

UNIVERSITÉ PARIS 8 – VINCENNES SAINT DENIS  
U.M.R. 7023 – STRUCTURES FORMELLES DU LANGAGE  
ÉCOLE DOCTORALE – COGNITION, LANGAGE, INTERACTION

**THÈSE de DOCTORAT**  
**en LINGUISTIQUE**

Acquisition de langues étrangères  
présentée et soutenue publiquement par

**Pascale EL HAJ**

le 25 novembre 2016

**Référence aux entités dans un discours narratif chez des Libanais**  
**apprenant une L2 et une L3**

Volume 1

Directeur de thèse

**Marzena WATOREK**

**JURY**

Sandra Benazzo, professeur, Université Paris 8, Président

Martin Howard, professeur, University College Cork, rapporteur

Daniel Véronique, professeur, Université d'Aix-Marseille, rapporteur

Pascale Trévisiol, maître de conférence, Université Sorbonne Nouvelle, examinateur

Élisabeth Vauthier, professeur, Université Jean Moulin Lyon 3, examinateur

Marzena Watorek, professeur, Université Paris 8, Directeur



## Résumé de thèse

Cette thèse porte sur l'introduction des entités dans un discours narratif dans deux langues cibles différentes, le français et l'anglais, par des apprenants libanais (élèves scolarisés au Liban divisés en trois sous-groupes de 10, 13 et 16 ans). De plus, nous nous intéressons à l'ordre d'acquisition des langues cibles considérées. Ainsi, nous avons analysé les récits de film à l'oral produits par deux groupes d'apprenants, un groupe (45 sujets) ayant reçu l'enseignement du français (L2) avant celui de l'anglais (L3) et inversement, un autre groupe (37 sujets) ayant été d'abord scolarisé en anglais (L2) et ensuite en français (L3). Nous abordons donc la question de l'impact des langues sources, l'arabe libanais (L1), le français (L2 ou L3) et l'anglais (L2 ou L3) dans l'acquisition des moyens linguistiques nécessaires pour construire la référence aux entités dans un discours narratif, notamment en ce qui concerne l'introduction de la référence. Pour pouvoir mieux évaluer le rôle des langues sources en question, nous avons recueilli et analysé les productions issues de la même tâche communicative effectuées par 3 groupes de contrôle composés des locuteurs natifs de l'anglais (10 sujets), du français (10 sujets) et de l'arabe libanais (15 sujets).

Dans notre étude nous comparons d'une part, les séquences acquisitionnelles qui se dégagent des productions des apprenants de différents niveaux de compétence en L2 et en L3, français et anglais, et d'autre part, nous examinons l'influence de la langue maternelle, l'arabe libanais (L1) sur l'acquisition du français (L2/L3), et l'impact du français et de l'anglais, première langue étrangère (L2) sur l'acquisition du français et de l'anglais, deuxième langue étrangère (L3) (Trévisiol, 2012). Cette recherche s'inscrit dans l'approche fonctionnaliste (Klein et Perdue, 1997 ; Perdue, 2002) et s'appuie sur le modèle de la *quaestio* (Klein et von Stutterheim, 1991) qui permet d'examiner l'interaction entre la structure discursive et la structure phrastique des énoncés.

L'analyse fait apparaître les spécificités des langues étudiées et la variation de leurs procédés linguistiques nécessaires à l'introduction des entités (protagonistes et entités inanimées) : selon les langues la structure du SN et le schéma phrastique dans lequel il s'insère varient. Par exemple, en français et en anglais les déterminants pré-nominaux jouent un rôle important dans le marquage du statut de l'information. En revanche, en arabe libanais l'introduction d'une entité se fait par différents types de procédés : noms nus, noms précédés d'un déterminant à valeur définie ou encore par des pronoms clitiques suffixes possessifs. De même, nous avons attesté des différences en ce qui concerne les schémas phrastiques. En français et en anglais, les locuteurs se servent des constructions verbales, présentatives ou existentielles pour introduire une entité tandis que les libanophones emploient des constructions nominales ou verbales.

Notre analyse des productions des apprenants montre que l'influence des langues sources se joue à des niveaux différents et que les séquences acquisitionnelles en L2 et en L3 se ressemblent et divergent selon le cas. L'impact de l'arabe libanais sur l'acquisition du système de la détermination en L2 concerne surtout le niveau discursif et phrastique. Le choix discursif, le mode pragmatique et l'organisation de l'énoncé, dans certains cas, s'avèrent être

une stratégie propre de l'apprenant pour contourner les difficultés liées au facteur de l'âge et à la maturité cognitive, notamment chez les jeunes de 10 ans, ainsi qu'au niveau de compétence en langue cible.

Par ailleurs, l'exposition à la langue cible semble être un facteur important qui influence les résultats des apprenants. Nos résultats montrent une meilleure performance des apprenants de 13 ans notamment en français L2 au niveau de la structure interne du SN, comparativement à ceux de 16 puisque l'exposition à la langue cible baisse. En revanche, chez les apprenants d'une L3, nous avons relevé une progression évolutive compte tenu d'un volume-horaire fixe tout au long de l'apprentissage de la L3. Les apprenants du français L2 ont plus de difficultés que les apprenants de l'anglais L2 au niveau du codage du SN : le français possède un système de détermination obligatoire plus restrictif. À partir de nos données, nous pouvons confirmer que l'ordre de l'acquisition des langues cibles joue un grand rôle sur l'acquisition d'une L3 et qu'apprendre le français L2 en tant que première langue étrangère facilite l'apprentissage/acquisition de l'anglais L3. Inversement l'apprentissage de l'anglais L2 ne favorise pas l'acquisition du français L3. En L3, la structure du SN est marquée par une influence de la L2 : les jeunes apprenants précèdent le nom de la langue cible par un déterminant de leur L2. Ils perçoivent donc la ressemblance entre les deux langues indo-européennes, langues typologiquement éloignées de leur L1.

L'étude menée dans le cadre de notre thèse de doctorat contribue à la meilleure compréhension du processus d'acquisition en ce qui concerne l'impact des langues sources, le facteur de l'âge et l'ordre d'acquisition de différentes langues étrangères.

Par ailleurs, nos résultats se basant sur un contexte d'enseignement particulier, à savoir l'enseignement bilingue au Liban, permettent d'aborder la question de l'apport de la recherche en acquisition à la didactique des langues.

Et finalement, l'analyse du corpus en libanais du groupe de contrôle ouvre des perspectives nouvelles pour la description de cette langue dans une approche relativement peu adoptée dans les travaux en linguistique arabe. En effet, nous avons décrit le système de la détermination en arabe libanais en utilisant des outils de l'approche fonctionnaliste en mettant en relief la relation entre les formes et leurs fonctions au cours du processus de construction du discours, l'approche absente des travaux existants.

Mots clés : discours narratif, syntagme nominal, acquisition L2 et L3, influence translinguistique et impact des langues sources, arabe libanais

## Remerciements

Cette thèse est l'aboutissement de longues années de travail durant lesquelles j'ai été aidée et soutenue moralement et intellectuellement par de nombreuses personnes. Je tiens à leur exprimer ma vive reconnaissance et ma profonde gratitude.

Mes remerciements vont tout d'abord à ma directrice de thèse Marzena Watorek. L'intérêt qu'elle a marqué pour mon sujet, son engagement, sa disponibilité, ses lectures, ses précieux commentaires et ses encouragements m'ont permis de réaliser cette thèse.

Je remercie aussi les membres du jury qui ont consacré du temps pour évaluer ce travail.

Je voudrais également remercier Daniel Véronique qui m'a fait part de ses commentaires éclairés. Ses lectures critiques et sa disponibilité m'ont permis d'améliorer mon travail.

J'adresse mes remerciements profonds à tous des linguistes avec lesquels j'ai pu discuter : leurs conseils et encouragements ont guidé ma réflexion (grand merci à Jean-Marc Dewaele). Je tiens particulièrement à remercier Abassia Bouhaous, Cyrille Granget, Hamida Demirdache et Peter Hallman pour leur écoute et pour le temps qu'ils ont accordé à répondre à mes questions, sans oublier mes chers collègues du département d'études arabes de l'Université de Nantes : François Clément, Abdellatif Ghouirgate et Najeh Jegham.

Un grand merci à Olivier Crouzet, pour son aide précieuse avec les statistiques. Grâce à lui, j'ai pu traiter mes données sous un autre angle.

Je remercie énormément James Vallender, Kate Hammer et Rosemary Andreu pour leur aide avec la langue anglaise ainsi qu'Alice Bonamy et Anne, Isabelle et Marie Thiéry pour leur aide avec la langue française.

Grand merci aux enquêteurs, en particulier, Stéphane Tellier de la Mission Culturelle Française du Liban Sud, qui a organisé le recueil des données en établissement scolaire et pour le matériel fourni. Merci à Clémentine, Marwan, Jamal, Françoise H. et Françoise B., Sarah, Elie, Pamela et Emne. Je remercie aussi tous les élèves qui ont participé à mon projet de recherche ainsi que leurs établissements scolaires.

Je tiens aussi à remercier toutes les personnes qui me sont venues en aide au dernier moment : merci à Isabelle, Noam, Georgie, Christelle, Danièle et Nawel.

Je voudrais exprimer ma gratitude envers ma sœur Diana qui m'a accompagnée dans le recueil des données et qui s'est occupée du bon déroulement du travail.

Je porte un témoignage de gratitude à ma famille et à mes amis qui m'ont soutenue et encouragée tout le long de ces années.

Mes remerciements vont également à Christian Robin, Christine Péard et Sabine de Saint Méloir qui ont utilement relu le manuscrit final et à Chan Mamodaly Lada, Élodie Oursel et Jian Gong pour leur aide technique.



ولا تقل (( وجدتُ الحقيقة ))  
بل قل (( وجدتُ بعض الحقيقة ))  
ولا تقل (( أكتشفت سبيل الروح ))  
بل قلُّ (( وجدتُ الروح تسير في سبيلي ))  
فإن الروح تسير في جميع السُّبُل...  
لا تسير في خط مرسوم ...  
ولا تنمو كما تنمو القصبه... ..

جبران خليل جبران، كتاب النبي

“Say not, 'I have found the truth,' but rather, 'I have found a truth.' Say not, ' I have found the path of the soul.' Say rather, 'I have met the soul walking upon my path.' For the soul walks upon all paths. The soul walks not upon a line, neither does it grow like a reed.”

Gibran khalil Gibran, The Prophet





## Note sur la présentation

Nous utilisons dans ce travail un certain nombre de symboles et abréviations que nous détaillons ci-dessous :

ADJ	adjectif
adv	adverbe
AL, Fr, Ang	arabe libanais, français, anglais
ART	article
ASM	arabe standard moderne
AP	arrière-plan
Att	attribut
card	cardinal
chn	chien
clit	clitique
CONJ	conjonction de subordination
coord	conjonction de coordination
DAT	datif
def, DEF	article défini préfixé, article défini
DEF <sub>c</sub>	article défini contracté
DEM	adjectif démonstratif
dénb, indénb	dénombrable, indénombrable
det, DET	déterminant en AL, déterminant en langue indo-européenne
duel	duel
élatif	élatif <sup>1</sup>
enf	enfant
ETC	expression temporelle complexe
EXCL	pronom exclamatif
Exist	structure existentielle
Exp.Loc	expression locative
ExpT.	exposant temporel
Foc	focus
F	futur
G	proposition gérondive
i	entité inanimée
IL	forme idiosyncrasique
imp	imparfait
INDEF	article indéfini
inf	construction de l'infinitivation
INTER	pronom/adverbe/conjonction interrogatif(-ve)
interj	interjection
intro	introduction
L1	première langue, langue maternelle
LE, L2, L3	langue étrangère <sup>2</sup> , première langue étrangère, deuxième langue étrangère
LC, LS	langue cible, langue source
Loc adv	locution adverbiale
Loc prép	locution prépositionnelle
Loc CONJ	locution conjonctive
Loc V	locution verbale
N, ØN	nom, nom sans déterminant
NEG	négation
NMS ; NFS	nom masculin singulier ; nom féminin singulier
NUM	adjectif numéral
NUM.ord	adjectif numéral ordinal
NUM.card	adjectif numéral cardinal
ord	ordinal
P ; p	protagoniste ; pluriel
PPr ; PP	participe présent; participe passé

---

<sup>1</sup> Forme particulière de superlatif en arabe.

<sup>2</sup> Dans notre thèse, les deux termes LE, L2, L3 sont utilisés d'une façon interchangeable.

PART	article partitif
PN, PV	phrase nominale, phrase verbale
POSS, poss	adjectif possessif, possessif suffixé
pqp	plus-que-parfait
PRES	présent
Prés	structure présentative
prép	préposition
PROG	progressif
Pro	pronom
PROP	proposition
ProS	pronom sujet
PS	passé simple
PTL	particule
PTL.annexion	particule d'annexion
PTL	particule
qq, qqch	quelqu'un, quelque chose
QT	quantifieur
quasi-prép	quasi-préposition
r	reprise
REL, [REL]	pronom relatif, proposition relative
SN	syntagme nominal
SUBST	substantif
SVOC	sujet, verbe, objet (direct ou indirect), complément circonstanciel (lieu, temps, manière, etc.)
S?, V?, O?, ...	omission de la fonction placée avant le point d'interrogation
T	temps
Top	topique
TR	trame
V <sub>ø</sub>	verbe au présent ou une forme proche du présent
V <sub>aux</sub>	verbe auxiliaire
V <sub>e</sub>	verbe fini avec une marque morphologique ne correspondant pas aux règles d'usage de la LC
Vexist	verbe existentiel
V.IMP	verbe à l'impératif
V.IMPf	verbe imperfectif (ou inaccompli)
V <sub>incho</sub>	verbe inchoatif
V.PERF	verbe perfectif (ou accompli)
VLex/cop	construction à verbe lexical/verbe copule
V-o	pronom clitique objet préfixé à un verbe
V <sup>PTL</sup>	verbe à particule
V <sub>R</sub>	verbe à l'infinitif ou forme phonétique à l'infinitif
*	forme ou emploi erroné(e)

Conventions de transcription utilisées dans nos exemples et dans notre corpus de données :

[=! texte]	élément paralinguistique
#, ##, ###	pause courte, plus ou moins longue, longue
+//	faux départ, auto-interruption
m., e:	pause remplie
xxx	séquence inaudible
TEXTE	mot en majuscules, mot accentué dans un but emphatique ou contrastif
<texte> [/]	reprise à l'identique
<texte> [//]	reprise modifiées
<texte> [///]	énoncé modifiés
<texte_texte_texte>	séquence méta-linguistiques/discursives, etc.
<texte+texte+texte>	mot composé
%SBJ	sujet
%INV	enquêteur
&	transcription phonétique

a~, e~	son nasal
u, u:	voyelle courte, voyelle longue
e	e fermé
E	e ouvert
ʃ	'ch' comme dans 'chercher'
Z	'g' comme dans 'gens'
u	'ou' comme dans 'fou'
y	'u' comme dans lune

Conventions de transcription de l'arabe libanais :

/a/	voyelle basse
/o/	voyelle moyenne arrondie
/u/	voyelle haute arrondie
/i/	voyelle haute antérieure
/e/	voyelle moyenne antérieure
/u/, /u:/	voyelle brève, voyelle longue
/ʔ/	occlusive glottale
/h/	fricative glottale
/ʕ/	approximative pharyngale
/ħ/	fricative pharyngale
/ġ/	fricative uvulaire voisée
/x/	fricative uvulaire sourde
/q/	occlusive uvulaire qui se prononce <sup>1</sup> /ʔ/>
/k/	occlusive vélaire
/ġ/	fricative alvéolaire voisée
/ʕ/	fricative alvéolaire sourde
/z/	fricative alvéolaire sourde antérieure
/s/	fricative alvéolaire sourde antérieure
/ʕ/	fricative alvéolaire sourde antérieure et emphatique
/d/	occlusive alvéolaire voisée
/ḏ/	occlusive alvéolaire voisée emphatique
/t/	occlusive alvéolaire sourde
/ṭ/	occlusive alvéolaire sourde emphatique
/r/	vibrante alvéolaire
/l/	latérale alvéolaire
/n/	nasale alvéolaire
/f/	fricative labio-dentale sourde
/b/	occlusive labiale voisée
/m/	nasale labiale
/y/	semi-voyelle palatale
/w/	semi-voyelle bilabiale



## Sommaire

INTRODUCTION.....	3
PARTIE I: CADRE THÉORIQUE, TRAVAUX ANTÉRIEURS ET MÉTHODOLOGIE.....	9
1. Étude de l'acquisition et l'approche fonctionnaliste.....	9
2. Grands projets européens d'inspiration fonctionnaliste.....	13
3. Mise en place de l'approche des lectures des apprenants.....	17
4. Rôle de l'âge dans l'acquisition des langues étrangères.....	20
5. Rôle des langues sources et de la langue cible dans le processus d'acquisition.....	24
6. Acquisition d'une troisième langue L3.....	27
7. Travaux antérieurs en acquisition du syntagme nominal.....	36
8. Construction du discours et de l'activité de production langagière.....	39
9. Système linguistique du français, de l'anglais et de l'arabe libanais.....	57
10. Méthodologie.....	75
PARTIE II : RÉSULTATS.....	103
1. Adultes natifs francophones.....	104
2. Adultes natifs anglophones.....	114
3. Adultes natifs arabophones libanais.....	124
Synthèse des résultats des récits des trois groupes de contrôle.....	140
4. Récits en français L2.....	150
Synthèse des résultats des récits en français L2.....	198
5. Récits en anglais L2.....	208
Synthèse des résultats des récits en anglais L2.....	249
6. Récits en français L3.....	257
Synthèse des résultats des récits en français L3.....	290
7. Récits en anglais L3.....	299
Synthèse des résultats des récits en anglais L3.....	341
PARTIE III : DISCUSSION ET MISE EN PERSPECTIVE.....	351
1. Importance de l'ordre de l'acquisition d'une nouvelle langue.....	351
2. Statut des langues : L2 vs L3.....	360
3. Progression selon l'âge, évolution partagée ou spécifique aux apprenants de la L2 ou la L3.....	366
4. Rôle des langues sources, la L1 et/ou la L2 : niveau lexical.....	371
5. Implications pour la didactique.....	381
6. Contribution à la description de l'arabe libanais.....	394
CONCLUSION.....	397
BIBLIOGRAPHIE.....	401
SITOGRAFIE.....	423



## INTRODUCTION

L'appropriation d'une langue étrangère rend compte d'un processus social, cognitif et psychologique à travers lequel l'apprenant fait face à un système linguistique qui lui est méconnu. Afin de pouvoir communiquer dans une nouvelle langue, l'apprenant se trouve dans l'obligation d'analyser, de synthétiser et d'automatiser le nouveau système linguistique en cours d'apprentissage, enfin, de l'intérioriser avec ses propres normes et valeurs ainsi que ses divers modes d'organisation de l'information de façon à construire de nouvelles connaissances. L'apprenant se confronte ainsi à la question de la gestion des connaissances et des acquis anciens et nouveaux. Ces facteurs, parmi d'autres, déterminent le processus de l'acquisition et expliquent la variabilité du niveau de maîtrise d'une langue chez les apprenants comme l'exprime Klein (1990) dans la citation suivante :

“Acquisitional differences of this type have nothing to do with biologically determined changes in the learning capacity; they are a result of the different "knowledge states" in which the learner approaches the input.” (ibid. : 226)

Le présent travail se situe dans le domaine des recherches sur l'acquisition d'une langue étrangère, L2 et L3, que nous observons en cours d'acquisition chez un même locuteur. L'étude de l'acquisition des langues permet de comprendre comment fonctionne le langage comme l'affirment bien Klein & Perdue (1997) :

“The study of language acquisition should help us to understand how the human language capacity functions – in its elementary manifestations no less than in the most complex cases it normally attains.” (ibid. : 308)

L'objectif de notre recherche consiste essentiellement à examiner le processus d'appropriation d'une langue étrangère à travers la construction du discours. L'accent est particulièrement mis sur l'étude de l'expression référentielle du syntagme nominal (SN) des entités et sa corrélation avec l'organisation de l'information et la structuration des énoncés dans un discours narratif produit à l'oral. Watorek (2004b) note la complexité de ce travail de construction discursive :

« Tout locuteur qui a à produire un discours se trouve face à un problème de linéarisation de l'information à communiquer (cf. Levelt, 1989). Autrement dit, il doit se demander comment organiser ses énoncés en une suite cohérente, et, à l'intérieur de chaque énoncé, comment organiser ses constituants de façon à ce que cette cohérence soit compréhensible et perceptible pour l'interlocuteur. » (ibid. : 4)

À travers une analyse qualitative, nous examinons comment deux groupes d'apprenants ayant la même langue maternelle (L1), l'arabe libanais (AL), produisent des récits à l'oral ; plus spécifiquement, comment ils introduisent des entités (protagonistes et objets) dans deux langues cibles (LC) distinctes, le français et l'anglais. Ces langues cibles correspondent soit à la L2, soit à la L3, selon le groupe d'apprenants :

- Le premier groupe raconte le récit d'un film en français L2 (FrL2), sa première langue étrangère après l'AL, et en anglais L3 (AngL3), sa deuxième langue étrangère après le FrL2.
- Le deuxième groupe relate l'histoire du film en anglais L2 (AngL2), sa première langue étrangère après l'AL, et en français L3 (FrL3), sa deuxième langue étrangère après l'AngL2.

