alternatives. Dans le cas de la focalisation d'un constituant de la phrase, comme en (22), il est possible d'imaginer un ensemble d'alternatives de même type. Mais la négation est d'une toute autre nature. Comme discuté informellement plus haut, l'alternative semble plutôt être une proposition dont la polarité est le seul contraste. Ceci évoque donc plutôt un Focus de type Verum Focus (ou Focus de polarité) tel que décrit dans Höhle (1992). Celui-ci déclare que le Verum Focus implique un opérateur VERUM de type épistémique. Les alternatives à un VERUM constitueront donc la négation, ainsi que des expressions épistémiques telles que *peut-être*, *probablement*, *possiblement*, etc. Nous adopterons donc l'idée que le Focus signalé par *pas* en (21) est de type Verum. Cependant, et comme cela est aussi signalé dans Karagjosova (2006), la négation en tant que Verum Focus ne semble pas vraiment invoquer les alternatives citées ci-dessus. En effet, seule la contrepartie "positive" apparaît comme une alternative. Nous adoptons donc ici une version restreinte du Verum Focus qui ne déclenche que l'alternative polaire de la proposition dénotée par la phrase qui contient l'élément focalisé. L'interprétation de la phrase en (21) sera donc informellement décrite comme suit:

- (23) a. PAS^F [Jean ne demande rien]
 b. alternatives {[Jean ne demande pas rien], [Jean ne demande rien]}

Ainsi décomposée, la double négation met en évidence le rôle de *pas*. Bien que les contraintes syntaxiques requièrent qu'il se trouve dans une localité apparente avec *rien*, la portée véritable de *pas* est toute la phrase – voire tout l'énoncé. Nous aimerions ici proposer une correspondance étroite entre la structure informationnelle et la structure syntaxique de la phrase. Dans cette approche, nous proposons donc que la position de l'élément de négation *pas* reflète sa portée, et qu'il se trouve non pas là où l'élément est réalisé phonologiquement, mais dans une position plus haute.

Comme on a pu le constater en (18-20), les trois types de focalisation en français peuvent être réalisés in-situ. Alternativement, les focalisations contrastive et correctives peuvent se faire au moyen d'une clivée (19b, 20b). Dans ces cas, il y

⁵ Nous n'entrons pas ici dans les détails d'analyse sémantique, ni dans les différences que l'on peut trouver entre Focus exhaustif (qui suggère que la proposition est vraie par rapport à l'entité focalisée, à l'exclusion de tout autre) et Focus contrastif. Le lecteur est renvoyé à Rooth 1992 pour de plus amples détails.

a déplacement ouvert vers une position qui domine la partie prédicative de la phrase, délimitée par la projection TP. Les travaux récents sur la périphérie gauche, initiés par Cinque (1990), Rizzi (1997) et largement développés depuis dans une orientation "cartographique", tendent à établir un lien étroit entre structure informationnelle et structure clausale. Nous adoptons ici une telle approche, et partons du postulat que la périphérie gauche de la phrase encode les informations syntaxiques relatives à la focalisation, sous forme d'une projection fonctionnelle dont la tête porte le trait [+focus].⁶ Un élément focalisé se déplace dans la position de Focus de la périphérie gauche, de façon ouverte ou couverte. Ainsi, il semble raisonnable de proposer que le lieu d'interprétation de la négation contrastive, introduite par *pas*, se trouve en effet dans la position dans laquelle on retrouve un élément focalisé. Nous proposons donc que *pas* bouge de façon couverte (après le point d'énonciation, Spell-Out) dans la position de spécificateur d'une projection FocP. La tête de cette projection sera occupée par l'opérateur VERUM, OP_{VER}. Comme en français, l'élément *pas* est intrinsèquement négatif, la contribution négative découle automatiquement de la présence de *pas* dans cette position de portée. Le minifieur *ne*, quant à lui, légitime *rien* de la même façon que dans les phrases de négation simple (comme en 10). Ainsi, la structure de la phrase en (9a) et (21) sera la suivante (détails mis à part):

(24) [FocP PAS OP_{VER} [TP Jean ne demande pas [VP Jean demande rien.]]]

La double négation est ainsi dérivée de manière automatique, du fait que *pas* porte non pas sur *rien*, mais sur le reste de la phrase, *Jean ne demande rien*. Cette phrase négative simple est analysable au moyen du minifieur à la Rooryck combiné avec le quantifieur *rien*.

3.2 Les quantifieurs "négatifs"

Revenons maintenant au cas – plus problématique – de (9b), répété ci-dessous:

(9) b. Personne ne demande rien.

La première version, celle qui sans doute est la plus proéminente pour les locuteurs du français, est l'interprétation de concordance négative. A savoir, les différents éléments 'négatifs' contribuent ensemble à une seule négation. Une approche qui adopte le point de vue selon lequel les éléments "négatifs" ne sont pas intrinsèquement négatifs peut très simplement rendre compte de ceci. Que ce

⁶ Du moins en ce qui concerne certains types de focalisation. Nous admettrons que la focalisation contrastive discutée ici est effectivement encodée dans cette position de FocP.

soit parce que l'élément *ne* contribue à la négation phrastique (voir Zeijlstra 2004) ou que *ne* est un minifieur (Rooryck 2008), le résultat est en accord avec le fait que, individuellement, ces quantificateurs ne peuvent apporter de contribution négative à la phrase. Les versions qui plaident en faveur d'une composante négative intrinsèque (Haegeman 1995) ont recours à une analyse en termes d'absorption à la Higginbotham & May (1981).

Cependant, le problème se pose de façon plus complexe dès que l'on s'intéresse à la deuxième interprétation de (9b). En effet, pour la majorité des locuteurs consultés, (9b) peut aussi être interprété comme une double négation. La différence essentielle, et le nœud du problème, réside dans le fait que la phrase en (9b) ne contient pas le marqueur de négation *pas*. Or, nous avons tablé, jusqu'à présent, sur le fait que c'est *pas*, élément intrinsèquement négatif, qui fournit la composante négative. Il inverse la polarité de la phrase d'interprétation négative obtenue par l'opération du minifieur *ne* sur le quantifieur *rien*.

Revenons un instant à l'interprétation de (9b). La valeur de double négation est appropriée comme réponse à la question en (25a).

- (25) a. Qui ne demande rien/Qui est-ce qui ne demande rien?
 b. H*L Personne de demande rien

Il faut d'abord noter que pour que (25b) puisse être interprétée comme une double négation, elle doit s'accompagner d'un contour intonational particulier: le quantifieur *personne* porte un accent proéminent (*prominent stress*). Cette accentuation est similaire à celle observée pour les éléments porteurs d'un contraste fort. De plus, la phrase peut être adéquate en réponse à une question sur l'identité de la/des personne(s) qui ne demandent rien. Elle peut être appropriée comme correction de l'énoncé en (26):

- (26) Il y a quelqu'un qui ne demande rien

Notons que la proposition énoncée en (26) est en fait présupposée dans la question en (25a). (25b) est donc interprétée comme une négation d'une phrase négative, sous forme de correction à celle-ci. Nous avons donc tous les ingrédients nécessaires à l'analyse de (9b). La double négation qu'elle contribue est de type métalinguistique, comme dans les exemples discutés plus haut. De plus, le contour intonational qui l'accompagne est aussi caractéristique de l'intonation focale. Nous en concluons donc que nous avons affaire, comme dans le cas discuté en section 2.1 ci-dessus, à une négation de type corrective, associée à un Verum Focus.

Le problème majeur avec cette analyse réside dans la légitimation du quantifieur *personne* en tant que négation métalinguistique, en dehors de la portée de la légitimation de négation phrastique. Dans l'approche adoptée ici, il est de prime abord contradictoire que *personne* seul puisse contribuer une force négative à la phrase. Cependant, nous voudrions proposer que ce n'est pas *personne* en tant que tel, mais bel et bien une négation introduite par le Verum Focus qui contribue à cette seconde manifestation de négation.

Rappelons que, comme dans le cas des DN introduites par *pas*, nous pouvons donner une interprétation de la phrase en terme d'alternatives. Autrement dit, une représentation informelle de l'interprétation de (9b) sera comme suit:

- (27) a. PERSONNE^F [*e* ne demande rien]
 b. alternatives = { [quelqu'un ne demande rien], [personne ne demande rien] }

L'évaluation sémantique de la phrase focalisée, si elle ne donne pas la clé de notre analyse, en donne au moins la direction: il n'est pas incohérent de considérer la phrase comportant un Focus comme une phrase (abstraitement) bi-clausale, ou du moins bi-prédicative.

Dans la partie de la phrase qui constitue le "squelette présuppositionnel", le rôle de *ne* est de permettre de choisir la valeur minimale pour *rien*, donnant ainsi une interprétation négative à celui-ci (*x* demande la plus petite valeur scalaire identifiée par *ne* pour *rien*, c'est-à-dire nulle). Comme *personne*, par l'opération de focalisation, est bougé à spec FocP, il est extrait de la partie de la clause qui représente le squelette présuppositionnel, et échappe donc à la portée du minifieur *ne*. Ainsi, il n'entre pas dans une relation de concordance négative avec *rien*.

Nous proposons donc que la phrase focalisée comporte un deuxième légitimeur. Ici, il ne s'agit pas d'établir la valeur scalaire de *personne*, mais d'inverser la polarité de la phrase qui comporte l'indéfini. *Personne*, en tant que tel, n'ayant pas de contenu négatif, ce dernier est contribué par l'opérateur VERUM. A strictement parler, l'opérateur n'est pas négatif. Mais il inverse la polarité d'un élément sensible à cette opération.

De la phrase présupposée en (28a), on obtient (28b) en appliquant une négation externe:

- (28) a. Il existe un individu tel qu'il ne demande rien.
 b. Ce n'est pas le cas qu'il existe un individu tel qu'il ne demande rien

Dans la mesure où une phrase focalisée déclenche des alternatives, nous proposons que les alternatives sont précisément les valeurs polaires de la phrase qui exprime le squelette présuppositionnel. Nous proposons que l'opérateur VERUM permet de légitimer *personne*, non pas en lui fournissant une interprétation "négative" ou scalairement nulle, comme le ferait le minifieur *ne*, mais en permettant que la phrase sur laquelle l'opérateur VERUM opère acquière une valeur négative. En clair, alors qu'en (29), *personne* n'est pas interprété comme "négatif" en tant que tel, et ne contribue donc pas à la négation de la phrase, l'opérateur VERUM modifie la polarité de la phrase, en addition à la négation associée avec le niveau prédicatif de la phrase, à un méta-niveau de la phrase, à savoir au niveau de la structure informationnelle.

Selon l'analyse proposée ci-dessus, si le constituant *personne* est focalisé, il apparaîtra, au moment de l'interprétation, dans la projection de FocP. Cette opération s'applique après le point d'énonciation (Spell-out):

(29) [FocP *personne* _[+foc] [Foc OP_{VER} [TP ~~*personne*~~ *ne demande rien* ~~*demande*~~]



Après le point d'énonciation, *personne* se déplace à FocP pour vérifier son trait focal. Il échappe ainsi à la portée de *ne*.⁷ Il a donc une valeur d'indéfini (de type "quelqu'un ne demande rien"). Cependant, la contribution du Verum Focus étant d'inverser la polarité, l'interprétation obtenue est bien celle que l'on cherche, à savoir "ce n'est pas le cas que quelqu'un de demande rien."

4 Conclusion

Dans cet article, nous avons entrepris de donner une analyse syntaxique de la DN en français, en partant de l'hypothèse que la structure informationnelle est pertinente à l'analyse syntaxique. Dans le cas d'une DN avec *pas*, nous avons montré que la contribution de l'élément négatif *pas* en tant que négation supplémentaire est possible si le marqueur est focalisé. La contribution syntaxique est que l'élément *pas* porte ainsi sur toute la phrase et permet de la nier dans son ensemble. Dans le cas, plus complexe, de DN mettant en jeu plusieurs quantificateurs, nous avons proposé que le même mécanisme de focalisation permet sémantiquement d'introduire un Verum Focus, une instance

⁷ Nous restons agnostique sur la configuration qui garantit qu'un quantificateur soit 'dans la portée' du minifieur. Nous posons pour le moment l'hypothèse que le mouvement dans la périphérie gauche soustrait le quantifieur à cette portée.

de focalisation polaire. Syntaxiquement, le déplacement de l'élément focalisé dans la périphérie gauche permet de le soustraire à la portée du minifieur et, du même coup, à la concordance négative. Nous avons aussi proposé que c'est l'accès au Verum Focus qui permet d'inverser la polarité de la phrase, et non pas la présence, en tant que telle, de l'indéfini. Les deux cas montrent bien que la négation "métalinguistique" de Horn appliquée à la double négation est bien une instance d'inversion de la polarité par l'introduction d'un Focus de polarité. Nous espérons ainsi avoir montré, dans le cas d'un phénomène bien restreint mais pertinent, les interactions entre structure informationnelle, sémantique (de la focalisation) et syntaxe.

Références

- Baunaz, Léna 2008. *Split-DP and Floating Quantifiers: A Syntactic Approach to French Quantification*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Cinque, Guglielmo 1990. *Types of A-bar Dependencies*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Corblin, Francis 1996. "Multiple Negation Processing". *Theoria*, 62(3): 214-260.
- Corblin, Francis et Lucia M. Tovena 2003. "L'expression de la négation dans les langues romanes". In D. Godard (éd). *Les langues romanes : problèmes de la phrase simple*, 281-343. Paris : CNRS Editions
- De Swart, Henriëtte et Ivan Sag 2002. "Negation and Negative Concord in Romance". *Linguistics and Philosophy* 25: 373-417.
- Déprez, Viviane 2003. "Concordance négative, syntaxe des mots-N et variation dialectale". *Cahier de Linguistique Française*. 25 : 97-118. Faculté des Lettres. Université de Genève
- Giannakidou, Anastasia 2000. "Negative...Concord?". *Natural Language and Linguistic Theory* 18 (3): 457-523.
- Haegeman, Liliane 1995. *The Syntax of Negation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hajičová, Eva, Barbara H. Partee et Petr Sgall 1998. *Topic-Focus Articulation, Tripartite Structures, and Semantic Content*. Dordrecht: Kluwer.
- Höhle, Tilman 1992. "Über Verum-Focus im Deutschen." In J. Jacobs (ed.). *Informationsstruktur und Grammatik*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Higginbotham, John and Robert May 1981. "Questions, quantifier and crossing." *Linguistic Review* 1: 41-79
- Horn, Laurence 1989. *A Natural History of Negation*. Chicago: U. of Chicago Press.
- Jacobs, Joachim 1996. "Bemerkungen zur I-Topikalisierung [Remarks on I-topicalisation]. *Sprache und Pragmatik* 41:1-48.
- Karajosova, Elena "Correction and Acceptance by Contrastive Focus". In *Brandia 106* [Proceedings of the 10th Workshop on the Semantics and Pragmatics of Dialogue.]. Université de Potsdam.
- Kratzer, Angelika 1991. "The representation of focus". In *Semantics: An International Handbook of Contemporary Research*, Arnim von Stechow and Dietrich Wunderlich (eds), 825-834. Berlin: De Gruyter.

- Krifka, Manfred 1991. "A compositional semantics for multiple focus constructions". *Proceedings of Semantics and Linguistic Theory* 1: 127-158.
- Mathieu, Eric 2002. *The Syntax of Non-Canonical Quantification: A Comparative Study*. DPhil, UCL, London.
- Molnár, Valéria 1998. "Topic in Focus. On the syntax, phonology and pragmatics of the so-called "contrastive topic" in Hungarian and German". *Acta Linguistica Hungarica* 45(1-2): 89–166.
- Péters, Hugues 2001. "Raising and negative quantification in French", *Generative Grammar in Geneva* 2: 71-86.
- Rizzi, Luigi 1997. "The Fine Structure of the Left Periphery". In *Elements of Grammar*, L. Haegeman (ed.), 281-337. Dordrecht: Kluwer.
- Rooryck, Johan 2008. "On the scalar nature of syntactic negation in French". Ms, Université de Leiden.
- Rooth, Mats 1992. "A theory of focus interpretation". *Natural Language Semantics* 1:75-116.
- Rowlett, Paul 1998. *Sentential Negation in French*. Oxford: Oxford University Press.
- Sgall, Petr 1972. "Topic, Focus and the Ordering of Elements of Semantic Representation." *Philologica Pragensia* 15: 1–14.
- Stechow von, Arnim 1991."Current issues in the theory of focus". In *Semantics: An International Handbook of Contemporary Research*, Arnim von Stechow and Dietrich Wunderlich (eds), 804-825. Berlin: De Gruyter.
- Vinet, Marie-Thérèse 1998. "Contrastive Focus, French n-words and variation". *Canadian Journal of Linguistics* 43(1): 121–141.
- Zeijlstra, Hedde 2004. *Sentential Negation and Negative Concord*. LOT dissertations.

La référence pragmatique et syntaxique

Sur les contraintes interprétatives du sujet implicite des constructions détachées en français et en italien

Vesta Sandberg & Verner Egerland, Université de Lund

1 Introduction¹

Dans cet article, nous étudierons plusieurs facteurs susceptibles d'influencer la référence du sujet implicite dans les constructions non finies adverbiales. Les constructions dont il est question sont exemplifiées ci-dessous :²

- | | |
|--|---|
| (1) (En) sortant du théâtre, j'ai vu Jean. | (3) Uscendo dal teatro, ho visto Gianni |
| (2) Sorti du théâtre, j'ai vu Jean. | (4) Uscito dal teatro, ho visto Gianni. |

(1)-(4) sont des exemples de *constructions détachées* dans le sens de Combettes (1998), ou de *converbs* dans le sens de Haspelmath (1995, 3). Entre le sujet implicite de la construction détachée et le sujet de la principale il s'établit un lien interprétatif que nous appellerons *contrôle*, suivant entre autres Williams (1980). Disons donc que, dans (1)-(4), les sujets des propositions principales *contrôlent* les sujets implicites.

Parmi les différents aspects du problème qui ont été débattus dans la littérature, la question se pose de savoir si les principes de la référence sont à entendre comme principalement *syntactiques* ou *pragmatiques*.³ Évidemment cette question peut être résolue seulement à l'intérieur d'une théorie : elle ne peut

¹ Cette recherche a été financée par *Riksbankens Jubileumsfond*, n. J2002-0364.

² La discussion est limitée au cas du syntagme *adverbial*, faisant exception des cas où la construction participiale a la fonction d'une proposition relative (*les marchandises provenant de = les marchandises qui proviennent de*). En tant que tels, ces participes font partie du syntagme nominal dont le nom auquel ils réfèrent est le noyau. Ces constructions seront donc exclues de la discussion.

³ Le premier point de vue est défendu par Legendre (1990) dans le cadre de la grammaire relationnelle. Le deuxième est à la base, par exemple, des études de Halmøy (1982), Haspelmath (1995) et Combettes (1998). À l'intérieur du paradigme génératif, dès les premières analyses du contrôle des années soixante-dix, il y a eu une forte tendance à vouloir distinguer entre le contrôle obligatoire syntaxique et le contrôle non obligatoire pragmatique (*inter alia* Williams 1980, Chomsky 1981). Parmi les exceptions, on retrouve les travaux de Ružička qui, même s'il veut situer le problème du contrôle dans la syntaxe, ajoute à ce propos, « In describing and explaining control behaviour one cannot avoid crossing the boundaries of grammar proper, but the passage to conceptual-pragmatic or other areas can be justified and related to the grammatical 'core'. » (Ružička 1999, 2)

trouver sa réponse que dans un cadre théorique découlant de principes généraux. Ce que nous trouvons dans les données semble être la corrélation et l'intersection de plusieurs facteurs, comme l'accessibilité, la deixis, le rôle sémantique des arguments, pour mentionner certains d'entre eux. Il n'est pas évident de trancher *a priori*, c'est-à-dire d'un point de vue préthéorique, si ces facteurs sont de nature pragmatique ou syntaxique, ou bien si elles dérivent de la sémantique lexicale. En outre, on ne peut pas exclure que la référence touche simultanément plusieurs dimensions du langage. C'est la tâche d'une théorie linguistique de le décider et d'en fournir les critères.

Si l'on veut approfondir la connaissance de la référence des sujets implicites, la première tâche est plutôt de (a) distinguer les facteurs essentiels en les isolant les uns des autres, et (b) établir si, parmi eux, il y en a qui soient privilégiés par rapport aux autres.

Dans la section 2, nous passerons en revue ce qui nous semble être les facteurs fondamentaux. Le raisonnement sera mis en relation avec la littérature sur le sujet, mais également avec les données de notre recherche dans le domaine. Ces données viennent d'un corpus de textes littéraires des trois derniers siècles, d'un autre de prose journalistique moderne, et de réactions recueillies parmi des informants français et italiens. Comme, dans notre corpus, nous n'avons pas pu constater de différences significatives dans l'usage du XVIII^e jusqu'au XX^e siècles, notre raisonnement sera exemplifié par des textes provenant indifféremment de ces trois siècles.

2 Les facteurs régissant l'interprétation des sujets implicites

2.1 Les fonctions syntaxiques de la grammaire traditionnelle

La généralisation traditionnelle est formulée dans des termes de membres de phrase, ou bien de fonctions syntaxiques. Considérons d'abord une hiérarchie de fonctions telle que (5) :

(5) Sujet > objet > objet indirect > circonstant > complément déterminatif

Appliquée au cas de la référence qui nous intéresse, la hiérarchie en (5) impose que, si le sujet de la proposition principale n'est pas accessible comme antécédent du sujet implicite, l'interprétation donnera la préférence d'abord à l'objet, puis à l'objet indirect, et de suite. La hiérarchie en (5) est provisoirement suggérée par Combettes (1998, 36) comme une solution au problème du

contrôle, solution qu'il choisit cependant d'abandonner. En effet, la hiérarchie de (5) donne lieu à plus de questions qu'elle n'en résout.

D'abord, il faut mettre en question l'ordre entre l'objet direct et l'objet indirect. Dans la littérature italienne, on reconnaît plus facilement le contrôle de la part de l'objet indirect que de l'objet direct (Salvi 1986, Lonzi 1991). Dans les grammaires françaises, les cas le plus souvent cités d'exemples où l'on rencontre un participe non coréférentiel avec le sujet de la principale, sont en effet des objets indirects. D'un point de vue purement statistique, le cas de l'objet direct antécédent du sujet implicite est beaucoup moins fréquent que celui de l'objet indirect (6)-(7) (Sandberg & Egerland *à paraître*) :

- (6) Il **m'**arrivait parfois en passant dans un couloir, en descendant un escalier de rencontrer un des Allemands ou un interprète qui me souriaient ou me serraient la main. (Joffo : *Sac de billes*, 191)
- (7) Frugando fra le sue carte per cercarvi non so cosa, **gli** vennero alle mani i seguenti versi dedicati a un tale di sua conoscenza e nostra conoscenza, che rilesse con piacere ... (Fogazzaro, *Piccolo mondo antico*, 1.2)

En effet, Combettes fait valoir le statut des pronoms personnels comme une réservation contre (5). Ceux-ci se qualifient généralement mieux comme contrôleurs que ne le font les expressions lexicales, une observation qui donnerait lieu à une hiérarchie telle que (8) (Combettes, 38) :

- (8) Sujet > pronoms compléments > objet > objet indirect ...

Mais, comme le note l'auteur, (8) semble plutôt être un mélange de facteurs qui doivent appartenir à des niveaux différents. Du reste, il n'est pas du tout évident qu'un sujet lexical soit vraiment privilégié par rapport à un pronom complément, comme on le verra dans la section suivante.

3.3 Les rôles sémantiques

Dans la littérature sur ce sujet, c'est surtout l'étude de Lonzi (1991) qui explore la dimension des rôles *sémantiques* ou *thématiques* dans le sens de Jackendoff (1972). L'observation centrale du travail de Lonzi est le fait que l'objet indirect portant le rôle de *experiencer*, c'est-à-dire celui qui subit l'action exprimée par le verbe psychologique, peut devenir l'antécédent du sujet implicite comme, par exemple, dans (9)-(10) :

- (9) Elle caresse les gosses au berceau dès son entrée, comme s'il **lui** était possible d'influencer, en leur imposant les mains, sur le reste de leur destinée. (Owen, *Jeu*, 132)

- (10) Ripensandoci **mi** pare che la nonna rispondesse alla mia domanda senza capirne il significato. (Pratolini, *Cronaca familiare*, 129)

À partir de Jackendoff (1972), plusieurs tentatives de hiérarchisation des rôles sémantiques ont été proposées dans la littérature, permettant de saisir différentes généralisations. La hiérarchisation qui nous semble essentielle pour l'objectif de ce travail est tout simplement celle de (11) :

- (11) *La Hiérarchie thématique* : Agent > Experiencer > Patient ...

Appliqué au problème de la référence des sujets implicites, (11) ne fait pas de prédictions concernant la relation des compléments d'objet : il ne ressort pas de (11) si l'objet direct doit être préféré à l'objet indirect ou vice versa, conclusion qui nous semble souhaitable. (11) prédit, en revanche, qu'un argument *experiencer* est plus susceptible de devenir contrôleur que ne l'est un argument *patient*. En outre, c'est un fait indépendant que le rôle de *experiencer* (au moins dans les langues en question) appartient beaucoup plus fréquemment à l'objet indirect qu'à l'objet direct. De ce raisonnement il ressort que la hiérarchie dans (11) permet de faire deux observations : D'abord, l'objet indirect contrôleur d'un sujet implicite est beaucoup plus fréquent que ne l'est l'objet direct. Ensuite, quand l'objet direct est effectivement attesté comme contrôleur, dans la grande majorité des cas, il décrit un argument *experiencer* :

- (12) La distinction des caractères génériques, dont je n'avais pas auparavant la moindre idée **m'**enchantait en les vérifiant sur les espèces communes en attendant qu'il s'en offrît à moi de plus rares. (Rousseau, *Rêveries*, 108)
- (13) En ouvrant, une faiblesse **la** prit. (Yourcenar, *Alexis*, 917)
- (14) Prima d'allora, entrando in un cinema, la cosa che più **li** aveva assillati – ricordavano – era stata quella di sincerarsi se *lui* fosse negli ultimi posti come al solito. (Bassani, *Occhiali d'oro*, 237)
- (15) Talvolta girando per i bivacchi, il modo d'una corazza di star eretta sui fiancali, o il sollevarsi a scatto d'una gomitiere, **lo** fanno trasalire, perché gli ricordano Agilulfo. (Calvino, *Cavaliere inesistente*, 130)

On pourrait aussi attribuer à la hiérarchie des rôles sémantiques les cas assez nombreux où l'antécédent est l'objet indirect, à savoir l'*experiencer*, de verbes tels que *sembler*, *apparaître*, *paraître* / *sembrare*, *apparire*, *parere* :

- (16) Je ne sais ce que j'aurais donné pour éviter ces cruelles dépositions ; il **me** semblait, en les dictant, qu'on arrachait autant de gouttes de sang de mon cœur. (Sade, *Crimes*, 86)
- (17) Anche se non fossi stato cristiano, il suicidio, riflettendovi, **mi** sarebbe sembrato un piacere sciocco, una inutilità. (Pellico, *Prigioni*, 48)

Étant donné que ces verbes ne sélectionnent pas d'agent, l'objet indirect *experier* se trouve en haut de la hiérarchie de (11).

La hiérarchie des rôles sémantiques pourrait aussi éclairer le statut des phrases telles que (18), cité par Legendre (1990, 111) :

(18) Que la France lui plaise tout en n'y ayant jamais mis les pieds, toi, ça te surprend ?

Selon l'analyse de la structure des arguments avancée par Rizzi & Belletti (1988), le sujet grammatical d'un verbe tel que *plaire* correspond au *patient* profond, tandis que l'objet indirect est plutôt *l'experier*. Il s'ensuit que l'objet indirect *lui* dans (18) est plus haut dans la hiérarchie que le sujet *la France*.

Legendre (1990) suit une intuition différente en proposant une analyse selon laquelle le contrôleur est toujours le sujet de la proposition à un quelconque niveau de la dérivation. Dans le cas de (11), le complément d'objet devient le sujet à un niveau intermédiaire de la dérivation, suivant la structure profonde et précédant la structure de surface. En assumant la hiérarchie en (11), nous n'avons pas besoin de postuler ce niveau intermédiaire.⁴ En revanche, (11) semble poser un problème pour le cas « normal », à savoir celui de (19) (Legendre 1990, 111) :

(19) Cette femme lui plaît tout en ne correspondant pas tout à fait à son idéal féminin.

Si *cette femme* est le patient de l'action et se trouve donc plus en bas dans la hiérarchie que l'objet indirect *lui*, on s'attendrait à ce que *lui* soit l'antécédent du gérondif suivant. Nous arrivons donc à la conclusion que la hiérarchie dans (11) complète celles des fonctions syntaxiques et de l'accessibilité, mais ne les remplace pas. En somme, il nous semble que la hiérarchie de (11) ne pourra opérer qu'en combinaison avec d'autres facteurs du langage.

2.3 La logophoricité du sujet et l'accessibilité sémantique lexicale

L'expression nominale portant le rôle sémantique de *experier* décrit obligatoirement un participant du discours capable d'éprouver des sentiments. Cette observation est étroitement liée à une autre idée influente dans la littérature, c'est-à-dire celle de la *logophoricité* ou bien *l'empathie* comme un facteur décisif pour la référence des sujets implicites.

⁴ Il y a bien des données qui mettent en question l'hypothèse de Legendre, par exemple tous les cas où l'antécédent est tout à fait absent dans la phrase (v. (31)-(32) ci-dessous). V. aussi Haspelmath (1995, 30-32) pour une discussion ultérieure.

Williams (1992) propose que le contrôle des propositions adverbiales soit soumis à une restriction de logophoricité. Le *logophore* est le participant du discours dont l'énoncé réfère les pensées, les sentiments ou les attitudes. Une idée pareille est défendue par Haspelmath (1995, 32) qui propose la généralisation suivante pour les cas où l'antécédent n'est pas le sujet de la principale :

The generalization that seems to apply to the large majority of non-subject controlled converbs is that the controller is a pragmatically highly salient participant with whom the hearer or reader can empathize. (Haspelmath 1995, 32)

Les hypothèses sur la logophoricité et l'empathie aboutissent dans la même conclusion : l'antécédent doit être un participant doué de sentiments, attitudes et pensées, c'est-à-dire préférentiellement *humain* ou, au moins, un participant auquel on peut attribuer des propriétés humaines. Cette intuition trouve sa confirmation dans un ensemble de données où une expression nominale décrit en quelque manière une propriété, mentale ainsi que physiologique, du sujet. Le sujet syntaxique dans ces cas peut apparaître sous forme d'une qualité physiologique ou abstraite de la personne en question, tandis que la personne, le contrôleur, marque sa présence à travers un objet indirect (20)-(21), un pronom possessif (22)-(23), ou un syntagme génitif (24)-(25) :

- (20) Du reste toutes les idées étrangères qui **me** passent par la tête en me promenant y trouveront également leur place. (Rousseau, *Rêveries*, 49)
- (21) E nondimeno, oh contraddizioni dell'uomo! dando un'occhiata al languente mio compagno **mi** si straziava il cuore al pensiero di lasciarlo solo, e desiderava di nuovo la vita! (Pellico, *Prigioni*, 83)
- (22) Pour la première fois, en parlant à Julien, il y eut de la prière dans **son** accent. (Stendhal, *Rouge et Noir*, 385)
- (23) Ricomposto nel letto, col solo volto scoperto e le belle lunghe mani, il **tuo** spirito tornava a illudermi. (Pratolini, *Cronaca familiare*, 129)
- (24) Telle fut la pensée de **Julien**, en rentrant dans sa chambre. (Stendhal, *Rouge et Noir*, 87)
- (25) La voce di **Luisa**, dicendo questo, esprimeva tristezza, non collera. (Fogazzaro, *Piccolo mondo antico*, 2.6)

Évidemment, il s'agit assez souvent de syntagmes nominaux exprimant une propriété inaliénable de l'antécédent. Parmi eux, il faut ultérieurement distinguer entre deux groupes. D'un côté, il y a le cas dans lequel le syntagme nominal régissant le complément peut effectivement être interprété comme le contrôleur. Quelquefois, l'expression se prête à une lecture qui ressemble à celle d'une

personnification : dans une telle interprétation, *la voce di Luisa* dans (25) et *son accent* dans (22) pourraient en effet être les sujets des prédicats *dicendo questo* et *en parlant*. De l'autre côté, nous avons le cas où une lecture de cette espèce n'est pas facilement accessible : dans (24), la pensée de Julien ne peut pas rentrer dans la chambre.

Cependant, ces observations ne nous obligent pas à considérer la logophoricité comme la propriété fondamentale de ces constructions. De fait, les effets observés pourraient dériver de manière indépendante des propriétés sémantiques de la prédication. En d'autres termes, c'est la sémantique verbale qui donne les conditions de base pour l'interprétation d'un sujet implicite. Avant que l'antécédent d'un sujet implicite soit choisi en vertu de la pragmatique ou de la syntaxe, il doit, tout d'abord, être *sémantiquement accessible*, dans le sens de *compatible avec les propriétés sémantiques fixées par la prédication*. Il s'ensuit que, même s'il est possible d'établir des principes généraux, que ce soit en syntaxe ou en pragmatique, qui régissent les liens de référence, la sémantique lexicale peut néanmoins fixer la référence *indépendamment* de ces principes généraux et l'accessibilité sémantique impose donc des conditions *au-dessus* de ceux-ci.

Cette observation met en doute le statut de la logophoricité. Même si le sujet implicite réfère souvent à un participant humain du discours, il est douteux qu'une telle tendance dérive de principes pragmatiques ou syntaxiques. Il ne s'agit probablement pas d'un trait de la construction détachée en tant que telle, mais plutôt d'une condition dépendant de la sémantique de la prédication, en vue d'exemples tels que (26), où le verbe avec ses compléments présuppose un sujet non humain :

- (26) La porta di fatto s'apri; e la luna, entrando per lo spiraglio, illuminò la faccia pallida, e la barba d'argento del padre Cristoforo, che stava quivi ritto in aspettativa. (Manzoni, *Promessi sposi*, 8)

Si dans (26) la lune est préférée au père Cristoforo comme antécédent du gérondif, ce fait est tout simplement dû à la prédication *entrer par le soupirail*.

Dans les exemples (27)-(28), finalement, l'antécédent réussit à contrôler le sujet implicite à travers les frontières d'une subordination :

- (27) En sortant du presbytère, un heureux hasard fit que **Julien** rencontra M Valenod auquel il se hâta de raconter l'augmentation de ses appointements. (Stendhal, *Rouge et Noir*, 64)
- (28) Mais **je** me disais que peut-être en vous revoyant quelque chose se passerait... (de Beauvoir, *Mandarins*, 513)

Dans (27), le sujet de la subordonnée *Julien* contrôle le sujet implicite dans le gérondif, parce que le sujet principal *un heureux hasard* n'est pas sémantiquement accessible, étant donné le caractère de la prédication *en sortant*. Dans (28), le sujet *je* contrôle le sujet implicite du gérondif qui s'attache à la subordonnée. Le sujet de la subordonnée, *quelque chose*, n'est pas qualifié comme l'antécédent de *en vous revoyant*.

2.4 La deixis personnelle

Il a été suggéré que la deixis personnelle pourrait jouer un rôle pour établir les liens interprétatifs (v. *entre autres* Haspelmath 1995 pour une discussion). Plus précisément, il pourrait y avoir une hiérarchie déictique, comme dans (29), selon laquelle la 1^{ère} personne est préférée comme antécédent à la deuxième, qui à son tour a la primauté sur la troisième :

(29) 1^{ère} personne > 2^{ème} personne > 3^{ème} personne

Dans les matériaux obtenus par le moyen de nos informants français, nous n'avons pas attesté de données décisives en faveur de la hiérarchie déictique. Tout de même, l'intuition exprimée par (29) n'est certainement pas infondée, considérant qu'elle reprend de quelque façon deux des hiérarchies déjà établies. Premièrement, tandis que la 1^{ère} et la 2^{ème} personne sont toujours représentées dans le discours par des pronoms, la 3^{ème} personne est souvent un syntagme lexical ; il s'ensuit que la 3^{ème} personne sera souvent moins accessible en vue de la hiérarchie dans (8) ci-dessus. Deuxièmement, tandis que la 1^{ère} et la 2^{ème} sont toujours humaines, la 3^{ème}, qui décrit facilement des choses, est une « non personne » (Benveniste 1966) ; ainsi la 1^{ère} et la 2^{ème} seront généralement plus qualifiées à exprimer la logophoricité ou l'empathie. Il nous reste à comprendre si (29) a un statut théorique indépendant ou si elle est tout simplement la conséquence de l'interaction d'autres procès interprétatifs.

2.5 « L'accessibilité » pragmatique

Répetons d'abord la hiérarchie (8) discutée par Combettes (1998) :

(8) Sujet > pronoms compléments > objet > objet indirect ...

La différence fondamentale entre le pronom personnel et le syntagme lexical se trouve dans le fait que le pronom personnel renvoie à un participant déjà connu dans le discours, tandis que le syntagme lexical peut en introduire un nouveau. Ainsi, (8) exprime une propriété de base de la référence des éléments

nominaux : de façon générale, elle dépend de leur statut cognitif. Étant donné que cette généralisation est valide indépendamment de la fonction syntaxique des éléments, on peut, au lieu de remplacer (5) par (8) ci-dessus, assumer la hiérarchie du Donné (the Givenness Hierarchy) dans (30) (Gundel, Hedberg & Zacharski 1993, 275) :

(30) La Hiérarchie du Donné :

in focus >	activated >	familiar >	uniquely identifiable >	referential >	type identifiable
<i>it</i>	<i>that</i> <i>this N</i>	<i>that N</i>	<i>the N</i>	indefinite <i>this N</i>	<i>a N</i>

Selon (30), une expression pronominale (*in focus*) est préférée comme contrôleur à un syntagme lexical introduit par le démonstratif (*activated* ou *familiar*), qui à son tour l'emporte sur un syntagme indéterminé (*type identifiable*).⁵ Étant donné que (30) ne réfère pas aux fonctions syntaxiques, elle ne présuppose pas que le contrôleur se trouve à l'intérieur de la phrase. Ainsi, à la base de (30), nous dériverons un certain nombre de données qui violent la hiérarchie de (5). D'abord, il y a des cas où l'antécédent est tout à fait absent dans la phrase principale, mais récupérable du contexte précédent :

(31) On alla chercher un ami de M de Beauvoisis, qui indiqua une place tranquille. La conversation en allant fut vraiment bien. (Stendhal, *Rouge et Noir*, 268)

(32) **Il ragazzotto** teneva con tutt'e due le mani sul capo una paniera colma di pani; ma, per aver le gambe più corte de' suoi genitori, rimaneva a poco a poco indietro, e, allungando poi il passo ogni tanto, per raggiungerli, la paniera perdeva l'equilibrio, e qualche pane cadeva. (Manzoni, *Promessi sposi*, 11)

Dans (31)-(32), les antécédents des sujets implicites ont été introduits dans le discours précédent et sont restés au centre du discours jusqu'à la construction détachée. Un tel lien de référence peut s'établir même s'il y a dans la principale un autre sujet qui pourrait en théorie faire service de contrôleur, comme dans (33) :

(33) Malgré toute la prudence que nous mettrons, il peut arriver un éclat; il ferait manquer le mariage, n'est-il pas vrai? et échouer tous nos projets Gercourt. Mais comme, pour mon compte, j'ai aussi à me venger de la mère, **je** me réserve en ce cas de déshonorer la fille. Que sait-on? il peut s'engager un procès. Alors, en choisissant bien dans cette correspondance, et n'en produisant qu'une partie, la petite Volanges paraîtrait avoir

⁵ De façon générale, plus les expressions nominales sont en haut de la hiérarchie, plus elles s'identifient avec le *topic* du discours ou le *centre d'attention*, dans le sens de Grosz, Joshi & Weinstein 1983. La pertinence de la topicalité pour l'interprétation des éléments implicites a été soulignée par Salvi (1986) et Salvi & Vanelli (2004), entre autres.

fait toutes les premières démarches, et s'être absolument jetée à la tête. (LaClos, *Liaisons*, 61)

Dans (33), les gérondifs renvoient au *je* narratif. Le sujet principal *La petite Volanges* est un syntagme nominal défini (*uniquely identifiable*) et en tant que tel moins accessible. Dans (34), l'antécédent est représenté par un complément pronominal dans la principale, même dans la présence d'un sujet principal humain :

(34) Arruolandosi, Karl-Heinz aveva silenziosamente realizzato ciò «che il padre desiderava, in sintonia con la società». E una volta morto, il padre addebitò la **sua** scomparsa «ai dilettanti dell'esercito», agli imboscati, ai traditori. (*La repubblica*, 16 juillet 2005, 44)

Ici, le sujet implicite de *una volta morto* n'est pas contrôlé par la proposition principale mais par le sujet de la proposition précédente, *Karl-Heinz*. Dans la principale ce contrôleur est réalisé comme pronom possessif atone, *sua*, et en tant que tel il se trouve en haut de la hiérarchie de (30), privilégié par rapport au sujet syntaxique de la principale, *il padre* (*uniquely identifiable*). Une considération pareille est valide pour l'exemple (35) :

(35) Misi in ordine la mia roba, presi la Bibbia sotto il braccio, e partii. Scendendo quelle infinite scale, Tremereello **mi** strinse furtivamente la mano; pareva voler dirmi: "Sciagurato! tu sei perduto". (Pellico, *Prigioni*, 50)

Dans (35), le sujet implicite de *scendendo quelle infinite scale* est le *je* narratif, représenté dans la principale par l'objet indirect, *mi*. Le sujet principal est *Tremereello*, qui en tant que nom propre doit se trouver plutôt au niveau de *uniquely identifiable* ou peut-être *familiar*, en tout cas plus en bas dans l'hiérarchie d'accessibilité, ce qui permet que l'objet indirect assume le contrôle.

Les cas, assez peu nombreux, où l'objet direct est le contrôleur d'un syntagme non fini, sont souvent de ce type :

(36) Mi disse con minutezza tutti i particolari ch'io già sapeva intorno Luigi XVII, quando lo misero collo scellerato Simon, calzolaio; quando lo indussero ad attestare un'infame calunnia contro i costumi della povera regina sua madre, ecc., ecc. E finalmente, che essendo in carcere, venne gente una notte a prenderlo; (Pellico, *Prigioni*, 19)

Dans (36), le sujet implicite de *essendo in carcere* est l'objet direct de la principale, *lo*, tandis que le sujet, *gente*, est plutôt à considérer *referential* ou *identifiable*.

Le fait que le pronom complément réussit, dans ces exemples, à contrôler, malgré la présence d'un sujet de phrase, suggère donc que la hiérarchie

d'accessibilité (30) est supérieure à celle des fonctions syntaxiques (5). Il est douteux, cependant, que (5) puisse être complètement remplacé par (30). Il est en effet tout à fait possible d'obtenir le contrôle par le moyen d'un sujet indéfini, même dans la présence d'un objet pronominal, comme dans les exemples non authentiques de (37)-(38) :

(37) Un monsieur lui a répondu en haussant les épaules.

(38) Un signore gli ha risposto scrollando le spalle.

Dans (37)-(38), le pronom d'objet indirect se trouve plus en haut dans la hiérarchie d'accessibilité que le nom défini, mais c'est quand même ce dernier qui sert d'antécédent.

En outre, quand il y a deux arguments, sujet et objet, pronominaux tous les deux et donc égaux quant à la hiérarchie de (30), le sujet prend normalement la primauté sur l'objet :

(39) D'un ton froid, **elle** m'a coupé la parole en disant que mes rapports avec mes lectrices n'étaient pas de son ressort. (Cauwelaert, *Attirances*, 37)

(40) **Ella** lo imbarazzò dicendogli forte che non capiva com'egli potesse essersi innamorato dell'orrida Valsolda. (Fogazzaro, *Piccolo mondo antico*, 1.1)

Il s'ensuit que la hiérarchie d'accessibilité dans (30) ne remplace pas de façon simple celle des fonctions syntaxiques traditionnelles de (5). Il faut plutôt reconnaître la validité des deux systèmes, en ajoutant qu'entre eux il semble y avoir une interaction complexe. Nous renonçons ici à décider s'il y a entre les deux un rapport à son tour hiérarchisé.

Notons enfin qu'une hiérarchie simplifiée, basée sur la *thématicité*, à savoir la distinction *thème – rhème* dans le sens conventionnel de *information donnée* et *information nouvelle*, n'aurait pas été suffisante pour rendre compte des données. Dans (17), entre autres, les deux participants, *Karl-Heinz* et *il padre* 'le père' sont introduits dans le contexte immédiatement précédant la proposition principale finale et, donc, également *thématiques*. De plus, souvenons-nous que rien n'empêche l'antécédent d'être un rhème, comme par exemple dans (41)-(42) :

(41) Tout de suite **un homme en haillons** commença à l'invectiver en secouant une bouteille de vin. (Biberfeld, *Vieille*, 8)

(42) ... e, pochi momenti dopo, giunse borbottando **un vecchio servitore** ... (Manzoni, *Promessi sposi*, 5)

Les antécédents dans (41)-(42) sont évidemment *rhématiques*.

3.6 Les lectures générique et arbitraire

Parmi les cas d'interprétation « non spécifique » nous suivrons la distinction, assez fréquente, entre la lecture *générique* et la lecture *arbitraire*. Par *générique*, nous entendons une lecture qui s'approche de la quantification universelle (plus ou moins équivalent à « tout le monde » ou « n'importe qui ») ; la lecture *arbitraire* est épisodique, existentielle (selon les circonstances, « quelqu'un » ou « des personnes ») (Krifka *et al.* 1995). Comme le note Lonzi (1991), entre autres, l'interprétation générique du sujet implicite d'une construction détachée est possible dans l'absence d'un antécédent explicite et à condition que la référence temporelle soit également générique.

Les matériaux donnent bien des exemples d'une lecture générique :

- (43) ... dans le logis des enfants trouvés qui fait le bas de la ruelle en descendant la rivière. (Hugo, *Notre-Dame*, 195)
- (44) L'emploi se gère en faisant preuve de prévisions. (*Libération*, 1 mars 2003)
- (45) Non è agli obbedienza l'obbedire ripugnando? (Pellico, *Prigioni*, 49)
- (46) La finestra non era una finestra ma un pertugio, stando affacciati avanzavano le spalle. (Pratolini, *Cronaca familiare*, 46)

Il faut noter, dans ces exemples, la référence temporelle générique des propositions principales et l'absence d'un antécédent éligible à l'intérieur de la phrase.

Tandis que plusieurs facteurs sémantiques, comme on vient de le voir, se prêtent à la hiérarchisation, la lecture générique du sujet implicite semble se soustraire à une telle classification par rapport à son « contraire », à savoir l'interprétation personnelle, spécifique. Si les deux prémisses fondamentales sont respectées, la lecture générique est toujours accessible de façon indépendante du contexte discursif.

Si, au contraire, la généricité est exclue par la référence temporelle de la principale, on arrive à la lecture arbitraire qui, elle, est soumise aux mêmes restrictions que la lecture spécifique. Dans des phrases telles que (47)-(48), les sujets implicites de *arrivés* et *uscendo* s'identifient probablement au centre du discours « nous » ou, au moins, il l'inclut :

- (47) Arrivés à la porte de son appartement, j'ai voulu baiser cette main, avant de la quitter. (LaClos, *Liaisons*, 42)
- (48) Può darsi che sia stato uscendo dalla stazione, mentre aspettavamo il tram di Mascarella. (Bassani, *Occhiali*, 249)

Beaucoup d'exemples appartiennent à cette catégorie de données, à savoir ceux où le sujet implicite correspond à un complément d'agent de la principale. Celui-ci, à son tour, reste tout à fait arbitraire si aucun antécédent n'apparaît dans le discours. Si, en revanche, il y a un centre d'attention bien définie, le sujet implicite et l'agent s'identifient facilement avec ce dernier :

- (49) L'état-major américain a déclaré mardi matin enquêter sur ce fait d'arme. « Le marine a été retiré du terrain en attendant les résultats de l'enquête », précise l'armée qui veut déterminer si le soldat a « agi en légitime défense ou a violé les lois militaires ». (*Libération*, 16 novembre 2003)
- (50) E l'accordo è stato raggiunto solo rinvlando la discussione all'incontro del prossimo anno (*Repubblica*, 22 juillet, 2004)

L'interprétation arbitraire disparaît tout à fait dans la présence d'un complément d'agent explicite qui dans ces cas devient antécédent de façon obligatoire :

- (51) Intanto io correva di qua, di là, di su, di giù come le anime de' scioperati cacciate **da Dante** alle porte dell'inferno, non reputandole degne di starsi fra' perfetti dannati. (Foscolo, *Ultime lettere*, I)

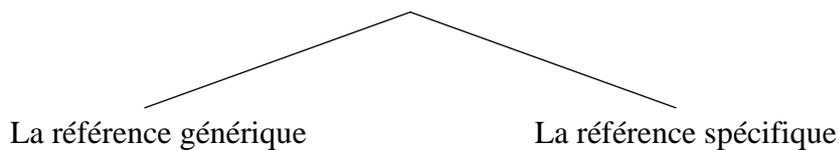
Concluons en bref que la lecture arbitraire semble être sujette aux restrictions générales de la référence, tandis que la lecture générique a un statut d'exception par rapport à celles-ci.

4 Conclusions

Il ne nous semble pas possible d'attribuer la référence à un composant bien défini du langage, ni de la saisir dans un cadre théorique de façon homogène. Elle est plutôt la somme d'un certain nombre de facteurs sous-jacents qui semblent appartenir à des niveaux du langage bien différents.

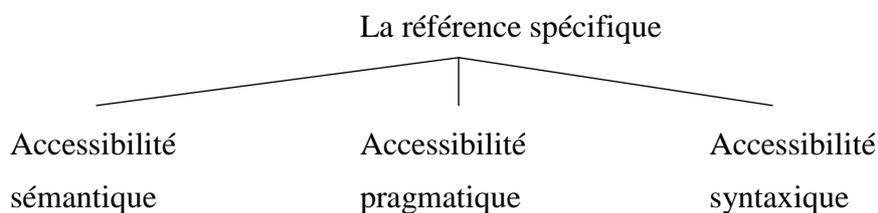
Cependant, il nous semble que la description des données et les contraintes qui en dérivent peuvent être considérablement simplifiées par rapport à l'exposée ci-dessus. En particulier, il nous semble possible de réduire ces contraintes de la façon suivante :

Premièrement, il faut reconnaître le statut particulier de la référence générique (§2.6), en la distinguant nettement de la référence des expressions spécifiques. (On se rappelle que les expressions arbitraires se comportent selon les mêmes principes que les expressions spécifiques.)



Le sujet générique, essentiellement légitimé par la référence modale et temporelle, échappe aux hiérarchisations de la syntaxe et de la pragmatique.

Deuxièmement, la référence des expressions spécifiques est sujette à des contraintes de trois espèces : l'accessibilité sémantique, ressortant de la sémantique lexicale, à savoir des propriétés de la prédication ; l'accessibilité pragmatique, exprimée par une contrainte telle que la Hiérarchie du Donné ; l'accessibilité syntaxique, le résultat de la hiérarchie des fonctions syntaxiques, ou bien le placement des argument dans une structure grammaticale :



Quant aux contraintes particulières de nature sémantique proposées dans la littérature, à savoir la hiérarchie des rôles sémantiques (§2.2), la contrainte de la logophoricité (§2.3) aussi bien que l'éventuelle hiérarchie déictique (§2.4), il est probable que leurs effets dérivent de l'accessibilité sémantique. En bref, ces principes découlent des propriétés lexicales des prédicats : au fond, le lexique décide si le sujet de la prédication doit, ou ne doit pas, avoir des propriétés humaines.

Étant donné que le lexique offre les prémisses fondamentales pour l'interprétation, nous avons eu lieu d'observer la validité des hiérarchies pragmatique et syntaxique dont l'interaction peut fournir un compte-rendu général de la référence des sujets implicites. Notons que, même si, dans bien des exemples, la Hiérarchie du Donné s'avère supérieure aux fonctions syntaxiques, elle ne peut pas les remplacer, ni être remplacée par elles.

Il faut donc prévoir dans le modèle trois notions d'accessibilité et, en outre, la référence générique qui opère au-delà des facteurs hiérarchisés.

Ces raisonnements aboutissent dans une approche *décompositionnelle* du phénomène de la référence ; approche qui a comme conséquence inévitable que la notion même de référence sera privée de son statut théorique.

Références

- Benveniste, É., 1966. *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Combettes, B., 1998. *Les constructions détachées en français*. Paris : Ophrys
- Grosz, B., J. & S. Weinstein, 1983. "Centering : A Framework for Modeling the Local Coherence of Discourse". Version révisée (1995) *Computational Linguistics* 21, 2.
- Gundel, J., N. Hedberg & R. Zacharski, 1993. Cognitive Status and the Form of Referring Expressions in Discourse. *Language* 69, 2: 274-307.
- Halmøy, J.-O., 1982. *Le Gérondif. Éléments pour une description syntaxique et sémantique*. Tapir : Trondheim
- Haspelmath, M. & König, E. (ed), 1995. *Converbs in Cross-Linguistic Perspective. Structure and Meaning of Adverbial Verb Forms – Adverbial Participles, Gerunds – Berlin, New York : Mouton de Gruyter*
- Jackendoff, R., 1972. *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. Cambridge, Massachusetts : MIT Press.
- Krifka, M., F. J. Pelletier, G. N. Carlson, A. ter Meulen, G. Link, and G. Chierchia. 1995. 'Genericity: An Introduction', in G. N. Carlson and F. J. Pelletier (eds.), *The Generic Book*, The University of Chicago Press, Chicago and London, pp. 1-124.
- Legendre, G., 1990. "French impersonal constructions", *Natural Language and Linguistic Theory* 8: 81-128.
- Lonzi, L., 1991. "Frase subordinate al gerundio". In *Grande grammatica italiana di consultazione, vol. II*, Lorenzo Renzi & Giampaolo Salvi (a c. di), 571-592. Bologna: Il Mulino.
- Rizzi, L. & A. Belletti, 1988. Psych verbs and theta theory. *Natural Language and Linguistic Theory* 6, 291-352.
- Růžička, R. 1999. *Control in grammar and pragmatics: a cross-linguistic study*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Salvi, G., 1986. "Asimmetrie soggetto/tema in italiano". In H. Stammerjohann (ed.) *Tema-Rema in italiano*, 37-53. Tübingen : Gunter Narr.
- Salvi, G. & L. Vanelli, 2004. *Nuova grammatica italiana*. Bologna : Il Mulino.
- Sandberg, V. & Egerland, V. *à paraître*. La « règle » grammaticale, l'usage et l'intuition. Sur la référence du sujet implicite dans des constructions détachées en français et en italien. Ms. Université de Lund.
- Williams, E., 1980. "Predication". *Linguistic Inquiry* 11 : 203-238.

Corpus

- Bassani, G., *Gli occhiali d'oro*, 1991, in : *Il Romanzo di Ferrara*. Milano : Mondadori, 225-336.
- Beauvoir, S. de, *Les Mandarins*, 1954. Paris : Gallimard.
- Biberfeld, L., *La vieille au grand chapeau*, 2005. Paris : Gallimard.
- Calvino, I., *Il cavaliere inesistente*, [1959] 1985. Milano : Garzanti,.
- Cauwelaert, D. van, *Attirances*, 2005. Albin Michel.
- Collodi, C., *Le avventure di Pinocchio*. A cura di Marina Taglieri, 1981. Milano: Mondadori.

Fogazzaro, A., *Piccolo mondo antico*. Biblioteca Economica Newton N. 62, Newton Compton Editori, 1995. 2° edizione elettronica, 2002. (www.liberliber.it).

Foscolo, U., *Ultime lettere di Jacopo Ortis*. Newton Compton editori, 1993, Tascabili Economici Newton, n. 108. 1° edizione elettronica 1998 (www.liberliber.it).

Hugo, V., *Notre-Dame de Paris*, [1832] 1964. Éd. S. de Sacy, Paris : Gallimard.

Joffo, J. *Un sac de billes*, [1973] 1982. Paris : Lattes.

Laclos, P., *Les Liaisons dangereuses*, [1782] Num. BNF de l'éd. de Paris : Bibliopolis, Classiques Garnier, ISSN 0750-21762-7370-0182-X

Manzoni, A., *I Promessi Sposi*. A cura di Angelo Marchese, 1985. Milano: Arnoldo Mondadori. 3° edizione elettronica 2002 (www.liberliber.it).

Owen, T., *Le jeu secret*, 1950. Bruxelles : La renaissance du livre.

Pellico, S., *Le mie Prigioni*. A cura di Angelo Jacomuzzi, Oscar classici Mondadori, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1986. 1° edizione elettronica 1997 (www.liberliber.it).

Pratolini, V., *Cronaca familiare*, [1947] 1991. Milano : Mondadori.

Rousseau, J.-J., *Rêveries du promeneur solitaire*, [1778] 2001. Livre de Poche classique.

Sade, D. de, *Les Crimes de l'amour*, [1799] 1972. Livre de Poche classique.

Stendhal, *Le Rouge et le Noir*, [1830] 1963. Éd. H. Martineau. Paris : Garnier.

Zola, É., *Thérèse Raquin*, [1867] 1928. In : Œuvres complètes, éd. M. Le Blond, T. 34. Paris : Bernouard.

Yourcenar, M., *Alexis ou le traité du vain combat*, [1927] 1997. Paris : Folio.

La Repubblica

Libération

A propos de quelques asymétries dans le système pronominal du français

Christoph Schwarze, Universität Konstanz

Introduction*

Le système pronominal français, comme celui de toute langue naturelle, est représenté sur deux plans : un système de traits et un inventaire de formes, qui en sont les réalisations. On sait qu'en français et d'autres langues romanes, l'inventaire des formes se divise en deux groupes, les pronoms proprement dits (les pronoms « forts »), *moi, toi, lui, elle* etc., qui sont une sous-classe des noms, et les pronoms clitiques, *je, me, tu, te* etc., qui sont des affixes du verbe. Dans la présente contribution, je vais m'intéresser aux asymétries qui caractérisent ce système. Je vais passer en revue quelques faits bien connus, et je vais discuter les conséquences que certaines d'entre eux ont pour le statut grammatical des pronoms clitiques.

Selon un consensus très général, ces clitiques sont des affixes du verbe. La question se pose alors de savoir dans quel domaine de la grammaire les clitiques sont attachés au verbe : s'agit-il d'un processus lexical ou post-lexical ? Dans le premier cas, l'affixation des pronoms clitiques a lieu en morphologie. Dans le second, les clitiques sont des affixes post-lexicaux, attachés en syntaxe. Dans l'état actuel de la recherche, l'hypothèse morphologique est celle qui semble prévaloir. Je ne pense pas pouvoir la falsifier (c'est n'est peut-être pas possible), mais je chercherai à montrer qu'il y a des raisons de rester sceptique et de persévérer dans l'hypothèse syntaxique.

J'ajouterai que ce qui suit ne sera qu'une ébauche. J'éviterai donc d'entrer dans le détail des diverses théories morphologiques et syntaxiques. Les seules hypothèses un peu « techniques » que je fais consistent à assumer a. que la morphologie est une composante du lexique et b. que toute la grammaire est sous-tendue par un système de traits.

* Je tiens à exprimer ma plus vive gratitude à Philip Miller. Je lui dois de précieux renseignements bibliographiques, ainsi qu'une intense discussion par courriel, qui m'a aidé à préciser mon point de vue.

Une asymétrie au niveau des traits

On pourrait imaginer une langue qui aurait un parallélisme entre pronoms forts et pronoms clitiques, et dans laquelle ces deux sous-systèmes seraient parfaitement symétriques : pour les deux, le système de traits serait identique, et leur réalisation serait symétrique ; de plus, les formes contenues dans les deux groupes seraient strictement disjointes. Or, le système pronominal français ne montre pas cette symétrie parfaite. Le système de traits des pronoms clitiques est plus riche que celui des pronoms forts. À la différence de celui des pronoms forts, il contient des traits de cas¹ ; cf.

(1)	<i>je, tu, il, elle, ils, elles, on, ce</i>	CAS = NOMINATIF
	<i>lui, leur</i>	CAS = DATIF
	<i>le, la, les</i>	CAS = ACCUSATIF
	<i>me, te, se</i>	CAS = {DATIF, ACCUSATIF}
	<i>en</i>	CAS = DE
	<i>y</i>	CAS = LOCATIF
	<i>nous, vous</i>	CAS =

J'utilise les conventions de notation suivantes : Chaque trait est une équation $x = y$, où x est un attribut, et y en est la valeur. Les valeurs mises entre accolades $\{x,y\}$ sont des alternatives. L'absence de valeur signifie que la valeur du trait n'est pas spécifiée.

Bien entendu, l'absence des traits de cas du côté des pronoms forts n'a rien de surprenant : comme on l'a dit, les pronoms forts sont une sous-classe du nom, et, en français, les noms sont dépourvus de cas. Ce qui demande une explication, c'est la présence des cas du côté des clitiques.

Or, cette explication ne peut être que diachronique : la flexion casuelle des pronoms clitiques est le résidu d'un état de langue où le nom avait des cas morphologiques. La persistance des cas dans ce domaine restreint est due au processus de grammaticalisation qui est à l'origine des pronoms clitiques. Ce processus a eu deux effets opposés, l'un conservateur, l'autre innovateur. L'effet conservateur émane du fait que le processus de grammaticalisation a établi une cloison entre les formes qui allaient devenir les clitiques et le reste des noms,

¹ Le rôle syntaxique qu'on attribue à ces cas dépend évidemment du modèle de grammaire qui est à la base de l'analyse. Dans une théorie qui exprime une bonne part des régularités syntaxiques sur le plan des fonctions grammaticales, les cas doivent être convertis en fonctions grammaticales. Alternativement, on peut considérer les fonctions grammaticales comme étant directement codées dans les pronoms clitiques, comme l'a fait Schwarze (2001).

empêchant ainsi les premiers de participer à l'évolution des seconds, et c'est ainsi que les cas morphologiques ont pu survivre.

L'effet innovateur a consisté à transformer des mots en affixes. Cette transformation a entraîné d'autres changements, qui ont affecté les clitiques co-occurents ; je ne nomme que les plus importantes des propriétés qui en ont résultés, pour une description exhaustive des séquences clitiques en français, voir Bonami/Boyé (2007), Miller (1992 : 174-181), et Miller/Monachesi (2003),

Les formes co-occurentes sont des séquences fixes (2), où l'ordre des éléments varie de manière imprévisible (3), et où certaines combinaisons sont arbitrairement exclues, si bien que l'un des clitiques doit être « remplacé » par un pronom fort, déterminé de manière rigide (4) :

- (2) a. La fée [le lui] accorde.
 b. *La fée [lui le] accorde.
 c. *La fée [lui] accorde [le].
- (3) a. La fée [le lui] accorde. (accusatif – datif)
 b. La fée [me l'] accorde (datif – accusatif)
- (4) a. *Le chevalier [se lui] présente.
 b. *Le chevalier [lui se] présente.
 c. *Le chevalier [lui] présente soi.
 d. Le chevalier [se] présente à elle.

En plus, certaines d'entre les formes comprises dans les séquences montrent une variation contextuelle obligatoire qui n'est fondée sur aucune règle phonologique (5). En plus, il y a des substitutions (6) et des fusions (7) :

- (5) It. a. *mi + lo* → *me lo*, mais
 b. *mi + si* → *mi si*
- (6) It. *si + si* → *ci si*
 Esp. *le + lo* → *se lo*
- (7) AFr. *la dame [le li] dist* → *la dame [li] dist* 'la dame le lui dit'
 Fr.mod. [ʒʁi]dire, [ʒli]dire, [ʒələlʁi] dire *je le lui dirai*

Ces phénomènes ont motivé une analyse selon laquelle les séquences de clitiques ne sont pas construites en syntaxe (Monachesi 1999, 2000, Schwarze 2001, Miller, Bonami/Boyé 2007, entre autres). Selon ces analyses, elles ne sont complexes qu'au niveau des traits qu'ils réalisent ; au niveau des formes elles n'ont pas de constituence interne, ressemblant en cela aux clitiques simples. Les

auteurs sont partagés cependant en ce qui concerne d'autres aspects de leur statut grammatical. Selon Bonami/Boyé (2007) les séquences de clitiques, si elles ne sont pas engendrées en syntaxe, sont pourtant successivement engendrées par des règles morphologiques, dans lesquelles les clitiques simples sont encore visibles. Monachesi (1999) et Schwarze (2001), par contre, considèrent les séquences comme des chaînes phonologiques pures et simples.

Une autre divergence concerne le statut catégoriel des clitiques, qu'il soient simples ou arrangés en séquences. Pour les uns (Bonami/Boyé (2007), Miller (1992), Monachesi (1999), ils sont attachés au verbe en morphologie, donc au niveau lexical ; en conséquence, il n'y a aucune raison de leur attribuer un statut catégoriel. Schwarze (2001), par contre, à la suite de Grimshaw (1982), les considérant comme des affixes post-lexicaux, leur attribue une sorte de catégorie mineure. Selon cette vue, les clitiques sont insérés par une règle de ré-écriture de la forme (8), où V est une forme verbale, CL un clitique (y compris les séquences de clitiques), et V' une projection de V :

$$(8) \quad V' \rightarrow (CL) V$$

On aurait donc des structure comme (9) :

- (9) a. Le chevalier [[lui]_{CL} [plaît]_V]_{V'}
 b. [[Elle le lui]_{CL} [dira]_V]_{V' CETTE}

Cette dernière analyse est clairement justifiable pour l'italien, elle semble l'être moins pour le français.

Le raisonnement pour l'italien est le suivant : l'italien compte parmi les langues dont les mots phonologiques sont porteurs d'un accent tonique. Cet accent est assigné par une règle qui opère sur une fenêtre de trois syllabes, avec un *parsing* qui va de droite à gauche, et qui ignore la dernière syllabe, celle-ci étant extramétrique.² Or le « parseur » ne voit pas les clitiques, d'où des accentuations comme [te.le.fo.na.mi], *telefonami* 'téléphone-moi', avec l'accent sur la cinquième syllabe. Si le clitique *mi* faisait partie du verbe fléchi, la syllabe accentuée serait en dehors de la fenêtre. *Telefona* est donc un mot phonologique, qui reçoit l'accent de façon régulière et le garde quand il passe au niveau syntaxique. Ce n'est qu'à ce niveau-là que le clitique est attaché, ce qui a pour résultat que *telefonami* est un mot phonologique complexe ; cf. Peperkamp (1997 : 195), Loporcaro (2000 : 138-139).

² À ce je sais, cette analyse remonte à Chierchia (1986).

En ce qui concerne le français, cette argumentation est caduque, puisque dans cette langue, l'accent n'est pas assigné au mot, mais à la phrase phonologique. Il y a des arguments en faveur de l'analyse post-lexicale, mais ils sont beaucoup plus faibles.

Le premier des ces arguments consiste dans le fait que les verbes français, pour être acceptés de la syntaxe, doivent être pourvus de l'information réalisée par les désinences de la flexion proprement dite, alors que celle réalisée par les pronoms clitiques est facultative.

Le deuxième argument dépend de la manière dont on définit le terme « clitique ». Dans ce qui suit, j'emploie ce terme comme un terme descriptif, applicable à toute forme qui remplit les conditions suivantes :

- a. elle est un outil grammatical ;
- b. elle ne peut apparaître qu'en contact direct avec une autre forme, qui est son hôte ;
- c. elle n'est pas la variante réduite d'une autre forme dont elle partage la distribution.

La condition c. est destinée à exclure les formes faibles ordinaires, telles que les formes réduites des pronoms allemands ; cf. (10) :

(10) [ˈhat ˈzif.] - [ˈhatsʌ] *hat sie* 'a-t-elle'

Elle admet par contre des formes comme le *ne* interrogatif latin, qui n'a aucun équivalent fort ; cf. (11) :

(11) *Estne* volumen in toga ? 'y a-t-il un rouleau dans (votre) toge ?'

Or, selon cette définition les pronoms clitiques ne sont pas les seuls clitiques du français. Les déterminants monosyllabiques, (*le, un, mon, ce* etc.), la particule négative *ne*, les prépositions « grammaticales » *à* et *de* et certaines conjonctions monosyllabiques (*et, que, si*) sont également des clitiques. Ce qui distingue les pronoms clitiques des autres clitiques, c'est qu'ils sont totalement inflexibles dans le choix de leur hôte. Ils n'admettent que le verbe, et, à l'intérieur de cette catégorie, le français contemporain (à la différence du français classique) a une restriction supplémentaire : il exclut les verbes modaux ; cf. (10)

- (12) a. La fée veut [le voir]
 b. *La fée [le veut] voir

Tous les autres clitiques de la langue sont plus flexibles : les déterminants acceptent les noms et les adjectifs, *ne* accepte le verbe et la négation *pas* (*ne pas*

plus infinitif), *de* et *à* acceptent des syntagmes nominaux et verbaux, *et* accepte des phrases et des syntagmes, *si* prend pour hôte les phrases déclaratives et les mots-phrases *oui* et *non*, *que* accepte des phrases et, dans la construction *ne ... que*, différents sortes de syntagmes. Le « caractère flexionnel » des pronoms clitiques pourrait donc n'être qu'une extrême rigidité dans le choix de l'hôte.

Un dernier argument contre l'hypothèse du caractère morphologique des pronoms clitiques peut invoquer le phénomène désigné par le terme traditionnel de « montée des clitiques » (*clitic climbing*), obligatoire si le verbe principal est un participe passé, interdit quand c'est un infinitif ; cf. (13) et (14) :

(13) a. La fée les a vus.

b. *La fée a les vus.

(14) a. La fée veut les voir.

b. *La fée les veut voir.

Si les pronoms clitiques sont attachés en morphologie, on peut évidemment formuler les règles en question de manière à spécifier toutes les propriétés requises chez les hôtes. Mais intuitivement c'est plutôt la syntaxe qui définit les positions dans lesquelles les pronoms clitiques peuvent figurer.

Mais, comme je l'ai déjà dit, tous ces arguments sont assez faibles. Je vais donc laisser la question ouverte pour l'instant, quitte à y revenir plus loin.

Une asymétrie au niveau de l'inventaire

La symétrie entre pronoms forts et pronoms clitiques est imparfaite au niveau de l'inventaire. Alors que la plupart des pronoms appartiennent exclusivement à l'un ou à l'autre des deux sous-groupes, *nous* et *vous* figurent dans les deux, et, comme on l'a vu, ils sont les seuls à ne spécifier aucun cas. Ce sont des clitiques non prototypiques. À un moindre degré, cela vaut aussi pour *elle* et *elles* : comme clitiques, ils ont bien un cas, le nominatif, mais les formes sont les mêmes dans les deux sous-groupes de pronoms. Ainsi, on a une répétition de formes dans les phrases à doublement clitiques (*clitic doubling*) ; cf. (15) :

(15) Vous, vous verrez la fée.

Elle, elle verra la fée.

Et si, selon notre analyse, les séquences de pronoms clitiques, au niveau de la constitution, ne se distinguent pas des clitiques simples, le français présente d'autres asymétries, dont il sera question dans la section suivante.

Une asymétrie au niveau de l'ordre linéaire

On sait qu'en français, le clitique s'attache à son hôte tantôt à gauche, tantôt à droite. On s'attendrait alors à ce qu'il y ait une symétrie, dans le sens que les formes sont identiques, indépendamment de leur ordre linéaire. C'est effectivement le cas en italien (16), mais pas en français.

- (16) a. [Mi] guardi. 'tu me regardes'
 b. Guarda[mi] ! 'regarde-moi'

En français, descriptivement parlant, certains pronoms clitics, mais pas tous, sont remplacés par leur équivalent non clitique quand ils figurent à droite ; cf. (17) et (18) :

- (17) a. Regarde-{le, la, les} !
 b. *Regarde-{lui, elle, eux, elles}
 (18) a. Regarde-{moi, toi}
 b. *Regarde-{me, te}

Il serait faux cependant de dire que *te* et *me* ne peuvent pas figurer à droite : il peuvent (et doivent) y figurer lorsqu'ils sont suivis d'un autre clitique ; cf. (18) :

- (18) Donnez-m'en !
 Va-t'en !

Cette asymétrie a pour conséquence une subdivision des formes clitics : il y a des pronoms clitics

- qui peuvent figurer avant et après le verbe, par ex. *la, t'en*,
- qui ne peuvent figurer qu'avant le verbe, par ex. *me, me le*, et
- qui ne peuvent figurer qu'après le verbe, par ex. *moi, le moi*.

Le système des pronoms³ a donc la structure suivante :

³ Du côté des pronoms clitics, nous ignorons ici ceux qui sont au nominatif.

et des objets phonologiques, ce sera évidemment sur le plan des traits que la décision sera prise.

Or, « l'impératif non négatif » sera normalement analysé à la base de deux traits, l'un concernant l'impératif, et l'autre la négation. L'impératif est généralement considéré comme un mode. Il est donc naturel d'assumer un attribut « mode », dont l'une des valeurs est « impératif », si bien que l'impératif est représenté par le trait [mode = impératif].

La représentation de la négation en termes de traits est moins évidente. J'assume ici un attribut « négation », dont la seule valeur est « + ». La représentation d'une phrase négative contiendra donc le trait [négation = +]⁶. Pour décider si les clitiques doivent figurer à droite, la grammaire doit examiner la structure de traits de la phrase simple en question. Et doit trouver le trait [mode = impératif] et elle doit constater que le trait [négation = +] ne se trouve nulle part dans la configuration de traits. Nous exprimons cette contrainte en mettant le symbole « ¬ » devant le trait. Ainsi une phrase comme (21) sera représentée, sur le plan des traits, par (21') :

(21) Écoute-moi !

(21') PRED = $\left[\begin{array}{l} \text{ÉCOUTER (SUBJ, OBJ)} \\ \text{MOD = IMPERATIVE} \end{array} \right]$
 SUBJ = $\left[\begin{array}{l} \text{PRED = PRO} \\ \text{PERS = 2} \\ \text{NUM = SG} \end{array} \right]$
 OBJ = $\left[\begin{array}{l} \text{PRED = PRO} \\ \text{PERS = 1} \\ \text{NUM = SG} \\ \neg \text{NEG = +} \end{array} \right]$

N.B. J'utilise la notation LFG : les attributs PRED (prédicat), SUBJ (sujet) et OBJ (objet) ont des valeurs complexes, composées également de traits. Les symboles entre parenthèses qui suivent le prédicat principal indiquent les fonctions grammaticales requises par ce prédicat.

Quant à la source des traits contenus dans (21'), le trait [PRED = ÉCOUTER (SUBJ, OBJ)] provient du lexique proprement dit, et le trait [MOD = IMPERATIVE], ainsi que toutes les valeurs de SUBJ, est fourni par la morphologie flexionnelle. Quant aux valeurs de l'attribut OBJ, l'hypothèse morphologique implique qu'elles proviennent également de la morphologie du verbe. Une telle analyse ne pose en effet aucun

⁶ On ne postule pas une seconde valeur, « - », parce qu'on exprimera l'absence de négation par l'absence pure et simple de l'attribut « négation ». La négation, en effet, est le cas marqué, et il n'est pas nécessaire d'exprimer de manière explicite le cas non marqué. – Pour une analyse de la négation en français dans un modèle de grammaire qui comporte une analyse systématique en termes de traits, la grammaire lexicale fonctionnelle (LFG), voir Knüppel (2001).

problème pour la personne et le nombre, qui sont des traits flexionnels prototypiques. Le trait [PRED = PRO] est peut-être moins typique de la flexion, mais il est hors de doute qu'il peut être associé à des formes verbales, notamment quand le sujet n'est pas exprimé, comme c'est le cas dans l'impératif et, plus généralement, dans les langues à sujet zéro. Il n'en va pas de même, par contre, pour le trait qui concerne la négation, [\neg NEG = +].

On peut en effet douter de la nature flexionnelle de la négation, même dans sa forme simple, sans le symbole « \neg ». Dans les phrases négatives formées avec *pas*, cette particule, à laquelle ce trait est associé le trait [NEG = +], est insérée en syntaxe. En fait, la relation entre *pas* et la forme verbale qui le précède n'est pas d'ordre morphologique, comme le montrent les exemples suivants :

(22) Je ne suis *absolument* pas d'accord.

Il ne pleuvra *certainement* pas.

Elle ne viendra *peut-être* pas.

Il n'est pas exclu cependant que le trait [NEG = +] soit également associé à une forme définie en morphologie, de manière à créer un dédoublement du trait, qui sera ensuite réduit par le processus de l'unification. Reste à voir s'il y a d'autres données qui justifient une analyse pareille de manière indépendante. Le doute doit subsister aussi longtemps que de telles données ne sont pas connues. Et cela vaut *a fortiori* pour le trait [\neg NEG = +], nécessaire pour rendre compte de l'asymétrie « à droite » vs. « à gauche du verbe » que présentent les pronoms clitiques français.

Conclusion

Alors que Miller (1992) et d'autres, dont Bonami & Boyé (2007) sont catégoriques dans leur affirmation que les pronoms clitiques sont des affixes attachés en morphologie, Miller & Monachesi (2003), sans abandonner cette hypothèse, la présentent de manière plus nuancée. Voici un extrait de leurs *Conclusions* ; le passage se rapporte, bien entendu, aux langues romanes en général :

... nous croyons qu'il y a une tendance, dans la majorité des langues romanes, à ce que les pronoms clitiques se comportent comme des éléments morphologiques. En particulier, nous concluons que leurs propriétés sont très proches de celles des affixes flexionnels. (Miller & Monachesi (2003 : 123)

Ces auteurs mentionnent en particulier les difficultés que le portugais et le roumain présentent à l'hypothèse morphologique. J'espère avoir montré que des doutes subsistent aussi pour le français et qu'il y a de bonnes raisons de ne pas abandonner l'hypothèse selon laquelle les pronoms clitiques français sont des affixes post-lexicaux.

Références

- Bonami, O. and G. Boyé. 2007. "French Pronominal Clitics and the Design of Paradigm Function Morphology". In G. Booij et al. (eds.). *On-line Proceedings of the Fifth Mediterranean Morphology Meeting (MMM5), Fréjus 15-18 September 2005*. University of Bologna. <http://mmm.lingue.unibo.it/>
- Chierchia, G. 1986. "Length, Syllabification and the Phonological Cycle in Italian". *Journal of Italian Linguistics*. 8. 5-34.
- Grimshaw, J. 1982. "On the lexical representation of Romance reflexive clitics". In J. Bresnan (ed.). *The mental representation of grammatical relations*. Cambridge, Massachusetts : MIT Press. 87-148.
- Knüppel, V. 2001. *Die Syntax der Negation im Französischen. Eine lexikalisch-funktionale Analyse*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag.
- Loporcaro, M. 2000. "Stress Stability under Cliticization and the Prosodic Status of Romance Clitics". In L. Repetti (ed.). *Phonological Theory and the Dialects of Italy*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins. 137-168.
- Miller, P. 1992. *Clitics and Constituents in Phrase Structure Grammar*. New York- London : Garland Publishing, Inc.
- Miller, P. and P. Monachesi. 2003. "Les pronoms clitiques dans les langues romanes". In D. Godard (sous la direction de). *Les langues romanes. Problemes de la phrase simple*. Paris : CNRS Editions. 67-123.
- Peperkamp, S. 1997. *Prosodic Words*. The Hague : Holland Academic Graphics.
- Schwarze, C. 2001. "On the representation of French and Italian clitics". In M. Butt & T. Holloway King (eds.). *Proceedings of the LFG01 Conference, University of Hong Kong*. CSLI Publications. 280-304. <http://csli-publications.stanford.edu/>

De la construction discursive et rhétorique du savoir phonétique en Suède :

Bertil Malmberg, phonéticien (1939-1969)

Paul Touati, Université de Lund

Fonologin är en ny disciplin, som måste få göra sin röst hörd. Och den har haft sitt upphov och centrum i ett ungt land, hos en ung generation, som har velat hävda sig. I vad mån den fonologiska rörelsen kommer att påverkas av den tjeckiska statens undergång, får väl framtiden utvisa.¹

Bertil Malmberg, 1939.

Avec toute la formalisation des descriptions qu'elle implique et malgré l'utilisation de techniques avancées (ordinateurs, analyseurs et synthétiseurs en phonétique, etc.) et de calculs mathématiques et statistiques, la linguistique moderne reste d'un bout à l'autre une science humaine, au fond la plus profondément humaniste de toutes.²

Bertil Malmberg, 1968.

À Suzanne :

Now, though, come the Reformation
"Every man his grammarian!"
Even as he starts to toddle
Each child's acquisition model
Sorts out every input signal [...]³

John Spencer 24.4.66, School of English, Leeds.

Introduction

Si l'on convient d'emblée qu'envisager la question de la construction du savoir (ici du savoir phonétique) – lequel savoir englobe une instance empirique (les données et les expériences phonétiques), une instance discursive (les articles de phonétique) et une instance rhétorique (les stratégies institutionnelles de la communauté des phonéticiens) – implique que les instances en question puissent

¹ « La Phonologie est une nouvelle discipline, elle doit faire entendre sa voix. Elle puise ses origines et trouve son centre dans un jeune pays, elle est portée par une jeune génération qui cherche à s'affirmer. Dans quelle mesure le mouvement phonologique se verra-t-il influencé par la destruction de l'état tchèque, seul l'avenir nous le dira. », in Malmberg, B., « Vad är fonologi ? », *Moderna Språk*, XXXIII, 7, octobre 1939 : 210 (les traductions sont, jusqu'à nouvelle du contraire, les miennes). *Moderna Språk* est une revue suédoise destinée aux enseignants de langues vivantes.