Les apprenants de chaque groupe, appartenant à différentes tranches d'âge (10, 13 et 16 ans) et relevant de divers niveaux de maîtrise du français et de l'anglais L2 et L3, suivent des cours de langues étrangères dans un milieu guidé au Liban. Le cadre institutionnel libanais se montre assez particulier : dès le plus jeune âge, l'apprentissage de la première langue étrangère va de pair avec celui de l'arabe standard moderne<sup>1</sup> (ASM, L2 surtout écrite) et non de l'arabe vernaculaire, l'AL (L1, langue orale). Pour évaluer le rôle des langues sources dans leurs productions, nous avons également analysé des récits produits par des locuteurs adultes natifs, francophones, anglophones et arabophones libanais. Les trois groupes de contrôle adultes maîtrisent le système linguistique de la L1, ce qui n'est pas encore le cas de jeunes élèves libanais où l'appropriation de différents systèmes linguistiques (L1, L2 et L3) va de pair avec le développement de leur capacité cognitive (cf. Hendriks, 2000).

“It seems obvious, however, that children may also start with some disadvantages in comparison with adults. They must go through their whole cognitive development, which to some extent will take place simultaneously and in interaction with their linguistic development.” (ibid. : 370).

L'approche fonctionnaliste est le cadre théorique de référence retenu dans notre travail de recherche. Dans cette perspective, nous étudions la complexification du SN et du schéma phrastique dans lequel il s'insère, nécessaire à l'introduction de la référence aux entités dans le discours.

Ce travail tente de répondre à plusieurs questions relatives aux apprenants, leurs niveaux de compétence, l'âge et l'ordre d'apprentissage des langues étrangères (LE) :

---

<sup>1</sup>Dans notre thèse, nous prenons uniquement en considération l'arabe libanais (L1) et nous ne traitons pas l'arabe standard (L2) comme langue source (LS).



- Comment les apprenants libanais de 10, 13 et 16 ans qui ont différents niveaux de compétence en LC introduisent les entités dans le discours narratif ? Par quel moyen discursif et syntaxique ? À l'aide des SN plus ou moins complexes ou idiosyncrasiques ?
- Quelles sont les ressemblances et les différences qui se dégagent des récits des apprenants libanais de différents niveaux de compétence en L2 et L3, anglais et français ?
- Quel est l'impact de l'âge sur l'acquisition de la détermination en LC ?
- Dans quelle mesure l'acquisition du système de la détermination en L2 est influencée par la L1, l'AL ?
- Les apprenants auront-ils plus de difficultés à s'approprier les procédés linguistiques du français que ceux de l'anglais ?
- Le choix de la langue et l'ordre de son apprentissage ont-t-il un effet sur le niveau de compétence ? L'apprentissage du FrL2 facilitera-t-il l'appropriation de l'AngL3 ? Et l'apprentissage de l'AngL2 rendra-t-il la tâche acquisitionnelle plus difficile pour les apprenants du FrL3 ?
- Dans quelle mesure l'acquisition des moyens linguistiques et leur utilisation en L3 sont-elles influencées par les langues déjà acquises, l'AL (L1) et le FrL2 ou l'AngL2 ? À quel niveau se manifeste cette influence translinguistique ? Quel est le rôle du français et de l'anglais – typologiquement proches du point de vu de l'AL – sur l'acquisition du SN en L3 ? Quelle est la langue choisie pour les emprunts lexicaux, la L1 ou la L2 ; et pourquoi ?
- Est-ce qu'il y a des phénomènes indépendants des langues en présence et qui sont notamment liés aux stratégies d'apprenants ?

Afin d'apporter des réponses à toutes ces questions et pour expliquer ces phénomènes cognitifs, pragmatiques, linguistiques et psycholinguistiques complexes inhérents à l'acquisition d'une nouvelle langue étrangère, nous adoptons le modèle de la production langagière plurilingue de De Bot (1992, 2004). Pour l'analyse de nos données, nous nous appuyons sur le modèle d'analyse du discours connu comme le modèle de la *quaestio* élaboré par Klein et von Stutterheim (1991). Ce modèle permet d'examiner l'interaction entre la structure informationnelle du discours et la structure phrastique des énoncés. Ainsi, chaque énoncé dans lequel est introduite l'entité, est analysé au niveau discursif, syntaxique et au niveau de la structure interne du SN. Nous mettons également à jour le répertoire lexical

employé pour référer aux entités ; nous listons le lexique verbal de chaque énoncé et nous analysons les emprunts aux LS.

Le choix de se focaliser sur le mouvement référentiel de l'introduction dans le domaine des entités nous permet d'effectuer une analyse très fine des différentes langues étudiées. Cette étude comparative dont le but est d'examiner des processus de production langagière mobilisés par divers locuteurs, met en parallèle des langues typologiquement éloignées, l'AL et deux langues indo-européennes, le français et l'anglais. Elle contribue à démontrer la spécificité et la variation des procédés de détermination de chacune des langues observées. Par ailleurs, elle participe grandement à la connaissance de l'AL, jamais étudié jusqu'à maintenant sous l'angle de l'introduction des entités dans un discours narratif selon l'approche fonctionnaliste. Par exemple, contrairement au français et à l'anglais qui possèdent des articles prénominaux, définis et indéfinis, l'AL ne dispose que d'un seul article, l'article défini qui se préfixe au nom qu'il actualise. La minutieuse analyse des trois systèmes linguistiques aux différents niveaux structuraux aide aussi à repérer l'influence translinguistique des langues sources (L1 et L2) sur l'acquisition du SN en français et en anglais (L2 et L3). L'examen des récits oraux en français et en anglais L2 et L3 chez des apprenants de trois tranches d'âge différentes ayant la même langue maternelle (L1) paraît un observatoire assez intéressant. Ce travail de recherche nous permet aussi de dégager les itinéraires développementaux des apprenants qui essaient de manier leur input en LC afin d'accomplir la tâche assez complexe de communication qui leur a été assignée.

« (...) on suppose (sous peine de changer de domaine de recherche !), que ses connaissances de LC montrent une certaine systématisme descriptible à un moment donné de l'acquisition, et que le processus d'acquisition consiste en une série de transitions, systématiques elles aussi, en direction d'une norme cible (...) .» (Perdue & Deulofeu, 1986 : 43)

Cette thèse veut également tenter d'intégrer ce travail de recherche mené sur l'acquisition dans le domaine de la didactique, nonobstant le débat complexe entre les deux disciplines. Nous pensons, tout particulièrement, à faire profiter l'enseignement du français au Liban. Pour y arriver, nous transposons les résultats dégagés des récits des apprenants du FrL2, tout en proposant quelques pistes de travail et des éléments de réflexion pour la didactique, que nous souhaiterions être des schémas facilitateurs de l'apprentissage du français.

Notre thèse s'organise en trois grandes parties :

**La première partie** présente le cadre théorique, expose les travaux antérieurs et la méthodologie de recueil des données. Dans cette partie, nous abordons l'acquisition des

langues étrangères et l'approche fonctionnaliste retenue dans ce travail de recherche. Nous exposons les grands projets d'inspiration fonctionnaliste qui ont conduit à la mise en place de l'approche du « lecte d'apprenant », tout en discutant le rôle des langues sources (LS) et de l'âge dans l'acquisition d'une langue étrangère. Nous développons une section sur l'acquisition d'une L3 et aussi sur les travaux passés sur la détermination nominale en L2 et L3. Le modèle de construction du discours et de l'activité de la production langagière sera précisé, tout en se focalisant sur la question de la référence aux entités et le mouvement d'introduction des entités dans le discours. Nous comparons les trois systèmes linguistiques étudiés, le français, l'anglais et l'AL. Nous évoquons par la suite les travaux antérieurs menés sur l'acquisition des L2 et L3 ainsi que les travaux sur l'acquisition du SN ; pour finir, nous décrivons notre méthodologie d'analyse des données.

Dans **la deuxième partie**, nous présentons, en détail, les résultats des analyses des récits dans le domaine des entités (introduction des entités) chez les locuteurs adultes natifs (les trois groupes de contrôle), chez les apprenants d'une L2, ensuite chez les apprenants d'une L3.

**La troisième partie** contient la synthèse de nos résultats, notre positionnement par rapport à d'autres travaux sur l'acquisition des langues et la mise en perspective. Ainsi, nous discuterons l'importance de l'ordre de l'acquisition en exposant différents facteurs tels que l'influence de l'âge, l'exposition à la LC, ainsi que l'importance du statut des langues acquises et l'impact de leurs spécificités dans l'appropriation linguistique. Nous discuterons ensuite la question des implications des travaux en acquisition pour la didactique des langues. Nous montrerons finalement comment notre travail de thèse contribue à la description de l'arabe libanais et nous terminerons par nos perspectives de recherches sur l'acquisition de l'arabe (ASM et dialectal).



# PARTIE I : CADRE THÉORIQUE, TRAVAUX ANTÉRIEURS ET MÉTHODOLOGIE

## 1. Étude de l'acquisition et l'approche fonctionnaliste

Beaucoup d'études sur l'acquisition des langues secondes ont été menées depuis la fin des années 70 durant lesquelles les linguistes ont tenté de répondre à un certain nombre de questions : qu'est-ce qu'une théorie de l'acquisition d'une deuxième langue ? Qu'est-ce qui la différencie de l'acquisition d'une première langue ? Quels sont les meilleurs moyens pour apprendre une nouvelle langue ? Est-ce que l'acquisition d'une langue dépend d'une capacité langagière innée ? Ou bien résulte-t-elle de l'utilisation des capacités cognitives générales ?

Ces questions ont été exprimées par Perdue et Porquier (1979) dans la préface de la revue *Encrages* publiée à la suite d'un grand colloque international « *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives de recherche* » qui a eu lieu à l'Université Paris VIII-Vincennes en 1979.

« La problématique posée dépasse largement le cadre de l'enseignement institutionnel. Comment apprend-on une langue étrangère ? Selon quels processus se construit cet apprentissage ? (1) Ces processus sont-ils spécifiques ? Sont-ils, en particulier, différents des processus d'acquisition de la langue maternelle ? Quels sont les facteurs déterminant et favorisant cet apprentissage ? Quelles sont les variables, quels sont les invariants ? Comment observer cet apprentissage ? Comment le décrire ? Comment l'analyser ? Comment l'expliquer ? Quelle langue parlent les apprenants ? Peut-on parler d'une « langue de l'apprenant » de langue étrangère ? Comment la décrire ? Quel est, parmi les systèmes linguistiques, le statut de cette langue intermédiaire ? Quels sont les facteurs et les variables qui influent sur son utilisation ? » (ibid. : 4)

Les chercheurs dans ce domaine se consacrent à l'étude du processus de la construction des connaissances linguistiques chez les enfants et les adultes. « L'une des différences remarquables entre l'acquisition par l'enfant de sa L1 et l'acquisition par l'adulte de sa L2 réside dans la relative homogénéité de la réussite dans le premier cas et l'hétérogénéité (voire l'absence) de réussite dans le deuxième cas (...) » (Perdue & Vasseur, 1998 : 5). Ces observations soulèvent davantage d'interrogations : quelles sont les différentes étapes acquisitionnelles qui déterminent l'acquisition d'une langue cible (LC) ? Que signifient les erreurs des apprenants ? Pourquoi la fossilisation peut-elle se produire lors du processus d'appropriation ? Quel est l'impact des langues sources, la langue première et les langues apprises précédemment dans l'acquisition d'une nouvelle langue ?

La capacité à apprendre une langue relève des facteurs internes et biologiques et des facteurs externes, des connaissances déjà acquises (connaissance du monde ou connaissances linguistiques). La dynamique d'acquisition a été examinée dans son développement, durant une période où l'apprenant passe graduellement d'un état initial à un état supposé final dans l'acquisition d'une LC. Divers phénomènes étudiés ont été décrits et expliqués. Klein (1990) retient trois éléments constitutifs du processus d'acquisition dont les principes évoluent avec le temps : 1° l'environnement linguistique de la LC auquel l'apprenant est exposé ; 2° la capacité cognitive du sujet ; 3° l'impulsion à apprendre une LE qui comprend la totalité des facteurs susceptibles d'amener l'apprenant adulte à mobiliser sa capacité de traitement des données linguistiques pour acquérir une L2 : ses motivations, ses attitudes et ses besoins de communications. » (cf. Perdue & Gaonac'h, 2000).

“Three components are inevitably present in any process of language acquisition. First, there must be some input – a representative specimen of the language learned. The amount and the type of input differ; it can be even presented in the form of metalinguistic descriptions; but without sufficient input, no one will learn language. Second, a specific cognitive capacity is necessary – as said above. Pigs can hear as much English as one might imagine: they simply don't learn it. And third, there must be a reason to apply this marvellous capacity to input – there must be a motivation.” (Klein, 1990 : 219)

Notre thèse s'inscrit dans les travaux en acquisition des langues issus de l'approche fonctionnaliste. André Martinet (1908-1999), fondateur de la phonologie fonctionnelle, est le père de la théorie de la double articulation du langage. D'après lui, le langage possède, d'une part, des unités de première articulation qui sont des unités significatives et, d'autre part, des unités de deuxième articulation qui sont des unités distinctives. Martinet (1979) précise que le langage doit prioritairement satisfaire des besoins communicatifs. C'est un système dynamique qui bouge continuellement et qui se construit. Il se caractérise par deux fonctions principales : 1° la communication – cet instrument permet la transmission d'informations et s'organise autour de trois éléments intrinsèques : le locuteur, l'interlocuteur et le « monde » – et 2° la désignation et la prédication. Martinet analyse les langues dans leur fonctionnement, ce qui présuppose l'existence d'une relation entre « énoncé » et « milieu extralinguistique ». Dorénavant, cette théorie du langage s'applique à l'étude de l'acquisition des langues étrangères.

Ainsi, pour décrire l'AL, le français et l'anglais, pour comparer leur fonctionnement et les variations dues aux spécificités linguistiques et pour expliquer le processus d'acquisition de L2 et L3, nous avons adopté l'approche fonctionnaliste. Les fonctionnalistes « s'intéressent prioritairement au travail que fournit l'apprenant pour s'approprier progressivement la L2 en

communiquant, c'est-à-dire à l'utilisation du « système approximatif » (Nemser, 1971<sup>2</sup>) de l'apprenant à des fins de communications » (Perdue & Gaonac'h, 2000 : 216). Ils se penchent notamment sur la relation entre langage (structures et fonctions) et contexte et tiennent compte des capacités mémorielles et perceptuelles de l'apprenant ainsi qu'à ses besoins communicatifs.

« (...) les fonctionnalistes posent une inter-relation entre syntaxe, sémantique et pragmatique déterminées par les besoins des échanges communicatifs et des tâches verbales à accomplir. » (Véronique & coll, 2009 : 64)

D'après Perdue (1993), le fait de réussir à mettre en relation forme – fonction dans une communication crée une motivation pour l'acquisition de la langue maternelle chez l'enfant et la langue étrangère chez l'adulte. Lenart & Perdue (2004 : 86) postulent « deux types de computation dans la grammaire ». Le locuteur, en construisant un discours complexe, fait référence aux entités et présume que son interlocuteur va les identifier. Pour que le message soit compréhensible, le locuteur doit maîtriser à la fois la dimension phrastique et la dimension pragmatique. Dans cette approche et à travers cette « double computation », l'acquisitionniste examine les stades développementaux (Klein & Perdue, 1992 ; Perdue, 1993) de l'apprenant lors de l'acquisition d'une L2. Il souhaite comprendre comment l'apprenant s'approprie une nouvelle langue étrangère ; quels procédés linguistiques et morphosyntaxiques l'apprenant met en œuvre pour communiquer en L2 et comment ces éléments s'organisent (l'ordre des mots, les accords, etc.) dans un énoncé contextualisé ou, plus généralement, dans une situation discursive donnée. Définir le contexte permet aussi d'explorer les termes déictiques et anaphoriques, et de procéder à une analyse référentielle de leurs significations lexicales.

Ces procédures d'organisation linguistique ou ces opérations de référenciation relient les expressions linguistiques aux référents extra-linguistiques. Leurs emplois varient suivant le contexte, et c'est le contexte d'énonciation qui va permettre à l'interlocuteur de les interpréter. Dans ce cas, la référence est dite situationnelle et les expressions sont de type déictique ou « extra-discursif ». Dans d'autres cas, le référent est identifié grâce à des éléments du discours produit par le locuteur appelés co-texte ou « contexte discursif ». Ainsi, la référenciation établit un lien co-référentiel et les procédures linguistiques utilisées sont d'ordre anaphorique ou « intra-discursives ». L'anaphore qui se caractérise par la répétition d'une entité antérieure présente dans le texte, explique l'organisation d'un texte et contribue à

---

<sup>2</sup>Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign-language learners, *International Review of Applied Linguistics*, IX (2), 115-123.

sa cohérence. Sur le plan des relations sémantiques, nous percevons plusieurs classifications au niveau de l'anaphore nominale ou des groupes nominaux anaphoriques (l'anaphore : fidèle, infidèle, conceptuelle, associative). Ces groupes admettent des déterminants définis et se distinguent par leurs formes variées ainsi que par une variation au niveau du type relationnel avec leur antécédent.