² Malmberg, B., « Un demi-siècle de recherche linguistique », in *Scripta Minora. Specimens of Humanistic Research. Papers read at the 50th anniversary of the Regia Societas Humaniorum Litterarum Lundensis*. 1968-1969: 1: 28-40.

³ In Lunds universitetsarkiv, Inst. f. Lingvistik, Prefektens korrespondens, B. Malmberg, 1968, E 2D :6.

être examinées d'un point de vue de leur évolution dans le temps, qu'on puisse en faire l'historiographie, alors il faudrait pouvoir en interroger les *archives*. Ce faisant, l'on pourrait saisir en dernier lieu l'épistémé ou peut-être, plus certainement, la doxa qui régit les relations qu'un savoir en construction entretient entre un sujet (le phonéticien), un objet (les formes sonores du langage) et le savoir antérieur (l'histoire de la phonétique).⁴

Qu'est-ce donc que le savoir phonétique ou plus précisément quel est le genre de recherche que le phonéticien entreprend pour bâtir son savoir ? Disons que, de par la tradition expérimentale qui est celle de la discipline, le phonéticien prend appui sur des technologies spécifiques pour mener à bien une recherche qui vise essentiellement à décrire les processus linguistiques (souvent complexes et donc qualifiés de « cognitifs ») que représentent la production et la compréhension des formes sonores du langage. Ceux-ci se manifestent au demeurant à travers et une expérience et une expression culturelles primordiales chez tout locuteur, à savoir l'acquisition et l'usage de sa langue maternelle. Si la phonétique s'est toujours voulue empirique et expérimentale, il n'en reste pas moins qu'au cours de son histoire, chaque paradigme que cette science adoptera impose un angle d'attaque et d'analyse qui lui est propre. Ainsi la phonétique sera longtemps structuraliste et le phonéticien, amateur de modèles.

Une contribution de taille à la compréhension du savoir phonétique peut être synthétiquement délivrée par les figures emblématiques qui représentent ce savoir. De par leur statut institutionnel, de par leurs activités scientifiques et de par leurs productions discursives, en un mot de par leur ethos, certains phonéticiens produisent, semble-t-il, un effet d'autorité et de légitimité et personnifient de manière forte un moment historique du champ phonétique. Sans aucun doute, nul mieux que Bertil Malmberg [1913-1994] n'aura incarné les trente glorieuses de la phonétique suédoise (1939-1969).⁵

C'est donc sur une période de trente ans que sera saisie l'émergence d'un savoir phonétique en Suède, en premier lieu telle qu'elle se trouve personnifiée par Bertil Malmberg, phonéticien. La date initiale fixée, 1939, celle du *terminus a quo*, correspond à la date de publication du premier article produit par Malmberg, intitulé « Qu'est ce que la phonologie » [*Vad är fonologi ?*]. Il y expose les concepts avancés par le Cercle de Prague. La date du *terminus ad*

⁴ Cf. Mats Rosengren, *Doxologi, En essä om kunskap [Doxologie. Un essai sur le savoir]*, Rhetor förlag, 2002, pour ce qui est d'une réflexion sur les rapports entre savoir, épistémé et doxa.

⁵ L'autre Grand Old Man de la phonétique suédoise, Gunnar Fant, fait œuvre au cours d'une période plus tardive et personnifie plutôt la recherche en technologie de la parole.

quem, 1969, s'est avérée également facile à fixer. Elle est de caractère purement institutionnel (externe). En 1969, après une trentaine d'années de recherches en phonétique, Malmberg «abandonne [la phonétique] à son sort », pour employer ses propres termes. Il s'en va occuper la chaire de Linguistique générale nouvellement créée à l'université de Lund.

De la construction discursive et rhétorique du savoir phonétique en Suède

Ce travail s'insère dans une recherche qui est consacrée à l'analyse historiographique et systématique de la construction discursive et rhétorique du savoir phonétique en Suède. Il s'agit là d'une recherche nouvellement entamée qu'il serait possible de situer dans le champ de l'histoire des sciences du langage. S'il fallait en motiver l'intérêt, on pourrait affirmer, à l'instar de Koerner 2004⁶, qu'une telle recherche sert les objectifs suivants :

L'introduction au domaine de la linguistique à travers son histoire [...] La connaissance de l'histoire d'une discipline en tant que formation scientifique [...] La connaissance historique comme moyen d'évaluer de nouvelles hypothèses [...] La connaissance historique comme principe modérateur en théorie linguistique [...] La connaissance historique comme susceptible d'apporter de l'unité à un sujet autrement complexe (Koerner 2004: 3-19, titres des sous-chapitres).

Les objectifs énumérés par Koerner⁷ forment toutefois une liste d'arguments qui me paraît, dans une certaine mesure, insuffisante et incomplète. Je suis tout à fait convaincu que s'il fallait légitimer la nécessité de conduire une recherche sur la construction du savoir, il vaudrait mieux auparavant mener une réflexion sur la notion même de savoir en l'insérant dans une mise en perspective à la fois historique et philosophique. On pourrait à cet égard suivre – s'inspirer de – par exemple la démarche proposée par Rosengren⁸, démarche qui sera reproduite ici en *raccourci* (en deux et trois mouvements). Premier mouvement : que tout

⁶ Koerner, E.F.K., *Essays in the History of Linguistics*, in *Studies in the History of the Language Sciences*. Volume 104. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia. 2004 : 3-19.

⁷ Koerner 2004 adopte de toute évidence une manière de concevoir la recherche en ce domaine qui est fort cumulative prenant la forme d'énumérations d'arguments et de listes de références bibliographiques.

⁸ In Rosengren, M., 2002.

savoir est pluriel⁹ et qu'il est dépendant de ses conditions de production individuelles, sociales, historiques, et discursives. Second mouvement : que le savoir se trouve toujours être celui d'un champ spécifique¹⁰ et que ses acteurs adoptent un style discursif propre à leur champ. Troisième et dernier mouvement (de loin le plus important) : que tout savoir est le fruit d'une doxa, à savoir le fruit d'une rhétorique *située*. Partant de ce qui est connu, donné et accepté comme étant la posture rhétorique classique par excellence, à savoir une *tekhné* susceptible d'aider à la production de discours persuasifs, Rosengren n'hésite pas à renverser ce point de vue pour faire de la rhétorique un dispositif de dévoilement des croyances, valeurs et savoirs. La rhétorique devient en quelque sorte un *instrument d'analyse*. Elle a à son service, entre autres, l'*inventio* rhétorique :

L'*inventio* fonctionne alors comme une aide permettant d'indiquer la manière dont il convient d'agir afin de s'informer de ce qu'un groupe de personnes – plus ou moins grand – (voire, dans un cas limite, une seule personne) connaît, croit, valorise ou dévalorise – en un mot, afin de s'informer de quelle est la doxa qui règne dans ce groupe. Trois arguments – ethos, pathos et logos – peuvent alors servir d'instruments créatifs (d'*organon*) [...] (Rosengren 2002 : 85).

Appliquée à la construction du savoir phonétique, une telle approche fait de ce savoir le produit d'un jeu persuasif, sans cesse ajusté et renouvelé, entre acquisitions de connaissances spécifiques et stratégies institutionnelles. On se propose donc d'une part d'observer les analyses de données empiriques acquises expérimentalement, le développement des artefacts technologiques et les modélisations successives du domaine de recherche (sachant que l'approche générale – la théorie – reste, dans le cas de Malmberg, décidément structuraliste), et d'autre part de considérer l'impact des stratégies menées par différents acteurs institutionnels dans cette même construction du savoir phonétique. Ainsi les objets du savoir phonétique (phonèmes et prosodie) et les interactions institutionnelles seront abordés à la fois d'un point de vue discursif, c'est-à-dire comme « étant des objets de discours qui sont construits, proposés, négociés, modifiés, refusés ou ratifiés dans et par des processus discursifs »¹¹ et d'un point de vue rhétorique, c'est-à-dire comme des objets soumis à une

⁹ « Il n'y a pas un seul savoir ou une seule vérité – mais plusieurs » [Det finns inte en kunskap, eller en sanning – det finns många] déclare Rosengren (2002 : 30) en s'appuyant sur l'analyse de l'énoncé "*homo mensura*" de Protagoras (développée au chapitre 1 : 13-31).

¹⁰ Rosengren (2002 : 33-51) base son argumentation sur les idées avancées par le médecin et microbiologiste Ludwick Fleck [1896-1961].

¹¹ Mondada, L., « La construction discursive des objets du savoir dans l'écriture de la science », in Réseaux no 71 CENT- 1995.

argumentation persuasive réglée par les conventions et les valeurs de la communauté scientifique.¹²

Malmberg a beaucoup écrit et ce jusqu'à la fin de sa vie. La liste de ses publications, compilée par Gullberg¹³ dans la *Bertil Malmberg Bibliography*, comprend 315 titres (articles, monographies, manuels, compte rendus). Le premier corpus sur lequel je me propose de m'appuyer est donc un corpus fermé, constitué de 216 publications, publiées entre 1939 et 1969. Malmberg aimait écrire. Il a ainsi reçu et envoyé un nombre considérable de lettres. Parmi ses correspondants, on trouve les plus grandes sommités de son temps (Benveniste, Delattre, Dumézil, Fant, Halle, Hjemself, Jakobson, Martinet, et tant d'autres) mais également des collègues, des étudiants, le grand public. Malmberg était un parfait polyglotte. Il maintient souvent cette correspondance dans la langue maternelle de son correspondant. On trouve donc des échanges épistolaires¹⁴ en suédois, allemand, anglais, espagnol, italien et bien sûr français. Le second corpus¹⁵ est donc composé de lettres privées ou semi-privées mais également de correspondances administratives, de formulaires, d'inventaires, de demandes de financement, de factures, d'arrêtés administratifs, de procès-verbaux de réunion, etc. qui répercutent dans toute leur complexité et impression chaotique les activités scientifiques, organisationnelles et sociales de l'Institut de Phonétique de Lund.

Le premier corpus qui est un corpus fermés de textes de phonétique sera essentiellement analysé du point de vue de son contenu (*content-oriented*). Le second corpus servira, de préférence, à décrire le contexte social et institutionnel (*context-oriented*)¹⁶ dans lequel s'insère les données du premier corpus. Les deux corpus sont nécessaires et complémentaires si l'on veut tracer

¹² Pour une analyse rhétorique, voir ici le § 4°.

¹³ Gullberg, M., "Bertil Malmberg Bibliography", in Working Papers 40, 1993: 5-24. Merci à Marianne d'avoir eu l'amabilité de me communiquer une version électronique de cette bibliographie !

¹⁴ Pour deux analyses de l'échange épistolaire, voir Adam, J-M., « Les genres du discours épistolaire. De la rhétorique à l'analyse pragmatique des pratiques discursives », 1998 : 37-53, et Kerbrat-Orecchioni, C., « L'interaction épistolaire », 1998 : 15-36, in Jürgen Siess (sous la direction de), *La lettre entre réel et fiction*, SEDES, 1998.

¹⁵ Cette correspondance abondante est désormais conservée dans les archives, à bien des égards, exceptionnelles de l'institut de Linguistique de l'université de Lund (in « Lunds universitetsarkiv, Inst. f. Lingvistik. »). J'aimerais ici remercier pour leur aide dans la consultation des archives, Messieurs Fredrik Tersmeden et Bengt Werner, responsables du service des archives universitaires (déposées aux Archives régionales « Arkivcentrum Syd »).

¹⁶ Pour les notions de « *content-oriented* » et « *context-oriented* », voir Lauwers, P., « La description du français entre la tradition grammaticale et la modernité linguistique. Étude historiographique et épistémologique de la grammaire française entre 1907 et 1948 », Peeters, 2004 : 15 et les références qui y sont données.

l'historiographie de la construction du savoir phonétique. Alors que les articles publiés dans des revues dites scientifiques suivent, dans le but louable de garantir la validité du savoir, des procédures rigoureuses¹⁷ qui ont tendance à le condenser (lui conférant par là même une allure factuelle) et qui rendent invisibles les chercheurs et leurs organisations institutionnelles (faisant d'eux de pures références bibliographiques que l'on soutient ou réfute selon le cas), le mérite de la correspondance privée est de dévoiler de façon singulière, souvent amicale et parfois « étonnante » que le savoir (ici phonétique, il faut le répéter) est fondamentalement instable, qu'il y a, à cause des incertitudes épistémologiques inhérentes à sa construction, une difficulté évidente à le communiquer,¹⁸ qu'il fait donc l'objet d'une négociation rhétorique et que sa discursivité n'est pas neutre. Les deux corpus révèlent chacun à leur manière que le savoir se construit en s'écrivant !

Bertil Malmberg [1913-1994]¹⁹ : quelques éléments biographiques

Bertil Malmberg est né le 22 avril 1913 dans la ville d'Helsingborg, située en Scanie, dans le Sud de la Suède. A l'automne de 1932, alors âgé de 19 ans, il s'inscrit à l'université de Lund. Il obtient sa licence en 1935. Pendant l'année scolaire suivante (1936-1937), il se rend à Paris pour y étudier la phonétique avec Pierre Fouché [1891-1967] qui dirige l'Institut de Phonétique. Cette même année il découvre la phonologie grâce à l'enseignement d'André Martinet [1908-1999]. De retour à Lund alors qu'il est en train de rédiger son premier article, la guerre le surprend. Le 5 octobre 1940, il achève ses études supérieures en soutenant sa thèse de doctorat qui portait sur un sujet traditionnel de philologie.²⁰ Il est nommé « docent » en langues romanes le 6 décembre 1940.

¹⁷ La taille même des caractères d'imprimerie est imposée !

¹⁸ Pour une réflexion sur cette difficulté à communiquer un savoir, voir Larsson, B., « *Le bon sens commun. Remarques sur le rôle de la (re)cognition intersubjective dans l'épistémologie et l'ontologie du sens.* », *Études Romanes de Lund* 57, 1997 :1-329.

¹⁹ Pour une courte biographie de Bertil Malmberg, voir Sigurd, B., « Bertil Malmberg in memoriam », in *Working Papers, Dept. of Linguistics, Lund University* 44, 1995. Merci à Bengt pour ses encouragements et « tuyaux ».

²⁰ Malmberg, B., *Le roman du Comte de Poitiers, poème français du XIII^e siècle, publié avec introduction, notes et glossaire*, 1940. Cette thèse inaugure la série de la revue *Études Romanes de Lund* (elle en porte le numéro 1). Une cinquantaine d'années plus tard, en 1991, Suzanne Schlyter en deviendra l'éditeur. On peut également remarquer que Bertil Malmberg ainsi que Suzanne Schlyter ont consacré de nombreux efforts à la recherche en linguistique appliquée aux langues romanes.

Après une dizaine d'années de recherches menées au pas de charge, le 24 novembre 1950, Malmberg voit enfin aboutir ses efforts quotidiens destinés à promouvoir le savoir en science phonétique. Il occupe la première chaire de phonétique de Suède à laquelle il avait été appelé²¹ et qui avait été placée à l'université de Lund. La phonétique est officiellement admise en tant que discipline universitaire. Elle reçoit sa reconnaissance institutionnelle. Des lettres de félicitation fusent de toutes parts. Deux d'entre elles méritent d'être mentionnée.²² Elles sont adressées à Malmberg par deux grands noms de la linguistique, André Martinet et Roman Jakobson. La lettre de Martinet est envoyée de la Columbia University où séjourne :

Cher Monsieur, / Permettez-moi tout d'abord de vous féliciter de votre nomination. C'est le couronnement bien mérité de votre belle activité scientifique au cours des années 40. Je suis heureux d'apprendre que vous allez pouvoir continuer dans de meilleures conditions l'excellent travail que vous faites en Suède.

Envoyée de l'université de Harvard, au début de 1951, la lettre de Jakobson met en avant le fait qu'avec la nomination de Malmberg on assiste à la création, en Suède, d'un centre de recherches en phonétique et en phonologie:

[...] our warmest congratulations to your nomination. Finally phonetics and phonemics have an adequate center in Sweden

Comme on peut le constater, tous deux se réjouissent non seulement de la réussite personnelle de Malmberg – « un couronnement », pour reprendre les termes du linguiste français – mais également de la réussite institutionnelle de la discipline. De par sa nomination, Malmberg propulse l'Institut de Phonétique de Lund au firmament des sciences du langage!

En 1965 Malmberg séjourne à Paris, à la Sorbonne, cette fois-ci comme professeur invité. Les Suédois y voient un honneur fait à la phonétique suédoise et en particulier à l'Institut de Phonétique de l'université de Lund.²³ Les étudiants français garderont de leur rencontre avec Malmberg le sentiment d'avoir rencontré « un maître » qui ne les oubliera pas le moment venu.

²¹ Malmberg est invité par l'université de Lund à poser sa candidature (cf. le système du *Ruf* à l'allemande où il y a sollicitation à l'initiative de l'université). Malmberg se prévaudra, non sans humour, d'avoir détenu deux chaires différentes (celle de phonétique et celle de linguistique) sans avoir pour autant passé le moindre examen en la matière !

²² In Lunds universitetsarkiv, Korrespondens: huvudserie, 1949-1953, E 2A : 3.

²³ "En stor heder för Lund att Malmberg fått detta erbjudande att tjänstgöra vid Sorbonne" (Claes Witting, Uppsala, den 2 nov. 1965), in Lunds universitetsarkiv, Inst f lingvistik, Prefektens korrespondens, 1964-1966, E 2D : 3.

En 1969, après une trentaine d'années d'intense activité scientifique et universitaire, Malmberg «abandonne [la phonétique] à son sort»²⁴ pour s'en aller occuper la chaire de Linguistique générale nouvellement créée à Lund et qui lui était destinée.

Malmberg et la construction du savoir phonétique

Dans la suite de cet article, j'aimerais exemplifier les différents aspects de la vie scientifique de Malmberg. Je me suis penché dans un premier temps sur les articles publiés en 1939-1940, ceci afin d'entrevoir la genèse du jeune universitaire (paragraphe 1° à 3°). L'activité débordante et les diverses facettes de Malmberg seront illustrées à l'aide d'une lettre qui concerne la publication de son petit ouvrage intitulé «La Phonétique» publié dans la collection «Que sais-je?» (paragraphe 4°). Puis en m'appuyant plus particulièrement la correspondance²⁵ et sur les travaux²⁶ de Malmberg durant l'année 1968, j'aimerais, autant que faire se peut, saisir l'homme et le phonéticien lors de sa dernière année en tant que chercheur et responsable institutionnel de la phonétique à l'université de Lund (paragraphe 5° et 6°). Enfin le paragraphe 7°, consacré aux Noms propres nous livre, à sa façon, le monde de références scientifiques de Malmberg tels qu'ils surgissent au fil d'un article de synthèse sur la linguistique

1° 1937-1938. Le jeune Malmberg, « parmi un petit groupe d'auditeurs qui étaient venus écouter [une] présentation de la phonologie »²⁷

Pendant l'année universitaire 1937-1938, le jeune Malmberg – il est alors âgé de 26 ans – séjourne à Paris pour étudier la phonétique. Début 1938, il se retrouve « parmi un petit groupe d'auditeurs qui étaient venus écouter [une] présentation de la phonologie »²⁸ délivrée par André Martinet lequel venait d'être nommé à l'École des Hautes Études. Malmberg semble conscient de l'originalité et de l'innovation du paradigme phonologique tel qu'il est propagé par Martinet dont

²⁴ Voir ici § 5°.

²⁵ La correspondance est enregistrée sous les numéros suivants : Lunds universitetsarkiv, Inst. f. Lingvistik, Prefektens korrespondens, B. Malmberg, 1968, E 2D : 4, E 2D : 5, E 2D : 6 et E 2D : 7.

²⁶ Gullberg, M., 1993, les articles numérotés de 163 à 173 (année 1968).

²⁷ Les sous-titres prennent la forme d'énoncés-instantanés-biographèmes à caractère allusif et synthétique. La rédaction des paragraphes adoptent eux un style descriptif et analytique.

²⁸ Malmberg, B., *Analyse du langage au XXe siècle : Théories et méthodes*. Paris, 1983 : 115.

la nomination avait provoqué la colère des « anciens », entre autres Pierre Fouché lequel « se moquait [ouvertement] de la thèse de doctorat [de Martinet] devant les étudiants de l'Institut de Phonétique »²⁹, parmi lesquels figurait là encore Malmberg. Esprit curieux, il assistait au cœur de la capitale française au combat que se livraient la nouvelle phonologie et l'ancienne phonétique, les modernes et les anciens.³⁰

Dans son premier article publié en octobre 1939 et intitulé « Vad är Fonologi ? [Qu'est-ce que la Phonologie ?] », Malmberg se propose déjà de faire œuvre de divulgation lorsqu'il présente dans la revue *Moderna Språk*³¹ les dernières avancées de la « nouvelle phonologie », celle du Cercle Linguistique de Prague. Également sensible au moment historique qui est le sien (la deuxième guerre mondiale vient d'éclater en septembre), il exprime, dans le cœur même de l'article, sa profonde inquiétude quant à l'avenir de cette discipline se demandant, si elle survivra à la destruction de l'état tchèque.³²

Pendant son année universitaire parisienne Malmberg ne se contente pas de suivre simplement des cours, de faire œuvre d'auditeur attentif mais passif. En effet, il entreprend, suivant en cela les vifs conseils de Fouché,³³ sa première expérience de phonétique expérimentale : il s'attaque à l'analyse des accents musicaux du suédois, plus particulièrement aux accents musicaux tels qu'ils se manifestent en scannien (le dialecte parlé par Malmberg). Ses premiers résultats seront ultérieurement publiés en 1940 dans la revue *Archives néerlandaises de phonétique expérimentale*.

²⁹ Malmberg, B., 1983 : 116.

³⁰ Au-delà d'une simple querelle entre les modernes et les anciens, Lauwers, P. 2004 y voit la force de la tradition et de ce qu'il nomme, à la suite de Sylvain Auroux, le « faible taux de réinscription théorique » des linguistes français de la première moitié du XXI^{ème} siècle. Il cite également Chevalier et Pottier lorsque ceux-ci affirment que : « les maîtres dénoncent sous le nom de « théorisme » toute réflexion générale. Leurs « œillères » les empêchent d'apprécier la valeur d'un linguiste comme Martinet qui s'exilera aux Etats-Unis [...] » (2004 : 691).

³¹ Malmberg, B., 1939 : 203-213.

³² Cf. Citation en exergue.

³³ "Läseåret 1937-1938 företog jag på uppmaning av professor Fouché vid Institut de Phonétique i Paris en undersökning av accentförhållandena i mitt eget språk (skånska) [...]" in *Moderna Språk* 34, 1940 : 236-240.

2° 1939. La nouvelle phonologie : « *La Phonologie est une nouvelle discipline, elle doit faire entendre sa voix* » [Fonologien är en ny disciplin, som måste få göra sin röst hörd]

En 1939, il inaugure sa carrière d'universitaire et d'auteur prolifique d'articles, de monographies et de manuels consacrés à la phonétique en général et à la phonétique de langues romanes en particulier par un article dédié à la nouvelle phonologie pragoise. Cet article devait entamer la longue carrière de phonéticien-linguiste de Malmberg se proposait de rendre compte de la nouvelle phonologie et de ses concepts clefs. Dans un article à caractère essentiellement descriptif, Malmberg s'était fixé l'objectif de mettre au courant les lecteurs de *Moderna Språk* des notions phonologiques telles que celles de fonction, de phonème, d'opposition, de variante combinatoire et de corrélation ; celles-ci déjà avancées par trois linguistes russes R. Jakobson [1896-1982], S. Karcevskij [1884-1995] et N.S. Trubetzkoy [1890-1938]. C'est au cours du I^{er} Congrès international de Linguistes à La Haye en 1928 que les trois scientifiques russes formulent leur programme phonologique. Malmberg ajoute que la nouvelle phonologie a reçu en 1938 une reconnaissance institutionnelle internationale sous la forme d'une chaire en phonologie à l'École des hautes études à Paris qui est occupée par « le célèbre germaniste André Martinet ». Afin de mettre en évidence les aspects révolutionnaires de la phonologie pragoise, Malmberg commence par préciser la différence entre phonétique et phonologie :

Alors que la phonétique se préoccupe des faits sonores à caractère langagier et qu'elle se propose de décrire de manière objective, voire expérimentale, les différentes phases de la production de la parole et ce faisant du rôle des organes phonatoires, la phonologie fixe son attention uniquement sur la description des propriétés de la parole qui ont un rôle *fonctionnel*³⁴

Malmberg restera fidèle à cette idée que la question que la phonologie se doit de poser pour prétendre être une nouvelle science est celle de savoir quelle est la *fonction* qui revient à une propriété phonétique dans le cadre d'un système donné, d'une langue particulière. Dans la suite de l'article Malmberg donne des exemples en français, allemand, italien, suédois évidemment et même en gallois.³⁵ Le [l] du français sert à illustrer la notion de *variante combinatoire* alors que les deux séries sourdes vs sonores des occlusives exemplifient la notion de *corrélation*, voire de *faisceau de corrélations* lorsqu'elles s'étendent aux occlusives nasales. Étendue aux voyelles, la corrélation orale vs nasale

³⁴ Malmberg, B., 1939 : 204.

³⁵ « kymriskan » en suédois, Malmberg, B. 1939 : 204.

permet d'introduire la notion de *marque* (les voyelles nasales étant dans le cas du français *marquées*). Malmberg précise cependant que :

La phonologie ne se contente pas cependant que de classer ainsi les sons individuels du langage. Tout ce qui, dans la langue, possède un caractère fonctionnel relève de la phonologie. [...] Ainsi parle-t-on également de la phonologie de la syllabe, de la phonologie du mot, de la phonologie de la phrase et de l'énoncé.³⁶

Pour ce qui est de la phonologie du mot, Malmberg donne l'exemple de l'opposition phonologique entre mots avec accent grave vs accent aigu en suédois (*änden* : *ánden*, *bùren* : *búren*, etc). Et il ajoute que « indépendamment de pure réalisation phonétique de cette différence accentuelle, on peut affirmer que cette dernière caractérise le mot en son entier. »³⁷ Une fois les notions phonologiques les plus importantes illustrées à l'aide d'exemples pris dans différentes langues, Malmberg souligne les mérites de l'effort produit par la phonologie pragoise en vue de définir et systématiser de manière fonctionnelle les formes sonores du langage. Il n'en adresse pas moins une forte critique à Trubezkoy et à ses adeptes qu'il taxerait presque de sectaires dans la mesure où ceux-ci prônent une « phonologie, conçue comme une science strictement séparée de la phonétique ».³⁸ Pour Malmberg il ne fait aucun doute que « la phonologie et la phonétique ne sont pas des sciences différentes mais deux points de vue sur un même objet, à savoir les formes sonores du langage ».³⁹

3° 1940. Les accents musicaux du suédois ou « un essai de résoudre, par voie expérimentale, [un] problème compliqué [...] »

C'est pendant l'année universitaire 1937-1938 alors qu'il séjourne à Paris que, conseillé et encouragé par Fouché, Malmberg s'attaque, dans sa première étude de phonétique expérimentale, à un problème classique de phonétique du suédois, à savoir la description de ses deux accents musicaux. Il en résultera un article publié dans la revue *Archives néerlandaises de Phonétique Expérimental*.⁴⁰ Dans son article, Malmberg commence par constater que le suédois connaît deux accents « appelés le plus souvent *accent primaire* et *accent secondaire* ou *accent monosyllabique* et *accent dissyllabique*, parfois en Suède *accent aigu* et *accent*

³⁶ Malmberg, B., 1939 : 207.

³⁷ Malmberg, B., 1939 : 207.

³⁸ Malmberg, B., 1939 : 210.

³⁹ Malmberg, B., 1939 : 210.

⁴⁰ Malmberg, B., « Recherches expérimentales sur l'accent musical du mot en suédois », *Archives néerlandaises de Phonétique expérimentale*, Tome XVI, Amsterdam, 1940 : 62-76.

grave. »⁴¹ Malmberg passe ensuite à une description plutôt rudimentaire du protocole expérimentale. La procédure d'enregistrement des données mérite cependant d'être présentée :

On prononce le mot ou la phrase en question dans une embouchure reliée par un tube élastique à un diaphragme phonographique pourvu d'un style inscripteur et placé devant un cylindre enregistreur. Le mouvement vibratoire de la colonne d'air s'inscrit sur un papier noirci sous la forme d'une ligne sinueuse.⁴²

La première paire minimale enregistrée est, comme il se doit, *änden* vs *änden* (l'âme vs le canard). Les premiers résultats mettent en évidence une différence dans la manifestation tonale des deux accents. Les courbes présentées à la figure 2 de l'article montrent que l'accent grave contient « trois sommets de hauteur après lesquels le ton baisse [...] » alors que l'accent aigu commence « très haut [...] et baisse constamment [...] ».⁴³ Les trois sommets de l'accent grave sont de toute évidence un artéfact dû à l'appareillage de l'époque employé par Malmberg. Dans la suite de l'article, les exemples, les figures et les courbes seront multipliés. Les résultats ne feront que confirmer la différence obtenue au cours de l'analyse de la première paire. A la fin de l'article, Malmberg souligne à nouveau l'importance de l'étude phonétique des accents en précisant que:

Il y aurait ici un vaste champ de travail pour la phonétique expérimentale, surtout si on considère toutes les variations dialectales et individuelles qui existent dans le domaine des langues suédoise et norvégienne.⁴⁴

L'article s'achève sur un coup de théâtre. Malmberg dévoile en note que l'ouvrage du phonéticien allemand, résidant en Suède, Ernst A. Meyer, intitulé « Die Intonation im Schwedischen, erster Teil, Die Sveamundarten », publié en 1937, « ne [lui] est tombé sous la main qu'après l'impression de cet article ».⁴⁵

⁴¹ Malmberg, B., 1940 : 62.

⁴² Malmberg, B., 1940 : 63. La méthode cymographique sera attaquée par le phonéticien portugais Armando de Lacerda et défendue par Malmberg dans un article intitulé « Défense de la méthode cymographique », Boletim de filologia, Lisboa, 8, 1941 : 113-120.

⁴³ Malmberg, B., 1940 : 64.

⁴⁴ Malmberg, B., 1940 : 76.

⁴⁵ Malmberg, B., 1940 : 76, note 3.

4° 1953. Le « Que sais-je » numéro 637 ou « *faire appel à un Suédois* »

Université de Paris
 -x- Paris, le 4.6.53
FACULTÉ A.L. Culioli
DES 7, La Résidence
LETTRES 60 av. Jean-Jaurès
 -x- Meudon (Seine-et-Oise)

Monsieur le Professeur,

Je m'excuse de vous écrire avec un tel retard au sujet du livre de Phonétique : un emménagement fort lent et pénible et d'autres mésaventures diverses m'avaient désorganisé. Monsieur Angoulvent, Directeur des Presses Universitaires (c'est aussi lui qui dirige la collection Que Sais-Je) est d'accord. Il a, au début, manifesté quelque inquiétude, se demandant si les universitaires français ne lui reprocheraient pas d'avoir fait appel à un Suédois, etc., mais je lui ai dit que vous connaissiez l'équipe des phonéticiens français et qu'il n'y avait aucune inquiétude à avoir.

Pratiquement, il demande que vous lui envoyiez un plan (je vous rappelle que la collection est in-8 couronne, 128 pages), après quoi il vous enverra le contrat. Je me permets de vous conseiller d'expédier en même temps un aperçu de vos travaux, et de signaler que vous connaissez fort bien Monsieur Fouché, et d'autres.

Voici le libellé de l'adresse :

M. Angoulvent
 Presses Universitaires de France
 108 Bd Saint-Germain
 Paris-6^e

En espérant que vous pourrez donner à nos étudiants ce précieux ouvrage et en m'excusant encore de ma lenteur, je vous prie, Monsieur, de croire à mes sentiments respectueux.

Votre dévoué
 Signature (Culioli)

C'est dans une lettre datée du 4 juin 1953 que A. Culioli⁴⁶ [né 1924-] adresse à Malmberg que nous trouvons la genèse de ce qui allait devenir un best-seller de la divulgation du savoir phonétique : l'ouvrage portant le numéro 637 de la collection « Que sais-je ? » publié aux Presses Universitaires de France.

Pour Culioli, il s'agissait de persuader Paul Angoulvent [1899-1976], qui avait lancée la célèbre collection en 1941, du bien fondé de faire appel en la personne de Malmberg à un « Suédois » donc à un auteur qui n'était pas un universitaire français ceci afin de rédiger un livre de synthèse sur la phonétique et un outil de travail pour les étudiants de cette nouvelle discipline.

A la lecture de cette lettre, l'on constate que l'argument rhétorique d'autorité « je lui ai dit [à Angoulvent] que vous connaissiez l'équipe des phonéticiens

⁴⁶ Antoine Culioli, professeur de linguistique à l'Université Denis Diderot (Paris VII), angliciste de formation, ancien élève de l'École normale supérieure de la rue d'Ulm, a développé à travers ses articles une linguistique de l'énonciation.

français » que Culioli entend employer pour persuader Angoulvent fonctionne sur deux instances, d'une part celle de l'appartenance déclarée de Malmberg à un « réseau », avancée comme garantie de légitimité scientifique, et d'autre part celle, plus indirecte et donc plus diluée, de l'ethos personnel, pré-discursif, de Malmberg (ce qui est sous-entendu, c'est que les phonéticiens français eux aussi connaissent et apprécient Malmberg, et peuvent donc adopter à son égard une attitude bienveillante, car, comme Culioli et Angoulvent le savent, il n'est pas toujours de règle que les universitaires nationaux adoptent une telle attitude envers un universitaire étranger).

Quelques lignes plus loin dans cette même lettre, Culioli reprend l'argument d'autorité qu'il atténue cependant par une formule de politesse (« je me permets de vous conseiller »), lorsqu'il insiste, de façon même très explicite, sur la personne que Malmberg se doit absolument de donner en référence pour indiquer qu'il est bien un homme de réseau : il s'agit de « de signaler [qu'il connaît] fort bien Monsieur Fouché ». Il est évident que cet argument d'autorité est si étroitement lié à la personne nommée que Culioli se doit d'en modérer la portée par une formule qui semble pourtant de pure forme lorsqu'il ajoute « [Monsieur Fouché], et d'autres ». Malmberg ne doit pas pour autant se permettre d'omettre « d'expédier un aperçu de [ses] travaux », ceci probablement afin de renforcer cette fois-ci son ethos discursif en donnant de lui l'image d'un phonéticien accompli (il convient de préciser qu'en 1953 Malmberg peut se targuer d'avoir une liste de publications et un curriculum scientifique impressionnants).

C'est pourtant seulement à la fin de la lettre que l'on apprend le but externe visé par le message de Culioli : il s'agit de « donner à nos étudiants ce précieux ouvrage ». Un but, en somme, fort louable. On peut affirmer après coup que Culioli a parfaitement réussi dans son entreprise, que la conviction de Culioli a entraîné la persuasion de Malmberg et celle d'Angoulvent et que la lettre de Culioli fonctionne dans son intégralité comme la figure rhétorique du zeugma (du « pont »). En effet quelques mois plus tard, le 9 décembre 1953, les PUF s'empressent d'accuser réception du manuscrit envoyé par Malmberg intitulé « La Phonétique » avec la restriction qu'une étude sera faite du manuscrit afin de décider s'il convient pour publication dans la collection « Que sais-je ? ». Malmberg est crédité de la somme de 40.000 francs de l'époque, somme qui était prévue avec la remise du manuscrit. Un solde de 40.000 francs supplémentaires lui sera versé à la publication du volume.

Le succès de librairie du « Que sais-je ? » portant le numéro 637 ou « La Phonétique » par Bertil Malmberg donnera raison aux efforts dignes de louange prodigués par Culioli en vue de persuader Angoulvent. Il avait eu la main heureuse en choisissant, en la personne de Malmberg, un « Suédois » pour rédiger en français un ouvrage qui allait contribuer à la propagation du savoir phonétique dans le monde. Le « Que sais-je ? 637 » sera traduit dans plusieurs langues. Vendu à plus de 200.000 exemplaires, il fera régulièrement l'objet de rééditions, 19 au total : un vrai best-seller!

5° 1968. Quelques extraits d'un agenda bien chargé ou : « *avant que je n'abandonne la phonétique à son sort* » [innan jag lämnar fonetiken åt dess öde]

A l'aide de quelques extraits de la correspondance entretenue par Malmberg pendant l'année 1968, j'aimerais tracer le portrait d'un universitaire à la force de l'âge (il a 55 ans) qui a atteint les sommets de la gloire dans une discipline, la phonétique mais qui a cependant décidé de faire œuvre dans une nouvelle discipline, la linguistique générale. Pour cela, il faudra essayer de répondre à plusieurs questions. Qui sont les personnes qui l'interpellent en lui écrivant ? Quelles sont donc les sujets abordés dans les échanges épistolaires ? Que confie Malmberg de sa vie quotidienne, de sa santé, de ses activités scientifiques ou institutionnelles ou sociales ? Sans oublier, cette année-là, le bel air du temps et les événements de ce qui allait devenir Mai 68 !

Alors que, dans les archives, la correspondance⁴⁷ est classée par ordre alphabétique (ordre décidé par l'initiale du nom de famille du correspondant de Malmberg), il sera ici procédé à une remise en ordre chronologique. Ce sera donc l'ordre de l'agenda :

Janvier : L'année 1968 commence comme il se doit ! Le 4 janvier, les représentants des étudiants envoient au professeur Bertil Malmberg un questionnaire concernant la guerre du Vietnam. Les étudiants soulignent que « le groupe dont ils attendent est en particulier celui des professeurs d'université » (Malmberg a dû oublier de répondre car le 12 janvier lui parvient une lettre de rappel). Le 15 janvier, Malmberg reçoit une lettre qui a en revanche sûrement dû lui faire plaisir. Le Dr Chevré-Muller le remercie, entre autres, pour les cours que Malmberg avait prodigués à la Sorbonne pendant l'année

⁴⁷ Lunds universitetsarkiv, Inst. f. Lingvistik, Prefektens korrespondens, B. Malmberg, 1968, E 2D : 4, E 2D : 5, E 2D : 6 et E 2D : 7.

scolaire 1966-1967. Quelques jours plus tard, une invitation prestigieuse lui parvient par l'intermédiaire d'un linguiste anglais, C. Arnold, qui séjourne alors à Paris. Il s'agit pour Malmberg de participer à une table-ronde sur « Structuralism et Sociology » à laquelle Lévi-Strauss et d'autres éminents professeurs de Sociologie et de Droit « have agreed to be present at such a discussion » (on apprendra de par sa réponse datée du 12 février que Malmberg avait décliné l'invitation pour des raisons de santé). Ce même mois débute une correspondance entre Malmberg et Max Wajskop [1932-1993]. Certaines lettres de Malmberg joueront un rôle décisif pour ce qui est de la genèse de la phonétique en Belgique et dans une certaine mesure dans le monde francophone.⁴⁸

Février : Le 8 février, Sture Allén⁴⁹ [né en 1928] l'invite à participer à une émission de radio sur le thème « Qu'est-ce que la linguistique générale » [Vad är allmän språkvetenskap?]. Malmberg se trouve là encore dans l'obligation de se désister pour des raisons de santé (lettre du 12 février). Le 19 février, l'administration universitaire l'informe qu'il y a trois postulants au poste de maître de conférences en phonétique à l'université de Lund : C-C. Elert, E. Gårding et K. Hadding-Kock.