L'erreur de l'apprenant a toujours été un objet d'étude en sciences du langage (Corder, 1967, 1971). Pour déterminer « la dynamique de développement de l'acquisition » d'une langue et « les mécanismes du changement linguistique interne » (Véronique, 2014), les chercheurs se sont appliqués à détecter l'erreur pour la décrire et l'expliquer. Dès lors, cette notion a subi une grande évolution au niveau de son statut théorique et pratique. Corder (1967, 1971, 1973, 1971<sup>3</sup>) analyse la portée des erreurs en LE en l'orientant vers une étude de la langue de l'apprenant. Perdue & Porquier (1980) affirment que le phénomène est sain :

« Les erreurs ont habituellement été considérées comme l'indice de difficultés d'acquisition, alors qu'il s'agit d'un phénomène sain, révélateur des hypothèses que l'apprenant formule sur la structure de la langue étrangère (...). » (ibid. : 7)

Ainsi, les erreurs sont considérées comme des stratégies de l'apprentissage et une manifestation du système linguistique spécifique utilisé par l'apprenant à chaque stade de l'acquisition d'une nouvelle LE. Ce système linguistique ne correspond ni au système de la L1 ni à celui de la LC et témoigne d'une « compétence transitoire » (Corder, 1967). Corder (1971) parle d'un dialecte idiosyncrasique de l'apprenant d'une L2 et le désigne par le terme « d'interlangue » (IL), terme forgé par Selinker (1969, 1972). Plusieurs facteurs, en partie l'interférence de la L1, interagissent ensemble et font que l'apprenant rencontre des obstacles au cours de l'acquisition de nouveaux codes linguistiques de la LC. Néanmoins, l'interlangue de l'apprenant est observable, il est régulier et a un sens :

« Ce dialecte comporte des régularités, a une signification, est systématique : autrement dit, il est grammatical et peut, en principe, être décrit grâce à un ensemble de règles, dont un sous-ensemble constitue également un sous-ensemble des règles du dialecte social cible » (Corder, 1971 : 20).

Les divers travaux de recherche dans le domaine d'acquisition des langues ont été consacrés à la description de la notion d'interlangue à chaque stade de développement du système linguistique des apprenants en LC afin d'établir les propriétés fondamentales de la compétence transitoire en L2.

---

<sup>3</sup>Les articles sont traduits de l'anglais en 1980a ; 1980d ; 1980b et en 1980c.



Le courant fonctionnaliste s'intéresse à l'analyse de « the learner's problem of arranging words » (Klein & Perdue, 1989) : il étudie la variété des apprenants et leur interlangue. Dans cette perspective, les stades acquisitionnels résultent des facteurs linguistiques et cognitifs. Pour mieux comprendre l'interlangue de l'apprenant, Bardovi-Harlig & Hartford (1995) confirment la nécessité d'observer la façon dont son discours se construit. Les auteurs précisent que le type d'un récit détermine l'usage des moyens grammaticaux et, vice versa, l'aspect grammatical de l'interlangue contribue à structurer les aspects textuels.

Ainsi, pour comprendre l'appropriation d'une nouvelle langue, l'acquisition de ses procédés linguistiques et le développement de la compétence, le fonctionnalisme tient compte des facteurs formels comme des facteurs communicationnels (forme et contexte, grammaire et discours). Le fonctionnaliste dégage également les variations intra-linguistiques en mettant l'accent sur les spécificités des langues étudiées.

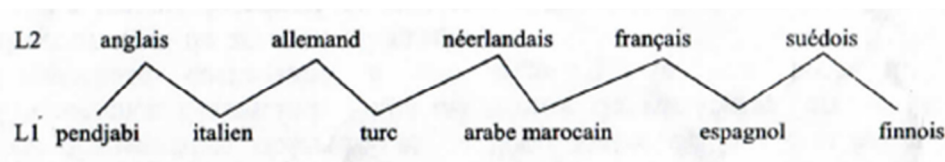
## **2. Grands projets européens d'inspiration fonctionnaliste**

Dans les années 70-80, le concept de séquences de développement a été instauré par des programmes de recherche longitudinale ou pseudo longitudinale américains et européens élaborés pour la comparaison de l'acquisition de plusieurs L2 chez des adultes. Ces projets ont été parfois combinés par des études transversales, tel le programme allemand *Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter (ZISA)* qui a suivi des travailleurs migrants d'origine espagnole et italienne apprenant l'allemand. Les champs de recherche sur l'acquisition des langues se sont étendus durant les années 1980 au-delà des investigations sur le développement de la syntaxe. De grands projets de recherches européens d'inspiration fonctionnaliste (*European Science Foundation ; le projet P-Moll ; le projet de Pavie ; le projet Interlangue Française*) ont vu le jour. Les chercheurs d'orientation fonctionnaliste se sont intéressés à la description des systèmes des apprenants. Ils commencent à s'interroger sur l'acquisition des procédés permettant l'expression de la temporalité, la spatialité et la modalité en langue étrangère. Ils ont mis en évidence des régularités dans les résultats obtenus et ils ont marqué ce cheminement vers la théorisation du domaine de l'acquisition des langues étrangères.

Financé par la *European Science Foundation (ESF)* et coordonné par Max-Planck-Institut für Psycholinguistik, ce vaste projet de recherche fonctionnaliste intitulé « Acquisition d'une deuxième langue par des adultes immigrés » (Perdue, 1993) s'avère novateur pour l'époque étant donné la méthodologie de travail adoptée. Ce programme de recherche s'est intéressé à l'étude de l'acquisition des langues étrangères en milieu naturel par des adultes

migrants économiques ou politiques peu scolarisés. Les investigations longitudinales du projet ESF ont été complétées par des études transversales sur des groupes de contrôle durant une période qui s'étalent sur six ans (1981-1987). Les recueils des données sont réalisés en coordination avec cinq pays européens (France, Allemagne, Grande-Bretagne, Pays-Bas et Suède) auprès d'une quarantaine de locuteurs de six langues maternelles différentes, pendant une période de trente mois environ. Dix combinaisons linguistiques (langue maternelle – LC) sont examinées à travers une grande variété de tâches (conversation libre, description, récit d'un film, etc.) où la langue est outil de communication (Figure 1). Ce procédé permet de faire des comparaisons systématiques et de faire ressortir les tendances universelles et spécifiques dans le traitement des langues (L1/L2), ce qui rend possible la généralisation des résultats obtenus. Ainsi, l'analyse des productions vient remplacer l'analyse des erreurs et constitue dès lors le fondement de l'approche des lectures des apprenants (Klein & Perdue, 1997).

**Figure 1. Configurations des langues L1/L2 du projet ESF (Perdue & Gaonac'h, 2000 : 221)**



Les résultats montrent que la construction des connaissances grammaticales en LC est graduelle et passe par trois grandes étapes développementales (Klein & Perdue, 1992 ; Perdue 1995) :

- **la phase de structuration nominale** (ou pré-basique) : les principes d'organisation des énoncés reposent sur des items lexicaux. L'énoncé des apprenants s'organise autour de deux items lexicaux. Il peut aussi être contextualisé par une expression temporelle et/ou spatiale.
- **l'organisation à base verbale non conjugué/non fléchi** (ou la variété de base) : les apprenants arrivent à expliciter les relations entre les constituants ; l'énoncé se structure autour d'un prédicat verbal de la L2 sans marquage morphologique systématique et l'actant de ce verbe. L'agencement de ces constituants s'organise selon des contraintes sémantiques et discursives : l'agent se trouve en position préverbale et l'énoncé respecte l'ordre topique en premier et focus en dernier. À ce stade, stade du « lecte de base » (Klein & Perdue, 1997), l'apprenant est considéré comme autonome avec une production langagière « minimale » ; le répertoire lexical est simple ou atteste quelques marques de subordination et de morphosyntaxiques de cas, d'accord et de concordance. À partir de là, les itinéraires individuels s'opposent et certains apprenants ne réussissent pas à dépasser ce palier et n'atteignent pas le stade de la structuration à verbe fléchi.

- **la structure à base verbale fléchie** : ce stade se caractérise par l'acquisition des catégories grammaticales spécifiques des diverses L2. Les apprenants commencent à faire des erreurs dues aux spécificités des LS et LC (Perdue & Gaonac'h, 2000).

Les auteurs affirment que ces séquences de développement sont graduelles et identiques à tous les apprenants de différentes LS et LC et qu'elles manifestent néanmoins une variabilité au niveau du rythme et des paliers atteints à la fin de l'étude. Ils précisent également que l'influence de la L1 est peu présente au début de l'acquisition puisque les moyens linguistiques à ces stades sont finalement « des produits d'un processus d'acquisition neutre et « universel » » (ibid. : 230). Le discours est alors structuré selon des principes organisationnels aux niveaux syntaxique, sémantique et pragmatique exprimant une organisation universelle (Slobin, 1985). La variété de base se caractérise par deux types de contraintes pragmatiques qui sont en relation avec le statut de l'information 'given versus new' ou 'topic-focus structure'. Il est à noter que les données du projet ESF, enregistrées, transcrites et informatisées, font partie de la banque des données ouvertes de CHILDES (Child Language Data Exchange System de Fletcher & MacWhinney, 1995).

À la suite de ce grand programme empirique, d'autres projets voient le jour. Ils adoptent la même méthodologie de travail que l'ESF et la même approche théorique émergente dite « Learner Variety Approach » (cf. Partie I, section 3) en vue d'entamer des analyses comparatives avec de nouvelles configurations L1/L2.

*Le projet P-Moll* est dirigé par l'Université Libre de Berlin et le chercheur Norbert Dittmar (Dittmar *et al.*, 1990<sup>4</sup> cité par Dimroth, 1998) ; il est sponsorisé par « Deutsche Forschungsgemeinschaft ». Ce programme de recherche, conduit entre les années 1987 et 1992, s'intéresse à l'analyse des productions de 16 adultes polonophones (7 femmes et 9 hommes) et d'une informatrice italienne de l'allemand L2. Leurs productions linguistiques, enregistrées ou filmées, sont recueillies pendant environ trois ans (Skiba, Dittmar & Bresse, 2008). Les premiers enregistrements qui ont eu lieu à Berlin presque dès leur arrivée, ont duré entre 2 à 8 mois. La banque de données du projet compte 21 enregistrements par apprenant et se trouve à l'Université Libre de Berlin. Les tâches verbales variées se composent de récits personnels, des jeux de rôle, des récits de films, des descriptions et des instructions. Les récits sont étudiés au niveau lexical et syntaxique et au niveau de la modalité. Dittmar (1989, 1993) analyse l'organisation proto-sémantique de l'acquisition des moyens modaux ; il s'intéresse au

---

<sup>4</sup>Dittmar, N., Reich, A., Schumacher, M., Skiba, R., Terborg, H. (1990). « Die Erlernung modaler Konzepte des Deutschen durch erwachsene polnische Migranten. Eine empirische Längsschnittstudie ». *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. Vol. 2, 17 : 125-172.

passage des apprenants d'une « proto-sémantique » à une sémantique « dé-contextualisée » qui s'approche de la LC. Les résultats montrent qu'à un niveau rudimentaire, les premiers énoncés sont des expressions ou des formules figées et que les phrases proto-sémantique des apprenants sont construites selon les contraintes du mode pragmatique de l'interaction et la construction sémantique du sens. L'auteur affirme également que, pour construire un discours élémentaire, les apprenants recourent typiquement à trois moyens principaux : l'intonation, les 'formules non-analysées' et la négation. En outre, l'apparition des verbes modaux est particulièrement marquée par l'usage des verbes <falloir, müssen> avant <pouvoir, können>. Plus tard, les apprenants utilisent les expressions de la nécessité déontique, par exemple le verbe <vouloir, wollen> et beaucoup plus tard <être obligé de la perspective des autres, sollen>, <avoir le droit, dürfen> et les adverbes modaux, le subjonctif et les particules modales (cf. Ahrenholz, 2000).

muß > können > wollen > sollen > dürfen > adverbes modaux > le subjonctif et les particules modales

Vers 1986, *le projet de Pavie* se met en place. Il s'agit d'un programme de recherche lancé par l'Université de Pavie (Giacalone-Ramat, 1992, 1995a/b) et assuré par des chercheurs de diverses universités italiennes (universités de Bergame, Turin, Trente, Udine et Vérone). La majorité des sous-projets mènent des études longitudinales s'étalant sur une période de 6 mois à 1 an. La plupart des informateurs sont des adultes jeunes immigrés en Italie pour des raisons économiques : 25 sujets ayant différentes L1 apprenant l'italien L2 ont été enregistrés dans une variété d'activités (conversation libre, description d'histoires illustrées tirées de bandes dessinées, récit d'un petit film, production de textes narratifs). Les chercheurs se focalisent sur l'étude de la codification morphologique des relations temporelles (relations entre temps, aspects et propriétés du prédicat). Ils mettent en évidence une séquence d'acquisition des temps verbaux italiens. Il existe une série de stades dont chacun se caractérise par l'apparition d'un temps spécifique en italien LC, comme par exemple, le fait que l'imparfait apparaîsse avant la périphrase progressive et le futur.

présent > participe passé (aux + participe passé) > impératif > imparfait > périphrase progressive > futur

D'autres thèmes de recherches ont été développés au sein du *projet de Pavie* : l'expression de la modalité (un groupe supplémentaire a été étudié transversalement de mars à mai 1991), l'acquisition du genre (Chini, 1995), le mouvement référentiel à travers la construction des textes et la formation des phrases complexes.

*Le projet Interlangue Française (InterFra)* (Bartning, 1997 ; Bartning & Schlyter, 2004) analyse l'acquisition du français L2 par des apprenants universitaires suédophones de niveaux différents de compétence. Le projet InterFra se compose de deux équipes de recherche qui ont pour objectif l'étude du processus de l'acquisition du français et plus spécifiquement le processus de grammaticalisation « acquisitionnelle<sup>5</sup> » (cf. Giacalone Ramat, 1992) dans une perspective fonctionnaliste et comparative (apprenants de différentes tranches d'âges et de différents niveaux de compétence/groupes de contrôle). Il s'agit d'une étude longitudinale et transversale qui se focalise sur les domaines de compétence grammaticale, discursive et interactionnelle. Le corpus InterFra est réuni à Stockholm sous la direction d'Inge Bartning et les corpus DURS et FIFI (ou le développement du groupe du déterminant dans les langues romanes et l'apprentissage formel et informel du français) sont recueillis à Lund sous la responsabilité de Suzanne Schlyter. Différents types de tâches sont réalisés : des entretiens, des récits de bandes dessinées et de films muets et des traductions.

Bartning & Schlyter (2004) dégagent des ordres acquisitionnels (six stades) constatés au cours de l'appropriation de la syntaxe et de la morphologie en français L2.

stade initial > stade post initial > stade intermédiaire > stade avancé bas > stade avancé moyen > stade avancé supérieur

Ces itinéraires d'acquisition peuvent s'appliquer aux productions d'autres publics de langues maternelles différentes. Ce continuum commence par une structuration nominale avec organisation topique-focus (cf. le projet ESF, Partie I, section 2) et se développe jusqu'à arriver à un niveau quasi natif en LC.

### **3. Mise en place de l'approche des lectures des apprenants**

Les résultats du projet ESF et les « itinéraires d'acquisition » élaborés par ce grand projet empirique illustrent « l'approche des lectures d'apprenants » (learner variety approach) (Becker & Klein, 1984 ; Klein, 1989, 1997 ; Klein & Perdue, 1997). Cette approche permet d'examiner la construction du nouveau système en tant qu'interaction entre deux niveaux, un e

---

<sup>5</sup>Giacalone Ramat (1992 : 144-145) explique ce que signifie le terme « grammaticalisation acquisitionnelle » comme le suit : « on rencontre chez les apprenants débutants des procès créatifs idiosyncrasiques qui sont des tentatives pour fabriquer des formes grammaticales de la langue cible et qui courent le risque d'aboutir à la fossilisation, c'est-à-dire de se stabiliser sans que se poursuive la convergence avec les formes de la langue cible. Ces créations des apprenants sont des exemples de la première acception de grammaticalisation, tandis que l'adaptation graduelle aux normes de la langue cible concerne la deuxième (« acquisitionnelle »). » L'auteure signale que « la source de la grammaticalisation doit être recherchée dans la nécessité de donner une expression linguistique à un besoin communicatif ou à un contenu cognitif qui ne trouve pas une expression adéquate ».

niveau phrastique et un niveau discursif (ou « règles de contextualisation »). Le premier niveau prend en considération les conditions de la formation d'une bonne phrase et regarde comment les unités grammaticales se combinent entre elles pour former les grands constituants de l'énoncé. Le deuxième niveau a pour objet l'actualisation d'une phrase comme énoncé dans un contexte situationnel et discursif immédiat.

Le processus d'acquisition des langues est expliqué par les facteurs communicatifs qui sont le moteur de l'acquisition (factors 'pushing' acquisition) et les facteurs structuraux qui sont « façonneur » de l'acquisition (factors 'shaping' acquisition) (Klein, 1989 ; Watorek & Perdue, 2005). Ce processus est alors étudié dans l'interaction entre les facteurs formels et les fonctions grammaticales d'une langue dans un contexte d'énonciation (telle l'assertion, la référence temporelle et la détermination). Chaque langue développe des dispositifs qui lui sont plus ou moins spécifiques, lui permettant d'exprimer les fonctions grammaticales. Ces propriétés systémiques varient donc d'une langue à l'autre. La prédisposition cognitive et linguistique de l'apprenant, ainsi que l'input en L2, jouent alors un rôle dans l'acquisition des langues. L'apprenant adulte d'une L2, qui se caractérise par la maturité cognitive, a acquis des concepts fondamentaux de la cognition tels le temps et l'espace qui lui permettent de comprendre et d'interagir avec le monde en tant qu'interlocuteur et auditeur. En outre, l'apprenant d'une L2 maîtrise le système linguistique de sa L1 et exprime différentes fonctions par des moyens linguistiques privilégiés par sa L1. Il maîtrise également les principes organisationnels permettant de produire un récit complexe, cohérent et cohésif. Toutefois, pour communiquer dans une nouvelle langue, l'apprenant doit s'approprier de nouvelles catégories grammaticalisées en LC pour exprimer différents concepts et fonctions afin de structurer son discours. Il construit son interlangue qui devient au début d'acquisition « minimalement autonome » pour s'acquitter des tâches communicatives plus ou moins complexes.