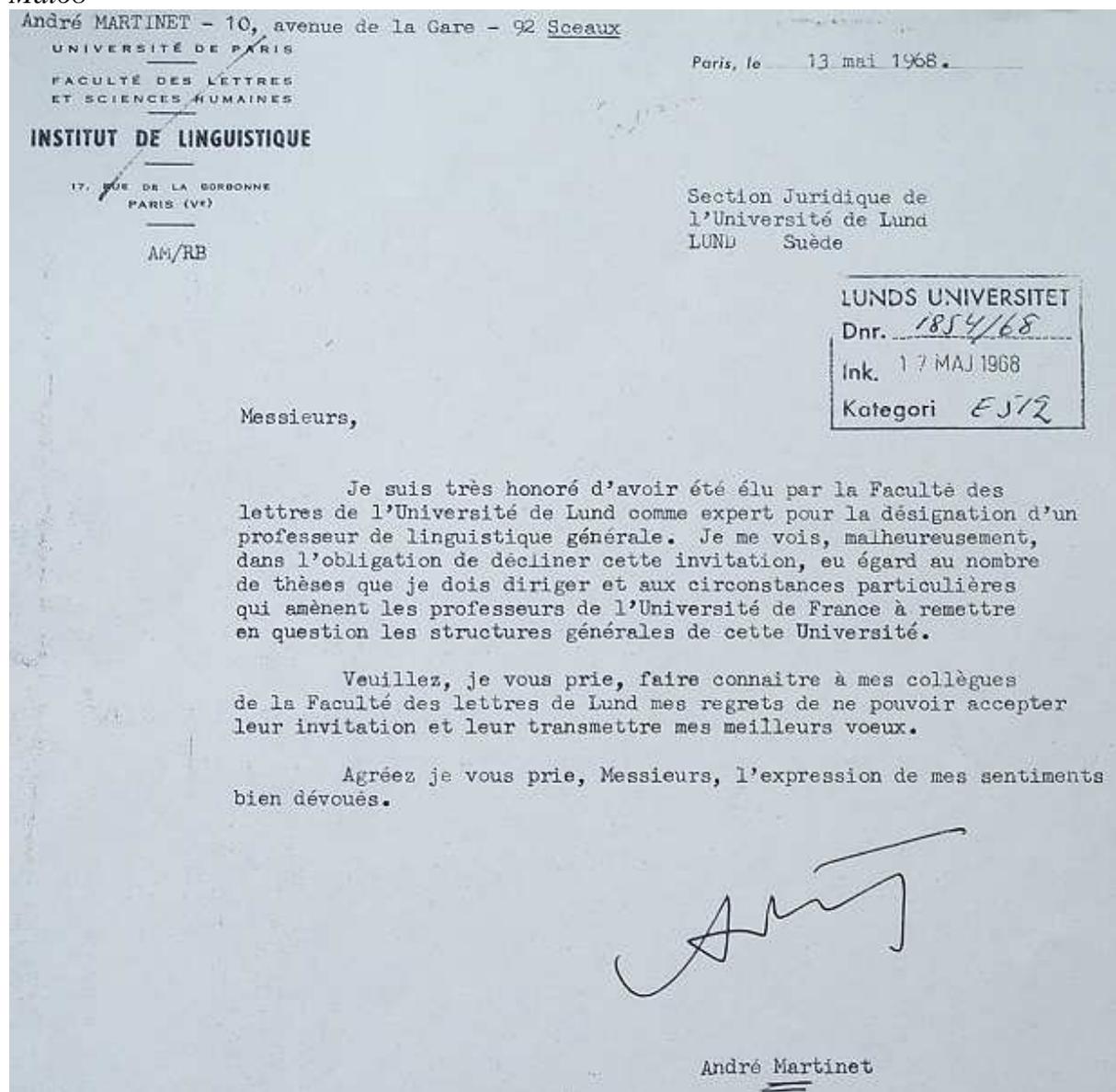
Mars : Orientée par Martinet, une argentine, boursière du gouvernement français, sollicite l'aide de Malmberg pour se spécialiser en phonétique. L'école spécialisée dans l'éducation des enfants sourds de Lund demande à Malmberg de l'aider réfléchir aux nouvelles structures qu'il conviendrait de mettre en place dans l'avenir. Mi-mars, Malmberg donne à Londres (University College London) une conférence intitulée « Linguistic Theory and Phonetic Method » qui sera fort appréciée.

Avril : Malmberg donne une conférence sur les « Aspects phonétiques de l'enseignement de la prononciation dans les écoles pour entendants et pour malentendants » [Fonetiska aspekter på uttalsundervisningen i skolor för hörande och hörselskadade]. Il répond en espagnol à la boursière argentine pour l'informer qu'il n'est plus professeur invité à Paris [« Deje mi cátedra en la Sorbona el año pasado para volver a mi país y a la Universidad de Lund] et il propose de l'aider en signant sa lettre de la part d' « un vieil ami de votre pays et de votre langue » [un viejo amigo de su país et de su idioma]. Une correspondance débute également avec Pierre Léon qui espère faire venir Malmberg à Toronto comme professeur invité.

⁴⁸ Une étude de cette correspondance est en cours.

⁴⁹ Linguiste suédois et, entre autres, membre de l'Académie Suédoise depuis 1980.

Mai68



Juin : Le Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Rouen qui avait invité Malmberg à participer à un colloque international d'études argentines (les 5, 6 et 7 juin) l'informe que ce colloque a été ajourné. « Nous avons été contraints de prendre cette décision en raison de la situation générale du pays, et, tout particulièrement, à la suite des troubles qui ont gravement affecté la vie de notre Faculté ».

Juillet-Août : Malmberg engage une dispute avec un dentiste norvégien JB sur le problème de l'accent 1 et accent 2. En août il participe à la mise en place d'un programme de cours universitaire de français qui sont délocalisés de l'université

de Lund pour être donnés à Simrishamn, une petite ville de province située sur les bords de la Baltique

Septembre : l'Institut d'Audio-Phonologie de la Faculté de Médecine de Lyon en la personne de Lafon lui fait parvenir, le 12 de ce mois, une lettre de remerciement pour son « remarquable ouvrage *Manual of Phonetics* [...]. Le syndicat des étudiants informe Malmberg qu'il sera organisé pendant la semaine du 21 au 29 septembre une opération « Une Journée de Travail » au bénéfice des étudiants de Hanoi.

Octobre : Malmberg adresse une lettre de remerciements à Hans Vogt,⁵⁰ professeur à l'Université d'Oslo pour l'évaluation que celui-ci avait fait de ses travaux à l'occasion de la procédure d'attribution de la chaire de Linguistique Générale de Lund. Ce même mois il reçoit une lettre plutôt amusante de la part d'un jeune homme de Sundsvall qui lui demande « un exemplaire de sa signature orthographe et une photo dédicacée ». Le jeune homme précise qu'il a déjà en sa possession, dans sa collection, une photo du Roi de Suède. Malmberg exauce les vœux de son jeune correspondant le 4 novembre.

Novembre : Andrei Avram, linguiste roumain qui vient de recevoir un exemplaire du *Manual of Phonetics*, fait parvenir à Malmberg une lettre de remerciement très touchante : « Cher Maître / [...] un cadeau magnifique et inespéré! [...] un livre qui me rendra de grands services, le fait en soi que c'est vous qui me l'avez envoyé me touche très profondément [...]. Une « docent » de l'université d'Uppsala qui est en désaccord avec un de ses collègues quant à la réalisation du schwa prie Malmberg de servir d'expert, d'arbitre et de juge en la question. Malmberg qui fait partie du CNRS suédois a « le plaisir d'informer » un de ses collègues (Edward Carney) que celui-ci vient de recevoir une subvention pour imprimer son travail sur les fricatives. Fin novembre, Malmberg doit se rendre à Uppsala pour assister aux leçons données par les postulants aux professorats de phonétique créés à l'université d'Uppsala et à celle d'Umeå. Les candidats qui deviendront tous par la suite professeurs de phonétique sont Claes-Christan Elert, Kerstin Hadding-Koch, Björn Lindblom et Sven Öhman⁵¹ (on assiste en 1968 et en 1969 à un fort processus d'institutionnalisation de la phonétique en Suède).

⁵⁰ « Frère, /Merci de tes quelques lignes amicales och surtout merci de l'élogieuse évaluation que tu as faite parvenir à l'Université. [Broder, /Tack för dina vänliga rader och tack framförallt för det för mig mycket hedrande utlåtande, som du inlämnade till Universitet.] in Lunds universitetsarkiv, Inst. f. Lingvistik, Prefektens korrespondens, B. Malmberg, 1968, E 2D : 7.

⁵¹ Claes Witting qui a seulement posé sa candidature pour le poste à Uppsala aimerait ne pas faire de leçon.

Décembre : De John W. Black (Ohio State University), Malmberg reçoit une lettre concernant le *Manual of Phonetics* : “[...] I finished reading the Manual last night and found myself satisfied with it.”

6° 1968. Un blocage théorique ou « Ma conclusion avait été fondée sur une fausse idée [...] »

Dans un article long à peine de trois pages (pp. 163-166), intitulé « Acoustique, audition et perfection linguistique. Autour du problème de l’analyse de l’expression du langage », publié en 1968 dans *Revue d’Acoustique* 3-4, article qui faisait suite à un exposé oral, Bertil Malmberg trace un rapide historique de l’évolution de la description des « unités d’expressions du langage – les phonèmes – ».

L’exorde de court article (de cette note pour ainsi dire) s’ouvre sur un credo structuraliste. « On est d’accord pour voir dans les éléments du langage humain de toute grandeur et à tous les niveaux de la description scientifique (contenu, expression, différentes fonctions, etc...), des éléments discrets. »⁵² affirme-t-il non sans un certain pathos et une réelle conviction. Ainsi quelques-unes des notions phares de la linguistique structuraliste, à savoir celle de contenu, d’expression, de fonction et d’unités discrètes sont directement assimilées par Malmberg (et ce dans une même période rhétorique) à ce qu’il considère et qualifie comme étant les lieux d’une *description scientifique*.

Respectant l’ordre chronologique et celui de la disposition rhétorique, Malmberg commence sa narration en donnant une présentation succincte des efforts accomplis par l’école classique, efforts qui aboutiront à produire un monument du savoir phonétique – l’alphabet international – qui était censé refléter une description universelle et physiologique (« articuloire » précise Malmberg) des phonèmes (les autorités citées ici sont Passy, Sweet, Sievers, Jones et Forchhammer). Il poursuit sa narration en évoquant « l’idée ingénieuse [qui] surgira de décomposer les dits phonèmes [...] en unités plus petites et par là même plus générales et de voir chaque phonème comme une combinaison [...] de traits distinctifs ». ⁵³ On reconnaît là la référence faite à ce que l’on peut considérer en phonétique comme le tournant acoustique, c’est-à-dire les

⁵² Malmberg, B., « Acoustique, audition et perfection linguistique. Autour du problème de l’analyse de l’expression du langage », in *Revue d’Acoustique* 3-4, 1968 : 163.

⁵³ Malmberg, B., 1968 : 164.

« **Preliminaries to Speech Analysis** » de Jakobson, Fant et Halle publié en 1952.

Selon Malmberg, la description acoustique des voyelles permettait de mettre en évidence ce qui était constant en elles (en d'autres termes, leurs formants), ainsi « un /i/ pouvait être prononcé de différentes façons (par exemple avec une distance entre le dos de la langue et le palais qui variait avec l'ouverture de la bouche), il gardait toujours une structure acoustique qui garantissait son identité acoustique (et auditive). **Le spectre définissait la voyelle.** »⁵⁴ Malmberg ne manque pas cependant de réfuter en quelque sorte sa propre argumentation qui avait attribué à la description acoustique la capacité de servir de modélisation élégante, simple et unitaire des sons du langage. En effet, dans la suite de son exposé, il met en relief le fait que les analyses spectrographiques des consonnes allaient révéler qu'il fallait faire appel à une notion telle que celle du locus afin de décrire, dans sa complexité et sa variation, la structure acoustique des consonnes. La notion de locus sera par ailleurs l'occasion d'une querelle scientifique entre Sven Öhman et Pierre Delattre.⁵⁵ Malmberg attribue les mérites de la théorie du locus « aux recherches faites aux laboratoires HASKINS [...] Et [...] aux résultats obtenus par Marguerite Durand ».⁵⁶

Après avoir mis en avant l'importance des méthodes d'analyse acoustiques et celle de l'apport théorique des « *Preliminaries* », Malmberg achève son exposé sur un ton quelque peu désabusé en déclarant :

Mais rien n'est stable dans le monde des sciences. En phonétique l'intérêt est en train de se déplacer dans la direction des rapports stimulus et perception [...] Si dans mon travail sur le classement des sons du langage de 1952, j'avais espéré retrouver dans les faits acoustiques cet ordre qui s'était perdu en cours de route avec l'avancement des méthodes physiologiques, *je deviens maintenant de plus en plus enclin à chercher cet ordre non plus dans les spectres qui les spécifient mais sur le niveau perceptuel.* Ma conclusion avait été fondée sur une fausse idée des rapports entre son et impression auditive. Je crois avoir découvert, en travaillant par exemple sur différents problèmes de la

⁵⁴ Malmberg, B., 1968 : 164, (c'est Malmberg qui souligne).

⁵⁵ Comme l'atteste la lettre que Delattre adresse à Malmberg, le 5 décembre 1968, depuis l'université de California (Santa Barbara) où il enseigne: « Cher ami /Voici pour *Studia Linguistica* un article que je considère d'une grande importance pour la théorie du locus. Il est très important de corriger l'énorme erreur que fait Öhman dans l'article de la coarticulation (JAS) (sic) où il attaque le locus. Vous verrez ma réponse est extrêmement modérée – c'est à peine si je mentionne sa théorie comme une erreur [...] », in Lunds universitet, Inst. f. Lingvistik, Prefektens korrespondens, B. Malmberg, 1968 E 2D : 4. L'article de Delattre intitulé « Coarticulation and Locus Theory » a été publié dans *Studia Linguistica*, 1969 : 1-23. Une étude des articles et de la correspondance est en cours.

⁵⁶ Malmberg, B., 1968 : 164.

prosodie, que ces rapports sont bien plus compliqués que je l'avais pensé au début ⁵⁷

Comme on peut le constater à la lecture de ces lignes, Malmberg a eu le courage de reconnaître qu'il avait sous-estimé les difficultés qu'il allait rencontrer lorsqu'il a voulu mener à bien une recherche consacrée aux rapports entre « son et impression auditive ». Il semblerait que Malmberg ait eu le pressentiment du rôle central cognitif joué par la perception des formes sonores mais que lorsqu'il s'agissait de les analyser en d'autres termes que structuralistes, il y a blocage théorique.

Dans une lettre datée du 30 octobre 1968 adressée à son ami et collègue espagnol A. Quilis, Malmberg avoue souffrir d'une autre limite :

Aquí todo está bien. Voy a cambiar de cátedra (sic). Pasaré a una nueva cátedra de lingüística general, dejando la fonética en otras manos. Creo que el cambio será interesante y útil, abriendo más amplias perspectivas. *Tengo un poco miedo del aspecto muy técnico y matemático de la fonética moderna. A mi edad estas cosas se aprenden difícilmente.* ⁵⁸

Fin 1968, Malmberg est donc fort conscient de l'évolution de la phonétique et de ses propres limites scientifiques, ou tout du moins de celles qui sont devenues les siennes, depuis que la phonétique empirique a pris en une orientation radicalement technologique et subie une formalisation mathématique à grande échelle qui allaient la jeter entre les mains des technologues de la parole. C'est donc avec un certain soulagement qu'il rejoint son poste de professeur de linguistique générale.

7° 1968. *Les Noms propres* ou « un demi-siècle de recherche linguistique »

Le 9 février 1968, Malmberg adresse une lettre à Berta Stjernquist⁵⁹ [née en 1918] pour lui communiquer, comme promis, le titre définitif de la conférence qu'il doit tenir :

Ce sera « Un demi-siècle de recherche linguistique » et [Malmberg se propose] de tracer, par une vue d'ensemble, l'évolution idéologique des sciences du langage à partir de l'après première guerre mondiale [...] avec comme point de

⁵⁷ Malmberg, B., 1968 : 165 (je souligne).

⁵⁸ Lunds universitetsarkiv, Inst. f. Lingvistik, Prefektens korrespondens, B. Malmberg, 1968, E 2D : 4, E 2D : 5, E 2D : 6 et E 2D : 7 (je souligne).

⁵⁹ Berta Stjernquist a été professeur d'archéologie à l'université de Lund. Elle fut responsable des festivités offertes à l'occasion du Cinquantenaire de la Regia Societas Humaniorum Litterarum Lundensis en 1968.

départ la publication posthume du Cours de Linguistique Générale de 1916 de Saussure.⁶⁰

Si l'on se fie au programme du Jubileum, Malmberg donne sa conférence le 15 juin entre 9h45 et 10h15. Elle sera publiée dans *Scripta Minora 1968-1969* :1. Longue d'une douzaine de feuillets, elle contient les Noms Propres de ceux que Malmberg considéraient comme des linguistes d'importance pour expliquer la recherche en linguistique au cours du demi-siècle qui s'étend de 1918 à 1968. Ces Noms Propres sont les suivants dans l'ordre d'apparition :

Guillaume de Humboldt, Rasmus Rask, D.C. Whitney, Hugo Schuchardt, Adolf Noreen, Carl Svedelius, Otto Jespersen, Hermann Paul, Ferdinand de Saussure, Port-Royal, Durkheim, Benjamin Lee Whorf, Louis Hjelmslev, Baudoin de Courtnay, N.S. Troubetzkoy, Roman Jakobson, Vilhelm Mathesius, Edward Sapir, Leonard Bloomfield, Zellig S. Harris, Noam Chomsky, Claude Lévi-Strauss, Maurice Leroy, La Proposition 22, Morris Halle, Gunnar Fant, Jørgen Forchhammer, École de Prague, Bengt Sigurd, Shannon, Mandelbrot, Herdan.

Certains Noms Propres tels ceux de Saussure, Hjelmslev, Jakobson, Chomsky et Lévi-Strauss sont cités à plusieurs reprises indiquant par la même leur importance, pour une raison ou une autre, aux yeux de Malmberg.

Conclusion

Généreux sans compter dans ses efforts de propagation du savoir en sciences phonétiques, résolu jusqu'au moindre détail dans ses opinions sur l'histoire des ces sciences et sur les orientations qu'elles doivent prendre mais aussi parfaitement conscient des règles du jeu de la production et de la publication scientifique universitaire,⁶¹ Bertil Malmberg incarnera pendant près de trente ans l'infatigable porte-parole suédois, polyglotte et voyageur, des sciences phonétiques. Il s'agit pourtant de dépasser le personnage pour saisir, grâce aux deux corpus de textes à notre disposition, l'émergence du savoir phonétique en Suède, non seulement dans son avènement textuel ritualisé (articles, livres,

⁶⁰ "Den blir "Un demi-siècle de recherche linguistique", och kommer att ge en översikt av språkvetenskapens ideologiska utveckling från tiden efter första världskriget. Det blir utmärkt att som utgångspunkt ha Saussures 1916 postumt utkomna Cours de Linguistique générale, upprinnelsen till det vi kallar modern språkvetenskap.", in Lunds universitetsarkiv, Prefektens korrespondens, B. Malmberg 1968, E 2D : 6. Pour la référence bibliographique de l'article, voir ici note 2.

⁶¹ Ainsi écrit-il dans une lettre adressée à Thomas Sebeok [1920-200], auquel il vient de faire parvenir un manuscrit : "If it [my manuscript] is too long, or if you should happen to dislike certain passages, you just cut them out (though not so radically that my personal position is obscured) [...]" (je souligne), in Lunds universitet, Inst. f. Lingvistik, Prefektens korrespondens, B. Malmberg, 1968, E 2D : 6.

manuels de phonétique) mais également dans la temporalité et l'espace de son hors texte scientifique, dans les correspondances privées et administratives. Il s'agira en dernier d'avancer une narration des faits qui puisse mettre en évidence que l'émergence du savoir suit – obéit à – plusieurs logiques. Que la construction du savoir se réalise dans l'action mais dans une action qui ne peut se passer de porter une interrogation sur les valeurs qui la sous-tendent et sur l'histoire qui a été la sienne.

Structure informationnelle et enchaînements discursifs dans des productions d'adultes arabophones en français

Georges Daniel Véronique,

Université de Provence & UMR 6057 CNRS

0 Introduction

Dans leur analyse de la variété de base élaborée lors des débuts d'apprentissage d'une langue étrangère, Klein et Perdue (1997) posent que la structuration informationnelle organise les énoncés des apprenants, notamment quand la morphologie verbale ne marque pas l'accord sujet-verbe et la référence temporelle. Dans ces notes réunies en hommage à Suzanne Schlyter, je voudrais montrer l'apport de l'organisation informationnelle topique – commentaire (focus) à la structuration des productions textuelles d'apprenants arabophones¹ de français. Je souhaite montrer comment les trois niveaux de la structuration sémantique – la gestion des domaines référentiels –, de la structuration syntaxique – les modes d'organisation des constituants syntaxiques – et de la structuration informationnelle – les rapports entre topique et commentaire, l'organisation des productions en plans textuels – se conjuguent dans la réalisation de discours spécifiques.

¹ Les informateurs arabophones étaient quasi-débutants en français au moment où l'enquête du programme dit ESF (*European Science Foundation*) a démarré (Perdue 1984).

	Abdelmalek (A)	Abdessamad (AD)	Abderrahim (AB)	Zahra (Z)	Malika B. (M)
Age (1983)	20	24	26	34	18
Etat-Civil	Célibataire	Célibataire	Célibataire	Mariée	Célibataire
Scolarisation	Ecole primaire	aucune	Ecole primaire	aucune	Aucune
Arrivée	Sept. 81	Oct.81	Sept.81	1981	Octobre 82
Début d'enquête	13.11.82	20.11.82	14.11.82	18.11.82	16.11.82
Cours de français	1h/semaine(7 mois)	1 h/semaine(7 mois)	aucun	1h/sem (4 mois)	
Autres langues	Arabe écrit + rudiments d'espagnol	aucune	Arabe écrit + rudiments d'espagnol	aucune	Aucune
Emploi	pêcheur	maçon	plongeur	femme de ménage	Employée (bar)

Ces personnes ont été enquêtées en trois cycles de neuf rencontres, chaque séance d'enregistrement ayant lieu à un mois d'intervalle du précédent. Dans les extraits de corpus cités, la référence au temps de l'enquête s'effectue ainsi : Cycle 1, entretien 1 etc.

Le cadre d'analyse retenu ici est celui du modèle de production textuelle, dit de la *quaestio*, proposé par Klein et von Stutterheim (1987). Ce modèle postule des interdépendances entre la structuration globale d'une activité discursive et son organisation locale, au fil de propositions qui la constituent. Après une brève présentation du modèle de Klein et von Stutterheim, je décrirai le rôle de la structuration informationnelle dans l'organisation des premiers énoncés des apprenants arabophones en français et son lien avec l'expression de la temporalité. Dans un deuxième temps, j'analyserai la linéarisation de l'information dans deux tâches discursives (raconter la fin d'un montage filmique des *Temps Modernes* et décrire une affiche représentant une scène de rue à Marseille) réalisées en présence d'un interlocuteur natif par des ces mêmes adultes arabophones.

1 Le modèle de la *quaestio* et les tâches communicatives

La mise en forme d'une tâche discursive implique une grande diversité d'activités de traitement de l'information. Dans le modèle de la *quaestio*, on considère que la question initiale, sous-jacente au texte (par exemple, « *qu'advient-t-il à X au temps T ?* pour un récit), détermine des contraintes qui organisent la linéarisation du discours, l'organisation en plans textuels (premier plan / arrière plan dans les récits), la structuration informationnelle en topique et commentaire (focus) et la sollicitation de différents domaines sémantiques référentiels qui organisent la cohérence et la cohésion du texte. Les cinq domaines référentiels mobilisés, peu ou prou, lors de la réalisation d'une tâche discursive sont : la référence au temps, à l'espace, aux entités (personnes et objets), aux propriétés, aux activités et aux états (les « prédicats »), et la modalisation. Ces domaines conceptuels organisent l'information qui apparaît en position de topique.

Dans le modèle de la *quaestio*, comme dans d'autres approches d'ailleurs (Lambrecht 1994), le topique est défini comme ce qui est donné, présupposé (par exemple par la question initiatrice dans un dialogue), et le commentaire est la réponse choisie dans un éventail de possibles, ce qui est posé.

2 Étayage et organisation informelle des énoncés.

Lors des phases élémentaires d'appropriation du français, l'apprenant n'est pas en mesure de produire des énoncés sans le soutien de l'interlocuteur compétent. Dans ce contexte, ce dernier fournit très souvent le topique à propos duquel il souhaite obtenir une information nouvelle.

Soit l'exemple suivant recueilli auprès de Malika. B., au bout de quelques semaines de séjour en France :

- (1) E. à la poste+ comment ça se passe à la poste?+ quand tu veux téléphoner?
 M. /e/ la maison
 E. oui? quoi?
 M. /tilifuni/ de la (?) poste /e/ la maison
 E. tu téléphones à la poste
 M. /e/ la maison

l'enquêtrice introduit une information topique complexe « comment ça se passe à la poste quand tu veux téléphoner » ? Tout au long de ces échanges, l'information en focus est « /e/ la maison ». Ce segment d'énoncé peut être compris comme signifiant qu'elle téléphone de la maison. Le syntagme « la maison » est précédé d'un élément vocalique /e/ dont le statut est indéterminé à ce stade.

Dans l'exemple 2,

- (2) E. tu travailles chez Madame F? (entretien 3, + 48 jours)
 M.B. Madame F + Madame F
 E. oui
 M.B. moi /li/ bar
 E. hm
 M.B. /li/ bar moi +++ toi /jãna li/ café
 E. tu t'occupes du café
 M. /di/ café ou un café + moi /li/ bière
 E. hm hm
 M.B. moi /limonad/
 E. hm hm
 M.B. moi + petit whisky +/se/ pas

le segment en focus prend la forme tantôt de « moi /li/ bar » et tantôt de « /li/bar moi » ; l'ordre des constituants semble peu pertinent à ce stade.

Le focus énoncé en réponse à une question peut compter un négateur comme en 3 où *non* nie l'information en topique « mariée ou célibataire »,

- (3) E. vous êtes mariée ou célibataire? (Cycle 1, entretien 3)
Z. non mariée.

autre négation en focus, en 4, sous deux formes : l'anaphorique *non* et le négateur propositionnel *pas*.

- (4) AE. (Cycle 1, entretien 1)
E. tu connais aix ?
AE. non pas / kon/ aix

- (5) Abdelmalek raconte son arrivée en France, (Cycle 1, entretien 1)

- 1 E. tu peux / oui alors tu peux me dire quand c'est / depuis combien de temps tu es là?
2 AE. comment le problème comme /ãtre/ la France?
3 E. ouais par exemple ouais
4 AE. ah ouais parce que moi /liãtre/ la France /jana/ pas de passeport /jana/ pas de rien
5 E. ouais
6 AE. parce que /ãtre/ la France /e/ la montagne
7 E. tu es passé par la montagne?
8 AE. ouais
9 E. ah
10 AE. /jana/ cinq jours /e/ la montagne après /lãtre/ la France /lepase/ la douane de France /komjes/? quinze kilomètres
11 E. à pied?
12 AE. ouais /lapje/ /e/ après /ilaparte/ l'autoroute /jana/ pas des sous /jana/ rien après /jana/ /e/ le stop après /leveny/ le gendarme

Dans l'exemple 5, à la ligne 4, l'information en commentaire est introduite par *jana* « /jana/ pas de passeport /jana/ pas de rien » et en ligne 6 par *e* « /e/ la montagne ». Dans la suite du récit, où le topique implicite est « moi », le commentaire est, soit un énoncé thétiq ue « /jana/ cinq jours /e/ la montagne », soit un énoncé organisé par un verbe de mouvement « /lãtre/ la France ». À partir de la ligne 10, le récit est structuré en plans textuels, *jana* introduit tantôt des éléments d'arrière plan « /jana/ pas des sous /jana/ rien », tantôt des éléments de premier plan en liaison avec *e*, voir « /jana/ e le stop ».

3 Adverbes, syntagmes adverbiaux² et organisation informationnelle

À la suite de Schlyter 1990, Starren et Van Hout 1996 et Starren 2001 indiquent que le recours aux adverbes et aux adverbiaux fournit aux variétés élémentaires d'apprenants un moyen d'exprimer des relations aspecto-temporelles complexes quand la morphologie verbale n'est pas encore fonctionnelle. Dès le second entretien du premier cycle de l'enquête, Zahra utilise *toujours* en position de focus pour manifester la valeur habituelle d'une séquence d'événements,

- (6) Z. toujours toujours l'ardoise
 E. oui d'accord? chaque fois?
 Z. non toujours l'ardoise le premier /e/ après /e/ ça
 (désigne un cahier) /e/ après le livre

Dans cette séquence, Zahra indique que l'événement "emploi de l'ardoise" se produit régulièrement.

M. Starren 2001 identifie deux positionnements fonctionnels de *toujours* et d'*encore* dans les productions des locuteurs arabophones :

- en position initiale, l'adverbe spécifie l'intervalle temporel repère et précise sa relation au temps situatif,
- en position adjacente au syntagme verbal, l'adverbe spécifie le temps situatif ou événementiel lui-même.

Les énoncés suivants de Zahra et d'Abdelmalek illustrent les trois valeurs aspectuelles construites à l'aide de *toujours*.

- (7) Z. toujours moi /fe mǎZe/ ce soir (cycle 3, entretien 2)

Dans cet énoncé, *toujours* qui a dans son empan l'ensemble de l'énoncé indique une série de moments temporels topiques associés à un événement focal inscrit dans un temps situatif précis /fe mǎZe/ ce soir. La valeur que véhicule *toujours* est le caractère habituel (*habituality*) du procès.

- (8) AE. deux mois moi toujours /telefone/ papa (cycle 2, entretien 4)

Deux mois en tête d'énoncé indique l'intervalle temporel repère – ce repère temporel est d'ailleurs ambigu puis qu'il peut signifier soit un moment antérieur au temps d'énonciation à valeur ponctuelle, soit un intervalle temporel antérieur

² Schlyter (1990) note que les apprenants suédophones non guidés de français localise d'abord les procès au moyen d'adverbes avant de recourir aux temps verbaux. C'est le cas de Martin, apprenant non guidé, « j'ai un ami, il [Zu] la trompette aussi dans le même conservatoire pas maintenant mais deux, deux ans avant.

pourvu de durée, la valeur inclusive de Borillo (1983). *toujours*, qui tient /*telefone*/ dans son empan, privilégie la deuxième lecture, et indique l'itération d'une suite d'événements accomplis pendant la durée repère, suivant l'analyse de Starren. *toujours* est ici vecteur d'une spécification aspectuelle d'itérativité.

La différence entre la valeur d'itérativité et celle de continuité, illustrée dans l'exemple suivant, est liée au mode d'action statif du prédicat verbal.

(9) Z. un mois moi toujours mal la tête (Cycle 1, entretien 8)

Dans l'intervalle temporel repère *un mois* se déroule un procès atélique *mal la tête* que spécifie *toujours*.

On retrouve le même recours à deux positionnements contrastés dans le cas d'*encore* : en position initiale comme composante du repère temporel et en position focale indiquant le temps situatif. En 10, *encore* relie le moment temporel repère à un moment repère précédent, marquant ainsi une certaine continuité temporelle ; cette description vaut également pour le deuxième et le troisième *encore* en 11. Quant au premier *encore* de 11, associé à l'élément focal, il relie le temps situatif à un temps situatif précédent,

(10) E. et la tapisserie ?

Z. euh non la tapisserie pour euh / pour le bureau + (...) encore l'expert mardi prochain /i vjê/ /i rEgard/ encore (Cycle 3 entretien 2)

(11) E. bon elles sont à la maison mais toi comment tu t'organises pendant le ramadan ?

Z. /i travaj / à six heures encore / encore / /ãtr/ à la maison encore /itravaj/ la cuisine + jusqu'à neuf heures quart (Cycle 3, entretien 9).

4 L'organisation topique – commentaire et la structuration des énoncés élémentaires

Les exemples 1 à 11 analysés *supra* montrent que les variétés d'apprenants respectent les contraintes typologiques de l'ordre des mots en français :

- l'ordre déterminant – nom

- l'ordre Nom- Verbe - Nom³

ou, encore, celui qui gouverne la relation préposition – nom.

Selon les contextes, la position initiale des énoncés est occupée par le topique ou le commentaire, quand il apparaît isolément dans un contexte dialogique.

³ J'emploie N-V-N plutôt que la traditionnelle formule SVO, en présumant que les fonctions syntaxiques ne sont pas encore acquises dans les lectures d'apprenants examinés.

L'apprenant utilise les latitudes qu'offrent les différents sites d'un énoncé pour exprimer, grâce aux adverbiaux et aux particules de portée, différentes valeurs aspectuelles. Des unités comme *e*, *jāna / ilja*, *se* introduisent des éléments en position focale. Dans le cadre de récits, les éléments précédés de *jāna / ilja* constituent, en règle générale, l'arrière plan du discours.

5 Productions textuelles et structuration informationnelle

Dans l'analyse des productions textuelles qui suit, je me suis attaché essentiellement à caractériser certains aspects de la construction de la référence aux entités dans les discours narratifs et de la référence aux dimensions spatiales dans les descriptions spatiales statiques produites par les enquêtés.

5.1 Le discours narratif chez les apprenants arabophones (Les 'Temps Modernes')

Deux aspects de la construction narrative seront décrits ici : l'introduction des actants (seules les séquences avec la jeune orpheline et la dame délatrice ont été retenues) et la mise en séquence des épisodes du discours.

5.1.1 *La référence aux personnes*

La tâche du narrateur est de caractériser les trois personnages qui sont en scène dans l'épisode des 'Temps Modernes' qui est à raconter : Charlot, une jeune fille qui a volé une miche de pain et une femme, témoin du vol.

Tableau 1: Première mention des protagonistes dans l'épisode du pain volé

Infor- mateur	Cycle d'enregis- trement	Référence à la jeune fille	Référence au témoin	Référence à Charlot
Abder- rahim	1.5	- /ilja/ un femme + /ilja/ madame /ja/ /se/ pas /māzi/ -le femme /li/ problème du pain	- /ilja / madame /eleparle/ pour la police /se/ pas le Charlot /ile/ voleur du pain /ilja/ l'autre madame /ileregard/ mademoiselle	le charlot
	2.5	- la fille /jāna / pas le /māze/ sa fille le chômeur	-./jāna/ une femme et /ileparle/ le monsieur du fourgonnette	
	3.5	-./se/ la fille /ilevole/ un baguette de pain	-./jāna/ une femme vieille /iladi/	
Abdes- samad	1.5	-la femme /ilevole/ le banane	- alors/jāna/ la femme /elepase/ tu /ladi/ la patron boulangerie alors tu /madi/ /ja/ une fille /ilevole/ du pain /røgard/	Charlot
	2.5	même le fille /ilevole/ parce que /ja/ pas le du pain		
Zahra	1.5	- la dame	- et après la dame l'autre /le røgard/ la dame /levalør/	
Abdel- malek	1.5	- /jāna/ le femme pas /travaj/ /jā/ pas des sous pas /mōzi/	- le femme /ke garde/ il a vole un restaurant - comme le femme /sa le garde il avole il madi/ le patron la femme /il a vole/ le restaurant	Charlot
	2.5	- une petite fille ++ déjà tu /vole/ avec un baguette de pain	- l'autre dame l'autre dame voilà tu /madi/ voilà la femme tu /vole/	

Dans ces extraits, tandis que *jāna* introduit principalement des éléments nominaux en topique, *se* introduit des commentaires. Face à la nécessité communicative de différencier deux personnages du récit, les apprenants usent massivement de moyens paratactiques. Cela les incite à faire des tentatives de production de relatives, lesquelles ne deviennent effectives que chez deux des informateurs, à la fin de la phase d'observation, comme le montrent les énoncés suivants d'Abdelmalek et d'Abdessamad,

- (12) AE. voilà /jāna/ deux personnes /iveni/ /jerje/ avec quelqu'un /jāna/ des drogue + voilà /eveni/ euh voilà /ja/ rien /itrap/ avec l'autre qui /māz/ à côté (...) (Cycle 3, entretien 5),
- (13) AD. le première /sete/ Charlot qui /pase/ dans la rue (Cycle 3, entretien 5).

5.1.2 La mise en séquence des événements

i) Les connecteurs

Dès les premières productions recueillies auprès des informateurs arabophones, on trouve trace du connecteur *e*, et du marqueur de consécution *et après*,

- (14) AB. /e/ avec accident /ilja tōbe/ tous les trois (Cycle 1, entretien 5)
- (15) Z. et après Charlot /jadømāde/ à la police + /se/ pas la dame /levalør/ le pain + /se/ moi (Cycle, entretien 5).

on notera le rôle des connecteurs et de *ja / ilja* et *se* en liaison avec l'organisation des propositions en topique et commentaire ; *se* introduit des éléments en commentaire alors que *ja / ilja* marque indifféremment le topique et le commentaire.

D'autres connecteurs sont aussi attestés tels *alors*, *comme* et *voilà*,

- (16) AE. comme le femme /sa le garde il avole il madi/ le patron la femme /il a vole/ le restaurant (Cycle 1, entretien 5),
- (17) AD. alors le flic /ilaramen/ le mec /ki/ /ivāde/ la drogue dans le prison (Cycle 3, entretien 5),
- (18) AB. voilà /ileparti/ + ouais+ /ilja tōbe/ un peu (Cycle 1, entretien 5).

Tableau 2: Les marqueurs discursifs dans trois récits d'Abdelmalek (narration des 'Temps Modernes')

	après	bon	alors	voilà	/jāna/ X	/se/ X
T. Mod.1	13	Ø	1	Ø	4	6
T. Mod.2	13	1	2	44	21	25
T. Mod.3	6	28	Ø	13	4	19

Ce relevé appelle les remarques suivantes :

- les *jāna X* et *se X* servent à introduire de l'information d'arrière-plan, et servent en tant que dispositifs à « verbes recteurs faibles » à enchaîner des propositions sans lien grammatical explicite ;
- les phatiques *voilà* et *bon* sont employés de façon croissante alors que les connecteurs temporels et « logiques » cèdent du terrain, ce qui rapproche les apprenants de l'usage natif.

5.2 La description statique spatiale chez des apprenants arabophones

La tâche verbale consiste à décrire une affiche⁴. La scène représentée se déroule sur le Vieux-Port, en bas de la Canebière, lieu identifiable par tout habitant de Marseille. Je m'intéresserai principalement au mode de construction des expressions référentielles spatiales et au conflit entre la référence spatiale et la référence aux entités dans ces productions textuelles :

5.2.1 Les enchaînements discursifs et la construction des expressions référentielles spatiales

Dans cette tâche verbale, la préoccupation principale des énonciateurs est de caractériser des entités plutôt que des espaces. Pourtant en 19, Zahra nomme immédiatement le lieu où se déroule les événements par le terme repère de « Vieux-Port ». Les mouvements et déplacements des entités sont alors repérés par rapport à l'actant mis en scène.

- (19) Z. /røgarde/ la /fɔnetr/
E. oui
Z. euh vieux port

E. t' es au vieux port ?
Z. là+ /jāna/ beaucoup les / beaucoup euh les hommes
E. oui +
Z. et / + et /le Zue/ avec euh / + avec euh / ++ /puli /?
E. quoi? + vas y

E. il y a des gens qui jouent aux boules?
Z. oui

⁴ Il s'agit d'une affiche de cinéma qui caractérise une scène « pagnolesque » à Marseille (affiche de Dubout). La consigne donnée était « vous êtes au téléphone et vous décrivez à un / une ami(e) une scène que vous voyez de votre fenêtre, de telle sorte qu'il/ elle puisse le dessiner ». La nature de l'image où de nombreux personnages s'agitent privilégie la référence aux entités et la référence à l'espace.

Dans l'exemple suivant, Zahra a recours à /jāna/ N, enchaîné de façon paratactique à la proposition subséquente, plutôt qu'à l'aide d'un lien grammatical,

- (20) Z. /jāna/ les hommes /i Zue/ avec le chapeau
 E. mmh
 Z. et /jāna/ un / + euh + un garçon + /e plore/+ /le tōbe/
 E. oui

Le texte produit par Zahra au cycle suivant (Cycle 3, entretien 2), soit environ un an après le texte précédent, ne se différencie du premier que par une moindre dépendance de l'informatrice sur son interlocutrice. L'organisation en est strictement paratactique comme le montrent bien 21 et 22.

- (21) Z. /jāna/ beaucoup les hommes euh + euh les hommes les femmes+ euh les enfants
 E. mmh
 Z. et /i Zue/
 E. mmh
 Z. /i Zue/ avec /ja/ /i Zue/avec euh la boule
 (22) Z. /jāna/ l'autre euh / + l'autre fe / femme + /i regard/ à la fenêtre /jāna/ un homme encore /i regard à la fenêtre /i regard/ euh les hommes /i krije/ dans la / la rue

Abdessamad, apprenant plus avancé que Zahra, commence par définir le sous-espace *dans la rue* dans l'affiche. Il y situe, en position de focus, les événements et différents référents spatiaux. Les autres référents spatiaux *le bâtiment* et *le bateau* sont introduits en position focale. Les propositions de la trame sont reliées par des connecteurs et des phatiques comme *alors, et, parce que, tu /vwa/, voilà*. Cette forme de structuration est proche de celle développée dans des tâches narratives.