« Très généralement donc, on suppose que l'adulte fera plus ou moins appel à ces différentes sources de connaissances au fur et à mesure du processus d'acquisition. On suppose aussi (sous peine de devoir changer de domaine de recherche !) que ses performances montrent une certaine systématisme descriptible à un moment donné de l'acquisition, et que le processus consiste en une série de transitions, systématiques elles aussi, qui se rapprochent en principe d'une norme cible (la « norme » à laquelle il est exposé). On postule donc que le processus de l'acquisition obéit à une « logique », et le but de la recherche est d'analyser et d'expliquer cette logique. » (Perdue, 1995 : 16)

Motivés par des besoins de communication, les apprenants construisent un système linguistique cohérent, systématique et transitoire caractérisé par un répertoire et une

interaction des principes structurels et fonctionnels qui lui sont propres, comme le pointent Watorek & Perdue (2005).

“(...) the learner's variety has its own systematicity, manifested by an 'idiosyncratic' interaction of organisational constraints.” (Watorek & Perdue, *ibid.*: 13)

Certains apprenants aboutissent à la fossilisation (Selinker, 1972) : ils ne vont pas au-delà de la variété de base (cf. Partie I, section 2) ; le progrès s'arrête. D'autres arrivent à dépasser ce palier et réussissent graduellement à développer leurs acquisitions morphosyntaxiques ou grammaticales et à construire un discours bien organisé (cohérence et cohésion) en LC comme l'expriment bien Klein & Dimroth (2009).

“(...) learner varieties – that is, linguistic systems which initially are quite simple and which can already be used for communication. This process continues, and under specific conditions, it is pushed to a degree where the learners competence to speak and to understand does not saliently differ from that of their social environment.” (*ibid.* : 504)

Ainsi, l'émergence de la grammaire au cours de l'acquisition d'une LE marque un développement dans le stade acquisitionnel de l'apprenant et une complexification de la syntaxe et de la morphophonologie de ce dernier. La notion de « grammaticalisation » acquisitionnelle (cf. Giacalone Ramat, 1992) décrit cette évolution. Celle-ci se présente alors comme un procédé dynamique dans lequel un item lexical, revêtant ou non un statut grammatical peu prononcé, se développe pour acquérir un statut grammatical.

« Le recours à la notion de grammaticalisation offre la possibilité d'interpréter les données sur l'acquisition en tenant compte de facteurs pragmatiques, sémantiques et syntaxiques, et permet une description intégrée de ce qui se passe lorsque l'apprenant commence à « mettre en grammaire » ses énoncés. » (*ibid.* : 143)

Comme nous l'avons précédemment exposé, l'objectif des études empiriques est d'identifier les différentes étapes d'acquisition atteintes par les apprenants d'une langue étrangère afin de préciser les caractéristiques de chacune d'entre elles. Elles se sont également intéressées à l'identification des facteurs externes, psychosociaux et développementaux. Il est question de saisir la relation entre les niveaux de maîtrise de la langue, c'est-à-dire les phénomènes linguistiques et divers autres phénomènes expliquant le niveau de maîtrise.

#### 4. Rôle de l'âge dans l'acquisition des langues étrangères

Les recherches sur l'influence de l'âge sur l'acquisition du langage et des langues suscitent un grand débat où les points de vue divergent sur le plan théorique ainsi que sur le plan de l'application pratique. Singleton (2003) fait un état des lieux des travaux sur le facteur âge. Il déclare que certains chercheurs expliquent le facteur âge par les contraintes biologiques et que d'autres s'interrogent sur l'âge, le plus adéquat, de démarrage de l'apprentissage des L2, étant donné les disparités observées entre les apprentissages précoces et tardifs. Il faut préciser que dans la littérature du facteur de l'âge, les apprenants sont catégorisés en tant 'early/young' ou 'late/older', et que les apprenants d'une L2 sont distingués à la base de leur bilinguisme ou multilinguisme.

Dewaele (2009) constate que les multilingues accordent beaucoup d'importance au facteur de l'âge du début de l'acquisition d'une LE. Les multilingues posent l'existence d'un lien fort entre ce phénomène et la performance finale de l'apprenant dans la langue apprise.

“There is a strong feeling among multilinguals that the age of onset of acquisition (AoA) of an additional language is a crucial factor in ultimate performance in that language.” (ibid. : 279)

Beaucoup de chercheurs attestent que les apprenants précoces atteignent un niveau de maîtrise en LC qui pourrait être comparable aux « natifs » et supérieur à celui des apprenants tardifs et des adultes, malgré la rapidité de ces derniers dans quelques domaines précis de l'apprentissage. Certains expliquent les causes de ce phénomène par « une période critique pré-programmée spécifique à l'acquisition du langage » et d'autres par des facteurs généraux. Trois hypothèses spécifiques révèlent l'importance de la période critique sur l'acquisition de la L2. Ces trois points de vue détaillés ci-dessous annoncent également une régression brusque dans les capacités d'apprentissage des L2 au-delà de la période critique.

1. Au-delà de cette période, l'apprenant n'est plus capable d'atteindre un niveau de compétence comparable à celui d'un locuteur natif.

2. Au-delà de cette période, beaucoup d'efforts conscients sont requis au cours de l'apprentissage d'une LE.

3. Au-delà de cette période, les mécanismes de l'apprentissage de la L2 diffèrent de ceux utilisés lors de l'acquisition d'une L1.

Dewaele (2009) affirme que le terme « critique » pose problème aux chercheurs :



“All researchers agree that in SLA there are age effects, or “general age factors” (Singleton 2003), but they disagree on the existence of cut-off points (i.e. the term “critical”), the effect of confounding variables and the exact cause of age effects.” (ibid. : 295)

Muñoz & Singleton (2011) attire l'attention sur l'incertitude concernant l'âge exact de la période critique :

“(…) any comparison of EARLY and LATE L2 beginners must be discussed relative to a particular timing of the critical age, and that any such comparison risks falling foul of other views on the offset of the critical period.” (ibid. : 9)

Les deux auteurs ajoutent qu'une diversité dans les points de vue se rapporte également au lieu où les effets de la période critique seraient perceptibles (le langage en général, la phonétique, etc.). Hyltenstam & Abrahamsson (2003) contestent l'hypothèse de la « période critique » formulée initialement par Lenneberg en 1967. Cette hypothèse ne s'intéresse ni aux savoirs des apprenants ni à leur évolution ni à l'apprentissage scolaire ; elle considère la puberté comme la période critique et prend seulement en considération l'acquisition spontanée et l'état final de l'acquisition se rapprochant des performances des locuteurs natifs. Ces auteurs admettent l'existence d'autres explications de l'impact de l'âge que la « période critique ». Ils considèrent que l'enfance comporte des « circonstances bénéfiques » qui poussent les apprenants à évoluer et à mieux maîtriser la L2.

« Parmi ces circonstances, on cite la plus forte motivation des enfants à acquérir une L2, les occasions plus nombreuses qu'ils ont pour converser avec les autochtones, la meilleure qualité de l'input reçu, l'enseignement précoce à l'école, le moindre blocage psychologique des enfants, le fait qu'ils sont moins attachés à la culture et à la langue d'origine, ou bien qu'ils sont moins sujets à l'influence d'une L1 déjà bien en place (cf., entre autres, Bialystok & Hakuta, 1999 ; Bialystok & Miller, 1999 ; Flege, 1999 ; Marinova-Todd, Marshall & Snow, 2000). » (ibid. : 102)

Des recherches montrent qu'atteindre un niveau « natif » ou « quasi-natif » n'est pas automatique ; qu'il existe des adultes talentueux en l'apprentissage des LE et que même parfois les apprenants qui ont commencé l'apprentissage d'une L2 avant l'âge de 6 ou 7 ans peuvent ne pas l'atteindre. Les études démontrent également qu'à partir de la naissance, les capacités d'acquisition linguistique et les capacités cognitives en général se détériorent d'une façon linéaire, ce qui entraîne les variations observées au niveau de la maîtrise de la LC.

En neurosciences, il est supposé, en quelque sorte, l'existence de « l'hypothèse d'une période critique » ; il suffit, selon Paradis (2009), de regarder les différences dans les résultats obtenus en L1 et en L2 et d'enquêter sur les facteurs neurophysiologiques pour comprendre ce

phénomène. L'auteur précise que les plus jeunes enfants acquièrent la L2 implicitement et qu'ultérieurement, le facteur de l'âge fait que les fonctions de la mémoire procédurale baisse (perte graduelle de la plasticité ; facteur de l'âge biologique) et les apprenants de la L2 recourent à l'apprentissage explicite et utilisent consciemment divers moyens cognitifs pour réussir (facteur de l'âge cognitif) :

”Children exposed to L2 interaction starting any time before the age of 4 or 5 (and the younger the better) acquire the second language implicitly, like the first, using procedural memory. (...) After age 6 or 7, second language appropriation relies more and more on conscious learning, thus involving declarative memory.” (ibid. : 110)

Abutalebi & Green (2007) confirment que l'imagerie cérébrale montre une différence dans les représentations neuronales du cerveau en L1 et en L2. Les auteurs expliquent que les zones activées du cerveau ne sont pas les mêmes et que cela est en relation avec l'usage et le niveau de compétence en L2 :

“Neuroimaging data, we argue, support the notion that the neural representation of a second language converges with the representation of that language learned as a first language (...).” (ibid. : 242)

“The distinction between active-controlled vs. automatic retrieval may have strong implications also for word production in bilinguals. A so-called 'non-automatic' language, such as an L2 not mastered to a high degree of proficiency, may require the engagement of the inferior prefrontal cortex because retrieval of L2 words is processed in a controlled manner. On the other hand, word production in L1 or in a well-mastered L2 would not require the prefrontal cortex because retrieval is more automatic except in certain contexts, for example, in translation.” (ibid. : 249)

Par ailleurs, des études montrent que l'âge n'a pas d'effet sur le résultat final au niveau de la compréhension écrite : les apprenants qui commencent plus tardivement l'apprentissage d'une langue arrivent à rattraper les apprenants les plus jeunes qui ont démarré précocement leur apprentissage. Cependant, le progrès dans le domaine de la compréhension de l'oral dépend notamment du taux de l'exposition à la LC. De récentes recherches affirment aussi que le développement des compétences conversationnelles en L1 se fait tardivement en comparaison à d'autres domaines langagiers.

Dans le cadre de recherche barcelonais sur le facteur âge (BAF), Muñoz (2003a) examine l'impact de l'âge sur la variabilité du rythme d'apprentissage. Ce projet observe 1700 sujets choisis sur la base d'un questionnaire sur leur environnement linguistique et répartis en

cinq groupes. Il s'agit d'apprenants bilingues – catalan-espagnol – dont l'âge de démarrage de l'apprentissage institutionnel de leur L3, l'anglais, est entre 2 et 6 ans, à 8, 11 et 14 ans, et à plus de 18 ans. Trois recueils de données sont effectués à des moments différents (après 200, 416 et 726 heures). Dans cet article, Muñoz se focalise sur deux groupes, ceux dont l'âge de démarrage est de 8 ans et de 11 ans. Le test est mené à l'âge de 10 ; 9 (avec niveau 3 et 4 en anglais L3) et 12 ; 10 (ayant un niveau 4 en LC). Elle observe et évalue le niveau de l'oral des apprenants et leurs capacités communicationnelles en production et en réception. Il s'agit d'une tâche interactionnelle élaborée par le biais des entretiens oraux. Les sujets choisis ne sont pas exposés à l'anglais en dehors de l'école et la durée de l'exposition à la LC est la même pour les deux groupes d'apprenants. Après 416 heures d'enseignement, les apprenants les plus âgés atteignent le niveau 5 et les plus jeunes le niveau 3 et pas tout à fait le niveau 4 (la chercheuse rappelle que les apprenants n'ont pas été examinés à la fin de leur cursus scolaire). Muñoz conclut que le rythme d'acquisition des apprenants guidés les plus âgés est plus rapide et considère le facteur de la maîtrise de la L1 comme meilleur indicateur du degré de maturation cognitive et de la compétence générale en langage (cf. Muñoz, 2003c). Elle note que les apprenants de 10 ans ont souvent des difficultés à gérer la communication en L1 quand ils n'arrivent pas à comprendre leur interlocuteur. Muñoz confirme que les apprenants âgés sont avantagés au niveau des activités de l'écrit et de la communication. Les données montrent que l'activité de « parler » est cognitivement complexe et attestent une relation entre les résultats obtenus et le développement cognitif. Muñoz précise que la période entre 12 et 14 ans « est sans doute une période de développement maximal des compétences interlangagières en production pour des apprenants guidés d'anglais (...) (Muñoz, 2003a : 70). » L'auteure affirme que le développement cognitif s'accélère et la différence entre les deux âges s'estompe. Par ailleurs, Cenoz (2003c) dans son étude confirme également que les résultats des apprenants les plus âgés dans les tests de compétence en anglais sont particulièrement meilleurs que ceux des plus jeunes (niveau élémentaire).

Les recherches sur le facteur âge apparaissent d'une importance primordiale puisqu'elles affectent une décision politique sur l'âge adéquat pour commencer l'enseignement des LE dans les écoles. De Bot (2014) rapporte l'expérience positive de l'enseignement précoce de l'anglais dans les Pays-Bas et son effet sur le niveau de compétence en anglais et en L1.

Pour conclure, un nombre de chercheurs considèrent que l'exposition à la LE à un jeune âge n'est qu'une variable indépendante qui ne garantit pas, à elle seule, une meilleure performance en LC étudiée (cf. Dewaele, 2009 ; Muñoz, 2011, 2014). Beaucoup de facteurs

entrent en jeu comme la motivation, l'attitude et l'engagement de l'apprenant envers la LC, le type et la qualité de l'input, la réaction avec l'environnement d'apprentissage, l'interaction authentique avec un natif, le contexte d'apprentissage et l'intensité, la qualité, la durée et la fréquence de l'exposition à la LE (cf. Howard, 2011), les facteurs socio-biographique, socio-psychologique et cognitif en relation avec l'âge, la perception de la LE et de « l'étrangeté », 'language awareness and language aptitude' (Singleton, 2014), l'affiliation à la LC et à sa culture, etc.

## **5. Rôle des langues sources et de la langue cible dans le processus d'acquisition**

Deux questions se posent ici et nous allons tenter d'y répondre : quel est l'impact des langues sources sur l'acquisition d'une LE, et plus précisément, quel est le rôle de la L1 sur l'acquisition d'une L2 ? Quel est le rôle de l'input de la LC dans le processus d'acquisition ?

Pour comprendre et produire dans la nouvelle langue en cours d'acquisition, l'apprenant mobilise les connaissances acquises préalablement et utilise son interlangue afin de communiquer. « Il maîtrise déjà sa langue maternelle (ou sa « langue source », LS, comme je l'appellerai ici), c'est-à-dire les moyens formels de cette langue ainsi que les catégories sémantiques et cognitives – modalité, déixis, causalité, etc. – qui les sous-tendent. » (Perdue, 1995 : 15-16). L'apprenant construit son nouveau système linguistique en s'appuyant sur celui de la ou des LS. Il s'agit de « la gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère » (Trevis, 1992).

Pendant longtemps, l'influence de la L1 sur l'acquisition d'une LE était expliquée par le recours à deux notions behavioristes : le « transfert » et l'« interférence » présentés dans la tradition des analyses contrastives des travaux de Lado (cf. Lado & Fries, 1957, 1958). D'après les auteurs, toutes les formes de la L1 sont, en principe, transférables lors de l'apprentissage d'une nouvelle LE. Cette conception du transfert a été critiquée étant donné que le processus en lui-même n'a pas été vérifié. Les analyses contrastives de Lado sont fondées sur les difficultés des apprenants, autrement dit sur la production des erreurs auxquelles ces derniers « feront » face en apprenant une nouvelle LE. Lado prévoit les erreurs des apprenants qui ne sont pas toujours présentes réellement dans les productions des apprenants. Et inversement, certaines erreurs qui ne devraient pas avoir lieu sont attestées dans leurs productions. Cependant, Selinker (1992) estime que les travaux de Lado ont une dimension empirique qui mérite crédit : Lado était le premier à considérer les analyses contrastives comme un outil technique pour la recherche en acquisition des langues.

“In retrospect, I am convinced that this is where IL studies began for me; Lado, as teacher, told us to go out and look. (...) Robert Lado was way ahead of his time.” (ibid. : 23)

Weinreich (1953) observe le phénomène d'interférence chez des bilingues et l'analyse au niveau du système syllabique, grammatical et lexical. D'après lui, l'interférence découle des deux langues en contact, la L1 et la LC, et la similarité entre les deux systèmes linguistiques (ou 'the Likelihood of Transfer') peut jouer un rôle. D'autres facteurs entrent également en jeu et font que l'usage de l'une des deux langues du bilingue soit 'dominante' tels la compétence, le mode d'usage (écrit ou oral), la durée du contact, l'ordre de l'apprentissage et l'âge, l'impact émotif et psychologique, etc.

Kellerman (1979, 1983) développe une nouvelle réflexion théorique psycholinguistique du phénomène de transfert. Il considère que les « erreurs d'interférence », qui se manifestent tout au long de la construction de l'interlangue de l'apprenant, sont « créatrices » (Kellerman, 1979). Kellerman explique que le rapprochement typologique entre la L1 et la L2 va provoquer une facilitation dans l'acquisition d'une LC ou l'interférence. Dans le cas contraire, l'éloignement entre les LS va empêcher le transfert aux stades initiaux.

“As a natural by-product of this opportunity to make these associations, one would anticipate both facilitation and interference. (...) Conversely, if L1 and L2 were very different, the lack of available correspondences would, in the initial stages at least, act as a bar to transfer, since the learner is unable to make the necessary cross-lingual tie-ups.” (Kellerman, 1983 : 114)

Il précise que tout n'est pas « transférable » et qu'il existe des contraintes sur le transfert. Ces contraintes se trouvent déterminées par l'apprenant lui-même : 1° la perception de l'apprenant d'une distance linguistique entre la L1 et la L2 (ou la psychotypologie de rapprochement et d'éloignement) et 2° les intuitions de l'apprenant sur les relations de « marque » dans sa propre L1, c'est-à-dire le traitement des formes linguistiques de la langue maternelle comme « spécifiques » (donc non transférables) ou comme « neutres » (donc transférables à la L2).

“(...) not everything that *looks* transferable *is* transferable. In other words, there are L1-induced constraints on the form of L2 utterances which may serve to prevent facilitation where L1 and L2 are congruent, and also to prevent interference where L1 and L2 are different.” (Kellerman, 1983 : 113)

Giacobbe (1990) confirme que le recours à la L1 est systématique et fondamental. L'apprenant, en construisant le système de l'interlangue, cherche les rapprochements psychotypologiques entre la LC et sa L1 afin de gérer toutes les difficultés. Les hypothèses

opératoires, qui sont les manifestations de ce mode, évoluent d'une façon variable vers les formes propres du système linguistique de la LC.

Odlin (1989) parcourt les différents travaux sur le transfert interlinguistique aux niveaux morphologiques, syntaxiques, phonétiques, sémantiques, etc. Il explique que les termes « interférence » et « transfert négatif » sont identiques. Le transfert positif renvoie aux similarités existantes entre la L1 et la LC qui pourraient faciliter l'acquisition de la nouvelle langue étrangère. Ainsi, le transfert résulte de l'influence engendrée par les similitudes et les différences.

“Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.” (ibid. : 27)

“(…) cross-linguistic influence involves the use of old knowledge in new situations (…).” (ibid. : 154)

D'après Odlin, les apprenants « sont sensibles aux similitudes » lors de l'apprentissage du vocabulaire comme le note aussi Bono (2008) : la ressemblance et la différence même du sens ou de la forme d'un mot aident les apprenants à acquérir la nouvelle langue. Tout le long de son livre, Odlin donne des exemples sur les difficultés et les erreurs auxquelles font face les arabophones en apprenant l'anglais étant donné que les deux systèmes linguistiques sont assez éloignés. Il existe aussi le transfert conceptuel (Odlin, 2005) ; la L1 laisse une trace conceptuelle spécifique au niveau de l'expression du temps, de l'espace, etc.

Selon Perdue (1993, 2000), la variété de base ne subit pas l'influence de la L1 ; le transfert se joue à des niveaux supérieurs à cette variété.

“For the learning problem, we see that, beyond the initial stages, the linguistic means acquired are adapted (at least partially) to the way the source language organizes the particular discourse type.”

“In short, the greater the learners' L2 repertoire, the more they are able to transfer (this is one reason why the source language specifics are largely absent from the BV).” (Perdue, 2000 : 303)

Le phénomène de transfert se présente comme un processus de sélection qui contribue à la construction de l'interlangue : l'apprenant se sert des systèmes linguistiques acquis auparavant (L1 & L2) au cours de l'appropriation d'une nouvelle langue. Ces connaissances antérieures interagissent avec l'input de la LC et forment l'interlangue (Selinker, 1992).

L'influence de la L1 et sa manifestation dans les lectures des apprenants varient suivant leur niveau de maîtrise (Lambert, 1997). La LS joue différents rôles :

« Elle joue d'abord le rôle de grille qui oriente les filtrages selon les caractéristiques formelles. Elle guide ensuite la focalisation attentionnelle sur les éléments de sens qui trouvent leur expression dans leur L1. Enfin, au niveau quasi-bilingue, son empreinte joue sur le choix des perspectives de représentation du réel dans le discours. » (ibid. : 147)

Transfert positif ou négatif, il s'agit du traitement des filtrages de la connaissance en acquisition 'knowledge-filtered processing in acquisition' (Klein, 1990 : 220).

## 6. Acquisition d'une troisième langue L3

Notre étude aborde la question d'une différence potentielle entre l'acquisition d'une L3 et d'une L2. Nous nous interrogeons donc sur l'impact que pourraient avoir les LS (L1 & L2) sur le processus d'acquisition d'une L3.

L'acquisition d'une L3 est un domaine d'investigation relativement récent dans la recherche sur l'acquisition des langues. Depuis quelques années, l'intérêt que portent les chercheurs à l'analyse du processus d'acquisition d'une L3 ne cesse de croître. Comme nous l'avons déjà précisé, le terme L3 désigne une LC en cours d'acquisition chez le même locuteur. Il ne s'agit pas d'un ordre chronologique puisque l'apprenant pourrait avoir un certain nombre de LS (la langue maternelle L1, ainsi qu'une ou plusieurs L2 acquises après la L1). Ce phénomène linguistique, parfois désigné par le terme de « multilinguisme », est, de nos jours, envisagé comme la règle générale en comparaison au monolinguisme.

“Every individual by virtue of living within a multilingual and multidialectal community is multilingual in some sense. This means that there is essentially *universal* multilingualism in the world.” (Flynn *et al.*, 2004 : 3)

Le plurilinguisme domine dans le monde actuel ; il n'est plus une exception (De Angelis, 2007 ; De Angelis & Selinker, 2001 ; Hammarberg, 2010 ; Lindqvist & Bardel, 2010). De plus en plus, les chercheurs reconnaissent la capacité des humains à apprendre plusieurs langues. Cette capacité, essentiellement motivée par un besoin de communication, est le plus souvent observée dans des milieux naturels et elle est aussi considérée comme le produit de la mobilité, du phénomène de mondialisation et de l'ouverture de certaines frontières.

“Research on individual multilingualism and third language acquisition has expanded greatly in recent years. A theoretical correlate of this is the recognition of the fact that humans are potentially multilingual by nature, that

multilingualism is the default state of language competence, and that this in turn has implications for an adequate theory of language competence, use and acquisition.” (Hammarberg, 2010 : 91)

Au début des recherches sur l'acquisition d'une L3, l'inexistence d'une différenciation entre les statuts des langues étrangères (L2 et L3) déconsidérerait le rôle important joué par la L1 ou les L2 sur l'acquisition d'une L3. Pendant une longue période, les chercheurs ont adopté les mêmes méthodologies de travail que celles utilisées pour l'observation de l'acquisition d'une L2 pour étudier l'acquisition d'une L3. Dorénavant, une évolution vient marquer les recherches sur l'acquisition d'une L3 : les statuts de L2 et de L3 s'opposent et les méthodologies de travail se diversifient. Nous citons Cenoz, Hufeisen & Jessner (2001) qui comparent et décrivent les spécificités des compétences bilingues et trilingues, de même que De Bot (2004, cf. Partie I, section 8.1.2) qui examine le processus de production langagière et sa modélisation chez les plurilingues. Les études sur l'acquisition d'une L3 mettent également en évidence la flexibilité cognitive et la conscience métalinguistique développées des apprenants polyglottes (Klein, 1995). Les plurilingues possèdent diverses stratégies d'acquisition, ils ont une grande capacité et plasticité à restructurer leurs représentations mentales et à ajuster les stratégies d'apprentissage aux exigences des règles qui régissent la tâche demandée (Nayak *et al.*, 1990).

La complexité de l'acquisition d'une L3 en comparaison à celle d'une L2 fait consensus au sein des chercheurs (Cenoz, 2000 ; Cenoz & Jessner, 2000 ; Trévisiol & Rast, 2006).

« L'acquisition d'une L3 est un phénomène plus complexe que celle d'une L2 parce que le processus d'acquisition d'une L2 et le produit de cette acquisition vont constituer des sources potentielles d'influence » (Trévisiol & Rast, 2006 : 1).

Pour récapituler, la L2 et la L3 se distinguent qualitativement l'une de l'autre. Des études récentes ont prouvé l'importance du rôle de la L2 dans le processus acquisitionnel d'une L3. Ce processus, qui se manifeste par la réception, la production et l'usage de la langue étudiée, apparaît plus avantageux chez les apprenants d'une L3, étant donné que les plurilingues bénéficient des stratégies et des connaissances métalinguistiques de plusieurs LS acquises préalablement.

De ce fait, de nouvelles questions surgissent et motivent les chercheurs dans le domaine de l'acquisition des LE : comment les locuteurs plurilingues arrivent-ils, lors d'une production en LC, à séparer les différents systèmes linguistiques acquis auparavant ? Quel est le rôle de la L1 et de la (ou des) L2 sur l'acquisition d'une L3 ? L'impact de la L1 ou de la L2 se



ressemblent-ils ou se différencient-ils ? Comment les LS interagissent entre elles dans la représentation mentale du locuteur concernant la grammaire, le lexique, etc. ? Au cours d'une communication orale en LC, le sujet plurilingue active, à des degrés variés, les langues qui lui sont connues (Green, 1986 ; Grosjean, 2001). Pourquoi les LS s'activent lorsqu'un apprenant communique en LC ? Quels sont les facteurs qui déterminent la langue (L1 ou L2) qui sera activée ou qui sera la source de l'influence translinguistique ?

Étudier le domaine de l'acquisition d'une L3 implique l'analyse de l'influence translinguistique des LS (ou l'interférence de la L1 et de la L2) et l'observation de l'usage des diverses ressources disponibles à l'apprenant. Les travaux de recherche mettent au jour l'apparition de l'alternance codique dans les productions en L3, ils examinent le transfert au niveau lexical (Cenoz *et al.*, 2001 ; Dewaele, 1998 ; Trévisiol, 2006 ; Williams & Hammarberg, 1998) et au niveau syntaxique (Bardel, 2006 ; Dewaele, 1996 ; Falk & Bardel, 2010 ; Rast, 2010).

De Angelis (2007) fait le bilan de l'évolution des études sur l'acquisition des L3. L'auteure précise que les chercheurs qui se sont préoccupés de l'observation de l'influence translinguistique, se sont beaucoup plus intéressés au transfert lexical qu'au transfert de la syntaxe et de la morphologie. Elle souligne aussi la controverse autour du transfert de « la morphologie liée » ('bound morphology') et du transfert de « la morphologie flexionnelle » ('inflectional morphology'). De Angelis affirme que ce type de transfert a été considéré avec scepticisme durant les cinquante dernières années : le transfert morphologique de la L1 ou des LS n'est pas vraiment attesté mais il peut être possible mais rare (Odlin, 1989 ; Weinreich, 1953).

“The transfer of a full grammatical paradigm, with its formant morphemes, from one language into another has apparently never been recorded. But the transfer of individual morphemes of all types is definitely possible under certain favourable structural conditions, such a preexisting similarity in patterns or the relatively unbound and invariant form of the morpheme.” (Weinreich, 1953 : 44)

Par ailleurs, les résultats rapportés par diverses recherches confirment la coexistence d'un certain nombre de facteurs qui interagissent ensemble lors de l'acquisition d'une L3 et à la suite desquels le phénomène de l'influence translinguistique peut être déclenché. L'un des facteurs les plus importants qui ressort d'un grand nombre d'études, s'avère être la distance entre les langues et la perception qu'a l'apprenant d'une distance entre les langues (cf. Ahukanna *et al.*, 1981 ; Bouvy, 2000 ; Cenoz, 2001, 2003 ; De Angelis & Selinker, 2001 ; Ringbom, 2001 ; Singleton & Ó Laoire, 2006) ou la psychotypologie (cf. Kellerman, 1979, 1983).

Dans une étude longitudinale et translinguistique, Cenoz (2003) observe l'influence de la L1 (basque) et de la L2 (espagnol) sur la L3 (anglais) chez des apprenants en 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année élémentaire. Elle se base sur le livret d'images sans texte de Mayer (1969) portant le titre 'Frog, where are you?' : la grenouille est perdue ; un petit garçon part en compagnie de son chien à la recherche de leur amie. À travers l'histoire de la grenouille, les stratégies interactionnelles, les codes-switching et le transfert sont analysés. L'auteure cherche à établir un lien entre ces facteurs et l'organisation multilingue mentale du lexique pour détecter la fonction des LS lors de la production de la LC. Les résultats montrent que l'influence translinguistique est plus importante après deux ans d'apprentissage et que chacune des LS joue un rôle différent : le basque (L1) se produit dans les stratégies interactionnelles (demande d'aide explicite), et l'espagnol (L2) est utilisé dans le transfert ou le « changement non-intentionnel » car la L2 est typologiquement proche de l'anglais L3. Ainsi, cette étude démontre l'importance de la typologie linguistique ainsi que le contexte sociolinguistique et les différences individuelles sur l'activation d'une LS.

Bardel (2006) s'est intéressée au phénomène de l'influence translinguistique au niveau syntaxique. Elle a analysé l'acquisition de la position préverbale de négation en italien L3 chez des apprenants suédois ayant différentes L2 romanes (l'anglais, première L2 et le français, l'espagnol ou l'allemand L2 postérieures). Les résultats montrent que la proximité typologique favorise le transfert positif. La connaissance syntaxique en espagnol L2 joue favorablement sur l'acquisition d'une structure similaire en italien L3 : les deux langues partagent la même position préverbale de la négation. Bien que le français et l'italien soient des langues apparentées, le français L2 n'a pas joué le rôle de facilitateur dans l'acquisition de l'italien L3. D'autres études sur le transfert syntaxique et le rôle du statut L2 analysés du point de vue du modèle déclaratif/procédural de Paradis (2009) confirment ce qui été avancé par cette étude (Bardel & Falk, 2012 ; Lindqvist & Falk, 2014). Néanmoins, Bouvy (2000) et Ranong & Leung (2009) confirment qu'il s'agit de l'interférence de la L1 sur l'acquisition de la syntaxe et la morphosyntaxe en L3.

Les apprenants cherchent toujours les similitudes entre les différents systèmes linguistiques connus par le locuteur, ce qui déclenche le phénomène de transfert.

"Studies of trilingualism indicate that the more similar linguistic structures in two languages are, the greater the likelihood of transfer. However, studies of language awareness indicate that the importance of language distance depends very much on the *perceptions* of that distance by learners." (Odlin, 1989 : 141)

L'étude de Rast (2006) propose un « continuum de transparence » pour examiner les items lexicaux et les marqueurs morphologiques. L'apprenant plurilingue (français L1, anglais en tant que principale L2) active les langues déjà apprises pour s'acquitter de la tâche en LC (polonais L3). Les données révèlent que, même si la L2 et la LC sont considérées comme typologiquement éloignées, c'est la perception que l'apprenant a du rapport entre les langues connues et de leur distance qui détermine le transfert. Une étude sur le jugement de grammaticalité (Ahukanna *et al.*, 1981) menée sur des étudiants nigériens ayant l'Igbo comme L1 montre l'impact de l'anglais L2 (langue officielle au Nigéria) sur l'acquisition du français L3. Les apprenants perçoivent la L2 et la L3 comme similaires typologiquement, ce qui influence leur jugement. Les chercheurs font remarquer le rôle du niveau de compétence avancé en L2 sur le transfert.

Selon Kellerman (2001), un autre facteur joue aussi un rôle considérable ; il s'agit de « l'actualité » ou l'utilisation récente des langues sources qu'il désigne par 'vividness'.

“Two factors will be of prime importance: the vividness relations between the various source languages, and the typological distance between them.” (ibid. : 187)

Williams & Hammarberg (1998) proposent des modèles qui expliquent le rôle des LS sur l'acquisition d'une L3. Ils font des recherches sur le « changement de langage non-adapté » chez une adulte trilingue (L1, anglais, L2, allemand, L3, suédois). Il s'agit d'une étude longitudinale qui s'étend sur deux ans. Les auteurs ont pu identifier sept types de changement de code non-adapté. Ils ont démontré que la L1 et la L2 sont actives et ont deux fonctions distinctes lors de l'acquisition d'une L3 : la L1 joue un rôle « instrumental » avec une fonction métalinguistique, tandis que la L2 joue un rôle de « fournisseur » dans les tentatives de constructions lexicales. La majorité des mots empruntés à la L2 sont des mots fonctionnels tels que prépositions, articles, conjonctions, etc. Les données longitudinales montrent que la fréquence des changements de code baisse au fil du temps et que la L2 s'active en parallèle à la L3, notamment dans les premiers stades d'acquisition. Dans un autre travail de recherche, Hammarberg (2006) examine les facteurs qui déterminent l'activation des langues sources, L1 et L2, durant la production en L3. Il se penche précisément sur l'étude de deux phénomènes linguistiques : 1° les changements de code vers une langue déjà acquise et, 2° l'invention de constructions lexicales en L3. Cette étude comparative confronte deux informateurs adultes ayant une L3 commune, le suédois, et des LS différentes (L1 = anglais ; principale L2 = allemand/L1 = allemand ; principale L2 = anglais). Le chercheur conclut que les deux informateurs activent différentes LS au cours de la production en L3 et il confirme « (...) que

l'activation des langues fonctionne différemment dans les différentes phases du processus de production orale » (ibid. : 63).

D'après Hammarberg, quatre facteurs fondamentaux expliquent l'activation des LS, à commencer par le statut de la L2 ou le fait d'activer de préférence la L2 et non la L1 en communiquant en L3. Ce facteur varie selon l'apprenant et son historique langagier (bilinguisme précoce ou tardif).

“(...) *L2 status*: there appears to be a general tendency to activate an earlier secondary language in L3 performance rather than L1.” (Hammarberg, 2001 : 23)

À ce premier facteur, il ajoute les facteurs de la typologie des langues, l'actualité ou l'utilisation récente d'une langue et le niveau de compétence. Bono (2008) s'appuie sur les mêmes critères pour expliquer « le choix d'une L2 comme fournisseur d'unités lexicales ».

Dans les études sur l'influence translinguistique, le facteur de niveau de compétence est mis en avant. Les chercheurs font le lien entre le niveau de compétence en LC et le niveau de compétence en LS. De Angelis (2007) parle d'un consensus entre la plupart des chercheurs à propos de l'apparition d'une influence translinguistique, notamment à des stades initiaux qui outrepassent le niveau de compétence en LC. Cependant, elle confirme que le transfert peut aussi se produire à des stades avancés.

“With respect to proficiency level in the target language, most researchers maintain that CLI<sup>6</sup> is more likely to occur at the early stages of acquisition, when learners' knowledge of the target language is still weak and fragmentary and the need to fill knowledge gaps in the target language is more pressing (...). This, nonetheless, does not mean that transfer does not occur at more advanced stages of acquisition.” (ibid. : 33)

Odlin (1989) indique que le lien entre l'influence translinguistique et le niveau de compétence dépend du type de transfert : certains types de transfert peuvent ou non apparaître à un stade initial et si jamais le transfert s'effectue à un niveau débutant, il est généralement négatif. Bardel & Lindqvist (2007) affirment l'existence d'un lien entre le niveau de compétence et le transfert. Les chercheuses mènent une étude sur le transfert au niveau lexical, code-switching et construction de mots chez un sujet suédois (L1) ayant l'anglais, le français et l'espagnol comme (L2) apprenant l'italien (L3). Elles concluent qu'au début de l'apprentissage de la L3, l'espagnol (L2) interfère sous forme de code-switching. Le niveau de compétence assez bas et l'usage lointain de cette L2 créent une sorte de confusion chez le sujet qui l'empêche de dissocier entre la L2 et la LC typologiquement rapprochées (surtout au

---

<sup>6</sup>CLI = CrossLinguistic Influence.

niveau phonologique). En outre, à un niveau un peu plus avancé, le sujet recourt à une L2, le français, typologiquement proche de l'italien L3, et dont le niveau de compétence et l'actualité sont assez élevés afin de construire des mots adaptés à l'italien L3. Elles montrent que le sujet utilise également sa L1 pour compenser le manque lexical. Le recours à la L1 est expliqué par la situation informelle (Dewaele, 2001) et par le fait que les interviewés savent que l'enquêteur italien natif connaît le suédois (Grosjean, 2001).

Trévisiol (2006) examine également l'influence translinguistique au niveau lexical en français L3 chez des apprenants japonophones ayant appris l'anglais comme L2. À partir d'une tâche narrative (récit de film), elle observe l'alternance codique (transferts lexicaux et changements de code) chez des sujets guidés dans trois groupes de niveaux différents. Le japonais étant une langue éloignée, les apprenants vont s'appuyer sur leur L2 jugée proche de la LC. Trévisiol (ibid. :41) confirme que « les langues sources L1 et L2 ont un poids relatif qui dépend de la compétence en L2 et en L3, et exercent des fonctions différentes au cours de l'apprentissage ». Ainsi, l'anglais L2 joue un rôle facilitateur dans l'acquisition du français L3 et la L1 dispose d'un rôle instrumental servant à réguler le discours et à contrôler la production. Elle précise que les débutants japonais empruntent aussi des mots grammaticaux issus de leur L1, contrairement à ce qui était avancé dans l'étude de Williams et Hammarberg (1998). Deux autres études menées en 2003 et en 2012 traitent de la structure interne du SN et de la référence au temps et à l'espace dans un discours narratif en français L3 chez des apprenants japonophones ayant appris l'anglais comme L2.