- (23) AD. dans la rue euh ++ euh tout le monde /i Zu / + /le / le /tennis
 E. tennis ?
 AD. oui

 AD. + *alors* euh *et* l'autre / + l'autre euh /ile/ dans le / dans le bâtiment

 AD. *tu /vwa / et / + et /ja/* quelqu'un /ile gane/ *tu /vwa/* tout le monde *et / + et* quelqu'un /i lev/ le chapeau euh *voilà* l'autre euh / + *et / + /i rigole/ + /ja/* beaucoup beaucoup de choses / ici + / ja / jana / jana / + /jana/ quelqu'un *et tu /vwa/ /ile sote/*
 E: il saute?

 E. ah il saute ?
 AD. /i sot/

E. des / il saute du bateau ou il saute dans le bateau ?

AD. non /i sot/ / + /i sote/ sur le ba / euh + sur le bateau

AD. *parce que* lui euh lui /i res/ dans le bateau même

Décrivant la même image un an plus tard, Abdessamad produit un texte analogue dans sa structuration. Les espaces à décrire sont définis par rapport à sa position d'énonciateur – le relatum est représenté par un adverbe déictique : *je* /vwa/ une fête (Thème) **là** (Relatum). Cependant, tout comme Zahra, Abdessamad abandonne la caractérisation des sous-espaces pour celle des entités. La différence essentielle dans le domaine de la référence aux entités entre les deux textes d'Abdessamad produits à un an d'intervalle, tient au recours à des constructions clivées comme */ja/ X qui P*.

(24) AD. je /vwa/ une fête là

E. y a une fête

AD. /ja/ une grand fête une foule enfin

E. ouais

AD. /ja / /ja / les / les / /ja / les hommes /ja/ les femmes /ki/ /Zu/ au tennis

E. au tennis ?

AD. tennis ouais

E. oh

AD. tennis ou comment /sapel / + /pul/ / boules *voilà* + comme ça ? boules

E. boules ah des gens qui jouent aux boules? y a une fête les gens ils jouent aux boules?

AD. /Zu / ouais /i Zu/ aux boules

E. hm hm

AD. *ja/ les habitants qui / qui / les habitants qui / qui/ i uver/ le / la fenêtre qui /røgard/ le / le /jeu / le / le / + qui /røgard/ le jeu enfin*

6 Discussion

Les premières productions des adultes arabophones en français respectent les grandes régularités syntagmatiques de cette langue à l'exception d'un usage important de l'anaphore zéro en position pré-prédicative. Ces énoncés, quelques fois agrammaticaux par rapport aux productions natives ou du moins incomplètes, reposent sur une organisation de l'information en topique-commentaire. Des marqueurs tels *se* et, surtout, *jāna*, servent à l'introduire l'élément en position de topique ou en position de commentaire ou focale. Le recours à ces marques d'existence et d'identification permet à l'apprenant de

dépasser les contraintes de la parataxe pour construire les significations souhaitées. Le recours à des connecteurs et à des phatiques ainsi qu'à la structuration informationnelle permet de structurer des narrations et des descriptions spatiales alors que la grammaire de la subordination n'est pas encore acquise. L'emploi de *se X* et *jāna X* permet d'introduire des éléments en position de topique ou de commentaire. Ces usages sont les précurseurs des constructions clivées qui constituent une voie d'accès aux constructions hypotactiques.

Dans les productions textuelles des apprenants arabophones, l'interrelation entre l'organisation syntaxique et la structuration informationnelle est complexe. La position des unités en topique ou en focus n'est pas liée à leur statut syntaxique ni au marqueur qui les introduit, même si *se* signale plutôt des commentaires. La dynamique de développement de la morphosyntaxe de la langue cible est dissociée des contraintes discursives qu'imposent les tâches communicatives, que sont les dialogues, les récits ou les descriptions. La structuration informationnelle a recours aux régularités syntagmatiques déjà observées dans les variétés d'apprenants, utilisant de ce fait des procédés paratactiques quand les moyens de l'hypotaxe ne sont pas disponibles encore.

Références

- Borillo, André. 1983. « Les adverbies de référence temporelle dans la phrase et dans le discours ». *DRLAV* 29 : 109-131.
- Klein, W., Perdue, C. 1992. *Utterance structure (Developing Grammars Again)*. Amsterdam : J. Benjamins
- Klein, W., von Stutterheim, Chr. 1991. « Text structure and referential movement ». *Sprache und Pragmatik* 22 : 1-32.
- Klein, W., Perdue, Clive, 1997. « The Basic Variety (or Couldn't natural languages be much simpler?) ». *Second Language Research*, 13: (4) : 301-347.
- Lambrecht, K. 1994. *Information structure and sentence form*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Perdue (Clive) ed. 1984. *Second language acquisition by adult immigrants : a field manual*. Rowley (Mass.) : Newbury House Pub.
- Schlyter, S. 1990. « The Acquisition of French Temporal Morphemes in Adults and in Bilingual Children ». In Bernini, G., Giacalone-Ramat A. (eds.) *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, 293-308. Milano: Franco Angeli.
- Starren, M. 2001. *The second time. The Acquisition of Temporality in Dutch and French as a Second Language*. Utrecht: LOT.
- Starren, M., Van Hout, R. 1996. « Temporality in learner discourse : What temporal adverbials can and what they cannot express ». *Zeitschrift für Literatur Wissenschaft und Linguistik* 104 : 35-50.

The meaning patterns of Swedish *låta* 'sound'; 'let'

A corpus-based contrastive study

Åke Viberg, *University of Uppsala*

Introduction

Contrastive studies have attracted new interest in the last ten years or so, especially studies based on multilingual corpora (see e.g. Johansson 2007). After the heydays in the 1950s and 1960s with studies such as Lado (1957) and Stockwell & Bowen (1965), relatively few studies appeared until recently. One exception was the studies in Schwarze (1985), among which Suzanne Schlyter's contrastive study of motion verbs in French and German is found (Schlyter 1985). This paper will provide an example of my own studies of crosslinguistic lexicology based on multilingual corpora starting with Viberg (1996a). In particular, data will be taken from two translation corpora. One is the English Swedish Parallel Corpus (ESPC) prepared by Altenberg & Aijmer (2000), which contains original texts in English and Swedish together with their translations. The texts are divided into two broad genres: Fiction and Non-fiction with several subcategories. The original texts in each language contain around half a million words. The other corpus is more restricted and will be referred to as the multilingual pilot corpus (MPC). It is being compiled by the author and consists at present of extracts from 10 novels in Swedish with translations into English, German, French and Finnish (totally around 250,000 words in the Swedish originals). For some of the texts, translations are also included into other languages such as Dutch, Danish, Polish and Turkish.

1. The two major meanings of *låta*

The example used as an illustration in this paper is the Swedish verb *låta*. The analysis is an extension of the treatment of this verb in Viberg (2008). The verb *låta* is etymologically related to Latin *laxāre* which has reflexes in both the Germanic and the Romance languages. *Låta* has two historically related but

synchronically quite disparate major uses. The first one is the use to express Causation roughly corresponding to English *let* in examples such as *I let him wait*. Often this type of causation is referred to as permissive or enabling causation. We will return to that. The second one is the use as a verb of perception, corresponding rather closely to the English verb *sound* in examples as *She sounds tired*. In Viberg (2008), the uses of *låta* as a verb of perception are treated. For that reason these uses will be treated rather briefly in this section. The bulk of the paper is devoted to *låta* as a verb of causation and its relationship to other verbs of causation and to verbs of permission and enablement.

The major correspondences of *låta* in the languages included in the MPC corpus are shown in Table 1.

Table 1. Basic translational equivalents of the two major uses of Swedish *låta*

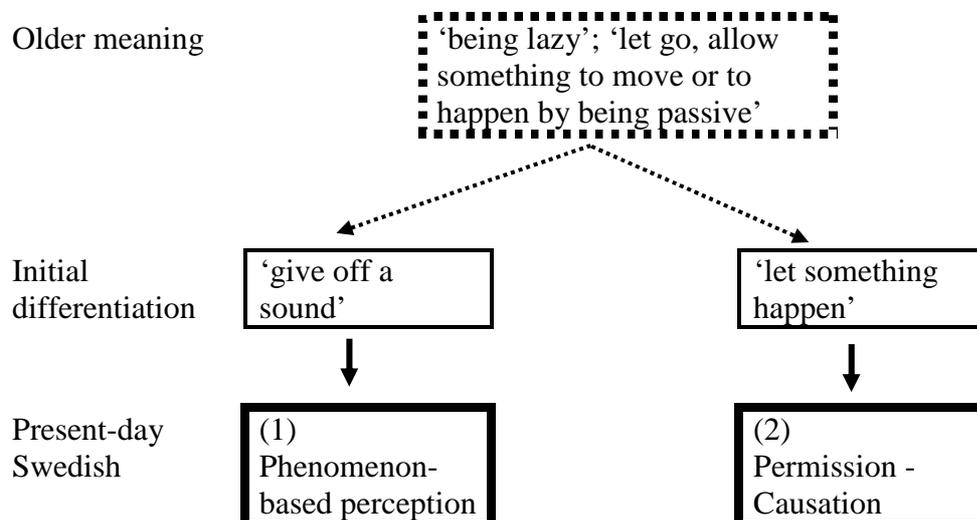
Meaning	Swedish	Danish	Dutch	German	English	French	Finnish
Causation	låta	lade	laten	lassen	let	laisser	antaa 'give'
Perception		lyde	klinken	klingen	sound	(sonner) (avoir l'air)	kuulostaa

As can be observed, none of the MPC languages except Swedish use the same verb as translation of the two major meanings of *låta*, not even the closely related Danish. When *låta* is used as a verb of causation, reflexes of Latin *laxāre* are used in Germanic and Romance languages. (This holds true also for Spanish *dejar*, Portuguese *deixar*, Italian *lasciare* and Romanian *lăsa*). Finnish uses *antaa* 'give' in a special construction. The verb *kuulostaa* which corresponds to *låta* meaning 'sound' is a derivation from the same root as the verb *kuulla* 'hear'.

The combination of the meanings 'sound' and 'let' in Swedish *låta* at first appears rather arbitrary. Historically, however, there is a natural link between the two senses of the Swedish verb. OED Online provides the following information on the etymology of *let*: "The primary sense of the vb. would thus seem to be 'to let go through weariness, to neglect'; cf. the development of the Romanic synonym (F. *laisser*:< L. *laxāre*, f. *laxus* loose)." The development is shown in broad outline in Table 2 (from Viberg 2008) and is based also on the Swedish historical dictionary SAOB Online. It is unlikely that a present-day speaker of Swedish would associate the two meanings in the way indicated in Table 2, so the link is purely historical even if there are old-fashioned

expressions like *låta väder* ‘break wind’, ‘fart’ and *låta sitt vatten* ‘make water’, ‘urinate’ pointing to an earlier wider use ‘to let go air and fluids from the body’ not just sound-producing air.

Table 2. The development of Swedish verb *låta* ‘sound’; ‘let’



Examples of the translations found in the MPC are shown in Table 3 and Table 4. The permissive-causative uses will be commented on further in the following sections. (The use of *leave* as a translation into English represents a special case commented on in 5.6).

Table 3. Translations of Swedish *låta* as a causative verb ('let') based on the MPC

Swedish	Hur länge skulle de <i>låta</i> honom stå här? En timma? Två? Eller ända in på natten? KE
English	How long were they going to <i>leave</i> him here? An hour? Or right into the night?
Danish	Hvor længe ville de <i>lade</i> ham stå her? /-/
Dutch	Hoe lang zouden ze hem daar <i>laten</i> staan? /-/
German	Wie lange würden sie ihn hier stehen <i>lassen</i> ? /-/
French	Combien de temps allaient-ils le <i>laisser</i> là-dedans ? /-/
Finnish	Kauanko ne <i>antaisivat</i> hänen seisoa täällä? /-/

Låta meaning ‘sound’ is an example of a phenomenon-based perception verb, whose subject refers to the phenomenon that is perceived and not to the perceiver (as with verbs such as *see* and *hear*). In its most pure form, this use is a description of the acoustic characteristics of the phenomenon as in (1).

(1) Rösten lät dov. SW

His voice sounded muffled.

There is also an evidential use presenting *inferences based on acoustic evidence*. A clear example of this is shown in (2).

- (2) Här *lät* det som om luren lades på. MG It *sounded as if* the receiver had been put down.

Often the meaning of *låta* contains both an element of acoustic description and an inference, for example concerning the mood of a person based on the impression of the voice as in the example in Table 4a. *Låta* can also be combined with a judgment of the verbal content of an utterance. In this extended use, it can refer also to something that is written and not spoken. As can be observed in Table 4b, this extension is found in all the translations into the MPC languages except French, which does not have any clear equivalent of *låta* meaning ‘sound’ (see Viberg 2008 for some further comment).

Table 4.

Translations of Swedish *låta* as a verb of perception (‘sound’) based on the MPC

4a. Judgement based on sound

Swedish	Han <i>lät</i> nästan triumferande. KE
English	He <i>sounded</i> almost triumphant.
Danish	Han <i>lød</i> næsten triumferende.
Dutch	Hij <i>klonk</i> bijna triomfantelijk.
German	Er <i>klang</i> beinahe triumphierend.
French	Il dit ça <i>d'un ton</i> presque triomphal.
Finnish	Mies <i>kuulosti</i> melkein voittonriemuiselta.

4b. Judgment based on verbal content

Swedish	Det <i>lät</i> så idiotiskt. Eller historiskt. KE
English	It <i>sounded</i> so idiotic. Or old hat.
Danish	Det <i>lød</i> så idiotisk. Eller historisk.
Dutch	Het <i>klonk</i> zo idioot. Of historisch.
German	Es <i>klang</i> so idiotisch. Oder historisch.
French	Pour un amalgame, celui-là était carabiné !
Finnish	Sana <i>kuulosti</i> niin älyttömältä. Tai historialliselta.

The development of the perceptual meaning of *låta* starts with a specialization from ‘let go’ in general to ‘let go air through the mouth (or vocal tract)’ and then via metonymy to sound production. This is specific to Swedish. The further extensions from speech sound to content of speech and to verbal content in general are metonymic and have semantic parallels in the other languages discussed above.

2 From Permission to Enablement

The verb *låta* has a range of meanings from permission and enablement to causation. In (3), the meaning of *låta* and its translations belong at the permissive end, whereas the meaning the verb expresses in (4) belongs at the causative end. This has a (more or less close) parallel in all of the MPC languages which use the same translation of *låta* in both examples (the etymologically related verb except Finnish *antaa* ‘give’).

(3) Och tack vare den blev syrran plötsligt mänsklig och <i>lät</i> oss spela den på hennes grammofon medan hon själv satt och lyssnade. MN	As a result Sis suddenly turned into a human being and <i>let</i> us play it on her gramophone, as long as she could listen as well.	Und dank der Single wurde meine Schwester plötzlich richtig menschlich und <i>ließ</i> sie auf ihrem Plattenspieler laufen, während sie selbst dabeisaß und zuhörte.	Et, grâce à cela, ma frangine devint soudain humaine et nous <i>laisse</i> utiliser son tourne-disque pendant qu'elle- même écoutait.	Sen ansiosta siskokin muuttui yhtäkkiä ihmismäiseksi ja <i>antoi</i> meidän soittaa sitä levysoittimellaan kuunnellen samalla myös itse.
(4) Hon stänger fönstret med en smäll, drar för gardinerna och <i>låter</i> filten falla till golvet. MA	She shuts the window hard, pulls the curtains, and <i>lets</i> the blanket fall to the floor.	Sie schließt das Fenster mit einem Knall, zieht die Gardinenvor und <i>läßt</i> die Decke auf den Boden fallen.	Margareta referme la fenêtre, tire les rideaux et <i>laisse</i> la couverture tomber par terre.	Hän sulkee ikkunan niin että paukahtaa, vetää verhot eteen ja <i>antaa</i> huovan pudota lattialle.

In (3), *låta* has a permissive meaning whereas (4) is an example of a variety of causation. Permission belongs to the realm of social power. Some authority grants an individual (or group) of individuals permission to carry out certain acts. From the fact that someone is granted the permission to do something it does not necessarily follow that the act is carried out and there is no causative relationship between the permission and the permitted act. The variety of causation in (4) belongs to the physical realm which is governed by physical forces that interact in various ways and describes a situation where gravity acts on a physical object (‘the blanket’) but initially is counteracted by someone holding the blanket in her hand. The loosening of the grip is a necessary condition but gravity is seen as the more direct cause of the blanket falling to the floor. (In everyday reasoning, we might even say that the heaviness of the blanket was the direct cause of its falling.)

Since many subtle shades of meaning are involved, the following semantic analysis will be focused around a comparison between Swedish and English based on the English Swedish Parallel Corpus (ESPC) which is larger than the MPC. In both languages, a small group of semantically related verbs cover more or less overlapping parts of the same semantic continuum. In Swedish, the verb *låta* is closely related to the verb *tillåta*, which is a derivation consisting of *låta* and the prefix *till-*. (As an independent word, *till* is used as a preposition meaning ‘to’ or as a stressed verbal particle.) The closest correspondences in English are *let*, *allow* and *permit*. As can be observed in Table 5 and Table 6 below, these verbs serve as the major translations of one another in the ESPC. In both Swedish and English, these verbs range to various extents over meanings related to permission, enablement and causation of an indirect type that will be more precisely characterized in section 4. Besides the semantic differences between these verbs which will be discussed more extensively, there are also differences with respect to the distribution across genres (see Table 5). *Låta* and *let* are more frequent in fiction, whereas the other verbs have a higher frequency in non-fiction.

Table 5.

Distribution across genres of Swedish and English verbs of ‘letting’ in the ESPC

	Fiction	Non-fiction	Total		Fiction	Non-fiction	Total
Tillåta	16	24	40	permit	11	15	26
				allow	55	109	164
låta, Caus.	216	151	367	let	232	86	318

2.1 The Swedish verb *tillåta*

The characterization of the semantic contrasts will start with the concept Permission. In its pure form, Permission is distinct from causation. If Mary allowed Peter to go home, it does not necessarily follow that Peter went home. On the other hand, if Mary made Peter go home, it follows that Peter actually went home. (*Allow* in this use is a non-implicative verb, whereas *make* is implicative.) Asking permission is expressed most directly in Swedish with the verb *få* ‘get; may’ as shown in (5):

(5) "**May** I examine it?" he asked, OS "**Får** jag undersöka det?" frågade han,

Granting permission can be expressed as a direct speech act with the same verb. *Ja, det får du* (lit. yes, it may you) ‘Yes, you may’ as an answer to (5). The verb *låta* can be used to report the act of granting permission: *Jag lät honom*

undersöka det ‘I let him examine it’. If the person receiving the permission (‘the grantee’) is profiled and the grantor left unspecified, the same situation can be reported with the verb *få*: *Han fick undersöka det* ‘He was allowed to examine it’.

In Swedish, reported permission is most clearly expressed with the verb *tillåta* ‘permit’. In the sense ‘grant permission’, the opposite of *tillåta* is *förbjuda* ‘forbid’. As can be observed in Table 6, *allow* is the dominant translation. A typical example is shown in (6).

- (6) Existerande EG-regler på det sociala området fastställer miniminivåer, som **tillåter** de enskilda medlemsländerna att tillämpa mer långtgående bestämmelser. UD
Present EC regulations in the social area set out minimum standards, which **allow** individual member states to apply more far-reaching rules.

Table 6. Translations of the verbs *låta* and *tillåta* in Swedish original texts in the ESPC

Låta		tillåta	
	N		N
Total	475	Total	40
A. Permissive-Causative meanings			
Total	367		
<i>Major translations</i>			
let	138	allow	25
allow	32	permit	6
have	26	let	4
make	4		
leave	18		
order	8		
B. Perceptual meanings			
Total	108		
<i>Major translation</i>			
sound	90		

Permit and *let* are also used as translations as shown in (7) and (8) but with a much lower frequency.

- (7) Axel Johnsons arbetsgivare **tillät** honom från och med år 1869 att för egen räkning göra en del egna kommissionsaffärer. TR
From 1869, Axel Johnson's employer **permitted** him to make a number of transactions on commission for his own account.
- (8) På sätt och vis ansågs jag bra att ha ändå, för Vaktis kände igen mig och därför **tillät** han gänget att hålla till på Södra Latins gård. PP
In a way, they thought I was all right to have around, cos the caretaker recognized me and so **let** the gang hang about in the South Side Grammar yard.

Permission can only be granted by a human agent to another human. When the subject and/or object of *tillåta* is non-human as in (9) - (11), no reference is made to a social authority and the opposite of *tillåta* is no longer *förbjuda* ‘forbid’ but rather *förhindra* ‘prevent’.

- | | |
|--|---|
| (9) Den skulle få komma efter när omständigheterna så <i>tillät</i> . KF | He told his family they would follow as soon as circumstances <i>allowed</i> . |
| (10) Och detta intressanta med nålen mot kristallen som <i>tillät</i> en elektrisk ström att gå i en enda riktning. LG | And the interesting thing about a needle against a crystal <i>letting</i> an electric current pass in only one direction. |
| (11) En ny asfaltmix som <i>tillåter</i> en halvering av tjockleken på asfaltlagret utan att tappa kvaliteten. PEA | A new asphalt mix <i>enabling</i> you to halve the thickness of the asphalt layer without compromising on the quality. |

The verb *tillåta* exemplifies the following type of meaning extension:

Permission > Enablement.

However, in no case is *tillåta* used as a proper causative indicating an effect that necessarily follows from the act *tillåta*. Permission is signalled most clearly with *ha tillstånd* ‘have permission’, *få tillstånd* ‘get permission’, *ge tillstånd* ‘give/grant permission’.

2.2 The English verbs allow and permit

The verb most clearly associated with permission in English is *permit*, the most frequent translation of which is *tillåta* as can be observed in Table 7. A clear example is (12).

- | | |
|---|--|
| (12) He was under house arrest for months before he <i>was permitted</i> to leave. JH | Han satt i husarrest i månader innan han <i>tilläts</i> resa därifrån. |
|---|--|

In spite of its close association with permission, *permit* rather often has an extended meaning. A moderate extension is shown in (13).

- | | |
|--|--|
| (13) In fact he was going to <i>permit</i> himself one last bender. FF | I själva verket tänkte han <i>tillåta sig</i> en sista bläcka. |
|--|--|

When someone permits him/herself something as in (13), it is not a formal granting of permission. It is rather an example of the divided self metaphor (Talmy 1988). It is as if the better self is permitting the bad self (Swed. *det sämre jaget*) to do something that is not recommendable. (For parallels, with the verb *dra* ‘pull’ and *slita* ‘tear’, see Viberg 1996b). The inanimate subject in (14) on the other hand makes it clear that this is an example of an extension to

enablement within the physical realm. The Swedish translation literally means ‘make it possible (*möjligt*)’

- (14) The Turbuhaler inhaler is a device which *permits administration of* active substances without the need for CFC or any other propellant. AZ Inhalatorn Turbuhaler är ett tillbehör som *gör det möjligt att tillföra* aktiva substanser utan att behöva använda freon eller något annat drivmedel.

Table 7.

Translations of the verbs *allow*, *permit* and *let* in English original texts in the ESPC

<i>Verbs in the English original texts</i>					
allow		permit		let	
	N		N		N
Total	164	Total	26	Total	318
<i>Major translations</i>		<i>Major translations</i>		<i>Major translations</i>	
tillåta	40	tillåta	11	låta	151
låta ‘let’	21	låta	2	tillåta	3
Få (including få + N _{abstr})	29	möjliggöra	2	få	21
Ge (including ge + N _{abstr})	11	medge	2	släppa ‘let...go’,	35
medge	4			‘let in/out...’	
kunna +Paraphrase	12				
göra det möjligt för	7				
möjliggöra	6				
<i>Various</i>	34				

The verb *allow* which is more frequent than *permit* also covers permission and enablement. (15) is a clear example of permission and shows the most frequent Swedish translation *tillåta*.

- (15) On the plane one of the stewardesses leaned over him and whispered, "I 'm afraid we can't *allow* you to light the pipe inside the cabin, sir." FF Ombord på planet lutade sig en av flygvärdinnorna över honom och viskade: "Jag beklagar, men vi kan inte *tillåta* att ni tändar den där pipan i kabinen, sir."

Allow is rather often used in the passive form to express what someone is permitted or not permitted to do. Swedish in this case often uses the verb få ‘get’ which is a relatively frequent translation of allow (see Table 7; see also Viberg 2002 describing få ‘get’).

- (16) We’re *allowed to* stroke it. MA Vi *får* klappa den.
 (17) I *was allowed to* stay up quite late on Friday night — NG Jag *fick* stanna uppe sent på fredagkvällarna —

Occasionally, *få* appears even in the translation of the active form of *allow* with a change of construction: *man får inte ha* in (18) means ‘one may not have’.

(18) They don't *allow* pets. AT Och där *får* man inte ha sällskapsdjur.

The reflexive form *allow oneself* similar to *permit oneself* is used to signal that an individual does something counter to his/her own inclinations or values (the divided self metaphor) as in (19).

(19) It 's hard for an adolescent boy to *allow himself to* weep; NG Det är svårt för en tonårspojke att *tillåta sig att* gråta,

Allow also frequently refers to enablement as in (20) and (21). The translation of *allow* in (20) *ge möjlighet* literally means 'give possibility' and *möjliggöra* in (21) is a compound verb consisting of *möjlig* 'possible' + *göra* 'do/make'.

(20) — Nanotechnologies that *allow* us to design products at the scale of a molecule ABB — Nanoteknik som *ger* oss *möjlighet* att konstruera produkter i molekyllär skala

(21) Key indicators for human resources were established throughout the Group to *allow* follow-up and benchmarking within the field. STO Nyckelfaktorer för personalområdet etablerades i koncernen för att *möjliggöra* uppföljning och benchmarking.

Enablement can also be realized as *kunna* 'can, be able to' in the Swedish translation as in (22). This in general involves restructuring (*Fusilade allows farmers to delay* > 'Fusilade does/makes that farmers can delay').

(22) The selective action of Fusilade *allows* farmers to delay application until grass weeds appear, *allowing* economical weed control. AZ Den selektiva effekten av Fusilade *gör att* lantbrukarna *kan* senarelägga besprutningen tills ogräset kommer upp och *ger* därmed en ekonomisk ogräsbekämpning.

Allow appears in several special constructions. It can appear in combination with various spatial particles in the sense 'allow sb to move in the direction indicated by the particle'. In this case, the special verb *släppa* 'let go, drop' is often used as a Swedish translation as in (23)-(24). This is an example of a lexical incorporation of the concept of enablement.

(23) While a student, Gorbachev had not *been allowed inside* the walls of the Kremlin, MAW Som student hade Gorbatsjov inte *släppts innanför* Kremls murar

(24) 'Do you think we're *allowed to go* this soon?' JB "Tror ni dom *släpper iväg* oss härifrån så snart då?"

3 The verb *låta* as a permissive-causative verb

As has been mentioned, the concept of permission is based on the concept of social power of an individual who can grant or withhold permission. Social power can also be used to achieve direct results, to cause things to happen and not only make a certain outcome possible. Only when this is the case are we dealing with causation and not with permission and enablement. As will be shown, *låta* expresses a wide range of meanings along the permissive-causative continuum and can be related to analytical causatives such as *få*. Shorter earlier treatments of Swedish analytical causatives can be found in Sundman (1987) and in Teleman et al. (1999). A detailed and well-documented recent study is Rawoens (2007), which also contains a corpus-based contrastive study of analytical causatives in Swedish and Dutch. The present study is particularly concerned with the relationship between causation and permission in the semantics of *låta*. It also compares Swedish with another set of languages.

As can be observed in Table 6 above, *let* is the most frequent translation of *låta* when it has one of its permissive-causative meanings but there are several other relatively frequent alternatives. Table 8 shows the frequency of *låta* in its characteristic syntactic frames with information on the animacy of the subject and object. (Human includes a few occurrences of organizations and higher animals. Nonhuman is used as the opposite of human but actually contains only inanimate entities.) As can be observed, practically all subjects of *låta* as a permissive-causative verb are human. Table 8 will be commented on successively as various phenomena are introduced

Table 8.***Låta* and its major translations in relation to various syntactic frames in the ESPC**

Syntactic frame	N	Translations		
		let	have	Other
(a) NP1 ^{human} + låta + VP _{infinitive}	63	0	23	order (7) Lexical causatives (16)
(b) NP1 ^{human} + låta + NP2 ^{human} + VP _{infinitive}	63	35		
(c) NP1 ^{human} + låta + NP2 ^{nonhuman} + VP _{infinitive}	85	40		
(d) NP1 ^{nonhuman} + låta + NP2 ^{human} + VP _{infinitive}	1			
(e) NP1 ^{nonhuman} + låta + NP2 ^{nonhuman} + VP _{infinitive}	2			
(f) NP1 ^{human} + låta + Reflexive + VP _{infinitive}	29	7		
(g) NP1 ^{human} + låta bli + VP _{infinitive}	25	1		cannot help VPing (8)
(h) Låt _{Imperative} + mig 'me' + VP _{infinitive}	36	24		
(i) Låt _{Imperative} + oss 'us' + VP _{infinitive}	33	27		
Total above	337	134		
Total all of Permission/Causation	364	138		

3.1 Directive causation

One use of *låta* as a causative stands out both syntactically and semantically, namely the case where there is only a bare infinitive complement (VP_{infinitive}) and no intervening NP as in (a) in Table 8. Typical examples are (25)-(27).

- (25) Efter ockupationen av Granada *lät* monarkerna genast **skilja** de kvarvarande morerna från de kristna. BTC
After the occupation of Granada the monarchs immediately **had** the remaining Moors **separated** from the Christians.
- (26) När det behövs skall nämnden *låta* **komplettera** utredningen. JLIK
When necessary, the Commission shall **have** the investigation **supplemented**.
- (27) Det var min mormor som *lät* **göra** glasdörrarna, MR
My grandmother **had** the glass doors **made**,

In all these cases, a situation is described where the subject of *låta* achieves a certain result by giving directions to someone who is obliged by some social convention to carry out this kind of task based on a hierarchical relationship such as sovereign-subordinate in (25) or a relationship like customer-service supplier as in (27). In this construction, the causee is always understood. The

most frequent English translation is *have* + NP + Past Participle. In (26), Swedish *låta komplettera utredningen* lit. ‘let supplement the investigation’ is translated *have the investigation supplemented*. This type of translation accounts for around one third of the translations of *låta* in this use as can be seen in Table 8 that will be commented on more in detail below.

The special kind of causation expressed by *låta* + VP_{infinitive} typically involves some kind of order or other directive speech act. For this reason, it will be referred to as *directive causation*. (Note that the term unfortunately has a form that is similar to “direct causation”, discussed below, which refers to another concept.) It is distinct from persuasive causation since it does not involve any argumentation. The causee is simply obliged to carry out the act by some strict social convention. Actually, the directive verbal communication verb *order* relatively frequently is the closest correspondent of *låta* as in (28), where *lät uppföra en operabyggnad* lit. ‘let erect an opera house’ corresponds to *ordered the building of an opera house*.

- | | | |
|------|---|--|
| (28) | Han var själv med om att skriva flera skådespel och lät uppföra en ståtlig operabyggnad i Stockholm.
AA | He participated in the writing of several plays and ordered the building of a magnificent opera house in Stockholm. |
|------|---|--|

It is important to note that *låta* + VP_{infinitive} is implicative as a causative should be, whereas *order* + VP_{ing} is non-implicative, which means that *order* is not used as a causative verb in (28). It would be contradictory to say that someone had a house erected (Swed. *lät uppföra ett hus*) that never came into existence. If on the other hand it is said that someone ordered the building of a house, it would not be contradictory to say that the building was never carried out. Another relatively frequent translation is exemplified in (29).

- | | | |
|------|--|---|
| (29) | När kung Ferdinand år 1236 hade erövat Córdoba från morerna lät han bygga in en katolsk katedral mitt i den oändliga pelarskogen i Mezqitan. BTC | In 1236, after he had captured Córdoba from the Moors, king Ferdinand built a walled-in Catholic cathedral in the immense columnar forest in the Mesquita. |
|------|--|---|

In (29), the subject of *låta* is treated like a direct cause without any intermediary in the English translation: *lät bygga en katedral* lit. ‘let build a cathedral’ is translated simply as *built a cathedral*. In this case, causation only appears as a component of the lexical item *build*. Actually, there is an alternation (based on slightly different conceptualizations) both in Swedish and English between expressions such as *låta bygga / bygga* and *have..built / build*. Translations of this type are referred to as lexical causatives in Table 8.

3.2 Låta and the permissive-causative continuum

When *låta* is used in the frame NP + *låta* + NP + VP_{infinitive}, it expresses a range of meanings along the permissive-causative continuum that will be exemplified in this section. The interpretation to a great extent depends on the context. Rawoens (2007) has several good examples of this. Often it is hard to decide the exact interpretation without taking a rather extensive context into account. It is therefore desirable to find a schematic meaning shared by as many as possible of these uses and leave it to context to specify the various alternative interpretations along the permissive causative continuum. As can be observed in Table 8, the subject NP (the causer) is human with very few exceptions, whereas the Object NP (the causee) can be either human or non-human (with a slight predominance of non-human objects). What *låta* expresses is that NP1 is in full control of what happens in an unproblematic and effortless way and as we will see below NP1 also is the one who is responsible for what happens. When the object of *låta* is human, the control is often based on social power which is not contested in the situation at hand (similar to the directive use). If the infinitive complement refers to something NP2 wishes to do and is capable of carrying out without any active support from the causer, permission is the most natural interpretation as in (30). In this example, *tillåta* can be substituted for *låta*.

- (30) Kungen *lät* emellertid judarna röra sig fritt och leva i lugn och ro i de kristna provinserna i norr. BTC The king, however, *allowed* the Jews to move freely and to live in peace and quiet in the Christian provinces in the North.

In (31), which refers to a mother and her child, the expression *Annie ...lät henne vänta där* (literally: ‘let her wait there’) is not interpreted as a permission but rather as a requirement that is actually fulfilled based on the parental authority which is here conceptualized as unproblematic. In this example, *tillåta* cannot be used in Swedish (nor *allow* or *permit* in English). If *få* had been used as a causative instead of *låta* as in *Annie fick henne att vänta där*, the preferred interpretation would be that some effort (like persuasion) had been required to achieve the result.

- (31) Annie lyfte upp henne på ett brunnslock av cement och *lät henne vänta där* medan hon gick ner till vattnet och fyllde en flaska. KE Annie lifted Mia up on the concrete lid of a well and *left her there* while she went down to the water to fill a flask.

In (32), the two infinitive complements of *låta* are coordinated in spite of the fact that they are situated at different points along the permissive-causative continuum, which indicates that the same type of letting is involved in both cases. The first refers to an act by NP2 that is permitted (refugees return),

whereas the second refers to an achievement that is actually caused by NP1 (be given compensation).

- (32) Kommer Israel att *låta* palestinska flyktingar återvända eller få kompensation? EGAH Will Israel *let* Palestinian refugees return or be given compensation?

In (33), social power is not involved in spite of the fact that the object is human. Rather, the causer controls freely what happens to the causee.

- (33) Han ville ge igen och *låta* den okände - om än bara för någon minut - uppleva den osäkerhet och vantro som han själv hade tvingats att leva med under allt för många dagar. KOB He wanted to get his own back and, even though it was only for a minute, *let* the stranger experience the uncertainty and false belief he himself had been forced to live with for far too many days.

With an inanimate object, the infinitive complement tends to refer to something that can be controlled physically by the subject of *låta* in an unproblematic way and without effort. Example (34) rather describes non-interference. All activity is located in NP2 but the causer (NP1) is in a position to interrupt the flow of events.

- (34) Hon visste att man aldrig skulle fimpa cigarrer utan *låta* dem värdigt *självdö* på askfatet, ARP She knew you should never stub out cigars, but *allow* them to *go out* of their own accord in the ashtray,

In (35), physical activity is required from the causer but a pair of scissors is a tool that is designed to cut and in this sense has a tendency towards the intended result.

- (35) Hon *lät* saxen *tugga* i ett nästan vilt raseri och efter en stund var den vackra klänningen bara en hög med trasor. MR She had *let* the scissors *munch away* at it in almost wild rage, and the lovely dress was soon nothing but a heap of rags.

In (36), NP1 controls the situation without actually doing anything at all.

- (36) Wallander *lät* Robert Åkerblom prata med fru Wallin utan att han slog över biltelefonen till högtalare. HM2 Wallander *let* Robert Åkerblom talk to Mrs Wallin without switching the phone over to the loudspeaker.

It is also possible to use *låta* in cases where NP1 is not even aware of what has happened in sentences such as *Hur kunde du låta barnen leka med brödrosten?* ‘How could you let the children play with the toaster?’ This could be said to someone who was in charge of the children but did not check what they were doing. What all the examples in this section share is that NP1 is in a position to control the situation in an unproblematic way and without effort simultaneously

as NP1 can be held responsible for what happens. The interpretation beyond that is filled out from context or our general understanding of the situation in question. This will be discussed after a brief look at the place of *låta* in the general system of analytical causatives in Swedish.

3.3 A brief look at *låta* in relation to the other Swedish analytical causatives

Table 9 presents examples of the major periphrastic causatives in Swedish with translations into the languages in the Multilingual Pilot Corpus. The verb *få* 'get' is constructed with an infinitive preceded by the infinitive marker *att*: *Ann fick Peter att gå hem.* 'Ann made Peter go home.' The use of *få* as a causative in general implies some force on the part of the causer and some resistance on the part of the causee. The verb *komma* 'come' is used rather infrequently as a periphrastic causative in present-day Swedish. The causer is non-intentional and usually inanimate. It is constructed with an infinitive with *att*: *Oväsandet kom Peter att hoppa till.* 'The noise made Peter give a jump'. *Få* and *komma* as causatives are treated extensively in Rawoens (2007) and also in relation to other uses of these verbs in Viberg (2002 and 2003).

The verb *se* 'see' in combination with the stressed particle *till* is used to express a form of causative referred to as monitoring causative in Viberg (2008), since it focuses on the controlling function of the causer. The causer is responsible for the occurrence of a certain result but it is left open whether the causer should carry out the act personally or let someone else achieve the result. The result appears as a that-S complement introduced by *att* 'that'. Using a term introduced in Shibatani & Pardeshi (2002) monitoring causative is replaced by *supervision causative*.

Table 9. Periphrastic causatives in Swedish: An overview

Permissive-causative: låta		Syntactic frame: NP + låta + NP + VP _{infinitive}		
(a) Om han <i>lät</i> morsan sova till sista minuten, PCJ	If he <i>let</i> Mom sleep on until the last minute,	Wenn er die Mutter bis zur letzten Minute schlafen <i>ließ</i> ,	S'il <i>laissait</i> maman dormir jusqu'à la dernière minute,	Jos hän <i>antaisi</i> äidin nukkua viime hetkeen asti,
Få: Intentional		Syntactic frame: NP + få + NP + att-VP _{infinitive}		
(b) – Niila! sa jag och försökte <i>få</i> honom att repetera. MN	'Niila!' I said, and tried to <i>make</i> him say it after me.	"Niila!", sagte ich und versuchte ihn <i>dazu</i> zu <i>bringen</i> , das Wort zu wiederholen.	- Niila ! dis-je, en essayant de le lui <i>faire</i> repéter.	- Niila! minä sanoin ja yritin <i>saada</i> hänet toistamaan.
Få: Non-intentional		Syntactic frame: NP + få + NP + att-VP _{infinitive}		
(c) En våg av röster och rop <i>fick</i> honom att hejda sig. LM	A wave of voices and calls <i>made</i> him stop.	Eine Welle von Stimmen und Rufen <i>brachte</i> ihn zum Stehen.	Un brouhaha de voix et de cris le <i>fit</i> s'arrêter.	Äänien ja huutojen vyöry <i>sai</i> hänet pysähtymään.
komma: Non-intentional		Syntactic frame: NP + komma + NP + att-VP _{infinitive}		
(d) Solen kom från galet håll. Det ovana ljustet <i>kom</i> honom att känna sig utkastad och främmande. KE	The sun was coming from the wrong direction, the unusual light <i>making</i> him feel strange and exposed.	Die Sonne stand auf der verkehrten Seite. Das ungewohnte Licht <i>bewirkte</i> , daß er sich ausgestoßen und fremd fühlte.	Le soleil venait d'un côté absurde et cette lumière <i>inhabituelle</i> le <i>fit</i> se sentir exclu, étranger.	Aurinko paistoi omituisesta suunnasta. Outo valo <i>sai</i> hänet tuntemaan olonsa hylätyksi ja vieraaksi.
Supervision: se till		Syntactic frame: NP + se till + att-S		
(e) Därför måste hon nu <i>se till</i> att inte Skalle-Per gjorde sej några onödiga funderingar. AL	So she must <i>make sure</i> now that Noddle-Pete did not start thinking any unnecessary thoughts	Deshalb musste sie <i>dafür sorgen</i> , dass sich Glatzen-Per keine unnötigen Gedanken machte.	Maintenant, elle devait <i>s'arranger pour</i> que Pierre le Chauve ne réfléchisse pas trop.	Siksi oli pidettävä <i>huolta</i> ettei Kalju-Pietu ryhtyisi syyttä suotta ajattelemaan.