Trévisiol confirme que les apprenants japonophones de niveau intermédiaire à avancé emploient des unités idiosyncrasiques ou des noms nus à la place d'articles indéfinis, ce qui est conforme aux usages de la L1. De plus, le japonais L1 et l'anglais L2 jouent un rôle durant la production en français L3 mais à des niveaux différents : la L1 apparaît pour le « transfert des fonctions », tel le recours au perfectif, et la L2 est considérée comme une « langue intermédiaire pour construire des hypothèses sur l'usage de la LC ». Elle précise que les apprenants se tournent vers la L2 pour faire des emprunts et qu'ils perçoivent la ressemblance typologique entre le français L2 et l'anglais L3.

De Angelis & Selinker (2001) montrent que le transfert en L3 peut se produire à partir d'une langue étudiée il y a longtemps. D'après eux, le mode cognitif 'talk foreign' or 'foreign language mode' semble un facteur majeur facilitateur du transfert de la LS (désormais l'espagnol) vers la LC (désormais l'italien). Les sujets recourent à une autre langue « étrangère » que la L1 (anglais/français) au moment de la production en italien L3, parce que leur discours va paraître plus « étranger » que s'ils le produisent en L1.

“The possible association in the multilingual mind of the 'foreign-ness' of words, and the impact of such association in interlanguage production, may be a plausible explanation for some sorts of interlanguage transfer. (...) The use of an interlanguage, perceived by the speaker as 'foreign' may well be preferred over the use of the native language because it 'sounds' more foreign than the native language does.” (ibid. : 56)

Cette même observation sur 'foreign language' est également notée chez Williams & Hammarberg (1998).

Des recherches confirment qu'une L2 avec un bas niveau de compétence peut interférer sur l'acquisition d'une L3. Nous pouvons mentionner à ce propos l'étude de Rast (2010) sur les premiers contacts avec le polonais, LE. Le russe L2, langue typologiquement proche du polonais, joue un rôle facilitateur sur l'acquisition de cette LC malgré un niveau de compétences relativement bas des apprenants francophones.

Flynn *et al.* (2004) supposent que la L2 peut être une source de transfert quand la structure requise n'est pas présente en L1. Les auteures suggèrent aussi que lorsque la L2 est en cours d'apprentissage et « d'évolution », son influence sur l'acquisition d'une L3 n'est pas la même que quand l'acquisition/apprentissage de la L2 et de la L3 se succède dans le temps.

L'ordre d'acquisition d'une langue joue un rôle important sur le type et la fréquence de l'interférence des LS sur une LC. Dewaele (1998) étudie le transfert au niveau lexical ('lexical inventions') chez deux groupes de locuteurs hollandais (L1), un groupe ayant le français comme L2 et l'anglais comme L3 et inversement pour l'autre groupe (anglais L2 et français L3). Il s'aperçoit que la langue la plus activée ou la source lexicale la plus utilisée par les locuteurs varie entre ceux du français L2 et ceux du français L3. Les locuteurs du français L2 recourent à leur L1 alors que les locuteurs du français L3 recourent à leur L2 pour leurs inventions lexicales.

Les résultats des recherches montrent que l'interférence des LS baisse au fur et à mesure que le niveau de compétence de l'apprenant en LC évolue (Ahukana *et al.*, 1981 ; Dewaele, 1998 ; Williams & Hammarberg, 1998).

“(...) as learners become more advanced, they rely less on their L1 or other ILs when confronted with a particular problem in one particular IL and try to overcome the difficulty by creative use of target-language rules.” (Dewaele, 1998 : 487)

Dans une autre étude, Dewaele (1996) montre l'importance de l'intensité et de la durée d'apprentissage de la LC sur l'acquisition de la syntaxe en langue étrangère. Les apprenants

hollandais du français L3 emploient beaucoup moins les constructions complexes que les apprenants du français L2 malgré le rapprochement typologique entre la LC et leur première langue étrangère, l'anglais L2. Cela n'a pas joué un rôle favorable pour l'acquisition de la L3. Ainsi, les apprenants du français L2 possèdent un niveau de compétence plus élevé en LC grâce aux cours intensifs qu'ils suivent, contrairement aux apprenants du français L3.

À cela s'ajoutent aussi des différences individuelles et beaucoup d'autres facteurs : l'âge de l'apprentissage (cf. Cenoz, 2001), le degré de compétence de l'apprenant en L2 et en L3 (cf. Bardel & Lindqvist, 2007), la situation de communication (formelle/informelle), l'intensité d'apprentissage de la langue, la fréquence d'emploi de la LC en dehors des cours, et le type d'interlocuteur (cf. Dewaele, 2001), ou encore l'acquisition de la langue en milieu naturel, l'attitude émotionnelle de l'apprenant vis-à-vis de ses langues déjà acquises, ou encore le type de tâche linguistique, le type d'interaction, des facteurs contextuels et des facteurs culturels.

Muñoz (2000) mène ses recherches sur l'acquisition de l'anglais L3 dans un milieu institutionnel (matière nouvellement introduite dans le curriculum) auprès d'élèves bilingues catalan et espagnol de trois tranches d'âge différentes (10, 12 et 17 ans). Les deux groupes les plus jeunes ont effectué le même nombre d'heures d'instruction. Plusieurs types de test ont été passés dans les trois langues étudiées : texte à trous (compréhension de l'écrit), choix multiple (grammaire) et compréhension de l'oral. Les résultats affichent une corrélation entre le niveau de compétence en L1 et en L2 et la L3. Ils confirment également l'importance du facteur âge : les apprenants de 10 ans ont un niveau moins élevé que le groupe de 12 ans. L'auteure renvoie cela, d'une part, aux facteurs cognitifs (la tâche demande beaucoup d'effort et de traitement des contraintes grammaticales pour être accomplie), et, d'autre part, à l'exposition à la langue. Elle explique les meilleurs résultats du groupe de 10 ans à l'oral par le facteur « enseignement » qui est axé sur l'oral et les compétences de communication.

Pour conclure, un grand nombre de facteurs ont un impact sur l'acquisition de la troisième langue et motivent le déclenchement du transfert (positif ou négatif). Plusieurs langues existent et coexistent en même temps chez le même locuteur, les langues étudiées auparavant interfèrent sur l'acquisition d'une L3 tant au niveau lexical que syntaxique et morphologique.

Nous exposons dans la section suivante les travaux antérieurs conduits sur l'acquisition du SN en L2 et en L3 afin de pouvoir également repérer les facteurs qui conduisent à l'appropriation des contraintes grammaticales d'une LC ou, au contraire, qui poussent à la

création et à l'usage des formes idiosyncrasiques éloignées du système linguistique de la langue en cours d'acquisition.

## 7. Travaux antérieurs en acquisition du syntagme nominal

Dans l'approche fonctionnaliste, le syntagme nominal, notamment en L2, a été étudié par différents auteurs. Les chercheurs ont pu démontrer la complexification du SN et la relation forme-fonction ; ils ont pu également identifier des séquences d'acquisition essentiellement dans le discours narratif (récits de fiction) et les conversations libres (Granget, 2008 ; Lenart, 2006 ; Lenart & Perdue, 2004 ; Perdue, 1993 ; Trévisiol, 2003 ; Véronique & coll., 2009 ; Watorek, 2004 ; Watorek *et al.*, 2014 ; etc.). Les fonctionnalistes se sont intéressés à l'observation des différents procédés linguistiques utilisés pour encoder le nom (emploi des déterminants) et leurs relations avec l'expression des diverses valeurs référentielles (introduction *vs* maintien, cf. Partie I, section 8.2.4) dans le discours des apprenants de différents niveaux de compétence en LE.

Dans le cadre du programme ESF (Perdue, 1993), les apprenants, au début de l'acquisition d'une L2, montrent une tendance à juxtaposer le peu d'unités lexicales qu'ils possèdent pour pouvoir communiquer. Ainsi, ils réfèrent à une nouvelle entité en associant deux noms distincts. Ce « processus de création lexicale » (cf. Véronique & coll., 2009) va leur permettre d'exprimer la possession. Dans le cas des arabophones marocains et des hispanophones, l'ordre de l'organisation des noms correspond à celui de leur L1. L'évolution se révèle au niveau du marquage explicite de la préposition <de> qui vient séparer les deux noms comme, par exemple, chez Abdelmalek, apprenant marocain du français, qui, à l'état initial, exprimait le SN composé par juxtaposition des deux noms <carte Ø séjour> et plus tard en les séparant par une préposition <carte de séjour> (Véronique, 1986).

Véronique & coll. (*ibid.*), dans leur ouvrage sur l'acquisition de la grammaire du français langue étrangère, synthétisent l'ensemble des travaux sur le SN dans différentes approches (approche fonctionnaliste, générativiste, etc.). Ils expliquent, qu'au début de l'acquisition, les apprenants utilisent typiquement trois types distincts de SN lexicaux : le/la + N, un/une + N et le N sans déterminant. Les apprenants tendent à acquérir et à produire assez facilement l'article défini, très saillant en français, avant même d'utiliser l'article indéfini. Les stades initiaux se caractérisent par l'absence du marquage de nombre ou de genre et l'article indéfini est employé en tant que quantifieur. L'emploi des quantifieurs – y compris les adjectifs cardinaux et les adjectifs indéfinis – ainsi que le possessif apparaissent avant



l'indéfini au pluriel. Et ultérieurement arrive le démonstratif car il est plus complexe (Granfeldt, 2000).

**le/la + N – un + N (quantifieur → indéfini) – N sans déterminant**  
son + N → des + N → ce + N → ces + N

En outre, les auteurs pointent des variations entre les locuteurs, déterminées par l'influence des LS. Nous citons à titre d'exemple, le cas des hispanophones qui remplacent l'emploi de l'indéfini par les formes idiosyncrasiques /un/ ou /an/ tandis que les arabophones marocains encodent les entités par un nom sans déterminant comme en L1. Dans une étude sur l'acquisition des langues par des migrants, Prodeau (2002<sup>7</sup> cité par Prodeau & Carlo, 2002), constate que l'article défini est acquis avant l'indéfini (une forme non marquée en genre) et que les apprenants marocains conservent l'emploi d'un nom nu plus longtemps que les apprenants hispanophones.

Dans une perspective générativiste, Granfeldt (2003) examine les productions des enfants et des adultes suédophones en français L2. Au début de l'acquisition du français, l'omission des déterminants chez les enfants (1 – 3 ans) dépasse les 50% du nombre total des SN introduits. Cependant, ce phénomène, qui baisse à partir de 3 ans, indique un développement acquisitionnel. Les apprenants suédois adultes n'omettent les articles en français L2 que dans 18% des cas. L'auteur explique que « la majorité des omissions qui ont été trouvées chez les adultes proviennent des cas où le suédois n'a pas d'article (les noms dont la référence est générique ou indéfinie plurielle, et devant les noms de masse, (...)). » (ibid. : 243)

Dans le domaine nominal, une des caractéristiques du français correspond aux marquages du nombre et du genre : le nombre se présente implicitement en français – excepté dans les cas irréguliers – contrairement à l'anglais. Lors de l'acquisition du français langue étrangère, les recherches ont montré que les apprenants distinguent d'abord la différence sémantique et syntaxique entre singulier/pluriel et, plus tardivement, ils arrivent à acquérir les propriétés du genre.

Tous et toutes s'accordent à dire que l'accord en genre se fait moins bien pour les adjectifs que pour les déterminants et, en ce qui concerne les articles, se fait

---

<sup>7</sup>Prodeau, M. 2002. Gender and Number two different diacritic features, two different ways to process them in French L2. Présentation au séminaire BAAL/CUP Linguistic Development of French, Southampton, July 2002.

moins bien pour l'article indéfini que pour l'article défini. (Prodeau & Carlo, 2002 : 166)

En outre, chez les apprenants, on observe une tendance à donner, par défaut, la marque du masculin en français aux lexèmes dont le genre n'est pas spécifié (Carlo & Prodeau, 2000<sup>8</sup> cité par Prodeau & Carlo, 2002). Granfeldt (2003) indique deux phénomènes : 1° une baisse dans l'emploi des SN définis accompagnée d'une augmentation de l'usage des formes pronominales – ce qui montre l'évolution du lecte de l'apprenant – ; 2° une influence du contexte d'exposition à la LC sur l'usage du SN, tels une apparition plus précoce et un emploi plus fréquent du démonstratif chez les apprenants du milieu guidé. Granfeldt relie éventuellement le deuxième fait à la pratique d'enseignement.

Butler (2002) et Jarvis (2002) démontrent dans leurs études que les apprenants ayant une L1 sans article ont des difficultés à acquérir les procédés linguistiques de l'anglais L2 (les articles) ainsi que des difficultés au niveau du marquage du statut informationnel des entités (nouveau/ancien). Sarko (2009) compare la production de l'article (défini/indéfini/omission de l'article) en anglais L2 chez des apprenants arabophones syriens et des francophones (niveau intermédiaire à avancé) dans deux tâches imposées (dialogue à trous et une histoire que les apprenants écoutent avant de compléter le texte). Sarko montre que les arabophones omettent l'article plus souvent que les francophones et utilisent l'article défini dans un contexte où l'indéfini est demandé. Le chercheur explique cela par l'influence de la L1 où le défini est imposé par la présence d'une proposition relative.

“However, the L2 grammar of L1 Syrian Arabic speakers is clearly different from the grammar of natives in the domain of articles. Although initial results suggest fluctuation, further analysis provides evidence that they transfer L1 syntactic properties into their L2 grammar.” (Sarko, 2008 : 216)

Sleeman (2004) démontre, dans le cadre de son étude sur les articles français L2 par des apprenants japonais et néerlandais, que l'encodage d'une nouvelle ou ancienne information dépend du rapprochement ou de l'éloignement de la LS et de la LC. Ainsi, les japonophones qui apprennent le français ont plus de difficultés à marquer le statut de l'information (introduction des entités par des noms sans déterminants et par un SN défini) à l'opposé des Néerlandais pour qui la tâche communicationnelle est moins complexe – ce qui, d'après l'auteure, s'expliquerait par l'existence d'un système de détermination (article défini/indéfini) en LS similaire à celui de la LC. Nous avons pu arriver aux mêmes résultats et démontrer que

---

<sup>8</sup>Carlo, C. & Prodeau, M. (2000). Le genre et le nombre en français L2, traitement dans différentes tâches verbales. Présentation au 3ème colloque international de la COFDELA, Avignon, Octobre 2000.

le japonais (L1) influence l'encodage grammatical des SN en français L3 (El Haj, 2010) : les apprenants japonophones, à un niveau débutant, choisissent généralement d'introduire les entités en LC par des formes idiosyncrasiques (comme les noms dépourvus de déterminants <ØN>) ou par un SN défini.

Dans d'autres études menées sur l'influence des LS, avec ou sans articles, Klein & Perdue (1992) attestent que tous les apprenants introduisent les noms nus en dépit de l'existence ou de l'absence de ces procédés linguistiques en L1 : les japonophones, au niveau élémentaire, utilisent les noms nus en français L3 dans l'étude de Trévisiol (2003), les polonophones dans l'étude de Lenart (2006), ainsi que les bilingues catalan et castillan apprenant l'anglais dans l'étude de Muñoz & Nussbaum, (1997). Trévisiol (ibid.) explique que, dans le groupe élémentaire, les apprenants introduisent les N nus accompagnés d'un adjectif et que cet emploi diminue au niveau avancé pour être remplacé par un SN indéfini suivi d'une relative.

## **8. Construction du discours et de l'activité de production langagière**

### **8.1. Différents modèles de productions langagières**

Ce travail de recherche porte sur la construction d'un discours spontané, complexe et cohérent. Nos analyses sont situées dans la perspective du modèle de Levelt (1989). Ce modèle théorique décrit le processus de production langagière chez les monolingues. Il a été adapté par De Bot (2004, 1992) pour expliquer cette activité chez les plurilingues.

#### **8.1.1. Modèle de Levelt**

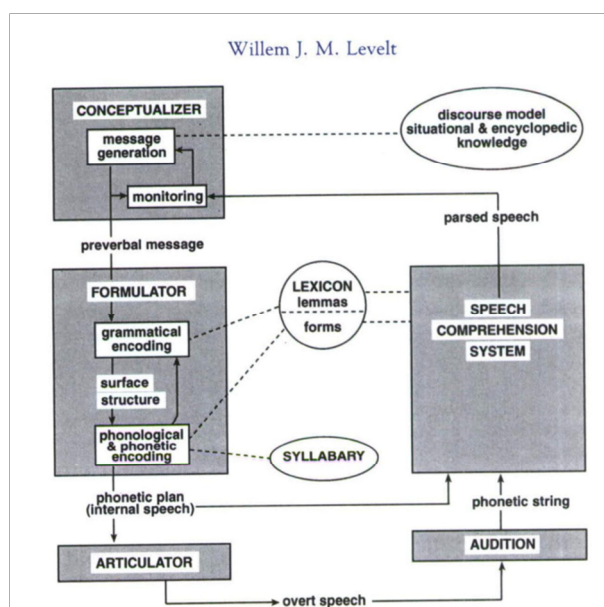
Le modèle séquentiel de Levelt (1989) s'appuie sur des années de recherches en psycholinguistique (riches données empiriques, recherches expérimentales et observation des erreurs de langage). Ce modèle vise à décrire la production langagière spontanée d'un adulte et à expliquer ce processus allant de la conceptualisation des informations (le point de départ se présente sous forme d'une carte de pensées 'mapping of thoughts', d'intentions, de sentiments, etc.) jusqu'à leur mise en mots (encodage ou formulation linguistique). L'information à transmettre doit être ordonnée et organisée d'une façon cohérente en fonction du but communicatif à atteindre, ce qui pose le problème de la linéarisation comme l'affirment Levelt *et al.* (1981).

“The channel of speech largely prohibits the simultaneous expression of multiple propositions: the speaker has a linearization problem – that is, a linear order has to be determined over any knowledge structure to be formulated. This may be

relatively simple if the informational structure has itself an intrinsic linear arrangement, as often occurs with event structures, but it requires special procedures if the structure is more complex, (...)”. (ibid. : 305)

Pour faciliter la compréhension de son discours par l'interlocuteur, le locuteur le construit en se basant sur les *principes de la linéarisation*, sur la connaissance partagée entre lui et son interlocuteur, sur le travail limité de la mémoire et le contexte. Levelt (ibid. : 305) explique que "Mutual knowledge determinants of linearization are essentially pragmatic and cultural, and dependent on the content of discourse. Working memory limitations affect linearization in that a speaker's linearization strategy will minimize memory load during the process of formulating". L'auteur sépare plus ou moins la composante « connaissance » du « système de production ». Il fait une distinction entre les connaissances déclaratives (connaissances lexicales et conceptuelles), les connaissances discursives situationnelles et les connaissances procédurales.