The major translations of the two most frequent periphrastic causatives in Swedish *låta* and *få* in the MPC are shown in Table 10. As can be observed, *låta* and *få* correspond to a pair of contrasting verbs also in the other languages except German, where *lassen* is used to a significant extent as a translation also of *få*, although to a lesser extent than it is used to translate *låta*. As noted earlier, the translations of *låta* are all etymologically related except Finnish *antaa* 'give'.

Table 10. The translations of causative *låta* and *få* in the MPC.

<i>Permissive</i>	<i>låta</i>	let	lassen	laisser	antaa 'give'
<i>Causation</i>	119	34	96	45	56
<i>Coercive</i>	<i>få</i>	make	lassen	faire	saada 'get'
<i>Causation</i>	57	32	16	20	39
			bringen		
			16		

The contrast between *få* and *låta* is primarily based on the occurrence of an opposition between NP1 and NP2 with respect to the attainment of the result as is demonstrated in Table 11 which attempts to sum up some of the major contrasts discussed in this paper. For the sake of illustrating the continuum further, some more alternatives have been included: Prohibition with the verb *förbjuda* 'forbid' and Prevention with the verb *förhindra* 'prevent'. The reasoning is based on Talmy's (1988, 2000) theory of force dynamics based on the opposition between an agonist and an antagonist and on the adaptation of this theory in Wolff (2003). The table can be extended to account for further contrasts (Viberg, in progress). The use of *få* as a causative tends to imply that NP2 resists the result and that there is some degree of opposition between NP1 and NP2. This is true also of *komma* as a causative. An important difference is that *komma* is always nonintentional, whereas *få* can be both intentional and non-intentional but this will be left aside here, since *komma* is a rather infrequent alternative. What unites the different uses of *låta* is that there is no opposition between NP1 and NP2. In the directive use, NP2 willingly fulfils the wishes of NP1 and when *låta* has a permissive sense NP1 accepts the wishes or tendencies of NP2 towards a certain result. Pragmatic factors decide the more exact interpretation based on factors like these. A simple idealized example will show the contrasts. An example like *Peter lät ungarna gå och duscha* 'Peter let the kids go and take a shower' can refer either to permission or to directive causation. If it appears from context that the kids wanted to take a shower, permission is the favoured interpretation. If the initial initiative came from Peter, directive causation is the preferred interpretation. In the latter case, the use of *låta* implies that the kids accepted without further ado. If the kids protested and Peter had to persuade them before he managed to have his will, *få* should be used to portray the situation: *Peter fick ungarna att gå och duscha*. 'Peter got the kids to go and take a shower'.

Table 11. The major semantic oppositions between Swedish periphrastic causatives

		Opposition between NP1 and NP2	Occurrence of result
Coercive causation	komma	Yes	Yes
Coercive causation	få	Yes	Yes
Directive causation	låta (a, b)*	No	Yes
Permission/Causation	låta (b, c)*	No	(Yes)
Permission/Enablement	tillåta	No	U
Supervision causation	se till att-S	U	Yes
Prohibition	förbjuda	Yes	U
Prevention	förhindra	Yes	No

* Refers to the syntactic frames in Table 8.

The other major semantic parameter in Table 11 is Occurrence of result. This is what distinguishes different causative meanings from modal meanings such as Permission and Enablement. U means unmarked. The result can but need not occur.

4 Some special cases

Table 8 contains several uses which have not yet been commented on, which will be treated briefly in this section.

4.1 Reflexive *låta*

Reflexive forms of *låta* have been singled out since they tend to have special characteristics. The translations into English indicate this. *Let* is only used as a translation 7 times (out of 29), whereas *allow* is used almost as often (6 times). There are also a great number of rather free translations. The main verb usually (but not always) appears in the passive as in (36) and tends to express non-resistance of the subject to what is happening to itself – or resistance in negated contexts as in (37).

(36) Hon stod stilla och *lät sej* tröstas. AL She stood still and *let herself* be comforted.

(37) Men missionen gick trögt, ganska få *lät sig* döpas. HL The mission made but slow progress and few *permitted themselves* to be baptized.

With an inanimate subject *låta sig* + Passive expresses possibility as in (38).

(38) en tung dörr som *inte lät sig* öppnas utan dubbla nycklar. GT a heavy door that **cannot** be opened without double keys.

4.2 The phrase *låta bli*

The expression *låta bli* ‘let (the matter) rest’ indicates that the subject of the verb refrains from doing something. The second element *bli* is a form of the verb *bli* which today means ‘become’. The phrase *låta bli* is based on an older meaning ‘remain’ of the verb *bli*.

The phrase *låta bli* + att-VP_{inf} appears 25 times. The most frequent English translation is (cannot) *help* VP_{ing}, which translates the negated form of *kunna* ‘can’ + *låta bli*.

- (39) Ändå kunde hon inte *låta bli* att tänka stygga tankar ibland. MG Still, she couldn't *help* thinking nasty thoughts occasionally.

There are several alternative translations such as negation alone as in (40) or the use of verbs like *resist* and *refrain from* as in (41).

- (40) Försök *låta bli* att oroa dig. HM2 Try *not* to worry.

- (41) - Vem *lät* du *bli att* slå, MS 'Whom did you *refrain from* striking?'

As can be observed in Table 12, the verbs that are etymologically related to *låta* can be used in various phrases as a translation of *låta bli* in German, Danish and Dutch (English *let* appears only in one out of 25 translations in the ESPC).

Table 12. An example of *låta bli* and its translations in the MPC

Swedish	Han hade aldrig kunnat <i>låta bli att</i> lukta på fingret när det hade gått håll.
English	He had never been able to <i>resist</i> smelling his finger when that happened.
German	Er hatte es nie <i>lassen</i> können, an seinem Finger <i>zu</i> riechen, wenn es gerissen war.
French	Birger ne pouvait pas <i>s'empêcher de</i> renifler son doigt quand le papier se trouait.
Finnish	Hän ei ollut koskaan voinut <i>olla haistamatta</i> sormeaan, kun paperiin oli tullut reikä.
Danish	Han havde aldrig kunnet <i>lade være med</i> at lugte til fingeren, når der var gået hul.
Dutch	Hij had het nooit kunnen <i>laten</i> aan zijn vinger <i>te</i> ruiken wanneer er een gat in was gekomen.

4.3 The imperative form *låt mig* ‘let me’

The imperative form of *låta* with a first person object can be used to express the direct speech act asking permission: *Låt mig/oss komma in!* ‘Let me/us come in!’ This is, however, a rather marked form which either sounds somewhat formal or archaic or more entreating than the most common way of asking

permission with *få*: *Får jag/vi komma in?* ‘May/Can I/we come in?’ In the ESPC, the imperative form *låt mig* ‘let me’ is used with a certain frequency as a rhetorical device in speeches (from the EU) as in (42).

- (42) *Låt mig* dock först få uttrycka min uppskattning över detta betänkande. EERI First of all though, *let me* say how much I appreciate this report.

The dominant translation of *låt mig* in this rhetorical use is *let me*. Other alternatives are: *I should like to...*, *May I...Allow me...*

- (43) *Låt mig* mot denna bakgrund få rikta två frågor till kommissionären angående dessa yttre gränser. ESTE This is an important point, and *I should like to* ask the Commissioner one or two questions regarding our external frontiers.

4.4 The imperative form *låt oss* ‘let us’

Similar to *låt mig* ‘let me’, *låt oss* often is used rhetorically, especially in speeches and argumentative written texts, to involve the listener or reader. Basically, examples like (44) express a suggestion, but the speaker does not expect a response.

- (44) Men *låt oss* ändå anta att Nato menar allvar! EGAH But *let us* imagine for one moment that NATO is serious in its intent;
- (45) *Låt oss* ta begreppen ett i sänder. BB *Let us* take these two concepts one by one.

An imperative form of *låta* with an impersonal *det* ‘it’ as subject as in (46) can fulfil a similar rhetorical function.

- (46) Livrustkammaren är Sveriges äldsta museum, *låt det bli klart* från början. GAPG The Armoury is Sweden's oldest museum. *This should be made clear* right from the start.

Låt oss ‘let us’ can also be used to express a suggestion of joint action as in (47). This use appears to me to be slightly formal.

- (47) *Låt oss* träffas klockan halv fem och samlas ihop det vi har. HM *Let 's* get together at half past four and sort out what we know.

When *let us* (*let's*) is used in the English original texts in the ESPC, paraphrases that avoid the use of *låta* are rather common in the Swedish translations as in (48) – (49). The same applies to *let me* as in (50).

- (48) Ken said, "*Let 's* just wait a bit longer, Larry." JSM Ken sa: "Vi väntar lite till bara, Larry."

- (49) *Let 's* do some letters in the meantime. DL Under tiden kan vi ta några brev.

- (50) So let me fill in some background." AH Då ska jag berätta litet om bakgrunden."

To me, the paraphrases appear more idiomatic in Swedish than a more literal translation with *låta*, which is possible in principle. Maybe the uses with Swedish *låta* in the imperative sound more formal in Swedish than in English, but the situation is not clear from the material in the translation corpus, since paraphrases of *let* of a similar kind can be found in the other direction of translation.

4.5 Concessive *låt vara*

The phrase *låt vara att*-S lit. ‘let be that-S’ has a concessive meaning and is translated *even if* or *even though* in English. The expression is not very frequent. The most frequent correspondence of *even if* is the more or less literal translation *även om*.

- (51) allergikern kan inte känna sig riktigt säkert någonstans, *låt vara att* ledarhundar är tämligen sällsynta. IU an allergic person cannot really feel safe anywhere, *even if* guide dogs are not a very common sight.

4.6 The translation of *låta* + locative verb – ‘leave something in a place’

When *låta* is combined with a main verb indicating location in a place as in (52), *leave* is often used as a translation in English. (In the ESPC, *leave* appears 18 times as a translation of *låta*. See Table 6.) In (52), *leave* corresponds to *låta stå* ‘let stand’, which has a literal correspondence in the German translation. French uses *laisser*, the etymological cognate of *låta*, in a special construction *laisser* + NP + Location (*laisser la Duett là* ‘leave the Duett there). In this construction, *laisser* corresponds to English *leave* and Swedish *lämna*. Finnish uses *jättää* ‘leave’ as translation (the causative form of *jäädä* ‘remain).

- (52) - Duetten är väl bäst å *låta stå* så länge, sa han. KE 'Best to *leave* the Duett there for the time being,' he added. "Den Duett *läft* am besten erst noch so lange *stehen*", meinte er. -Il vaut sans doute mieux *laisser* la Duett là où elle est pour le moment, dit-il. - Auto on vissiin paras *jättää*, Assar sanoi.

4.7 Lexically incorporated enablement: Swedish *släppa*

In addition to *låta*, Swedish has another lexically more specific verb *släppa* which incorporates enabling causation as a part of its meaning and which is often translated with expressions containing the cognate of *låta* (cf. *allow* in 3.2). A typical example is (53).

- | | | | | |
|--|--|---|---|---|
| (53) Jag började
skrika, så
hon
<i>släppte ut</i>
den. POE | I started
screaming, so
she <i>let</i> it <i>out</i> . | Ich fing an zu
schreien, und da
<i>ließ</i> sie ihn <i>raus</i> . | Je m'étais mis à
crier, alors elle
l'avait <i>laissé</i>
<i>sortir</i> . | Minä aloin
kirkua, joten hän
<i>päästi</i> sen. |
|--|--|---|---|---|

Släppa in combination with a spatial particle such as *ut* 'out' indicates that the object of the verb is released in a way that makes it possible for it to move in the direction indicated by the particle. English and German can combine *let* or *lassen* directly with a spatial particle, whereas French combines *laisser* with a directional verb. Finnish uses a special verb *päästää*.

As can be observed in Table 7, *släppa* is a relatively frequent translation of *let* + spatial particle and of *let go/fall* in the ESPC. Typical examples are (54) - (56).

- | | |
|---|---|
| (54) I <i>let</i> her <i>in</i> . NG | Jag <i>släppte in</i> henne. |
| (55) The huge bascules are raised to <i>let</i>
big ships <i>through</i> . SUG | De väldiga broklaffarna går upp för att
<i>släppa igenom</i> stora fartyg. |
| (56) Rook <i>let</i> the pastries <i>fall</i> . JC | Rook <i>släppte</i> kartongen med bakelserna. |
- Let* + spatial particle can also be translated with *låta* + motion verb ('let pass') as in (57) or with a more specific verb + spatial particle ('breathe out') as in (58) but *släppa* is the most frequent translation of *let* + spatial particle.
- | | |
|--|--|
| (57) Vine <i>let</i> them all <i>through</i> and then
he closed the gate once more. | Vine <i>lät</i> dem alla <i>passera</i> och stängde
sedan åter grinden. |
| (58) Philby <i>let out his breath</i> slowly. FF | Philby <i>andades</i> sakta <i>ut</i> . |

5 Conclusion and outlook

In this article, the focus has been the lexical profile of Swedish and the identification of language-specific peculiarities in Swedish. As has been shown, the meaning of *låta* is organized into two clusters corresponding to English 'let' and 'sound'. The first cluster organized around 'let' is found in some form in the reflexes of Lat. *laxāre* in all the modern Romance and Germanic (standard) languages, even if there are important differences at a more fine-grained level of comparison such as the wider application of German *lassen* (and Dutch *laten*) as a causative. The second cluster organized around 'sound' appears as an extension from the reflex of *laxāre* only in Swedish. It does not even appear in the other Scandinavian (standard) languages. Danish has *lade* 'let' and *lyde* 'sound' as shown above, whereas Icelandic has *láta* 'let' and *hljóma* 'sound'. In

Norwegian, the situation is more complicated. As a perception verb, *låta* basically corresponds to *høres ut* ‘sound’ and as a causative verb to the etymologically related but reduced form *la* ‘let’. In addition, there are two more forms of the same verb *late* and *låte* which seem to be semantically differentiated (at least in some varieties of Norwegian). There are, however, similarities at a pure semantic level with respect to the patterns of meaning extensions based on the meaning ‘sound’ once this meaning has been established, from judgements based on sound to judgments referring to the propositional content (see section 1 above). This type of semantic extension has a parallel also in Finnish and is likely to appear in a wider range of languages than those taken into consideration in this article.

It would be interesting to widen the perspective from the lexical profile of Swedish and carry out a general contrastive-typological comparison using original texts from all the compared languages and their translations. (To some extent, this has been done for English.) It appears that spatial meanings of the reflexes of *laxāre* are more prominent in the Romance languages and in some of the Germanic languages. One example of this is the use of English *let* with spatial particles as shown in 5.7. In Romance languages, the reflexes of *laxāre* are organized into two clusters of meaning ‘leave’ and ‘let’. A detailed account of the development of these two clusters in Portuguese is given in Soares da Silva (2003). According to him, the two groups of meaning ‘let’ and ‘leave’ were probably formed as early as Post-classical and Late Latin on the basis of ‘to let go’ (‘to release’), which became prototypical around the second century AD via a metonymic development from *laxāre*. In present-day Portuguese, there is said to be a “homonymic tension” (op. cit. p. 314) between the two meaning clusters, “the first step in the direction of possible eventual homonymy” (op. cit. p. 315). In present-day Swedish, *låta* has developed two completely independent prototypes at the semantic level with two independent chains of polysemic extensions. The only thing that is shared between the two meaning clusters is a set of identical inflected forms. (The verb is irregular, which makes this more salient.)

The use of the reflexes of *laxāre* to express the meaning cluster ‘leave’ is reflected in the translations of Swedish *lämna*, when it has a spatial meaning. (This verb can be used also as a verb of possession.) Two major spatial uses must be distinguished. In one *lämna* in a way semantically incorporates ‘let’ and has the meaning ‘to let something remain in a place’, which often can be paraphrased with *låta* + a locational verb (e.g. *låta ligga kvar*. See example 52

above.). In this use, the syntactic frame is: NP + *lämna* (+ *kvar*) + NP + Locative phrase (a PP or a locative adverbial). A typical example is (59), where *lassen* and *laisser* are used as translations in German and French, whereas English uses *leave*. Finnish uses *jättää* (constructed with illative case ‘into the bus’), which is a causative derivation of *jäädä* ‘remain’.

(59) Sina plakat hade de lämnat i bussen. KE	They had left their placards on the bus	Ihre Plakate hatten sie im Bus gelassen .	ils avaient laissé leurs pancartes dans le minibus.	Julisteensa he olivat jättäneet bussiin.
---	---	---	---	---

Lämna can also take the Source (the place which is left) as a direct object in the syntactic frame NP + *lämna* + NP^{Source} as in (60). In this use, German uses a derived form of *lassen* (*verlassen*), whereas French uses another verb than *laisser* namely *quitter*. English uses *leave* as in (59) and Finnish uses *lähtyä* ‘leave, go away’, which is constructed as an intransitive verb (*tila-lta* ‘from the farm’ in the ablative case).

(60) Men han hade lämnat gården redan som ung, MF	But he had left the farm when he was young,	Aber er hatte schon in jungen Jahren den Hof verlassen ,	Au lieu de cela, il avait quitté la ferme très tôt	John oli kuitenkin lähtenyt tilalta jo nuorena,
--	--	---	---	--

These examples with *lämna* gives us a glimpse of what will happen if we look from the other direction at the full range of meanings of the correspondences of Swedish *läta* in the other languages and how they are translated into Swedish. The further development of large multilingual corpora including both original and translated texts from many languages will make it possible to chart crosslinguistic correspondences and compare paths of semantic development across languages on a scale that has not been possible before.

References

- Altenberg, Bengt & Aijmer, Karin 2000. “The English-Swedish Parallel Corpus: A resource for contrastive research and translation studies”. In Mair, C. & Hundt, M. (eds.), *Corpus linguistics and linguistic theory*. Amsterdam and Atlanta: Rodopi, 15-33.
- Johansson, Stig 2007. *Seeing through corpora*. Amsterdam: Benjamins.
- Lado, Robert 1957. *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Rawoens, Gudrun 2007. *Kausativa verbkonstruktioner i svenskan och nederländskan. En korpusbaserad syntaktisk-semantisk undersökning*. Ph. D. diss. Universiteit Gent.
- Schlyter, Suzanne 1985. “Le changement de lieu“. In Schwarze (ed.), 52-101.
- Schwarze, Christoph Hrsg. 1985. *Beiträge zu einem kontrastiven Wortfeldlexikon Deutsch - Französisch*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.

- Shibatani, Masayoshi ed. 2002. *The grammar of causation and interpersonal manipulation*. Amsterdam: Benjamins.
- Shibatani, M. & Pardeshi, P. 2002. "The causative continuum". In: Shibatani (ed.), 85-126.
- Soares da Silva, Augusto 2003. "Image schemas and category coherence: The case of the Portuguese verb *deixar*". In: Hubert Cuyckens, René Dirven & John R. Taylor (eds.) *Cognitive Approaches to Lexical Semantics*. 281-322. Berlin: Mouton de Guyter.
- Stockwell, Robert P. & Bowen, Donald & Martin, John W. 1965. *The grammatical structures of English and Spanish*. [Contrastive Structure Series] Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Sundman, Marketta 1987. *Subjektval och diates i svenskan*. Åbo: Åbo Academy Press.
- Talmy, Leonard. 1988. "Force dynamics in language and cognition". *Cognitive Science* 12, 49-100.
- Talmy, Leonard. 2000. *Toward a cognitive semantics. Vol. I. Concept structuring systems*. Cambridge/Ma.: MIT Press.
- Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik 1999. *Svenska akademiens grammatik*. Uddevalla: Norstedts.
- Viberg, Åke. 1996a. "Crosslinguistic lexicology. The case of English *go* and Swedish *gå*". In: Karin Aijmer, Bengt Altenberg & Mats Johansson (eds.), 1996. *Languages in contrast. Papers from a Symposium on Text-based Cross-linguistic Studies*. [Lund Studies in English 88.] Lund: Lund University Press, 151-182.
- 1996b. The meanings of Swedish *dra* 'pull': a case study of lexical polysemy. *EURALEX'96. Proceedings. Part I*. Göteborg University, Department of Swedish, 293-308.
- 2002. Polysemy and disambiguation cues across languages. The case of Swedish *få* and English *get*. Altenberg, B. & Granger, S. (eds.) *Lexis in contrast*. 119-150. Amsterdam: Benjamins.
- 2003. "The polysemy of the Swedish verb *komma* 'come': A view from translation corpora". Jaszczolt, K. M. & Turner, K. (eds.) *Meaning through language contrast. Vol. 2*, 75-105. Amsterdam: Benjamins,
- 2008. "Swedish verbs of perception from a typological and contrastive perspective". In María de los Ángeles Gómez González, J. Lachlan Mackenzie and Elsa M. González- Álvarez (Editors) *Languages and Cultures in Contrast and Comparison*. 123-172. Amsterdam: John Benjamins. [Pragmatics and Beyond New Series 175].
- (in progress). The causative continuum in Swedish.
- Wolff, Phillip. 2003. "Direct causation in the linguistic coding and individuation of causal events". *Cognition* 88, 1-48.

L'imperfetto nell'interlingua di apprendenti svedesi

Eva Wiberg, Università di Lund

1 Introduzione

In questo studio intendo mettere in rilievo l'uso dell'imperfetto in contesti al passato in un gruppo di studenti universitari svedesi, apprendenti intermedi e avanzati dell'italiano come lingua straniera all'Università di Lund in Svezia. L'imperfetto appare in dialoghi tra me (bilingue) e gli apprendenti. Partendo dalla presupposizione che la temporalità possa essere quantificata in un "setting" extralinguistico e linguistico controllato, cercherò di verificare la possibilità di accostare l'uso dell'imperfetto (IMP) a criteri aspettuali (primariamente la distinzione tra perfettività/imperfettività) e azionali (il significato intrinseco del verbo stesso). Tali criteri sono generalmente ritenuti validi per verificare il livello di lingua raggiunto dall'apprendente (si veda Bartning, Schlyter 2004). Dal punto di vista teorico parto dalla presupposizione che l'azionalità e l'aspettualità generalmente guidino l'acquisizione dell'IMP (si veda Andersen 1991, Giacalone Ramat 2002: 234, Bardovi Harlig 2002). L'azionalità e l'aspettualità sono ritenuti alla base dello sviluppo della forma imperfettiva italiana, che si struttura a partire dalla funzione dell'aspetto continuo e progressivo fino a quello più difficile dell'abituale e del modale. Lo sviluppo dell'IMP può essere spiegato non solamente a livello morfosintattico, ma richiede anche l'analisi a livello testuale e interazionale (in caso di dialoghi); per motivi di spazio non vengono approfonditi tali aspetti.

Nello studio presente si ipotizza che l'apprendente di lingua seconda (L2) (o terza, quarta lingua, come è la realtà dei nostri studenti) possa continuare a presentare imperfetti sovrestesi, vale a dire imperfetti usati in contesti che generalmente richiedono altre forme, pur appartenendo ad un livello avanzato. Si cercherà di mostrare che l'azionalità guidi anche la sovrestensione dell'IMP, e che si presenti come tale perché gli alunni al momento della produzione procedurale, senza poter riflettere, ricorrono al transfer dallo svedese della copula *vara* ("essere"), aiutati dalla forma/funzione superficialmente analoga.

Seguendo il modello sviluppato da Bartning e Schlyter (2004) per strutture morfosintattiche del francese, l'uso dell'IMP sarà indagato per verificare se esso è costante o se varia a seconda degli stadi interlinguistici individuati dal punto di vista morfologico e sintattico. Nel caso in cui le sovrestensioni dell'imperfetto seguissero i profili del livello morfo-sintattico raggiunto potremo forse dare un piccolo contributo all'identificazione di livelli interlinguistici per l'imperfetto, di pari passo a quelli verificati nei noti percorsi di acquisizione morfo-sintattici per l'italiano L2 (cfr. il volume curato da Giacalone Ramat, 2003) e per il francese (Bartning e Schlyter 2004).

1.1 Il materiale

Ci interessano primariamente le fasi d'apprendimento successive a quelle iniziali, vale a dire i livelli interlinguistici avanzati in cui si perfeziona sempre di più la competenza linguistica. Il corpus è costituito da dialoghi con apprendenti svedesi che studiano italiano all'Università di Lund. Questi studenti hanno alle spalle almeno due anni di studi d'italiano a livello liceale e sono tutti stati in Italia per seguire un corso di lingua (da 6 settimane a un anno).¹ Gli studenti svedesi studiati possono essere caratterizzati a seconda della categoria o del tipo di apprendente a cui appartengono. Essi sono da considerare apprendenti *qualificati* (si veda la discussione in Bartning 2000).

Degli 8 informanti che partecipano nei dialoghi con me, individuata con la sigla *EVA, 6 sono studenti al primo corso d'italiano mentre due apprendenti sono colleghi: *ANN, collega romanista alla Sezione di Lingue Romanze che studia italiano sia per interesse personale che professionale; *LAR, collega presso un'altra Sezione di lingue straniere, ma contemporaneamente iscritto ai nostri corsi d'italiano. Entrambi coinvolti nell'insegnamento e nella ricerca dell'apprendimento L2, hanno conoscenze metalinguistiche superiori agli altri studenti, nonché conoscenze approfondite in almeno un'altra lingua indoeuropea (ANN del francese e dello spagnolo, LAR dell'arabo e dell'ebreo), per cui possono formare un gruppo a sé stante da paragonare con gli altri informanti. Gli studenti si trovano in una fase d'apprendimento che precedentemente avevo classificato tra i livelli dal pre-avanzato all'avanzato (cf. Wiberg, 2002; Bartning, 2000). Tuttavia, con l'entrata del nuovo sistema del *Quadro comune*

¹ Gli studenti devono possedere le basi sintattiche, morfologiche, lessicali e pragmatiche della lingua italiana da poter leggere in italiano, sin dal primo corso, testi italiani di tipo letterario e saggistico, nonché essere in grado di sostenere una normale conversazione.

europeo per le lingue, in cui si distinguono sei livelli² di competenza per l'apprendente (cfr. Vedovelli, 2002), ho ristrutturato la classificazione degli informanti vecchi e nuovi seguendo la suddivisione utilizzata da Bartning e Schlyter 2004: 293).

Il livello 3 appartiene quindi ad uno stadio intermedio, 4 a un livello avanzato basso, 5 equivale al livello avanzato intermedio e 6 al livello avanzato alto. Gli informanti appartengono ai livelli da 3 in su, eccezione fatta per la collega ANN, che probabilmente si inserisce a livello 2 – postbasico³.

Il materiale consiste di dialoghi che vertono su temi di racconti personali, ed in particolare sulle attività durante le vacanze precedenti.

2 Il passato nell'italiano e nello svedese

In italiano il parlante L2 deve imparare la codificazione del passato. Per apprendenti svedesi, tedeschi o inglesi la struttura dell'organizzazione temporale e aspettuale della propria L1 si differenzia in vari modi da quella italiana. Le tabelle 1 e 2 sintetizzano le basali differenze.

Lo svedese, come il tedesco, codifica l'aspetto perfettivo con il *preteritum*, la stessa forma sintetica che viene usata per l'aspetto imperfettivo, e con il *perfekt*. Per il tedesco moderno si nota anche il *Perfekt* per l'aspetto perfettivo con significato di passato aoristo, tranne con i verbi stativi come “sein”, e verbi modali (cf. Hentschel, Weydt, 1990). La forma sintetica del *preteritum* copre dunque sia l'aspetto perfettivo che l'aspetto imperfettivo. Svedesi e tedeschi che imparano l'italiano non trovano una forma esattamente corrispondente alla forma del *preteritum* per l'aoristo, bensì una forma analitica che codifica il tempo passato. Solo nel caso che il parlante nativo usi il passato remoto, si ritrova una forma che strutturalmente rispecchia la forma sintetica del *preteritum*. Lo svedese e il tedesco usano la forma analitica per il significato di perfetto, vale a dire un tempo perfettivo la cui azione “è rilevante al momento dell'enunciazione”. La distinzione di perfettività temporale ed aspettuale in italiano richiede dunque un parziale spostamento concettuale: dalla forma sintetica nella lingua di partenza a quella analitica, funzionante per il perfetto ma meno per l'aoristo italiano.

² In realtà esiste un settimo livello, relativo alla competenza nativa (cfr. Bartning e Schlyter, 2004).

³ Sulla terminologia della varietà basica e post-basica, cfr. Giacalone Ramat, 2003.

Tabella 1. Codificazione aspettuale

Aspetto	Svedese, tedesco	Inglese	italiano
Perfettivo	Perfekt Preteritum/Präteritum	Past, perfect	Passato prossimo (pass.remoto)
Imperfettivo	Preteritum/Präteritum	Past, past progressive, perifrasi	imperfetto

Tabella 2. Codificazione temporale

Funzione temporale	Svedese, tedesco	Inglese	Italiano
Passato aoristo	Preteritum/präteritum Han hade/er hatte	Past He had	Passato prossimo/pas Ha avuto/ebbe
Perfetto	Perfekt/Perfekt Han har haft/ er hat gehabt	Perfect He has had	Passato prossimo Ha avuto
Imperfetto continuativo descrittivo	Preteritum/präteritum Han hade/er hatte	Past, past progressive He had, he was havin	Imperfetto Aveva
Imperfetto abituale	Preteritum/präteritum Han hade/er hatte	Past He had	Imperfetto Aveva

Tuttavia, l'apprendimento della codificazione del passato in italiano da parte di apprendenti L2 sembra seguire obbligatoriamente una scala implicazionale, ormai largamente riconosciuta e cioè

Presente > passato prossimo > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo
(Bernini, 1990, Giacalone Ramat, 1990, 1995, Banfi, Bernini, 2003)

Molti studi sulla codificazione della morfologia verbale in L2 partono dalla presupposizione che le classi azionali guidino l'apparizione e la distribuzione dei tempi verbali. La aspect hypothesis di R.W. Andersen, 1991 prevede in tal senso l'apparizione di tempi perfettivi primariamente con verbi telici e puntuali (coinvolgo le classi dei trasformativi e risultativi in un'unica classe telica, cfr. Bertinetto, 1990; Bardovi Harlig, 2002 ecc.), mentre solo in seguito tale tempo si estenderebbe alle altre classi azionali. Per inverso l'aspetto imperfettivo sarebbe inizialmente codificato da verbi stativi e successivamente i continuativi. L'uso di verbi telici/puntuali dovrebbe caratterizzare l'apprendente più avanzato, il quale, come i nativi, avrebbe man mano la capacità di variare stilisticamente a seconda della situazione. Ad esempio l'imperfetto narrativo usato con verbi telici rimane stilisticamente alto (cfr. Bertinetto, 1991), e la sua presenza corretta richiede una perfezione linguistica notevole.

3 Imperfetto e altre forme del passato: analisi formale/funzionale negli apprendenti svedesi

L'uso delle forme finite per esprimere eventi al passato negli apprendenti analizzati conferma la scala implicazionale di Giacalone Ramat ed altri, presentata nella sezione 2. Il passato prossimo, forma più frequente, e l'imperfetto sono prodotti da tutti gli apprendenti. Occorrono anche altre forme per il passato, tra cui il presente, sempre sovresteso per l'imperfetto. Gli apprendenti sono suddivisi in tre gruppi: il primo, costituito da ANN e LAR e MAG, presenta strutture simili al secondo/terzo livello, dal punto di vista morfosintattico e temporale. ANN e MAG sono i più deboli dal punto di vista temporale e, come vedremo in seguito, MAG, la più debole, preferisce il presente all'IMP, ma troviamo in lei anche qualche sovrestensione dell'infinito. OLE e ANI costituiscono un gruppo intermedio; in loro l'IMP costituisce quasi la metà delle forme, mentre l'ultimo gruppetto, CAR, HAN e KAR appartiene ai più avanzati.

Statisticamente l'imperfetto è più frequente con la copula *essere*, accanto ai predicati *volere, potere avere*, rispecchiando dati trovati anche da altri studiosi in apprendenti più avanzati (Giacalone Ramat 2003; Bernini, 1990 ecc.). Nella tabella 3 sono riportate le forme temporali per il passato:

Tabella 3. Totale forme temporali per il passato

Nome	Totale	Pass. ⁴	%	IMP	%	PRE	%	altre	%
MAG	46	16	34,7	3	6,5	23	50	4	8,6
ANN	39	21	53,8	16	41	2	5,1		
LAR	53	38	71,6	10	18,8	5	9,4		
OLE	70	36	51,4	31	44,2			3	4,2
ANI	99	53	53,5	45	45,4	1	1		
CAR	89	34	38,2	54	60,6			1	1,1
HAN	66	34	51,5	27	40,9	1	1,5	4	6
KAR	37	29	78,3	6	16,2			2	5,4
TOTALE	499	261		192		32		14	

L'aspetto perfettivo con funzione di passato aoristo prevale nei racconti personali degli apprendenti. I dati nelle tabelle 3 e 4 confermano la aspect hypothesis circa il ruolo dell'azionalità nell'apprendimento del riferimento al passato. Se vi sia dietro la telicità o piuttosto la dinamicità può essere oggetto di altri studi, cf. Housen, 1995, Giacalone Ramat, 2003, Kihlstedt 1998, Wiberg 1996. Tuttavia, sta di fatto che i racconti degli apprendenti, da MAG a KAR,

⁴ Passato prossimo.

preferiscono i telici, eccezione fatta per HAN, che presenta una suddivisione piuttosto equa, forse dovuta ad una sua scelta di presentare situazioni e attività svolte durante le vacanze, piuttosto che parlare di eventi compiuti, con verbi trasformativi, inaccusativi.

L'IMP viene usato soprattutto con gli stativi (cfr. tabella 5). Ma mentre l'uso del PASS mostrava la presenza di tutte le classi nei vari apprendenti (cfr. tabella 4), per l'IMP notiamo una suddivisione diversa, forse dovuta al livello di lingua raggiunto. A partire da ANI notiamo telici/puntuali, molto dovuto alla presenza di IMP abituali, secondo Kihlstedt (1998; 2002), indice di livello più alto. Anche tra alunni bilingui italo-svedesi ho potuto constatare che la funzione abituale tende a presentarsi man mano che l'alunno si trova in una situazione più bilanciata dell'italiano. (cfr. Wiberg 1997).

Tabella 4. Passato prossimo suddiviso per azionalità

Nome	Pass. pross.	Passato prossimo e azionalità		
		Punt/tel	contin.	Stativo
MAG	16	10	4	2
ANN	21	15	4	2
LAR	38	28	2	1
OLE	36	28	3	5
ANI	53	33	11	9
CAR	34	24	5	5
HAN	34	15	6	13
KAR	29	20		9
TOTALE	261	173	35	46

Tabella 5. IMP e presente suddivisi per azionalità

Nome	IMP	gruppi azionali			Presente	Gruppi azionali		
		stativo	contin	punt/tel		Stativo	contin	punt/tel
MAG	3	2	1		23	18	3	2
ANN	16	9	7					
LAR	10	10			5	5		
OLE	31	27	4					
ANI	45	40	3	2	1	1		
CAR	54	39	12	3				
HAN	27	21	4	2	1	1		
KAR	6	3		3				
TOTALE	192	151	31	10	30	25	3	2

3.1 Sovrestensioni dell'IMP, del presente e del passato prossimo – occorrenze e percentuali

In tutti gli apprendenti sono presenti sovrestensioni, soprattutto dell'IMP in contesti perfettivi, eccezione fatta per la meno avanzata MAG, la quale presenta invece sovrestensioni del presente per l'IMP, indice del suo livello inferiore, e per la più avanzata, KAR, che non presenta sovrestensioni affatto. Al contrario delle forme anomale dell'IMP, le sovrestensioni del presente sono collegate ai livelli meno avanzati, mentre le rare sovrestensioni del passato prossimo (PASS) sono suddivise in modo equo nel corpus. Si veda la tabella 6.

Le sovrestensioni dell'IMP sembrano collegate alla struttura sintetica dell'IMP stesso, formalmente simile alla forma del preterito svedese che copre sia l'imperfetto che l'aoristo. Le sovrestensioni sembrano apparire quando gli informanti producono l'opposizione perfettivo/imperfettivo in modo abbastanza consistente. In certi casi la sovrestensione è molto frequente, e arriva addirittura al 50% in ANN. Forse la persistenza della forma può essere ricondotta alla sua conoscenza dello spagnolo, piuttosto che al francese, lingua da lei padroneggiata quasi da nativa. Lo spagnolo, con la sua forma del *preterido* assomiglia al *preteritum* svedese. Dunque, transfer da una terza lingua può apparire come ulteriore spiegazione della sovrestensione.

Tabella 6. Sovrestensioni IMP, PASS, e presente

Nome	IMP TOT	Sovr IMP	%	PASS	Sovr PASS	%	Pre	Sovr PRE	Sovr altre
MAG	3		0	16	2	12,5	23	23	2
ANN	16	8	50	21	0	0	2	2	
LAR	10	3	30	38	1	2,6	5	5	
OLE	31	12	38,7	36	1	2,7			
ANI	45	10	22,2	53	4	7,5	1	1	
CAR	54	13	24,0	34	1	2,9			
HAN	27	1	3,7	34	2	5,8	1	1	
KAR	6	0	0	29	0	0			
TOT	192	47		261	11		32	32	2

Come possiamo spiegare l'uso di sovrestensioni dell'IMP? Si tratta della difficoltà da parte dell'apprendente, di separare le nozioni che la forma può coprire in italiano ed il fatto che non esista una completa corrispondenza formale nella propria L1, come si evidenzia in studi fatti da Giacalone Ramat ed altri per apprendenti germanofoni e anglofoni dell'italiano L2, e da Kihlstedt per apprendenti svedesi del francese L2 (cfr. la discussione in Giacalone Ramat 2002: 241)?

Segue ora una classificazione delle sovrestensioni a seconda della loro distribuzione azionale. Dalla tabella 7 risulta una stragrande maggioranza di stativi con l'IMP, quasi esclusivamente con la copula *essere* (31 su 39 occorrenze), in tutti gli apprendenti. Anche il presente sovresteso occorre di preferenza con gli stativi e di preferenza con la copula *essere*, soprattutto in MAG che non sembra aver raggiunto il livello di interlingua avanzato (livello 4), bensì sembra appartenere, per quanto riguardano gli usi temporali, al livello 2 o 3, livello intermedio, post basilico. C'è una spiegazione per la sua opposizione tra passato prossimo e PRE – ha vissuto in Italia per un certo periodo, ed è forse stata meno influenzata dall'apprendimento guidato rispetto agli altri informanti.

Interessante, comunque, che l'imperfetto sovresteso con verbi puntuali o telici appaiono solo a partire da OLE – forse l'unica indicazione di livello più avanzato. Apprendenti anglofoni più avanzati variano l'uso dell'IMP, con sovrestensioni in contesti prefettivi (cfr. Giacalone Ramat (2002: 235-36). I nostri informanti sovrestendono sporadicamente anche il passato prossimo senza che si possa individuare una particolare preferenza azionale.

Tabella 7. Sovrestensioni e azionalità

Nome	IMP sovresteso			PASS sovresteso			Presente sovresteso		
	stativo*	cont	punt/tel	punt/tel	cont	stat	stat*	cont	tel
MAG					1	1	18 (7)	3	2
ANN	5 (5)	3					1	1	
LAR	2 (2)			1			5		
OLE	11 (6)		1	1					
ANI	9 (9)		1		2	2	1		
CAR	11 (8)		2	1					
HAN	1 (1)					2	1		
KAR									
TOTALE	39 (31)	3	4	3	3	5	26	4	2

* = tra parentesi le occorrenze di *essere* e *esserci*

3.1.1 Sovrestensione del presente

Il presente al posto dell'IMP in opposizione con il passato prossimo è tipico dell'interlingua meno avanzato (cfr. Giacalone Ramat, 1995; Bernini, 1990). Per MAG, esso rappresenta l'espedito imperfettivo, a parte tre occorrenze di imperfetto (con *essere*). Gli esempi (1) e (2) mostrano come MAG ricorre al presente dei verbi modali (piacere, volere), accanto alla copula (7 su 18 stativi) per esprimere l'imperfettività continua, vale a dire un evento al passato simultaneo con qualche altro evento, da MAG espresso con il PASS. Eppure

l'esempio (2) presenta anche un congiuntivo, pur trattandosi di una formula fissa, “ non credo che sia”.