**Figure 2. Modèle du processus de production langagière de Levelt (1989)**



Le modèle de Levelt (cf. *supra*, Figure 2) retrace le parcours onomasiologique du locuteur dans lequel le processus de production langagière passe par trois étapes :

Levelt (1995) explique que "talking is an intentional activity, a way of acting. (...). Conceptualizing is primarily deciding on what to express, giving the present intention". Ainsi, la première étape de conceptualisation consiste en la sélection des informations pertinentes en fonction du but communicatif. Le locuteur doit linéariser ces informations, ce qui donne lieu à la mise en place d'une structure conceptuelle dite « message préverbal ». Le message préverbal s'élabore à deux niveaux :

1° *la macroplanification* implique l'élaboration d'un but communicatif ; la recherche des informations appropriées et l'organisation globale du message à transmettre. C'est à ce moment-là qu'est choisie la langue qui va être utilisée.

2° *la microplanification* consiste à sélectionner les informations nécessaires pour exprimer cette intention de communication (choix de la perspective, hiérarchisation). Le locuteur élabore l'ancrage contextuel et prend donc en considération les informations déjà connues ou nouvelles, partagées ou non avec son interlocuteur. C'est ici que se passe l'encodage spécifique de la langue choisie.

Durant la deuxième étape, le « message préverbal », résultat de la conceptualisation, est mis en mots en accord avec les règles grammaticales et phonétiques de la langue parlée. La formulation s'accomplit alors grâce à deux opérations indépendantes : 1° *l'encodage grammatical* et 2° *l'encodage phonologique*. La première opération consiste à encoder le message en forme linguistique. Le locuteur doit sélectionner et extraire de son lexique mental les items lexicaux appropriés au sens de son « message préverbal ». Tous les mots sélectionnés relèvent des connaissances déclaratives du locuteur. Bien ordonnés avec une forme morphologique adéquate (nom, verbe, préposition, etc.), ces items se réunissent pour construire une syntaxe. Selon Levelt, le concept activé répand son activation au lexique, plus précisément, au niveau des lemmes du lexique mental. Le lemme représente les propriétés syntaxiques et sémantiques du mot. Il précise que "the output of grammatical encoding is a surface structure, that is, a hierarchical phrase or tree structure with lemmas as terminal nodes" (Levelt, 1993 : 5). Cette phase aboutit à ce que Levelt appelle le « discours interne ». Il s'agit de représentations internes des items lexicaux et des énoncés, et de la façon dont ils doivent être articulés. Le « discours interne » pourra être réalisé grâce à l'articulation (désormais troisième et dernière phase de production) sous une forme phonétique et à l'aide de l'appareil articulatoire. Le locuteur décide de ce qu'il va expliciter ou non dans son discours : le « message interne » articulé devient ce que Levelt appelle le « discours externe ».

Levelt attire l'attention sur la capacité du locuteur à s'entendre et à entendre son interlocuteur ; il met également en relief la capacité du locuteur à détecter les erreurs dans son discours aussi que dans le discours des autres et à les corriger. Il est question du processus de 'self-monitoring' ou « auto-contrôle ». Ce processus comporte trois phases : 1° une phase d'interruption ('halting process') où le locuteur arrête immédiatement l'articulation, au milieu du mot, pour une erreur dans le choix du lexique ou parce que le contexte demande plus de précisions. Il crée une nouvelle structure conceptuelle en retournant au « message préverbal » de départ. 2° une phase d'édition ou de montage ('editing phase') qui se caractérise par l'usage

de termes tels que « er », « non », « excusez-moi » marquant une interruption du discours à cause d'une erreur, suivi de la correction. 3° une phase de redémarrage ('re-start') où le locuteur reprend et corrige, en particulier, la syntaxe.

L'activité de production langagière et le 'self-monitoring' s'avèrent des activités très complexes qui demandent beaucoup d'attention de la part du locuteur, contrairement à l'encodage grammatical et phonétique et à l'articulation qui sont automatisés chez un natif. La construction du langage se caractérise par le fait qu'elle est progressive, la production de la parole se fait par étapes allant de la conceptualisation à l'articulation. D'après ce modèle, les divers composants disposent de leur propre autonomie, opèrent d'une manière parallèle et traitent des activités distinctes l'une de l'autre.

### **8.1.2. Modèle de De Bot**

Ce modèle n'est pas complètement nouveau. Il s'appuie sur les propositions d'autres chercheurs (Green, 1986 ; Levelt, 1989 ; Poullisse, 1987). De Bot (1992) a revisité le modèle de Levelt du point de vue d'un locuteur bilingue. Il expose la façon dont le sujet bilingue arrive à gérer les différentes langues qu'il connaît, lors du processus de construction d'un discours. L'auteur considère ce modèle comme stable et fiable et propose de s'y référer pour la structuration et l'organisation de la recherche et pour le recueil des données.

“it is a 'steady-state' model. It should be able however, of describing the bilingual system at any moment and at all stages of development.” (ibid. : 20)

D'après le modèle bilingue de De Bot, la formulation et le lexique se distinguent chez les locuteurs bilingues et les locuteurs monolingues. Cet auteur s'interroge sur la manière dont les bilingues choisissent les items lexicaux et comment les divers systèmes de langues connus par le locuteur peuvent rester séparés ou se mélanger selon les situations. Les recherches sur le code-switching, l'influence translinguistique et l'aphasie ont démontré que le passage d'une langue à une autre au cours d'une production langagière est un processus assez complexe et qu'il ne s'agit pas d'un simple bouton permettant au bilingue d'activer ou de désactiver les langues qui lui sont connues.

De Bot se base sur le modèle de Green (1986) qui a travaillé sur le code-switching chez les bilingues et les multilingues. D'après Green, les langues apprises ont différents niveaux d'activation contrôlés par « les ressources » ou l'énergie responsable de la production langagière. Green précise que le code-switching résulte de l'activation de plusieurs systèmes de langues ensemble. Il considère que « les ressources » se montrent incapables d'alimenter la production discursive en LC. Les « inventions lexicales » sont considérées comme des

indicateurs du degré d'activation d'une langue chez un locuteur de LE. Le modèle de Green présente trois niveaux d'activation des différentes langues parlées par un polyglotte. Selon la situation, une langue peut être « *sélectionnée* », « *active* » ou « *dormante* ».

1. **Sélectionnée** : la langue sélectionnée contrôle l'output ou le discours. Une seule langue peut être sélectionnée mais il est possible d'activer plusieurs langues en même temps ou même de les laisser toutes dormantes.

2. **Active** : la langue, à ce stade, joue un rôle dans le traitement en cours. L'un des aspects intéressants du modèle proposé par Green est le fait que la langue active fonctionne comme la langue sélectionnée et parallèlement à elle. Ainsi, la langue active choisit les items lexicaux, les formes des phrases, etc., sauf qu'elle n'est pas articulée.

3. **Dormante** : une langue dormante ne joue pas un rôle dans le traitement en cours et reste stockée dans la mémoire à long terme.

La langue de communication dispose du plus haut degré d'activation, c'est-à-dire qu'elle contrôle la production langagière contrairement à une langue « dormante ».

“Since a normal bilingual speaker can elect to speak one language rather than another it might be thought that this is achieved by completely deactivating the nonselected language.” (ibid. : 214)

De Bot postule que le degré d'activation d'une langue chez un locuteur multilingue varie d'une situation de communication à une autre : une langue peut être « sélectionnée » ou choisie comme la langue de communication. Elle participe à la production langagière ; elle est donc « active ». Une langue peut ne pas interagir dans le processus de production. Elle est ainsi « dormante », stockée dans la mémoire à long terme. Chez le bilingue, les deux systèmes de langue existent séparément ; la sélection de la langue à utiliser se passe au niveau de la conceptualisation à la base de l'intention et des informations extra-linguistiques. Le contenu du message préverbal se transforme en codage grammatical au moyen du formulateur. De Bot signale que ce module est spécifique à chaque langue et qu'un seul articulateur est commun aux deux langues.

“Summarizing, a useful extension of the model would be to assume that there is a separate system for every language as far as the processing components in the formulators are concerned. Lexical items are selected from one common lexicon in which items are connected in networks which enable subsets of items to be activated. One such subset can be the items from a specific language”. (De Bot, 1992 : 14)

L'hypothèse de De Bot est remise en question par Lindqvist (2003<sup>9</sup> cité par Lindqvist, 2006). Selon cette auteure, le phénomène de francisation montre que deux langues peuvent être activées simultanément dans le formulateur. Poullisse et Bongaerts (1994) rejettent le postulat de De Bot concernant le choix lexical. Ils suggèrent que les items lexicaux de la L1 et de la L2 sont stockés dans un seul et même ensemble et que les lemmes connus dans d'autres langues que la LC et dont les sens se ressemblent, sont également activées. La distinction entre ces divers items s'opère grâce à un système d'étiquetage désignant la langue de chaque item et le trait sémantique de chaque notion.

“In our view, unintended LI use is the result of an error in accessing the intended L2 lemma. Such errors are comparable to substitutions of related words (like *left* for *right*) and can be explained if we assume that lexical items of different languages are stored in one network, from which they are selected through spreading activation.” (ibid. : 53)

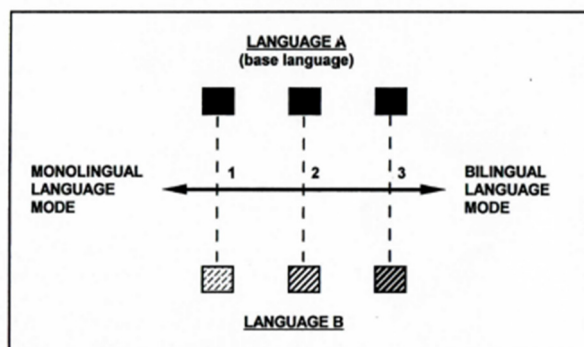
Grosjean (2001) considère que le modèle général de production langagière bilingue de De Bot a joué un rôle important dans les recherches sur le bilinguisme au cours des dernières années. Cependant, il estime que ce modèle n'explique pas vraiment comment la langue de communication est choisie ni comment le mode langagier est mis en place, pas plus que l'impact qu'il a sur le traitement de la langue. Grosjean désigne, lui, l'état d'activation des langues et le mécanisme de traitement de langage chez les bilingues par le terme « mode langagier ». Le locuteur bilingue peut se trouver à un moment donné dans des situations de communication où il lui est possible d'échanger dans deux modes langagiers distincts : monolingue ou bilingue. Dans le mode monolingue, le bilingue désactive (mais pas complètement) une des deux langues qu'il connaît pour communiquer, alors que, dans le mode bilingue, le locuteur choisit une langue principale ou 'base language' avec laquelle il communique et active une autre langue qu'il utilise de temps en temps sous forme de code-switching et d'emprunts. Le postulat de Grosjean proposant divers niveaux d'activation des langues disponibles, va à l'encontre du principe de Green qui soutient l'idée d'une langue dormante et non disponible dans le processus langagier.

---

<sup>9</sup>Lindqvist, C, (2003). Le rôle des langues sources dans l'interlangue française. Études des lexèmes d'origine translinguistique chez des apprenants suédophones. Mémoire de « Licencié ». Université de Stockholm : Département de français et d'italien.



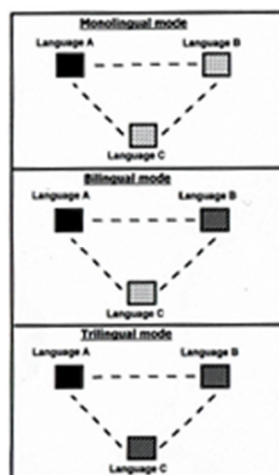
Figure 3. Représentation bidimensionnelle du continuum du mode langagier de Grosjean (2001)



La figure ci-dessus est une représentation bidimensionnelle du continuum du mode langagier qui est soutenu par deux facteurs : la langue choisie et le niveau comparatif d'activation. La 'base language' A est la langue la plus activée et elle est marquée par la couleur noire du carré, alors que la langue B révèle un niveau plus bas d'activation. L'axe horizontal classe la communication en allant du mode monolingue vers le mode bilingue avec trois positions hypothétiques affectées par des numéros de 1 à 3. La position intermédiaire du locuteur sur le continuum dépend en grande partie de son interlocuteur et de ses compétences dans la langue choisie pour communiquer. Plusieurs facteurs interviennent pour placer le locuteur ou l'auditeur bilingue sur le continuum du mode langagier : le sujet lui-même, ses compétences, ses habitudes à mélanger les langues, la situation, le degré de familiarité et d'intimité entre les personnes, la forme et le contenu du message, la fonction de l'acte de communication, etc.

Grosjean (2001) expose aussi un autre modèle expliquant les modes langagiers possibles des personnes trilingues (cf. *infra*, Figure 4). L'idée fondamentale du concept rejoint celle du mode langagier d'un bilingue : toutes les langues connues du locuteur sont activées en même temps mais à des degrés différents. Ainsi, un sujet trilingue peut communiquer dans un mode monolingue (une langue principale A est choisie pour communiquer et les deux autres B et C sont très peu activées) ; bilingue (A reste la langue principale de communication, la langue B est un peu moins activée que A et la langue C est très peu activée) ; ou trilingue (les trois langues A, B et C sont activées).

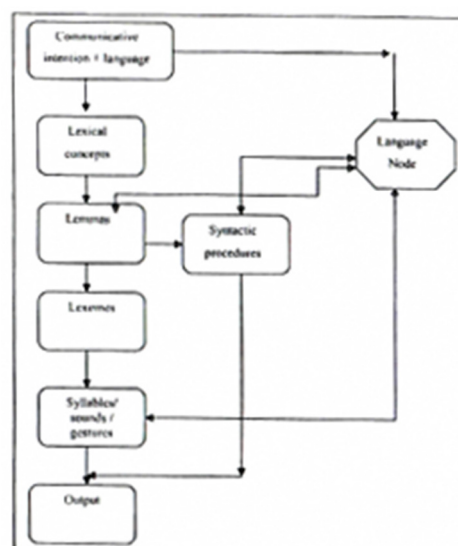
Figure 4. Représentation des modes langagiers des personnes trilingues de Grosjean (2001)



De Bot (2004) avance un nouveau modèle 'the multilingual processing model' qui traite de l'activité de production langagière, et particulièrement de la question d'accès lexical chez les plurilingues. Il déduit, après un tour d'horizon des recherches conduites à ce niveau, que l'accès aux mots ou au lexique est non sélectif. Les mots des diverses langues possèdent un niveau minimal de compétence/activation ; ils sont continuellement en concurrence et cherchent à être activés tant en production qu'en perception. Chaque langue dispose d'un niveau d'activation par défaut : une langue utilisée régulièrement (généralement la L1) se caractérise par un niveau d'activation par défaut très élevé comparativement à une langue (la L2, L3, etc.) ayant un niveau d'activation bas (donc moins utilisée que la L1). De Bot évoque le besoin d'avoir un système qui permet de parler avec une langue à niveau d'activation bas. Il explique que l'activation ou la suppression d'une langue lors d'une communication orale ne dépend pas du locuteur plurilingue et que la suppression même d'une langue à niveau d'activation très élevé semble irréalisable.

De Bot met l'accent sur les résultats des linguistes (Dewaele, 1998 ; Hammarberg, 2001) qui étudient l'acquisition d'une L3. Les chercheurs démontrent que l'impact de la L2 au niveau lexical s'avère plus important que celui de la L1. De Bot essaie d'expliquer ce phénomène : il considère que les langues sources étudiées (L1 et L2) sont typologiquement *proches et que cela pourrait influencer les résultats. Dans une autre explication, il avance l'hypothèse que la L1 forme un réseau assez fort qui pourrait être facilement désactivé dans son ensemble.* D'après ce modèle de construction langagière, un nombre de facteurs (des facteurs cognitifs, situationnels, sociaux et psychologiques) interagissent au cours de l'usage du langage. Néanmoins, le locuteur s'avère être l'entité la plus importante. L'objectif du nouveau modèle de De Bot est de tenter de trouver une relation entre la compétence et les niveaux d'activation langagière lors d'une production orale.

Figure 5. Modèle de traitement langagier plurilingue de De Bot (2004)



Le modèle de traitement langagier plurilingue est constitué de trois composantes (cf. *supra*, Figure 5) : 1° des caractéristiques conceptuelles ; 2° des procédures syntaxiques ; 3° des éléments formels, tels les sons, les syllabes ou les gestes. Chaque composante comporte des informations et se divise en sous-ensembles spécifiques aux langues. Cependant, les sous-ensembles peuvent se chevaucher dans le cas des langues typologiquement rapprochées (mots apparentés). Le nœud langagier ou 'language node' – une autre composante introduite dans ce nouveau modèle – joue le rôle de moniteur et contrôle les différents processus des trois composantes citées. Le choix d'utiliser une langue émane du niveau de l'intention conceptuelle/communicative. Quand une langue est choisie pour être utilisée, le nœud langagier informe toutes les composantes et les sous-ensembles appropriés afin de les activer.

“The intention to use a specific language originates from the conceptual/communicative intention level and is relayed to both the system generating lexical concepts and the language node. For the subsequent components the information on the language to be used now comes from two sources: through the lexical concepts and directly from the language node. (...) An external language node system can more locally control language choice. (De Bot, 2004 : 28)

Notre intérêt porte sur l'interaction possible entre la *conceptualisation* et la *formulation*, deux opérations qui nous permettent d'expliquer l'activité de la production langagière en L2 et en L3. Nous posons les questions suivantes. La grammaire de la langue que le locuteur utilise pour communiquer influence-t-elle la conceptualisation de la tâche linguistique, c'est-à-dire le choix et l'organisation des informations à transmettre dans le discours ? La formulation du message préverbal lors de l'opération de conceptualisation dépend-t-elle de son encodage grammatical ? Un grand nombre de travaux ont été consacrés à l'étude des relations entre

l'organisation globale du récit et la grammaticalisation : la vérification de cette hypothèse a été confirmée. Ces études tournent autour de diverses variables grammaticales (aspect verbal, différence entre les langues avec aspect progressif grammaticalisé ou non-grammaticalisé, ordre des mots, encodage du sujet, focalisation sur l'agent et sur l'action, etc.) observées dans différentes langues telles l'anglais, le français, l'italien, l'allemand, l'ASM et l'arabe tunisien, etc. Certains chercheurs se sont également intéressés à l'étude des aspects grammaticaux sous la pression temporelle et à l'étude de la focalisation attentionnelle visuelle ('eye tracking') (cf. Behrens *et al.*, 2013 ; Benazzo *et al.*, 2012 ; Carroll *et al.*, 2012 ; Carroll & Flecken, 2012 ; Carroll & von Stutterheim, 1997 ; Flecken *et al.*, 2013, 2014a, b ; Lambert, 2012 ; Leclercq & Lenart, 2012 ; von Stutterheim *et al.*, 2012, 2013 ; von Stutterheim *et al.*, 2016). Toutes ces recherches concordent et montrent que l'organisation du discours, l'encodage grammatical ainsi que la distribution de l'attention ('gaze allocation') durant la planification pré-articulatoire du message sont influencés par les spécificités des langues. Flecken *et al.* (2014) soulignent l'importance des études sur l'influence translinguistique : elles mettent en évidence les liens existant entre les études sur la focalisation attentionnelle et les différentes phases de la planification pré-articulatoire du message :

“In short, language-specific lexical and grammatical features (which may have scope over larger linguistic units) play an important role already during the generation of the 'message', and the conceptualization of an event, and this can be reflected in patterns of gaze allocation during (early phases of) scene processing.” (ibid. : 7)

Dans notre travail de thèse, nous nous intéressons également à l'activation des langues sources, L1 et L2 au cours de la production orale en L3. Rappelons certaines de nos questions : quelle est la LS (L1 ou L2) la plus activée lors de l'acquisition d'une L3 ? Quel est le rôle de chacune des deux langues ? Quels sont les facteurs déterminant le passage de la LC aux LS ?