- (1) *EVA: ok. quindi, eh ma tu, dove abitavate, in quale zona di Milano stavate?
 *MAG: nel centro.
 *EVA: ah proprio +/.
 *MAG: +/, proprio nel centro, sì, molto rumoroso, e molto traffico, inquinamento ma mi **piace** lo stesso [=ride].
 *EVA: sì.
 *MAG: non lo so perché, ma mi **piace**.
 *EVA: ti piace, ti piaceva.
 *MAG: io sempre ho abitato in piccola città.
- (2) *MAG: non credo che **sia** # così difficile +...
 *EVA: [<]no, no #in una grande città così..
 *MAG: +/ anche italiano quando **ho imparato** eh poco parole in italiano +...
 *EVA: sì.
 *MAG: tutti **vogliono** parlare con me anche che nell'edificio +...
 *EVA: sì, e anche dove stavate nella casa no ovviamente hanno voluto parlare con te, i vicini di casa così.
 *MAG: sì.

Altri esempi di sovrestensione del presente si trovano ad es. in LAR, il professore di arabo, che studia italiano nei ritagli di tempo. Nell'esempio (3) notiamo un discorso indiretto con il presente nella subordinata, al posto dell'imperfetto. Si vedano esempi analoghi in apprendenti germanofoni (Giacalone Ramat 2002: 232).

Il presente sembra poter coesistere con forme corrette dell'imperfetto in studenti svedesi apprendenti del francese L2, come nota Kihlstedt (2002: 349). Tali forme sono sistematiche, ed appaiono quasi esclusivamente in contesti imperfettivi (si veda anche Giacalone Ramat 2003). Schlyter (1990), propone che si tratti di un fenomeno tipico degli apprendenti non guidati.

- (3) *EVA: il mangiare, com'è era, il cibo, ti è piaciuto il cibo napoletano?
 *LAR: [=!ride] il mangiare [!], ho detto al mio amico che **voglio** [//] che **voglio** una [//] una vera pizza +...
 *EVA: sì.
 *LAR: +/ ma purtroppo mi ha portato a un ristorante turistico +...

3.1.2 Sovrestensione dell'imperfetto.

Le sovrestensioni dell'IMP possono anche essere influenzate da transfer da terze o quarte lingue imparate (cfr. ad es. Bardel, 2000). Nell'esempio (4) seguente ANN mostra una classica distinzione tra verbo dinamico/telico (*avia invitato* – influsso dallo spagnolo) e lo stativo *essere*. ANN tenta di monitorare le forme sollecitandomi a confermare se siano esatte o meno. Pur avendo io dato la forma giusta: *abbiamo mangiato*, ANN insiste e vuole conferma dell'esattezza del paradigma dell'imperfetto di *mangiare*! Eppure la presenza di IMP continuativi, è indice di consapevolezza delle forme⁵.

- (4) *ANN: a Natale###?
 *EVA: Natale scorso?
 *ANN: a Natale### men[?].
 *EVA: sì+...
 *ANN: a Natale, il venti quattro, **eravamo**+...
 *EVA: sì.
 *ANN: +/[+!ride][//] io **ero** in mi casa+...
 *EVA: sì.
 *ANN: +/e *avia invitato* mi fratello e mi suocera?
 *ANN: la cognata, la mia cognata.
 *EVA sì.
 *ANN: e **man[/]mangiava[/]mangiavamo**+...
 *EVA: sì, [/]mangiavamo oppure abbiamo mangiato+...
 *ANN: io *mangiavo*?
 *EVA: sì.
 *ANN: [/]mangiavamo, [/]noi mangiavamo+...
 *EVA: sì.
 *ANN: molte cose.
 *EVA: cibi svedesi?
 *ANN: xxx a Natale aringhe+...

Non si analizzano qui gli eventuali influssi dei turni dell'interlocutrice, ma è probabile che l'IMP nella domanda del secondo turno di EVA nell'esempio (5) abbia scattato l'IMP con la copula in ANI.

⁵ Si ricordi che ANN è esperta del francese, lingua che conosce a perfezione, nonché studiosa del bilinguismo e dell'acquisizione.

- (5) *EVA: sì infatti eh poi hai detto che sei andata in giro, a Roma per tre giorni, no?
 *ANI: mm.
 *EVA: anche lì ti è piaciuta quella città, no? Com'era?
 *ANI: io non **ero** lì abbastanza. Anche **ero** lì perché avevo una amica da Svezia che è venuta lì da Svezia con i suoi genitori.

HAN, apprendente dei livelli superiori sembra vacillare e autocorreggersi nella direzione sbagliata passando dal passato prossimo all' IMP, indice di un monitoraggio attivo:

- (6) *EVA: e i tuoi non t'hanno visto per niente, qui in Svezia, oppure sì?
 *HAN: in Svezia, sì **sono stato .. ero** qua per quasi un mese prima di cominciare per seguire questo corso qua +...
 *EVA: sì.
 *HAN: +/- ho aiutato il mio padre, abbiamo una casa +...
 *EVA: sì.
 *HAN: +/- abbiamo fatto un po' di di costruzioni.

3.1.3 Sovrestensione del passato prossimo

Gli informanti presentano sporadicamente sovrestensioni del passato prossimo per l'IMP. In ANI l'uso del passato prossimo potrebbe essere dovuto ad un eventuale ipercorrezione, essendo la studentessa forse conscia della propria incertezza aspettuale.

- (7) *ANI: sì. Però io ho avuto fortuna perché ho abitato con questa # donna+...
 *EVA: sì.
 *ANI: italiana che si chiamava Licia +...
 *EVA: sì.
 *ANI: +/- e lei **ha avuto** tanti amici.
 *EVA: <studen> [/] amici +... sì [>].
 *ANI: [<] <no lei> lavorava.
 *EVA: ah lavorava.

Le sovrestensioni del passato prossimo sembrano essere presenti in modo consistente in alcuni germanofoni studiati a Pavia. Secondo Bernini (1990: 170), FR sarebbe influenzata dal tedesco del Sud in cui esiste il cosiddetto *Präteritumschwund*, vale a dire la sostituzione del *Perfekt* laddove il tedesco standard prevede il *Präteritum*:

- (8) FR: anche negozi tutti tutti **hanno parlato** tedesco
 I: [...] anche nei negozi si parlava tedesco.

4 Analisi di sovrestensioni dell'IMP in altri apprendenti dell'italiano L2

La codificazione del *preterito* svedese riporta certe somiglianze con il tedesco e l'inglese, per cui studi su apprendenti germanofoni e anglofoni possono essere d'aiuto nell'analisi di sovrestensioni dell'IMP. Giacalone Ramat (2002: 227 e seg), Bernini (1990), Bendiscioli (1994-95) ed altri trovano sovrestensioni nei germanofoni e negli anglofoni in alcune fasi dell'interlingua. I germanofoni tendono ad usare l'imperfetto preferibilmente con i verbi *essere* e *avere*, soprattutto all'inizio dell'apprendimento della forma. In alcuni apprendenti, soprattutto MT, studente che rapidamente sviluppa i mezzi grammaticali per esprimersi in italiano, la struttura dell'IMP è usata in contesti perfettivi. Secondo Giacalone Ramat si può pensare ad una ipotesi interimistica dell'apprendente circa il significato della forma dell'imperfetto, e cioè se la forma sia un'alternativa funzionale al passato prossimo in tutti i contesti al passato. Che si tratti di un periodo limitato nell'interlingua dell'apprendente sarebbe evidenziato dalla mancanza di sovrestensioni di IMP in interviste successive. Le sovrestensioni di MT sono estesi anche ai verbi telici, come nell'esempio seguente:

- (9) C'era una bella giornata + c'era il sole e lui **diceva** di fare + una gita + allora **usciva** dal/dalla casa con la macchina fotografica eh eh ++ **prendeva** la sua macchina e **andava** via. MT02 (Giacalone Ramat 2002: 233)

In anglofoni, Bernini (1990: 169) nota la sovrestensione dell'IMP stativo, soprattutto con le prime forme che emergono, al posto del passato prossimo, spiegando il fenomeno, pur con riserve, con l'influsso della prima lingua:

- (10) (J/:01:22)

prima io **ero** in Bottalino per un + **drink***

“prima sono stato al Bottalino per bere qualcosa”

Appaiono anche sovrestensioni del passato prossimo per l'IMP tra i germanofoni e gli anglofoni, anche se, come dice Giacalone Ramat (2002: 236), prevalgono le sovrestensioni dell'IMP sul passato prossimo piuttosto che il contrario. Comunque conviene essere cauti nell'interpretazione, come dice Giacalone Ramat (2002: 231): il transfer può anche essere di tipo positivo, per cui sembra che l'apprendente abbia acquisito le forme, e per un caso fortuito riesce a trovare la distinzione giusta.

5 Rapporto tra sovrestensioni temporali e accordo nominale e verbale

Abbiamo classificato gli informanti a seconda della struttura morfosintattica nel loro parlato. MAG è la più debole e KAR la più avanzata. Eppure possiamo notare che le sovrestensioni dell'imperfetto, trovandosi anche negli apprendenti avanzati, non sono collegati ad un sistema verbale e nominale poco *target like*.

Dalla tabella 8 risulta che gli svedesi riescono ad accordare correttamente entro il SN, da un minimo dell'80% ad un massimo del 98%, esclusione fatta per ANN, l'apprendente "atipica" del gruppo. Si noti che l'accordo calcolato è su tutti i possibili elementi entro il SN ed il SV. Per il SV i dati sono ancora migliori, da un minimo dell'82% ad un massimo del 97,9. Secondo Schlyter e Bartning (2004), per l'apprendente svedese L1 del francese L2, tali percentuali si inquadrano dal livello 4 in su. Visto che ancora non abbiamo dati sufficienti per fare confronti quantitativi nell'apprendimento dell'italiano, le mie cifre possono solo apparire come tendenziali; ma si noti il caso di CAR: con un accordo nominale del 98,1 e un accordo verbale del 97,9, ha una finitezza pressoché come i nativi. Eppure sovrestende l'IMP in 24% dei casi in cui tale forma esprime un evento perfetto di tipo passato.

Soltanto quando l'accordo è quasi totale, sembrano scomparire le sovrestensioni, come in KAR, la più avanzata.

Tabella 8. Rapporto accordo nominale e verbale/sovrestensioni

Nome	% Sovr IMP	% Sovr PASS	% Sovr PRE	%AN corr	%AV corr
MAG	0	12,5	100 (23)	84	82,8
ANN	50	0	100 (2)	78,5	60,9
LAR	30	2,6	100 (5)	84,5	86,3
OLE	38,7	2,7	0	79,8	87,6
ANI	22,2	7,5	100 (1)	90,9	90,8
CAR	24,0	2,9	0	98,1	97,9
HAN	3,7	5,8	100 (1)	86	90
KAR	0	0	0	97,3	97,7

5 Discussione

Nel campo dell'apprendimento L2 delle lingue romanze la ricerca è ormai in grado di individuare livelli di lingua per le strutture morfosintattiche, temporali/aspettuali, testuali e dell'interazione. Un'ambizione ancora non del tutto realizzata sarebbe di poter valutare il livello linguistico di qualsiasi

apprendente in un dato momento. Bartning e Schlyter (2004) hanno messo le basi per un tale strumento di valutazione con il modello per il francese L2. Tale modello ha permesso alla costruzione del sistema computerizzato *Direct Profile* (Granfeldt e Nugues, 2007), nel quale un semplice test permette alla individuazione del livello morfosintattico e lessicale raggiunto dell'apprendente del francese L2.

Ci si pone allora il problema se i livelli acquisizionali dei vari fenomeni seguano sempre uno sviluppo costante, struttura per struttura, in modo lineare.

In Italia da una ventina d'anni ormai, innanzitutto grazie al cosiddetto "gruppo di Pavia", esistono vari studi longitudinali che ognuno o insieme propongono criteri per gli itinerari acquisizionali e gli stadi di sviluppo dell'italiano L2. Uno dei risultati più consistenti rimane la scala implicazionale della codificazione del passato, punto di riferimento per qualsiasi ricercatore dell'italiano AL2 (Giacalone Ramat, 1990 ed altri). Grazie ad essa abbiamo uno strumento valido per misurare l'acquisizione del passato. Il mio studio conferma pienamente la scala implicazionale.

Eppure, nei nostri dati la sovrestensione dell'imperfetto in contesti perfettivi, soprattutto del verbo *essere*, sembra persistere anche quando l'apprendente è talmente avanzato da riuscire ad esprimere tutti i concetti temporali, inclusi l'abitudine e contesti modali dell'imperfetto. Gli stessi apprendenti avanzati riescono anche ad accordare il nome ed il verbo quasi come un nativo (circa il 90-97% dei casi obbligatori). La sovrestensione dell'imperfetto potrebbe spiegarsi con principi di transfer dalla lingua madre svedese. Una spiegazione pragmatica sarebbe quindi che gli informanti, non potendo riflettere nella situazione dialogica, ricorrono al transfer dallo svedese della copula *vara*, aiutati dalla forma/funzione superficialmente analoga.

Le sovrestensioni dell'IMP non seguono in modo convincente i livelli morfosintattici raggiunto degli apprendenti, a significare che i profili di acquisizione morfosintattici, del tipo individuato da Bartning e Schlyter (2004) dovrebbero essere precisate per ulteriori fenomeni rispetto a quelli già analizzati.

In un futuro si spera che un semplice test possa individuare il livello di acquisizione raggiunto, in modo da poter ottimizzare l'insegnamento delle lingue romanze, onorando in tal modo lo spirito di ricerca di Suzanne Schlyter!

Bibliografia

- Andersen, R.W. 1991. "Developmental Sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition". In T. Huebner, C. Ferguson (a cura di), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*. 305-324. Amsterdam: John Benjamins.
- Banfi, E., Bernini, G. 2003. „Il verbo“. In Giacalone Ramat (a c. d.), *Verso L'Italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, 70- 115. Roma: Carocci.
- Bardel, C. 2000. *La negazione nell'italiano degli svedesi*. Études Romanes de Lund 61. Lunds Universitet.
- Bardovi Harlig, K. 2000. *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, meaning and use*. Malden MA: Blackwell.
- Bardovi Harlig, K. 2002. "Analyzing aspect". In Salaberry, Shirai (a c. d.), *Tense-Aspect Morphology in L2 acquisition*, 129-154. Amsterdam: Benjamins.
- Bartning, I. 2000. "Gender agreement in L2 French – preadvanced vs advanced learners". *Studia Linguistica*, 54(2): 225-237.
- Bartning, I., Schlyter, S. 2004. "Itinéraires acquisitionnelles et stades de développement en français L2". *French language studies* 14: 281-299.
- Bendiscioli, S. 1994-95. *Organizzazione della temporalità in testi narrativi di apprendenti di italiano L2*. Tesi di laurea. Università di Pavia.
- Bernini, G. 1990. "L'acquisizione dell'imperfetto nell'italiano lingua seconda". In E. Banfi, Cordin, P. (a c. d.), *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*, 157–179. Roma: Bulzoni.
- Bertinetto, P.M. 1991. „Il verbo“. In Renzi, L., Salvi, G. (a c. d.), *Grande grammatica italiana di consultazione*, 13-161. Bologna: Il Mulino.
- Giacalone Ramat, A. 1990. "Presentazione del Progetto di Pavia sull'acquisizione di lingue seconde. Lo sviluppo di strutture temporali". In Bernini, G., Giacalone Ramat, A. (a c. d.), 13-38.
- Giacalone Ramat, A. 1995. "Tense and aspect in learner Italian". In Bertinetto, Bianchi, Dahl, Squartini (a c. d.), *Temporal reference, aspect and actionality*. Volume II. Typological Perspectives, 289-309. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Giacalone Ramat, A. 2002. "How do learners acquire the classical three categories of temporality? Evidence from L2 Italian". In Salaberry, Shirai, (a c. d.), *Tense-Aspect Morphology in L2 acquisition*, 221-247. Amsterdam: Benjamins.
- Giacalone Ramat, A. 2003. *Verso L'Italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Granfeldt, J. & Nugues, P. (2007b). "Évaluation des stades de développement en français langue étrangère". In Nabil Hathout and Philippe Muller (a c. d.), *Actes de la 14e conférence sur le Traitement Automatique des Langues Naturelles (communications orales), volume 1*, 357-366, Toulouse, 5-8 juin 2007.
- Hentschel, E., Weydt, H. 1990. *Handbuch der deutschen Grammatik*. Berlin-New York: De Gruyter.
- Housen, A. 1995. *It's about Time – The acquisition of temporality in English as a Second language in a multilingual educational context*. PhD. Dissertation, University of Brussels.
- Kihlstedt, M. 1998. *La référence au passé dans le dialogue. Etude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français*. PhD. Dissertation, Stockholm, Akademitryck.
- Kihlstedt, M. 2002. "Reference to past events in dialogue. The acquisition of tense and aspect by advanced learners of French". In Salaberry, Shirai, (a c. d.), *Tense-Aspect Morphology in L2 acquisition*, 323-361. Amsterdam: Benjamins.

Schlyter, S. 1990. "The acquisition of French temporal morphemes in adults and in bilingual children". In Bernini, G., Giacalone Ramat, A. (a c. d.). *La temporalità nell'acquisizione delle lingue seconde*, 293-308. Milano: Franco Angeli.

Vedovelli, M. (2002) *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.

Wiberg, E. 1996. "Reference to past events in bilingual Italian-Swedish children of school age". *Linguistics* 34: 1087-1114.

Wiberg, E. 1997. *Il riferimento temporale nel dialogo. Un confronto tra giovani bilingui italo-svedesi e giovani monolingui romani*. Études romanes de Lund 58, Lund: Lund University Press.

Wiberg, E. 2002. "Information structure in dialogic future plans: A study of Italian native speakers and Swedish preadvanced and advanced learners of Italian". In Salaberry, Shirai, (a c. d.), *Tense-Aspect Morphology in L2 acquisition*, 285-321. Amsterdam: Benjamins.

L'éducation de la femme - un sujet de controverse

Margareth Wijk, Université de Lund

Les femmes sont-elles capables de penser ? Est-il vrai que les femmes s'expriment en plus de mots que les hommes ? Les différences entre les sexes faudrait-il les imaginer de provenance biologique ou sont-elles acquises ? Pourrait-on même admettre qu'elles ne se manifestaient pas seulement dans le code génitif pour la création de l'appartenance du sexe, mais aussi au niveau cérébral et cognitif ? Certains chercheurs scientifiques en médecine prétendent en effet qu'une différence cérébrale provoque un comportement chez les femmes qui s'éloigne de celui des hommes. En revanche, d'autres, experts en psychologie, mettent en avant que c'est l'influence de l'entourage qui conditionne ce phénomène. Les attitudes différeraient ainsi selon que l'on s'adresse à un bébé d'un sexe ou de l'autre : les personnes qui s'adressent à une petite fille emploieraient dès sa naissance, un langage plus abondant que celui qu'on utilise pour parler à un petit garçon. Ceci expliquerait une différence de manière de s'exprimer, de prendre la parole et d'utiliser le langage suivant le sexe de celui qui parle.

Personne de nos jours n'oserait aller si loin de dire que les femmes ne sont pas aussi capables de réflexion cérébrale que les hommes. Mais il y en a qui pensent que la logorrhée est typique chez les femmes encore qu'il est évident que certains hommes sont aussi prolixes que certaines femmes. Il est aussi une évidence qu'il y a des femmes qui dépassent les hommes en intelligence. Mais on a le droit de se demander d'où viennent ces idées stéréotypées, ces vieux clichés qu'on a tendance à répéter même aujourd'hui. Quelle est leur origine ?

Il faut se rappeler que pendant des siècles, on a maintenu l'idée que le cerveau masculin était plus développé et donc plus apte à résoudre, par exemple, des problèmes de logique alors que le cerveau féminin serait mieux façonné pour la production linguistique. Les femmes seraient plus « douées » pour les langues que les hommes. Dans ce contexte, l'apprentissage des langues ne ferait apparemment pas appel à une démarche intellectuelle, mais seulement à des facultés d'imitation et de répétition.

Si l'on regarde dans le rétroviseur, on se rend rapidement compte du fait que ces conceptions trouvent leur origine dans la pensée antique, et notamment dans la

vision du monde élaborée par Aristote. La situation de la femme était d'après lui une « sujétion affective et d'infériorité sociale ». La Nature avait doté la femme d'une infériorité physique et intellectuelle qui réduisait son activité aux exigences du corps. Celui-ci étant sujet aux nombreuses perturbations des humeurs, provoquait l'inconstance du caractère féminin. La femme était également victime des illusions de son cœur et de son imagination souvent dérégulée.

Dans son étude *Histoire des mères et de la maternité en occident*, Yvonne Kniebiehler confirme l'insignifiance de la femme dans l'œuvre de vie:

Aristote, fils de médecin, savant universel, décrit le mâle et la femelle comme des êtres complémentaires fournissant des prestations de nature différentes. Pour autant, ils ne sont pas égaux, car la sécrétion de la femelle pendant le coït n'est pas une semence. Le mâle seul fournit la forme et le principe de la vie, la femelle est passive ; fécondée, elle reçoit, conserve et nourrit l'embryon [...] ¹

D'après elle ce point de vue scientifique a inspiré la science en Europe à partir du XIII^e siècle.

La Bible a évidemment apporté sa part par ses attitudes plutôt sexistes qu'elle a mises en avant. Les textes sacrés ont dominé les esprits pendant des siècles entiers et les dominent encore en partie aujourd'hui. Pendant longtemps, pour une majorité de gens, ce qui était écrit dans la Genèse était ainsi considérée comme une pure vérité. Dieu aurait façonné d'abord l'Homme. De cette première créature, pour que l'Homme ne soit pas seul, il aurait pris une côte pour créer la femme. Le tout valant plus que la partie, il ressort clairement que la femme est une créature secondaire qui ne peut avoir un statut aussi élevé que celui de l'homme. De plus, la partie étant issue du tout lui appartient pleinement. Les dogmes religieux induisent donc l'idée que l'humanité est faite de deux parties dont la complémentarité garantirait l'ordre du monde. Ainsi la sphère extérieure sera le domaine de l'homme, tandis que la femme s'occupera de l'intérieur.

Cette dualité complémentaire a, pendant bien longtemps, dominé la manière de penser et de fonctionner des gens dans de nombreuses sociétés européennes ou autres. La France n'est pas une exception. Ici comme ailleurs toute éducation scolaire et universitaire était prioritairement réservée aux hommes. Il serait donc intéressant de voir quels arguments on a utilisés au cours des temps pour empêcher les jeunes femmes à s'instruire autant que les jeunes hommes.

¹ Yvonne Kniebiehler, *Histoire des mères et de la maternité en occident*, PUF 2000 p.14

Au XIII^e siècle au moment de la création des universités, d'où les jeunes femmes étaient naturellement exclues, les autorités avaient pourtant créé parallèlement des écoles dénommées *Ecoles françaises* qui recevaient quelques jeunes filles. Cependant il semble que dans ces Écoles il n'ait pas été considéré comme judicieux de leur faire étudier le latin, car l'enseignement de cette matière en était exempt. Cette discrimination mise à part, elles ont eu le mérite d'exister. Pourtant elles n'ont pas duré longtemps, car toute la société a été affectée par la peste et la Guerre de Cent ans: « Unfortunately these modest gains in the education of women were set back by the plague of 1348 and the devastating Hundred Years War, critical events in French history that had profound effects on all of society »².

Les exemples de femmes érudites au Moyen Âge ne manquaient pourtant pas: au XII^e siècle il y a eu Marie de France, au XIII^e Marguerite de Provence et la plus grande intellectuelle de toutes Christine de Pisan a vécu entre 1364-1430. Elles ont certes impressionné leurs contemporains, mais elles sont restées des exceptions.

Parmi elles Christine de Pisan mérite de l'intérêt. Si cette femme est fort cultivée, c'est grâce aux soins de son père Thomas de Pisan. Conseiller du roi Charles V, médecin, astrologue, philosophe et grammairien, il pensait que les femmes étaient aussi bien placées que les hommes pour s'adonner aux matières scientifiques. Sa mère au contraire était de l'avis qu'il fallait que sa fille s'occupe de ses enfants et de cette raison, « elle l'empêcha d'aller plus avant dans l'instruction scientifique »³.

D'après Maité Albistur et Daniel Armogathe, on pourrait même la considérer comme « la première féministe au sens moderne du terme ». Cette appellation est fondée sur le fait que son œuvre allégorique, *La Cité des Dames* (1405), est la première expression claire et logique des aspirations des femmes de son temps. Grâce à sa propre expérience Christine de Pisan pensait, comme son père, que les filles avaient les mêmes aptitudes que les garçons pour apprendre. Il est clair qu'elle « argued for education for women from personal conviction and experience »⁴.

En plus son éducation et sa force créatrice, ont fait d'elle la première femme de lettres économiquement indépendante.

² Weitz p. 15

³ Albistur et Armogathe p.54

⁴ Weitz p. 14

Si Christine de Pisan fait figure d'exemple ce n'est pas seulement grâce à son érudition, mais aussi par son courage civil. Elle avait, entre autres choses, osé critiquer les positions très antiféministes de Jean de Meung exposées dans *Le Roman de la Rose* vers 1270. Pour dénoncer sa misogynie, elle a fait tout un réquisitoire. D'après elle Meung « accuse, blâme et diffame les femmes de plusieurs très grands vices et prétend que leurs mœurs sont pleines de toute perversité »⁵.

Pour elle, il s'agissait justement de prendre en compte la capacité des femmes à exprimer des opinions bien à elles ! En affirmant à sa manière que « la ségrégation entre les deux sexes est d'origine sociale », elle fait preuve d'une grande perspicacité. Mais, il va de soi que l'argument n'a pas pu être accepté comme une vérité, pour cela il était trop audacieux. Un seul exemple d'une femme exceptionnellement érudite et supérieurement capable de raisonner, ne suffit évidemment pas pour transformer la vision du monde, ni même celle du monde éducatif.

En dehors de la méfiance toujours marquée vis-à-vis de l'intellect féminin, la cause majeure de l'impossibilité de changer le point de vue sur les femmes réside probablement dans le fait que les traités d'éducation de l'époque étaient écrits par des hommes qui réclamaient la soumission de la femme par le mariage, une soumission justifiée par l'infériorité naturelle de la femme.⁶ Les textes continuent donc à désigner les femmes comme incapables et inconstantes

On aurait pu penser que l'invention de l'imprimerie au XV^e siècle aurait facilité la démocratisation des connaissances, mais la généralisation des connaissances ne se fera que très progressivement, et il faut le constater, les femmes érudites se retrouvent pratiquement toujours dans les classes aristocratiques. Il existe pourtant quelques rares exceptions. Une d'elles s'appelle Louise Labé (1524-1566). Elle est surnommée la Belle Cordière comme son père et son mari étaient des cordiers. Issue de la classe bourgeoise lyonnaise, elle maîtrisait le latin, l'espagnol et l'italien. Elle a tenu à peu près le même discours que Christine de Pisan, puisque selon elle, les femmes devraient élever leur esprit au-dessus de « leurs quenouilles et fuseaux, et s'employer à faire entendre au monde que, si ne nous sommes faites pour commander, si ne devons-nous être dédaignées pour compagnes, tant és affaires domestiques que publiques, de ceux qui gouvernent et se font obéir »⁷. Respectant apparemment la supériorité des hommes, ou au

⁵ cité par Micheline Carrier Sysiphe org. 30-07-2003

⁶ Albistur et Armogathe p. 61

⁷ Louise Labé pp. 93-94

moins leur volonté de l'exercer, Louise Labé a imaginé que si les femmes se mettaient à l'étude, les hommes s'y porteraient encore plus, afin de ne pas être « dépassés » par les femmes érudites. Cet argument plaiderait ainsi en faveur de l'éducation de la femme qui, dotée de connaissances savantes aiderait à élever le niveau intellectuel du pays entier ! Il faut cependant admettre que la société française est restée assez sourde à des propos pareils.

Toujours est-il que le XVII^e siècle est le siècle où l'on s'est intéressé le plus à l'éducation des filles. Molière en parle, par exemple, dans ses comédies *L'Ecole des femmes* (1662) et *Les Femmes savantes* (1672), François Poullain de la Barre traite la question dans ses ouvrages *De l'égalité des deux sexes* et *De l'éducation des dames* (1673), Madame de Maintenon a patronné l'institution des Demoiselles de Saint - Cyr, créé en 1686 et François Fénelon a écrit un traité titré *De l'éducation des filles*, paru en 1687. Ce dernier est le texte le plus intéressant, puisqu'il aura un grand impact pendant des siècles à venir.

En ouverture à son traité, Fénelon, futur Archevêque, duc de Cambrai, précepteur des petits-fils de Louis XIV et auteur de *Télémaque*, constate que « Rien n'est plus négligé que l'éducation des filles ». Mais si Fénelon voit la nécessité d'instruire les femmes, il est clair qu'il ne souhaite aucunement par une telle instruction modifier l'ordre moral ou social de la société française. En homme d'église, il estime que toute éducation repose sur la foi et la vertu. Une première raison pour laquelle il faut instruire les jeunes filles, relève donc essentiellement de la religion: « elles sont la moitié du genre humain, racheté du sang de Jésus-Christ, et destiné à la vie éternelle »⁸. Mais la raison suprême, pour laquelle il veut que les jeunes filles en jouissent, réside dans la volonté de rendre meilleure la situation des hommes. Ici il rejoint donc les idées d'une Louise Labé, sauf que le côté intellectuel n'est pas vraiment pris en compte, puisque les occupations des filles seront toujours celles de l'intérieur, elles auront ainsi « une maison à régler, un mari à rendre heureux, des enfants à bien élever »⁹.

Les devoirs des femmes sont de cette raison « les fondements de toute la vie humaine »¹⁰.

Il faudra donc leur donner une éducation bien appropriée: « Il est constant que la mauvaise éducation des femmes fait plus de mal que celle des hommes, puisque les désordres des hommes viennent souvent et de la mauvaise éducation qu'ils

⁸ Fénelon, édition de 1882, p.8

⁹ Fénelon in *Œuvres complètes* p. 93

¹⁰ Fénelon in *Œuvres complètes* p. 92

ont reçue de leurs mères, et des passions que d'autres femmes leur ont inspirées dans un âge plus avancé ». Fénelon se demande même: « N'est-ce pas elles qui ruinent ou qui soutiennent les maisons, qui règlent tout le détail des choses domestiques, et qui, par conséquent, décident de ce qui touche de plus près à tout le genre humain ? Par là, elles ont la principale part aux bonnes ou aux mauvaises mœurs de presque tout le monde »¹¹. S'il faut accepter un certain savoir de leur part, il faut cependant éviter d'en faire « des savantes ridicules ». En tant qu'homme d'église sa parole a du poids et va peser sur l'enseignement des filles pendant bien des siècles encore.

Les idées de Molière et de Mme de Maintenon, épouse morganatique de Louis XIV, rejoignent celles de Fénelon. Tout doit se faire avec mesure et dans un esprit chrétien. Ainsi, malgré les raisonnements d'un Poullain de la Barre qui, comme Christine de Pisan, prétend que dans les mêmes situations éducationnelles les filles et les garçons seront capables d'obtenir les mêmes résultats, les efforts pour changer la condition scolaire des filles n'ont pas abouti. Pour cela, ils étaient trop audacieux. Les expressions qu'on trouve par exemple dans *L'école des femmes*, dans la tirade tenue par Arnolphe pour convaincre Agnès de sa situation: inférieures, soumises, dépendantes, subalternes, faibles d'esprit comme du corps, restent donc des appellations collées à celles qui appartiennent au « deuxième » sexe, malgré l'effort de Molière de les atténuer dans la pièce.

Le siècle dit des Lumières, à la fin duquel la situation sociale sera complètement bouleversée, apportera-t-il avec lui de véritables changements envers la femme et son instruction?

Il faut reconnaître que, grâce à des penseurs comme Fénelon certains progrès ont été faits, puisque presque plus personne ne défend « la sainte ignorance » de la femme ». Savoir lire, compter et même rédiger une lettre devient indispensable. Cela dit, il faut constater que le « siècle de l'égalité », n'a pas produit des recherches sur la parité entre hommes et femmes mais s'est surtout préoccupé de l'égalité entre classes sociales, comme si cette dernière devrait engendrer l'autre. Cela constitue certainement une explication à ce manque de focalisation sur l'égalité dans l'éducation. Une autre explication serait que le traité sur *L'Education des femmes* de Fénelon a été republié en 1715 et que la véritable fortune du livre s'est faite à partir de cette date. Sa publication a, sans doute, eu un impact fort grand sur l'esprit des pédagogues qui l'utilisaient.

¹¹ ibidem

Même s'il est vrai qu'on ne peut pas combattre toutes les injustices en même temps, on peut toujours se poser la question de savoir pourquoi les grands philosophes de la Révolution française qui ont lancé des appels à la liberté, à l'égalité et à la fraternité et se sont élevés contre l'église catholique, ont si peu fait pour élever les femmes au même niveau que les hommes. Ils ont tous, Voltaire, Diderot et Rousseau, été entourés de femmes érudites. Ils ont, par ces exemples, pu voir qu'au point de vue capacité cérébrale et intellectuelle ces femmes étaient leurs égales. On pourrait même soutenir qu'au point de vue scientifique la grande amie de Voltaire, Emilie du Châtelet le dépasse. Si Voltaire a encouragé Emilie à inciter les femmes à faire comme elle, il n'a pourtant jamais lutté activement pour que leur condition éducative change en France.

Diderot, dont une des amies érudites s'appelle Sophie Volland, a discuté la question aussi bien dans *La Religieuse* que dans *Le Neveu de Rameau*. Dans le premier texte c'est avant tout l'église catholique qu'il critique à travers les couvents religieux où sont formées les jeunes filles. Dans le deuxième qui est purement philosophique, il discute par contre la question de leur éducation. Il y souligne que le plus important c'est de leur apprendre « à raisonner juste ». Dans ce but il faut leur enseigner « de la grammaire, de la fable, de l'histoire, de la géographie, un peu de dessin et beaucoup de morale »¹². Mais, pas plus que Voltaire il s'est engagé dans une lutte pour l'égalité entre hommes et femmes par l'éducation.

Le grand coup contre une évolution éventuelle vient du côté de Rousseau. Quand, en 1762, il aborde la situation de la femme dans *Emile ou de l'éducation*, il affirme sans ambages que « la femme est faite spécialement pour plaire à l'homme »¹³. Seul Émile semble être l'objet de son intérêt, mais comme il n'est pas bon pour l'homme de vivre sans femme, il lui en faut une à ses côtés. Comme les femmes chez Fénelon, Sophie doit recevoir suffisamment de connaissances pour pouvoir être une femme agréable et une mère capable de donner un début de connaissances à ses enfants. Elle doit tout simplement être une femme idéale pour sa famille. La conviction de Rousseau, selon laquelle « Toutes les facultés communes aux deux sexes ne leur sont pas également partagées ; mais prises en tout, elles se compensent »¹⁴ prouve non seulement qu'il ne s'est pas débarrassé des stéréotypes concernant la complémentarité des

¹² Diderot, Denis, *Le neveu de Rameau*, p.71

¹³ Rousseau, livre V p. 329

¹⁴ Rousseau ibidem p. 334

deux sexes, mais qu' il les a consolidés et même fortifiés pour bien longtemps encore. Ainsi, si ses idées exprimées dans *Le Contrat Social*, ont contribué à la libération des peuples, celles qu'il a tenues sur la femme ont probablement aggravé sa situation plutôt que de l'améliorer.

La vision conservatrice maintenant la femme dans la sphère intérieure aurait pourtant pu se modifier, si les idées de Choderlos de Laclos avaient été connues par le public dès leur création. En 1783 il avait en effet consacré trois essais à la situation éducationnelle de la femme. Pour lui les femmes sont devenues des esclaves des hommes et non pas leurs compagnes. Dans ces textes il défend l'idée que la liberté des femmes se fait par leur instruction seule. L'égalité des sexes se base donc sur l'accès à une éducation égale. Curieusement ces textes n'ont été publiés qu'en 1903, alors sous le titre adéquat : *De l'éducation des femmes*.

Les choses auraient peut-être aussi pu changer, si on avait pris au sérieux les paroles d'une femme engagée : Olympe de Gouges, la Christine de Pisan du XIX^e siècle. Elle présente au mois de septembre 1791 une *Déclaration des Droits de la Femme et de la Citoyenne*, dans laquelle elle exprime le droit au travail égal pour les hommes et les femmes: « Toutes les citoyennes et tous les citoyens doivent être également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leurs capacités et sans autres distinctions que celles de leurs vertus et de leurs talents »¹⁵. Si l'on pense que dans le grand mouvement révolutionnaire où ils s'inscrivent, de tels propos ont trouvé un écho favorable, on se trompe. Les idées défendues par Olympe de Gouges n'ont connu plus de résultat concret que celles du marquis de Condorcet, publiées dans l'article *Sur l'admission des femmes au droit de cité* en 1797.

La Révolution française n'a donc pas apporté de changement au statut de la femme dans la société. Comme le constate Philippe-Jean Cavinchi dans son article *Les exclues du suffrage universel* : « L'idée glorieuse de l'invention du suffrage universel à la fin du XVIII^e siècle est si communément répandue qu'il est toujours difficile de faire admettre qu'elle masque l'une des plus patentes inégalités qui soient : l'exclusion des femmes de l'expression politique. [...] Exclure les femmes au moment même où le droit de vote est élargi à tous les adultes mâles contredit l'idée d'universalité et interroge sur la véritable représentativité du système démocratique tel qu'il se définit alors »¹⁶.

¹⁵ Albistur et Armogathe, p. 229

¹⁶ Le Monde Dossiers & Documents littéraires, *Figures de femmes au XIX^e siècle*, 6 mars 1998

Sous Napoléon I la situation de la femme va bien s'aggraver , puisque le Code Civil édicté en 1804, consacre le principe d'infériorité de la femme. Il suffit de lire le préambule qui, à la demande de l'Empereur, précise que : « La femme est donnée à l'homme pour qu'elle fasse des enfants. Elle est sa propriété comme l'arbre à fruits est celle du jardinier », pour constater qu'il s'agit en effet d'une importante régression. Mais il y bien sûr des hommes et femmes qui ont réagi contre un tel conservatisme. Sénancourt plaide par exemple dans son roman *Obermann* en 1804 la cause des femmes. Elles sont, selon lui, « condamnées à une 'insupportable répétition comprimante' parce qu'on a cru leur donner une éducation très suffisante en leur apprenant à coudre, danser, mettre le couvert et lire les psaumes en latin »¹⁷.

Mme de Staël a discuté, dans deux romans, *Delphine*, paru en 1802 et *Corinne* publié cinq ans plus tard, la condition de la femme intellectuelle et artiste. Delphine est une femme-philosophe et Corinne une célèbre poétesse, musicienne, danseuse et actrice. Le thème des deux romans est certes un plaidoyer pour la femme contre la conformité de la société, puisque les protagonistes sont victimes des conventions sociales qu'elles essaient de braver. Il semble pourtant que pour Mme de Staël une femme indépendante ne peut avoir droit à une vie sentimentale heureuse, comme ses deux héroïnes succombent de chagrin d'amour.

Quand Stendhal, anticonformiste comme il est, apporte son point de vue, il se met évidemment du côté des femmes. Dans *De l'Amour*, sorti en 1822, il aborde le sujet de l'éducation des jeunes filles et constate qu'à son époque elle est « le fruit du hasard et du plus sot orgueil ». Il observe que chez les filles on néglige de développer les « facultés les plus brillantes qui pourraient être d'un grand bonheur aussi bien pour les femmes que pour les hommes »¹⁸. On a entendu se répéter cet argument plusieurs fois, mais ce qui est nouveau c'est la véhémence et l'ironie avec lesquelles il en parle. Il compare en effet la situation des femmes avec celle des Noirs aux Etats - Unis, où une loi, votée en 1818, « condamne à trente-quatre coups de fouet l'homme qui montrera à lire à un nègre de la Virginie »¹⁹. Stendhal assimile ainsi explicitement la situation des femmes à celle des esclaves, comme l'avait fait Choderlos de Laclos. S'opposant à l'idée que « moins elles ont d'éducation proprement dite, et plus elles valent »²⁰,

¹⁷ Obermann p. 23 cité par Bolster p. 205

¹⁸ Stendhal, De l'amour, p. 200

¹⁹ ibidem p. 220

²⁰ Stendhal op. cit. p.233

Stendhal inverse les rôles dans son roman *Le Rouge et le Noir* (1831). Ici le protagoniste masculin, Julien Sorel, se trouve dans une position inférieure, tandis que Mme de Rénal et surtout Mathilde de la Mole, sont des femmes fortes d'esprit et de volonté.

Dans le monde réel, George Sand s'avère être une bonne illustration de cette inversion des rôles. Par son éducation, elle a exceptionnellement eu accès aux lettres classiques: le latin et le grec, grâce aux cours donnés par le précepteur de son père. Ses connaissances et son ouverture d'esprit ont fait d'elle une femme écrivain engagée pour les inégalités sociales et la condition de la femme. Dans son livre *George Sand à Nohant sa vie, sa maison, ses voyages, ses demeures* Pierre de Boisdeffre résume son parcours politique et littéraire:

Elle avait eu du succès trop tôt pour qu'on le lui pardonnât facilement. Elle avait touché à la politique en un temps où les femmes en étaient exclues. Elle avait plaidé leur cause et donné l'exemple d'une vie libre et indépendante. Elle s'était déclarée socialiste et même communiste en un temps où ces vocables scandalisaient la bourgeoisie. Surtout, elle avait beaucoup écrit et les raffinés (Baudelaire, Nietzsche, Barbey d'Aurevilly) ne le lui pardonnaient pas. D'où toutes ces plaisanteries sur «la vache bretonne de la littérature». Mais elle a gagné son procès en appel, non seulement comme femme - et comme ancêtre du féminisme - mais comme écrivain.²¹

Un de ses grands amis s'appelle Gustave Flaubert. Dans son roman *Madame Bovary* (1857) il fait la démonstration des effets négatifs de l'éducation donnée aux femmes dans les couvents. Si Emma Bovary succombe, c'est principalement à cause des faiblesses de son éducation. Nourrie exclusivement de littérature romanesque et religieuse, elle est transformée en une rêveuse peu adaptée à la vie telle qu'elle se présente dans son entourage social.

Il n'y a pas de doute, avec l'évolution du temps, les femmes et leur condition se sont développées et améliorées. Cela leur attirent de plus en plus l'attention des hommes. Plus elles réclament de droits plus on les déteste. Malheureusement fort peu de scientifiques ou d'intellectuels semblent vouloir se mettre de leur côté. Les pensées stéréotypées se figent donc souvent dans les discours de manière fort provocatrice. Les misogynes prennent volontiers la parole. Des écrivains comme Barbey d'Aurevilly, Maupassant ou Alexandre Dumas fils font partie de ceux qui adorent les femmes quand elles sont installées dans des allures traditionnelles, mais qui les détestent quand elles souhaitent s'émanciper du vieux rôle dans lequel on souhaite les enfermer. La situation est bien analysée par Annelise Maugue: «Rien ne permet de mettre en doute la

²¹ Boisdeffre, p. 220

bienveillance, la sympathie, voire l'adoration qu'ils éprouvent pour le sexe opposé : enracinées, [...] dans l'expérience individuelle, elles transparaissent tout au long de leurs œuvres. Seulement, tout cela se mue en aversion dès qu'ils sont confrontés aux émancipées » car, ajoute-t-elle, « l'aversion [...] constitue dans le sexe masculin la réaction dominante »²². Il ne faut donc pas trop s'étonner de lire des affirmations comme « La femme est, selon la Bible, la dernière chose que Dieu ait faite. Il a dû la faire le samedi soir. On sent la fatigue ». Ce propos, signé Alexandre Dumas fils, sent effectivement la fatigue, mais c'est celle de l'auteur, incapable d'admettre que les choses ont bougé et qu'elles bougeront encore ! D'ailleurs, le même écrivain avait prétendu dans son livre *L'Homme-Femme* (1872) que « le seul moyen de rendre la femme inoffensive, serait de la rendre libre. Voulez-vous être maître d'elle socialement, faites cesser son esclavage. Son esclavage c'est sa garantie, sa puissance, son génie. Femmes libres, femmes mortes »²³. Pire encore est la réflexion de l'anthropologue Paul Topinard qui en 1873, affirme que « la femme est à l'homme ce que l'Africain est à l'Européen et le singe à l'humain ». Elle n'est même pas considérée comme un être humain, mais plutôt comme une espèce d'animal sans capacités cognitives aucunes.

D'où viennent ses stupidités ? La peur semble être un bon facteur d'explication. La peur du changement est sûrement une raison. Une autre serait la peur d'une concurrence illégitime qui se serait installée dans l'esprit des hommes. Gustave Mirbeau constate par exemple, dans son article *Propos galants sur les femmes*, que « les hommes enfin vaincus n'auront plus qu'à se retirer à la maison où, désormais, ils surveilleront, ménagères, le pot au feu, et donneront, nourrices sèches, le biberon aux enfants »²⁴. On peut se demander pourquoi les hommes s'obstinent à voir toute évolution comme une révolution cataclysmique où les rôles devraient nécessairement s'inverser ? L'idée de la bipolarisation semble tout gouverner et le cercle vicieux paraît difficile à rompre. On n'a donc pas su imaginer l'égalité dans la différence. Où sont donc les hommes qui n'ont peur ni d'une concurrence ni de perdre leur honneur ou leur pouvoir en se considérant les égaux d'une femme ?

Il y a un géant qui semble avoir bien compris la situation. Il s'appelle Victor Hugo. Dans une lettre datée du 8 juin 1872 et adressée à M. Léon Richer,

²² Mauge, Annelise p. 8

²³ cité par Mauge pp. 4-5 (p. 148)

²⁴ Bard, Christine, *Un siècle d'antiféminisme*, Fayard, Paris 1991

rédacteur en chef de *l'Avenir des femmes*, il prend parti pour la femme contre le Code Civil :

La loi a des euphémismes; ce que j'appelle une esclave, elle l'appelle une mineure; cette mineure selon la loi, cette esclave selon la réalité, c'est la femme. [...] l'homme a fait verser tous les droits de son côté et tous les devoirs du côté de la femme. [...] Dans notre législation, telle qu'elle est, la femme ne possède pas, elle n'este pas en justice, elle ne vote pas, elle ne compte pas, elle n'est pas. Il y a des citoyens, il n'y a pas de citoyennes. C'est là un état violent; il faut qu'il cesse. Je sais que les philosophes vont vite et que les gouvernants vont lentement; cela tient à ce que les philosophes sont dans l'absolu, et les gouvernants dans le relatif; cependant, il faut que les gouvernants finissent par rejoindre les philosophes. Quand cette jonction est faite à temps, le progrès est obtenu et les révolutions sont évitées. Si la jonction tarde, il y a péril²⁵.

Mais comme d'habitude seul un discours ne suffit pas, même si l'émetteur du message n'est pas seulement un grand écrivain mais aussi un grand politicien. Rien ne se produit donc sur la scène politique, ni au Congrès de 1879, ni à celui de 1898. En effet, à la place de voter une loi qui garantisse le principe « à travail égal salaire égal », on propose, comme l'avait déjà fait Napoléon I au début du siècle, le retour de la femme au foyer !

La situation va pourtant finir par changer. Radicalement cette fois-ci. Un homme d'Etat, Jules Ferry, en charge du portefeuille de l'Instruction entre 1881 et 1883, proclame lors de son élection : « Je me suis fait un serment. Entre toutes les nécessités du temps, entre tous les problèmes, j'en choisirai un auquel je consacrerai tout ce que j'ai d'énergie, tout ce que j'ai d'âme, de cœur, de puissance physique et morale, c'est le problème de l'éducation du peuple »²⁶. Si Ferry a été convaincu du fait qu'il fallait donner à la France un enseignement primaire, accessible à tous, il a également compris que l'enseignement devait être séparé de l'Eglise, entre les mains de laquelle il ne voyait plus la nécessité de mettre l'éducation populaire.

Ce qu'il met en place, c'est donc un enseignement primaire, laïque, gratuit et obligatoire. On vote la gratuité en 1881 et l'obligation en 1882. Jules Ferry a également eu l'idée de fonder à Sèvres une Ecole Normale Supérieure des jeunes filles. La législation s'est donc enfin mise du côté des femmes.

C'est certes à partir de telles démarches que s'est construit ce que l'on pourrait appeler « l'âge d'or du féminisme ». L'adjectif « féministe » s'est par ailleurs imposé vers 1882. Les féministes réclament ainsi « le droit de vote, le droit à

²⁵ cité par Mauge p.53

²⁶ cité par Priollaud, *La femme au XIXe siècle*, p. 15

l'instruction, le droit au travail et à l'égalité des salaires, l'abolition de la prostitution, l'émancipation de la femme mariée, la protection de la maternité, parfois même la reconnaissance de l'union libre, le droit à la contraception, plus rarement le droit à l'avortement »²⁷. Bien sûr cette évolution aiguisée, maintenant comme avant, la réaction des opposants. Selon eux les femmes émancipées ont leur intelligence et leurs connaissances contre elles. Maugue se demande à ce propos « comment ne pas lire la mort du désir en l'homme face à l'intelligence féminine ? »²⁸. Les commentaires négatifs et réfractaires à l'émancipation de la femme se font donc à nouveau de plus en plus hostiles. Dans les journaux et revues, la femme émancipée doit par exemple subir des caricatures hydrocéphales, mais elles souffrent surtout du mépris des hommes.

On peut se demander comment la vision de la femme a pu rester aussi dramatiquement limitée chez tant d'intellectuels français ? Est-ce la faute au naturalisme et au positivisme qui avaient tendance à tout expliquer par la biologie, par la race ? Et, si l'on croit aux lois de l'hérédité, comment expliquer scientifiquement que le résultat de l'accouplement d'un homme intelligent et d'une femme stupide donnerait toujours des fils intelligents et des filles stupides, alors que rien ne déterminerait les conséquences pour la progéniture du croisement d'une femme intelligente avec un homme stupide ? Sauf à imaginer que ce dernier cas de figure ne se produise jamais !

Mais le cours de l'histoire accélère et la grande guerre apporte dans presque tous les domaines, des bouleversements décisifs. Elle opère effectivement une formidable remise en ordre des sexes: hommes au front, femmes à l'arrière, les remplaçant, les aidant, les soignant. Dès 1915 on se trouve devant une pénurie de main-d'œuvre qui va provoquer une véritable mobilisation des femmes, qui, de ce fait, ont accès à des métiers jusqu'alors confiés aux hommes. Toutes les énergies sont mobilisées. Du coup les luttes sociales et les revendications des femmes sont remises à plus tard. C'est pourquoi, il est généralement admis que la grande guerre, si elle a fait accéder les femmes à de nouveaux rôles, cela n'a été qu'une situation intermédiaire et qu'elle a paradoxalement précipité le mouvement féministe dans une longue phase de déclin.

Après la guerre, le travail des femmes se développe cependant. Car, comme elles étaient moins bien payées et étaient donc plus facilement employées. Maugue fait remarquer que « dans certaines branches d'activité, comme l'industrie de la chaussure, de nombreux ouvriers avaient perdu leur emploi, les

²⁷ Bard, Christine *Les Filles de Marianne*, p. 9

²⁸ Maugue, op.cit. p. 84

patrons préférant embaucher des femmes au moindre coût »²⁹. Il est cependant peu probable que des situations pareilles aient affecté les professions libérales. Pourtant la même peur que celle des ouvriers s'empare des intellectuels. Et, ceci montre peut-être que ceux-ci, au fond d'eux-mêmes, estiment que les femmes sont aussi intelligentes et aussi capables, et que de ce fait elles menacent leur position d'hommes intellectuels ?

Parmi eux André Gide fait figure d'exception. Comme Stendhal il est contre tout conformisme. Il prend parti dans tous les domaines sociaux, esthétiques et moraux. Il ne faut donc pas s'étonner s'il prend position pour la femme. Son roman *L'école des femmes* est un triptyque, ou, si l'on veut, une partie vocale à trois voix. On y découvre la problématique de la condition de la femme selon trois points de vue différents. Dans la première partie, publiée en 1929, c'est une femme Éveline qui s'exprime. Dans la deuxième, sortie en 1930, Robert, son mari, prend la parole et c'est le point de vue de Geneviève, leur fille, qui est au centre de la troisième et dernière partie, éditée en 1936 seulement. La référence à la pièce de Molière ne se conteste pas. Ainsi les ressemblances entre Arnolphe et Robert sont nombreuses. Si Geneviève a pu aller au lycée c'est grâce à sa mère. Son père demeurerait persuadé que « les femmes n'avaient pas tant besoin d'instruction que de bonnes manières; [...] c'était ce que pensaient, avec Molière, tous les gens sensés »³⁰. Robert représente donc le conservatisme mâle, tandis Geneviève se fait l'interprète des nouvelles tendances. Sa mère Éveline s'est réveillée et a pris conscience de sa situation de femme dominée par son époux, mais trop tard pour pouvoir se libérer. Ayant été une épouse docile qui savait tenir sa place conforme aux mœurs d'avant la première guerre mondiale, elle a, par la rencontre de quelques hommes libéraux appris à réfléchir sur sa propre situation et surtout à celle de sa fille à qui elle veut donner du savoir et de la liberté.

La question de la littérature féminine n'a pas toujours plu aux intellectuels. Mais en 1929 Jean Larnac a publié son *Histoire de la littérature féminine en France*. A la fin de sa préface il formule les questions qu'il se propose d'étudier. Parmi celles-ci il en est une qui est particulièrement intéressante. Il se demande : « Est-il exacte que les données physiologiques déterminent des différences intellectuelles qu' aucune évolution sociale ou culturelle ne peut modifier ? »³¹.

²⁹ Mauge, op.cit. p.53

³⁰ ibidem

³¹ Hollier p. 832

Mais cette question n'est pas si ouverte qu'elle en a l'air. En effet Elaine Marks qui commente ce texte dans *De la littérature française*, observe que le leitmotiv de toute la première partie de son *Histoire* souligne que les femmes sont différentes. Marks fait également remarquer que parlant des femmes, Larnac le fait « toujours sur le ton de flatterie ironique ». Bien plus il « durcit les oppositions binaires qui structurent ses analyses. Ses catégories deviennent de plus en plus rigides »³². Il constate ainsi que : « Le masculin est le signe de l'intelligence, de la raison, de l'effort, de l'abstraction, de la production, des muscles et de la normalité; le féminin est tout aussi inévitablement le signe de la sensibilité, de l'inspiration, de la spontanéité, de l'émotion, de la reproduction, des nerfs et de l'anormalité »³³. On a le droit de soupçonner que les opinions d'une grande majorité des hommes se retrouvent dans le même registre prétendant non seulement que la femme est différente, mais qu'elle, à cause de cette différence, se trouve sur un plan secondaire par rapport à l'homme.

Mais les habitudes des hommes et des femmes changent avec les temps. Le slogan « La Française veut voter » a été lancé dès 1936. Il faudra pourtant attendre 1944 pour que, grâce au général de Gaulle, les femmes françaises obtiennent finalement le droit de vote et d'éligibilité. Elles votent pour la première fois en 1945. Comme le font remarquer Albistur et Armogathe, il est « indéniable que sur le plan de la législation civile la femme a enfin conquis son entière autonomie, mais dans tous les autres domaines, on va être amené à constater un profond divorce entre le droit de principe reconnu aux femmes et la situation concrète qu'elles vivent »³⁴. C'est évidemment un fort grand pas en avant qu'on a fait sur le plan législatif, mais les attitudes des hommes vis-à-vis des femmes resteront, malheureusement, aussi conservatrices et paternalistes maintenant qu'avant.

La lutte n'est donc pas finie, mais elle va connaître un moment historique en juin 1949. En effet, cinq ans après l'acquisition du droit de vote de la femme, Simone de Beauvoir publie *Le Deuxième Sexe*. Ce texte provoque tout de suite de violentes réactions scandalisées. Ce qui est typique dans l'accueil que l'on a fait à ce livre, c'est qu'on a refusé de discuter les thèses de son auteur. On a préféré parler de ses supposés problèmes personnels. Pas même la société intellectuelle ne montre une indulgence plus compréhensive. La véhémence avec laquelle on a attaqué son texte montre la difficulté qu'on a à accepter le nouveau

³² op. cit. p. 832

³³ op. cit. pp. 832-33

³⁴ Albistur et Armogathe, op.cit. p.437

statut de la femme. Il ne faut donc pas trop s'étonner si les femmes sentent encore le besoin d'évoquer les problèmes de leur condition de femme.

En 1981, quelques trente ans après la publication de Simone de Beauvoir, Annie Ernaux trouve que le thème mérite encore de l'attention et en fait le sujet de son livre *La femme gelée*. L'écrivain y évoque son enfance et adolescence en focalisant l'éducation qu'elle a reçue. Jeune fille issue de la classe ouvrière elle est inscrite par sa mère dans une école privée plutôt bourgeoise. Elle comprend alors qu'elle est différente des autres élèves de sa classe puisque chez elle les parents se partagent les tâches domestiques et ménagères. Au grand étonnement de ses petites camarades bourgeoises, son père fait la cuisine et la vaisselle. Ceci est considéré comme « une affreuse anomalie », comme « un truc risible ». On le compare même à 'l'homme – lavette' qu'on trouve sur « les dessins humoristiques de Paris Match ». Au milieu du vingtième siècle, il n'était donc pas « digne d'un homme d'éplucher des légumes »³⁵. On comprend que la jeune femme représentée dans le livre n'est pas consciente des codes véhiculés par la société bourgeoise : « L'idée d'inégalité entre les garçons et moi, de différence autre que physique, je ne la connaissais pas vraiment pour ne l'avoir jamais vécue. Ça a été une catastrophe »³⁶.

Si, malgré les progrès sensibles de la législation, les temps ne sont pas encore mûrs pour accepter une égalité d'attitude entre les deux sexes, comment procéder ? Pour la jeune femme du livre le seul moyen, c'est de se faire apprivoiser. C'est de plaire aux hommes. Il faut être « douce et gentille, admettre qu'ils ont raison, se servir des 'armes féminines' »³⁷. C'est donc accepter le rôle éternel de la femme : se marier, faire une famille, s'occuper du ménage. L'alternative serait de vivre dans la solitude ! Le personnage principal du roman a l'ambition de devenir professeur de lettres. Jeune mariée et mère de famille, il faudra cependant qu'elle travaille la nuit, ou quand dort le bébé, pour obtenir l'agrégation parce que son mari, naguère son complice quand il était étudiant, n'a plus de temps pour s'occuper du ménage. Tous diplômes obtenus, la jeune femme dans le roman aura un poste d'enseignant. Maintenant les deux époux ont la même charge de travail. Mais c'est, ironiquement, toujours à elle que revient la double journée. Sa place dans la société sera désormais partagée entre le foyer et le travail, et elle sera à cause de cela une femme gelée, figée dans le quotidien.

³⁵ Ernaux, op.cit. p.75

³⁶ Ernaux, op.cit. p.82

³⁷ Ernaux, op.cit p. 90

Ce récit qui met en évidence pratiquement tous les sujets dont il a été question dans cette étude, montre fort clairement que même si les temps évoluent, les stéréotypes continuent à marquer la condition des femmes ainsi que celle des hommes ! Toute tâche appartenant à la sphère féminine ridiculise l'homme et les femmes qui veulent avoir le même droit au travail que leurs compagnons voient se multiplier leurs occupations. Les valeurs multiséculaires sont donc toujours aussi présentes dans les années soixante qu'aux siècles précédents. La plus grande valeur dont une femme peut faire état, ce n'est pas d'être une femme de tête, mais de savoir s'occuper d'une maison et d'une famille.

Avec mai 68, on peut encore une fois croire que les choses vont changer radicalement. Dans *De la littérature française*, Denis Hollier constate qu'il est vrai qu'en France comme ailleurs dans le monde, la fin des années 1960, et le début des années 1970 ont été le théâtre d'une vaste prise de conscience et d'une intense activité féministes. Mais quels ont été les résultats ? Si l'on regarde le taux de scolarisation des filles, on voit que depuis 1965 il est strictement égal à celui des garçons, mais que leurs choix sont plutôt dirigés vers des formations traditionnellement féminines.

Les pressions sociales insidieuses, le rôle de la famille, le manque d'information font que les jeunes filles s'orientent actuellement systématiquement vers certains secteurs encombrés, sans perspective de promotion et où la rémunération est faible. L'époque du C.A.P. de 'couture floue' est à peine révolue. La troisième conférence des femmes des collèges d'enseignement technique a révélé qu'en 1975, 30 000 jeunes filles préparent un diplôme dans les sections de l'habillement et 170, seulement en électricité ou en électronique.³⁸

La tradition veut également que l'éducation des filles s'arrête au strict nécessaire, tandis que pour un garçon cela ne suffit pas. Ainsi, 33% des parents pensent « qu'une formation de C.A.P. en deux ans est suffisante pour une fille, 7% seulement pensent de même pour leur fils »³⁹. Encore plus remarquable est le fait qu'une majorité des parents trouve que le mariage est toujours la principale destination de leurs filles. Ce phénomène culturel se retrouve également dans certains livres utilisés à l'école. Albistur et Armogathe constatent ainsi que l'*Encyclopédie Hachette d'éducation sexuelle*, publiée en 1973, développe le thème d'une différenciation des sexes, fondée sur l'idée de la nature. La famille et la société réclament du garçon et de la fille des comportements différents. Le garçon est naturellement batailleur, plus fort, plus entreprenant et plus hardi, il

³⁸ Hollier, p. 989

³⁹ Albistur et Armogathe, p.439

est plus brillant en mathématiques (sic !). La fille est plus douce, plus patiente, elle s'adonne à des travaux manuels (décoration, cuisine) elle fait preuve de plus d'attention et de plus de régularité. Il est évidemment fort critiquable de mettre des textes de ce genre parmi les livres utilisés à l'école, mais l'école n'est sûrement pas le seul domaine où sont renforcés les préjugés de ce genre⁴⁰.

La consolidation de la différenciation est pour une grande partie due aux médias, dont le développement a connu, au cours du XX^e siècle, un essor extraordinaire. Dans son article *Côté filles, côté garçons*, paru dans *le Monde* du 28 janvier 2004 Catherine Vincent rappelle le livre *Du côté des petites filles* qu'avait sorti en 1974 Hélena Gianini Belotti. Et elle se demande:

Trente ans plus tard, qu'a-t-on vu ? Rien, ou presque. Dans nos écoles mixtes, certes, tous sont tenus d'apprendre les mêmes matières au même rythme, mais, sitôt franchie la porte des classes, la ségrégation sexuelle des enfants bat son plein. De la maternelle au collège, les cours de récréation offrent tous les mêmes spectacles: les garçons au milieu, occupant collectivement l'espace et jouant des biceps; les filles en périphérie, explorant par petits groupes les délices du dialogue intime, de même à la maison, plébiscitent-ils petites voitures, football et jeux vidéo, tandis qu'elles préfèrent la danse et les Barbie. Si les inégalités en faveur des garçons se réduisent peu à peu, la différence de comportement entre les deux sexes, elle, demeure. Irréductiblement⁴¹.

Malheureusement Catherine Vincent n'exagère guère. Le désir de voir l'image d'une belle jeune fille qui va se transformer en une femme dévouée au bonheur de toute la famille ayant été calquée sur l'idée de la Sainte Famille, a été maintenue par la société pendant tous les siècles. Cette image de la femme est actuellement véhiculée par les créateurs de mode et de produits de beauté que la publicité expose jusqu'au matraquage dans la presse féminine, ainsi que par les publicités, par la télévision, le cinéma ou Internet. Comme les médias inondent notre quotidien, ils renforcent de façon presque totalitaire la représentation de la femme comme un être charmant et séduisant, telle qu'on l'a vue représentée depuis le début des temps.

Il est évident que ni le social ni les médias ne font d'efforts pour invalider la bipolarisation vieille de plusieurs siècles. Et les femmes qui sont les plus combattives pour l'atténuer ou l'effacer n'attirent plus guère l'attention sur leur combat. Dans son *Bloc-notes* du 8 juin 2006, Bernard –Henri Lévy s'indigne à juste titre sur le silence autour du vingtième anniversaire de la mort de Simone de Beauvoir : « bizarrement, rien. Non rien, ou à peu près rien, pour

⁴⁰ op.cit. p. 440

⁴¹ Catherine Vincent in *Le Monde* du 28 janvier 2004

commémorer l'écrivain, la philosophe, la très grande intellectuelle. Rien dans les journaux, les radios, les télé- si prompts, d'habitude, à faire musée de tout- sur l'auteur, notamment de ce livre capital, séminal, véritablement révolutionnaire, que fut *Le deuxième sexe*. Alors, ici hommage.» BHL fait ensuite l'éloge de sept femmes qu'il considère comme des « preuves, par la réalité, de l'actualité de son grand œuvre.» Parmi celles-ci se trouvent quelques politiciennes: Hillary Clinton, Condolezza Rice, Angela Merkel et évidemment Ségolène Royal, qui, en 2007, a failli être la première femme élue à la présidence de la République. La première dame de la France est actuellement une très belle femme qui sait rendre la vie des hommes agréables en chantant des chansons d'amour accompagnées de sa guitare...

En conclusion on peut observer que les arguments stéréotypés, bibliques et antiques basés sur l'idée de la complémentarité ont souvent consciemment ou inconsciemment été véhiculés par l'état et l'église. Elles ont été répétées par la suite dans des textes littéraires et autres. La France n'a pas manqué et ne manque pas d'exemples de femmes, d'une grande intelligence et d'une grande érudition, on vient de le constater. Beaucoup d'elles ont présenté une forte personnalité et une grande volonté de faire évoluer leur situation. Cependant leur exemple n'a pas suffi et ne suffit toujours pas pour abolir les préjugés de la bipolarisation et changer la vision sur « le deuxième sexe ». Ni même les arguments avancés pendant des siècles par des hommes libéraux pour démontrer l'égalité entre les sexes ni la législation n'ont su les éliminer.

On a l'impression que quand on a fait un pas en avant dans le domaine de l'éducation de la femme, on en fait deux en arrière. Les idées toutes faites ne sont pas seulement tenaces. Elles sont dangereuses, surtout quand elles sont répétées sans réflexion. Elles ont tendance à passer pour des vérités quand les familles les perpétuent. Elles sont bien plus dangereuses quand on estime qu'elles sont utiles à l'éducation: « les garçons sont doués pour les mathématiques », et « les filles, gentilles et douces, adorent s'occuper de leur intérieur ». Elles sont encore plus préjudiciables quand les vecteurs culturels et sociaux comme les jeux vidéo, la télévision ou, pire encore, les textes scolaires les perpétuent.

C'est donc dans le domaine des discours tenus par les uns et les autres, notamment publiquement, qu'il faut principalement agir. Il est ainsi d'une nécessité extrême que les medias et surtout l'école se donnent comme tâche essentielle de surveiller les paroles émises dans leurs textes et contextes pour en évacuer les idées préconçues conscientes ou, si possible, même celles qui sont

inconscientes. Ceci ne se fera pas tout seul, ni par la législation. On ne pourra pas par exemple changer le dictionnaire ou interdire certaines locutions. On pourra par contre être vigilant et les stigmatiser, lorsque apparaissent les idées conservatrices qui sont derrière les locutions toutes faites. Il faudra que les hommes et les femmes, éminents, éduqués, impliqués et surtout combattants s'investissent dans cette action. Ce serait un moyen de prouver enfin que les principes de dualité et de complémentarité sont dépassés et que le principe d'égalité entre hommes et femmes sera enfin, pas seulement communément admis, mais aussi communément appris.

Références

- Albistur Mañté et Armogathe, Daniel. 1977. *Histoire du féminisme français du Moyen-Âge à nos jours*. Édition Des femmes : Paris.
- Bard, Christine. 1991. *Un siècle d'antiféminisme*. Fayard : Paris
- Bard, Christine. 1955. *Les filles de Marianne*. Fayard : Paris 1955
- Boisdeffre, Pierre. 2000. *George Sand à Nohant*. Christian Pirot: Paris.
- Bolster, Richard. 1970. *Stendhal, Balzac et le féminisme romantique*. Lettres modernes, Minard : Paris.
- Diderot, Denis. 1967. *Le neveu de Rameau*. Garnier Flammarion : Paris.
- Ernaux, Annie. 1981. *La femme gelée*. Folio Galimard : Paris.
- Fénelon. 1882. *De l'éducation des filles*.
- Fénelon. 1983. *Œuvres complètes*.
- Hollier. 1993. *De la littérature française*. Bordas.
- Kniebiehler, Yvonne. 2000. *Histoire des mères et de la maternité en occident*. PUF.
- Labé, Louise. 1983. *Œuvres poétiques*. NRF, Gallimard : Paris.
- Maugue, Annelise. 1987. *L'identité masculine en crise au tournant du siècle (1871-1914)*. Rivages.
- Priollaud, Nicole et al. 1983. *La femme au XIXème siècle*. Paris.
- Rousseau, Jean- Jacques. 1909. *Émile*. In *Œuvres complètes Tome 1^{er}*. Hachette : Paris.
- Stendhal. 1938. *De l'amour*. Éd. De Cluny : Paris.
- Weitz, Margaret Collins. 1985. *Femmes : Recent Writings on French Women*. Boston.
- Le Monde* du 28 janvier 2004

ÉTUDES ROMANES DE LUND
SÉRIE FONDÉE PAR ALF LOMBARD

ED. ALF LOMBARD

1. MALMBERG, BERTIL, *Le roman du Comte de Poitiers, poème français du XIII^e siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1940.
2. THORDSTEIN, ARVID, *Le bestiaire d'amour rimé, poème inédit du XIII^e siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1940.
3. NILSSON-EHLE, HANS, *Les adverbes en -ment compléments d'un verbe en français moderne. Étude de classement syntaxique et sémantique*. 1941.
4. SCHLYTER, BÖRJE, *La vie de Thomas Becket par Beneit. Poème anglo-normand du XII^e siècle*, publié d'après tous les manuscrits. 1941.
5. RONSJÖ, EINAR, *La vie de saint Nicolas par Wace. Poème religieux du XII^e siècle*, publié d'après tous les manuscrits. 1942.
6. THORNÉ HAMMAR, EVA, *Le développement de sens du suffixe latin -bilis en français*. 1942.
7. MALMBERG, BERTIL, *Le système consonantique du français moderne. Études de phonétique et de phonologie*. 1944.
8. BRANDT, GUSTAF, *La concurrence entre soi et lui, eux, elle(s). Étude de syntaxe historique française*. 1944.
9. NILSSON-EHLE, HANS, *Les propositions complétives juxtaposées en italien moderne*. 1947.
10. MALMBERG, BERTIL, *Études sur la phonétique de l'espagnol parlé en Argentine*. 1950.
11. ANDERSSON, SVEN, *Études sur la syntaxe et la sémantique du mot français tout*. 1954.
12. BOSTRÖM, INGEMAR, *Les noms abstraits accompagnés d'un infinitif et combinés avec avoir. Étude historique sur la syntaxe des articles et des prépositions dans ce genre de constructions françaises*. 1957.
13. NEUMANN, SVEN-GÖSTA, *Recherches sur le français des XV^e et XVI^e siècles et sur sa codification par les théoriciens de l'époque*. 1959.
14. ANDERSSON, SVEN, *Nouvelles études sur la syntaxe et la sémantique du mot français tout*. 1961.
15. BORNÄS, GÖRAN, *Trois contes français du XIII^e siècle, tirés du recueil des Vies des Pères*. 1968.
16. JACOBSSON, HARRY, *L'expression imagée dans Les Thibault de Roger Martin du Gard*. 1968.
17. NILSSON, ELSA, *Les termes relatifs et les propositions relatives en roumain moderne. Étude de syntaxe descriptive*. 1969.
18. *Mélanges de philologie offerts à Alf Lombard*. 1969.
19. BRODIN, GRETA, *Termini dimostrativi toscani. Studio storico di morfologia, sintassi e semantica*. 1970.

ED. ÖSTEN SÖDERGÅRD

20. GUNNARSON, KJELL-ÅKE, *Le complément de lieu dans le syntagme nominal*. 1972.
21. WESTRIN, MAIBRIT, *Étude sur la concurrence de davantage avec plus dans la période allant de 1200 à la Révolution. Comparaison avec l'usage actuel*. 1973.
22. SCHLYTER, KERSTIN, *Les énumérations des personnages dans la Chanson de Roland. Étude comparative*. 1974.
23. ROBACH, INGER-BRITT, *Étude socio-linguistique de la segmentation syntaxique du français parlé*. 1974.
24. BRODIN, BRITA, *Criaturas ficticias y su mundo, en « Rayuela » de Cortázar*. 1975.
25. UNDHAGEN, LYDIA, *Morale et les autres lexèmes formés sur le radical moral-étudiés dans des dictionnaires et dans des textes littéraires français de la seconde moitié du XVIII^e siècle. Étude de sémantique structurale*. 1975.
26. SANDQVIST, SVEN, *Études syntaxiques sur la Chronique des Ducs de Normandie par Benoit*. 1976.
27. SWAHN, SIGBRIT, *Proust dans la recherche littéraire. Problèmes, méthodes, approches nouvelles*. 1979.
28. LARSSON, EVA, *La dislocation en français. Étude de syntaxe générative*. 1979.
29. SWEDENBORG, EKY, *Jean Barois de Roger Martin du Gard. Étude des manuscrits et des techniques narratives*. 1979.
30. GRAUMANN, GUNNAR, *« La guerre de Troie » aura lieu. La préparation de la pièce de Giraudoux*. 1979.
31. KELLNER, SVEN, *« Le Docteur Pascal » de Zola: Rétrospective des Rougon-Macquart, Livre de Documents, Roman à Thèse*. 1980.
32. LLAVADOR, YVONNE, *La poésie algérienne de langue française et la guerre d'Algérie*. 1980.
33. BIRGANDER, PIA, *Boris Vian romancier. Étude des techniques narratives*. 1981.
34. GRELSSON, SIGVARD, *Les adverbes en -ment. Étude psycho-mécanique et psycho-systématique*. 1981.
35. JOSEFSON, EVA-KARIN, *La vision citadine et sociale dans l'œuvre d'Emile Verhaeren*. 1982.
36. WIJK, MARGARETH, *Guillaume Apollinaire et l'esprit nouveau*. 1982.
37. HEED, SVEN-ÅKE, *Le coco du dada. Victor ou les Enfants au pouvoir de Roger Vitrac : texte et représentation*. 1983.
38. ORFALI, INGRID, *Fiction érogène à partir de Klossowski*. 1983.
39. SANDQVIST, SVEN, *Notes textuelles sur le Roman de Tristan de Béroul*. 1984.

ED. LARS LINDVALL

40. BORNÄS, GÖRAN, *Ordre alphabétique et classement méthodique du lexique. Étude de quelques dictionnaires d'apprentissage français*. 1986.
41. LARSSON, BJÖRN, *La réception des Mandarins. Le roman de Simone de Beauvoir face à la critique littéraire en France*. 1988.
42. SANDQVIST, SVEN, *Le Dyalogue saint Gregore. Les Dialogues de saint Grégoire le Grand traduits en vers français à rimes léonines par un Normand anonyme du XIV^e siècle. Édition avec introduction, notes et glossaire. 2 vol.* 1989.

43. SANDQVIST, OLLE, *La Vie saint Gregore. Poème normand du XIV^e siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1989.
44. ANGELFORS, CHRISTINA, *La Double Conscience. La prise de conscience féminine chez Colette, Simone de Beauvoir et Marie Cardinal*. 1989.
45. *Actes du X^e Congrès des Romanistes Scandinaves, Lund, 10-14 août 1987*, édités par LARS LINDVALL, 1990.

ED. SUZANNE SCHLYTER

46. SWAHN, SIGBRIT, *Balzac et le merveilleux. Étude du roman balzacien 1822-1832*. 1991.
47. ELGENIUS, BERNT, *Studio sull'uso delle congiunzioni concessive nell'italiano del Novecento*. 1991.
48. SANDQVIST, SVEN, *La Vie de saint Évrout. Poème normand du XIV^e siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1992.
49. HERMERÉN, INGRID, *El uso de la forma en RA con valor no-subjunctivo en el español moderno*. 1992.
50. LARSSON, BJÖRN, *La place et le sens des adjectifs épithètes de valorisation positive*. 1994.
51. EKBLAD, SVEN, *Studi sui sottofondi strutturali nel Nome della rosa di Umberto Eco. Parte I. La Divina Commedia di Dante*. 1994.
52. ZETTERBERG, ANDERS, *Les propriétés des choses selon le Rosarius (B.N. f. fr. 12483)*. Édition revue et complétée par SVEN SANDQVIST. 1994.
53. EGERLAND, VERNER, *The Syntax of Past Participles. A Generative Study on Nonfinite Constructions in Ancient and Modern Italian*. 1996.
54. BENGTTSSON, ANDERS, *La Vie de sainte Bathilde. Quatre versions en prose des XIII^e et XV^e siècles, publiées avec introduction, notes et glossaire*. 1996.
55. SANDQVIST, SVEN, *Le Bestiaire et le Lapidaire du Rosarius (B.N. f. fr. 12483)*. 1996.
56. JÖNSSON, NILS-OLOF, *La Vie de saint Germer et la Vie de saint Josse de Pierre de Beauvais. Deux poèmes du XIII^e siècle, publiés avec introduction, notes et glossaire*. 1997.
57. LARSSON, BJÖRN, *Le bon sens commun. Remarques sur le rôle de la (re)cognition intersubjective dans l'épistémologie et l'ontologie du sens*. 1997.
58. WIBERG, EVA, *Il riferimento temporale nel dialogo. Un confronto tra giovani bilingui italo-svedesi e giovani monolingui romani*. 1997.
59. SANDBERG, VESTA, *Temps et Traduction. Étude contrastive des temps de l'indicatif du français et du suédois*. 1997.
60. DITVALL, CORALIA, *Études sur la syntaxe et la sémantique de "tot" en roumain ancien et moderne*. 1997.
61. BARDEL, CAMILLA, *La negazione nell'italiano degli svedesi. Sequenze acquisizionali e influssi translinguistici*. 2000.
62. CARIBONI KILLANDER, CARLA, *De la théorie de la description à la description chez Julien Gracq*. 2000.
63. FORNÉ, ANNA, *La piratería textual. Un estudio hipertextual de Son vacas, somos puercos y El médico de los piratas de Carmen Boullosa*. 2001.
64. LENNARTSSON, VIVI-ANNE, *L'Effet-sincérité. L'Autobiographie littéraire vue à travers la critique journalistique. L'Exemple de La Force des choses de Simone de Beauvoir*. 2001.

65. MÖRTE ALLING, ANNIKA, *Le désir selon l'Autre. Étude du Rouge et le Noir et de la Chartreuse de Parme à la lumière du « désir triangulaire » de René Girard*. 2003.
66. JARLSBO, JEANA, *Écriture et altérité dans trois romans de J. M. G. Le Clézio : Désert, Onitsha et La quarantaine*. 2003.
67. GRANFELDT, JONAS, *L'Acquisition des catégories fonctionnelles. Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes*. 2003.
68. WESTIN, EVA, *Le récit conversationnel en situation exolingue de français - Formes, types et fonctions*. 2003.
69. BÖRJESSON, ANNE, *La syntaxe de seul et seulement*. 2004.
70. WILHELMI, JUAN - ENKVIST, INGER, *Literatura y Compromiso. Serie de estudios hispánicos*. 2004.

ED. INGER ENKVIST, BJÖRN LARSSON, SUZANNE SCHLYTER

71. BERNARDINI, PETRA, *L'italiano come prima e seconda (madre)lingua. Indagine longitudinale sullo sviluppo del DP*. 2004.
72. ÁLVAREZ SALAMANNA, MARÍA DEL PILAR, *De Sobremesa, 1887-1896. José Asunción Silva: El poeta novelista*. 2004.
73. CONWAY, ÅSA, *Le paragraphe oral en français L1, en suédois L1 et en français L2. Étude syntaxique, prosodique et discursive*. 2005.
74. JABET, MARITA, *L'omission de l'article et du pronom sujet dans le français abidjanais*. 2005.
75. BOZIER, CHRISTINE, *La sollicitation dans l'interaction exolingue en français*. 2005.
76. WIKMAN, CHRISTINE, *L'immagine pubblicitaria dell'olio d'oliva, della pasta e del caffè. Uno studio comparativo sulla ricezione*. 2005.
77. ENKVIST, INGER – IZQUIERDO, JOSÉ MARÍA (ed), *Aprender a pensar. Simposio internacional en la Universidad de Lund 2005*. 2006.
78. GUNNARSSON, CECILIA, *Fluidité, complexité et morphosyntaxe dans la production écrite en FLE*. 2006.
79. DAICIU, VIOLETA, *Enjeux idéologiques dans Le Conte du Graal de Chrétien de Troyes*. 2007.
80. JOHANSSON, INGELA, *El personaje femenino de la novela indigenista*. 2008.
81. BACQUIN, MARI, *Theseus de Cologne, édition partielle d'une chanson de geste du XIV^e siècle*. 2008.
82. LUTAS, LIVIU, *Biblique des derniers gestes de Patrick Chamoiseau: Fantastique et histoire*. 2008.
83. LEON-VEGAS, CAROLINA, *Ausencia, prohibición y carencia, Estudio de los personajes masculinos y el deseo frustrado en tres obras de García Lorca*. 2008.
84. ÅGREN, MALIN, *À la recherche de la morphologie silencieuse: sur le développement du pluriel en français L2 écrit*. 2008.
85. BERNARDINI, PETRA, EGERLAND, VERNER & GRANFELDT, JONAS, *Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65^{ème} anniversaire*.