Pour se faire, nous explorons le discours narratif découlant d'une tâche communicative complexe. Il s'agit d'un récit de fiction produit à partir d'un support filmique où le locuteur est amené à raconter une histoire.

## **8.2. Modèle d'analyse du discours**

Comme nous l'avons exposé dans les sections précédentes, la construction d'un discours résulte d'une « tâche verbale complexe » (cf. Levelt, 1989) où le locuteur transmet un certain nombre d'informations dans le but de communiquer. Pour que le message soit compris par l'interlocuteur, le locuteur doit organiser ces informations et les communiquer d'une manière

ordonnée et cohérente en assurant la cohésion du discours comme le soulignent Levelt *et al.* (1981) :

“(...) a cooperative speaker will bear in mind the needs of the listener, who has to try to reconstruct the complex structure from the linearly ordered discourse. The complexity of the demands made on the listener will, among other things, be affected by the speaker's use of modal, anaphoric and deictic expressions, which signal how the formulated information is to be resynthesized. It will also be affected by the speaker's choice of particular orders of expression.” (ibid. : 309)

La construction d'un discours cohérent et cohésif implique l'interaction entre le niveau discursif et le niveau phrastique de l'énoncé. L'interaction entre ces deux niveaux peut varier d'une langue à une autre (cf. Carroll & von Steutterheim, 1993 ; Lambert *et al.*, 2008) et en fonction du type de discours dans une même langue (Hendriks *et al.*, 2004 ; Watorek *et al.*, 2014). Ces deux types de contraintes posent des problèmes acquisitionnels aux apprenants de langue étrangère.

Afin d'observer cette interaction dans les récits de nos différents types de locuteurs (adultes natifs et apprenants de L2 et de L3) de différentes tranches d'âge (10, 13 et 16 ans et 23-43 ans) relatant une histoire orale dans différentes langues avec différents statuts (AL, Fr et Ang, L1, L2 et L3), nous avons adopté le modèle d'analyse du discours proposé par von Steutterheim et Klein (1989), Klein et von Steutterheim (1991). En effet, ce modèle renvoie explicitement au modèle théorique de Levelt (cf. Partie I, section 8.1.1).

### **8.2.1. Modèle de la *quaestio***

#### *Définition du modèle de la quaestio*

Le modèle de la *quaestio* élaboré par von Steutterheim et Klein (1989), Klein et von Steutterheim (1991), principalement sémantique, va nous permettre d'analyser comment les mêmes informations sont exprimées en AL, en français et en anglais L1 et/ou LC par les différents types de locuteurs (natifs et apprenants d'une L2/L3, adultes et enfants). D'après ce modèle, « tout discours cohérent répond à une question globale, implicite ou explicite » qui guide la production du locuteur. Dans le cas d'un discours narratif comme le nôtre, la *quaestio* peut être « qu'est-ce qui s'est passé en temps T ? » avec T comme intervalle temporel de la référence. Ainsi, pour répondre à la *quaestio*, le locuteur va choisir les événements-clés et les ordonner dans une suite de propositions temporellement reliées <T<sub>1</sub> + T<sub>2</sub> + T<sub>3</sub> + T<sub>4</sub>, etc.>. Dans un récit, la réponse exprime trois domaines référentiels centraux : le temps (T), les entités – le protagoniste (P) – et le procès.

### *Contraintes de la quaestio sur la structuration du discours*

La *quaestio* permet ainsi d'examiner si le locuteur maîtrise les deux types de contraintes phrastique et discursive (déjà mentionnées précédemment) caractérisant la production d'un récit cohérent. Autrement dit, la *quaestio* rend compte du fait que le locuteur assure l'interaction entre l'organisation de l'information dans le discours et la structuration syntaxique des énoncés.

Ce modèle d'analyse du discours définit la distribution de l'information entre, d'un côté, les énoncés de la trame (TR) – énoncés qui répondent directement à la *quaestio* globale ; ils construisent la chaîne événementielle et constituent le « squelette du discours » ou le premier plan (Labov, 1976) – et d'un autre côté, les énoncés de l'arrière-plan (AP). Les énoncés de l'arrière-plan correspondent au décor, il s'agit de structures secondaires, descriptives ou évaluatives, etc. « qui apportent des informations répondant à des questions comme *Où ? Pourquoi ? Dans quel but ? Dans quelles circonstances ?* » (Lambert & von Stutterheim, 2011 : 266).

De même, la *quaestio* détermine le topique (Top) et le focus (Foc) des énoncés de la trame : le topique est une information déjà donnée et spécifiée par la *quaestio* tandis que le focus spécifie une information dans la gamme des possibles ouverte par la *quaestio*. Notons que pour les énoncés de l'arrière-plan, l'attribution du statut topique ou focus dépend de la question locale de l'arrière-plan à laquelle répond l'énoncé.

La *quaestio* permet également de caractériser le « mouvement référentiel » (introduction vs maintien, cf. Partie I, section 8.2.4) dans les domaines référentiels (le temps, les entités, etc.). Les mouvements référentiels exprimés à travers divers domaines sémantiques sont responsables de la cohérence d'un récit. Ils sont exprimés par l'usage de moyens linguistiques spécifiques, comme l'emploi de l'anaphore ou le choix particulier d'un mot, de l'ordre d'un mot, de l'intonation, etc. comme le synthétisent von Stutterheim & Klein (1989) dans la citation suivante :

“To summarize, a coherent text, produced as an answer to a question, involves a *referential movement* within various semantic domains – we shall say here *domains of reference* – such as persons, place, time, and others. This referential movement is reflected in the use of specific linguistic devices such as, for example, the use of anaphoric elements rather than indefinite noun phrases, and in the choice of particular word order, intonation contour, etc.” (ibid. : 41)

Voici une illustration d'un locuteur francophone (EGI : 1-2 ; 14-15) :

- [1] **AP** alors *c'est un petit chien* (Introduction)  
**TR** <sub>Top</sub> [qui (P, chn)] <sub>Foc</sub> [sort de sa niche # (procès)] le matin # (T)  
(...)  
**TR** donc <sub>Top</sub> [il (P, chn)] # <sub>Foc</sub> [se met à japper (procès)]  
**TR** et # <sub>Foc</sub> [**son maître # un enfant** (P, Introduction)] # sort # de la maison (procès)]

Trois structures informationnelles (trame/arrière-plan, topique/focus et mouvement référentiel) interagissent ensemble. Pour ce qui est de la composante topique, nous distinguons entre le topique du discours et le topique de l'énoncé (Lambrecht, 1994), lesquels ne coïncident pas toujours. « Le topique du discours relève de la *quaestio* globale et correspond à l'information du/des domaine(s) référentiel(s) donné(s) dans la *quaestio* globale. Quant au topique de l'énoncé, il relève d'une *quaestio* locale, la *quaestio* globale ne suffisant pas à elle seule à rendre compte de l'intégralité de la structure du discours » (Trévisiol *et al.*, 2010). Des recherches ont utilisé le modèle de la *quaestio* pour l'analyse des productions issues des tâches verbales complexes. Elles ont mis en évidence la nécessité de formuler des *sous-quaestiones* ou variantes de la *quaestio* pour rendre compte de la structure du discours. Watorek (1996, 1998) a formulé les variantes de la *quaestio* pour le discours descriptif (description spatiale statique), et Ahrenholz (2000) a identifié des variantes de la *quaestio*, en utilisant le terme de « *sous-quaestio* » pour le discours narratif et le discours instructionnel.

Ainsi, les énoncés de la trame d'un discours narratif répondent majoritairement à la *quaestio* « qu'est-ce qui s'est passé pour le protagoniste P en un temps T ? ». Cependant, nous observons également des énoncés qui constituent la réponse à une variante de la *quaestio* qui peut être formulée comme « qu'est-ce qui se passe en T ? » où, seul l'intervalle temporel (et non pas le protagoniste) fait partie du topique de l'énoncé. Il s'agit des cas où le protagoniste change au cours de la production.

<p><u>1<sup>ère</sup> variante</u></p> <p>« <b>Qu'est-ce qui s'est passé pour P en T</b> »</p> <p><b>TR</b> <sub>Top</sub> [intervalle temporel + Protagoniste] <sub>Foc</sub> [Procès]</p>
<p><u>2<sup>e</sup> variante</u></p> <p>« <b>Qu'est-ce qui s'est passé en T ?</b> »</p> <p><b>TR</b> <sub>Top</sub> [intervalle temporel] <sub>Foc</sub> [Protagoniste + procès]</p>

## 8.2.2. Topique – Focus : controverses théoriques

Les notions de « topique » et de « focus » ont été décrites par différents courants théoriques et elles représentent un des principaux axes de l'analyse de l'organisation informationnelle dans le discours. Il est donc primordial de mettre en évidence leurs acceptions. Grobet (2002) attire l'attention sur les difficultés rencontrées à définir la notion de topique. Elle fait l'état des lieux des définitions du terme « topique » en revenant sur les moyens de « l'identification des topiques dans le dialogues ». Pour l'auteure (ibid. : 69, 99), la notion de topique correspond à un « point d'ancrage », « c'est-à-dire l'élément informationnel sous-jacent » qui, grâce à la mémoire discursive, peut se trouver dans le texte comme dans la situation.

La conception Topique – Focus du modèle de la *quaestio* se rapproche de la perspective de Lambrecht (1994). Il définit le « topique » par le terme d'*aboutness* « à propos » : l'information topicale est déjà donnée dans le contexte et le « topique » est envisagé comme le thème dont on parle. Pour mieux comprendre ce principe, l'auteur propose également de distinguer entre le « topique » en tant que catégorie pragmatique et « l'expression du topique » en tant que catégorie grammaticale. Nous retrouvons la même distinction entre « topic and topic expression » chez Klein & von Stutterheim (1991).

“TOPIC: A referent is interpreted as the topic of a proposition if in a given situation the proposition is construed as being about this referent, i.e. as expressing information which is relevant to and which increases the addressee's knowledge of this referent.

TOPIC EXPRESSION: A constituent is a topic expression if the proposition expressed by the clause with which it is associated is pragmatically construed as being about the referent of this constituent.” (Lambrecht, 1994 : 131)

D'après Grobet (ibid. : 99), « le propos se définit comme la proposition activée par un acte et dont la connaissance peut être considérée comme étant le résultat de la compréhension de l'acte. La nouveauté de cette proposition résulte de sa relation avec les informations données par le contexte. »

L'identification du topique est parfois sujette à controverse. Lambrecht (1994) considère les constructions présentatives ou identificatrices comme des structures à caractère thétiq. Ces structures qui ne renferment pas de topiques, sont focalisées sur la phrase (*'sentence-focus structure'*) ou sur les arguments (*'argument-focus structure'*). En revanche, les propositions catégoriques s'avèrent des structures focalisées sur le prédicat (*'predicate-focus structure'*) et à organisation topique – focus. Pour Klein (2008 : 290), « the topic is the



situation about which the sentence says something », les constructions thétiques comportent des topiques à situation ou 'topic situation' et il existe également des topiques qui fixent le cadre du focus.

Givón (1979) considère le terme *topique – focus* comme un mode pragmatique et pré-syntaxique qui est observé universellement dans les lectures des apprenants pré-basiques et basiques. Chez les apprenants de base, les énoncés sont souvent structurés dans un ordre '*focus last*' (cf. Klein & Perdue, 1997 ; Perdue, 1990).

“In the basic variety, learners tend massively to establish a formal reflection of the T – F distinction, grouping the F information toward the end of their utterances. In short,

(D) 'Focus component last'.” (Perdue, 1990 : 990)

Givón (1978) précise qu'il existe une tendance, dans beaucoup de langues, à avoir le sujet en position initiale, le sujet est au topique grammaticalisé et est considéré comme le référent topique. En revanche, la structure existentielle fait introduire un nouveau référent et déplace le sujet : de sa position initiale, elle le place en position finale.

### **8.2.3. Discours narratif**

Le discours narratif peut être personnel ou fictif. Dans le récit personnel, le locuteur même est le protagoniste principal de l'histoire construite sur des faits réels et authentiques. Dans le récit fictif, le locuteur se positionne à l'extérieur de l'histoire et les protagonistes sont des personnages inventés d'histoire fictive comme dans un dessin animé.

Perdue (1995 : 33) précise que « le locuteur organise différemment ces informations dans son énoncé suivant le type de discours qu'il construit et en fonction des attentes de son interlocuteur. » Il ajoute que cette approche du récit où la trame se décompose en énoncés et où chaque énoncé répond à une question, n'est pas nouvelle. Cette idée a été émise par Labov (1972).

Labov (1972) analyse des récits basés sur l'expérience personnelle des sujets appartenant aux ghettos noirs de la société américaine. Dans cette étude, Labov montre le lien qui relie les conditions sociologiques des locuteurs et les caractéristiques linguistiques des discours. À partir de ces productions langagières, il détermine la construction générale du discours narratif. Labov a été le premier linguiste à la mettre en évidence, en particulier la distinction entre l'avant-plan et l'arrière-plan. Il définit le discours narratif comme une méthode pour récapituler l'expérience passée. D'après l'auteur, un récit comprend deux

propositions reliées temporellement où, vraisemblablement, la première proposition est au *temps topique i* et la deuxième proposition se présente au *temps topique i + 1*. Les énoncés se construisent d'une manière ordonnée dans le temps et selon les événements. Voici la définition du discours narratif par Labov (1972 : 360-361) :

“We define narrative as one method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which (it is inferred) actually occurred. (...) we can define a minimal narrative as a sequence of two clauses which are temporally ordered (...). In alternative terminology, there is temporal juncture between the two clauses, and a minimal narrative is defined as one containing a single temporal juncture.”

Un discours narratif bien élaboré est constitué de six étapes distinctes dont chacune (excepté la dernière étape) répond à une question sous-jacente et précise qui permet au locuteur de relater les événements de l'histoire :

1. **résumé** : *De quoi s'agit-il ?* Le locuteur résume généralement le sujet de l'histoire dès le premier énoncé.
2. **indications** : *Qui, quand, quoi, où ?* Le locuteur précise l'identité des protagonistes, leur activité ou leur situation, le temps et le lieu.
3. **développement** : *Après, qu'est-ce qui s'est passé ?* Cette partie constitue le « squelette du discours », elle est constituée de propositions indépendantes qui relatent la suite des événements dans l'ordre chronologique de leur apparition.
4. **évaluation** : *Et alors ?* Le narrateur peut utiliser ces procédés à n'importe quel moment de l'histoire afin de montrer que son récit est intéressant et qu'il est digne d'être raconté. L'évaluation peut être externe au récit quand celui-ci est interrompu, et elle peut être enchâssée quand le narrateur expose ses sentiments à travers le discours rapporté ou même quand il raconte des faits dont résulte la suspension de l'action.
5. **résultat ou conclusion** : *Qu'est-ce qui s'est passé à la fin ?* Cette étape marque la fin des événements de l'histoire
6. **chute** : le locuteur signale que le récit est achevé.

Le **développement** est la partie la plus importante dans la structuration d'un récit permettant l'identification du discours narratif. Il s'agit de la même question qui spécifie cette partie et le cadre du modèle de la *quaestio* pour l'analyse du discours. Le modèle de Labov et le modèle de von Stutterheim et Klein vont dans le même sens et rendent compte de phénomènes partagés. La différence entre ces deux modèles réside dans le fait que Labov fait

la distinction entre « la trame » ou « squelette du discours » et d'autres parties du récit qui sont là pour l'étoffer. Il les caractérise de façon précise par « résumé », « indications », « évaluation », etc. Ces différentes séquences, telle la séquence d'ancrage qui oriente le récit, correspondent à l'arrière-plan dans le modèle de la *quaestio*.

#### **8.2.4. Introduction des entités dans un discours narratif**

Dans un discours narratif, les informations sont distribuées dans une série d'énoncés qui, à chaque fois, apporte des indications nouvelles et permet au récit de progresser. Cette distribution n'est pas aléatoire, mais elle est gouvernée par un certain nombre de principes organisationnels. Les informations exposées dans un récit sont organisées en trois domaines référentiels centraux : le temps, le procès et les entités. L'évolution des différents domaines référentiels d'un énoncé à l'autre, est appelée « mouvement référentiel ». Deux types de mouvement référentiel existent : l'introduction et la continuation (maintien, changement, réintroduction).

Ainsi, l'introduction des entités dans un discours narratif dépend de la manière dont le locuteur réfère, pour la première fois dans un énoncé de la trame ou de l'arrière-plan, à un/des protagoniste(s) de l'histoire ainsi qu'aux différents objets (ou entités inanimées). Le/les protagonistes et les entités inanimées déjà mentionnés peuvent être maintenus immédiatement dans l'énoncé suivant. Ils peuvent aussi être changés quand, après les avoir mentionnés, le/les protagonistes et les entités entrent en scène à tour de rôle. De plus, ils peuvent être réintroduits après avoir été introduits plus haut dans le récit ou dans une autre scène de l'histoire.

Il est important pour nos analyses de faire la distinction entre l'introduction et la première mention d'un référent, étant donné que ces deux cas se produisent dans le récit d'un libanophone. Watorek (à paraître en 2017) pointe la différence entre l'introduction et la première mention d'une référence :

“With respect to referent introductions, an entity may be first mentioned either in the very first utterances of a narrative or later in subsequent discourse.”

Lorsque le locuteur réfère à une entité en tant qu'information nouvelle dans un énoncé, il est question d'une introduction de la référence. Lorsque une entité n'est pas évoquée dans un co-texte précédant en tant qu'information nouvelle et qu'elle est introduite pour la première fois plus loin dans un énoncé successif du récit, il est question d'une première mention. Il s'agit d'une anaphore associative, d'un « phénomène de référence textuelle indirecte » (cf. Kleiber, 1999). Un rapport associatif implique l'existence de relations lexicales qui repose sur

une connaissance partagée du monde et qui dépend du co-texte (Hawkins, 1978). Kleiber (ibid. : 71) précise que « ce rapport s'apparente à une relation de type partie-tout, l'antécédent correspondant au tout et l'expression anaphorique à la partie ». Par exemple, la maison – la porte – le toit – les fenêtres ou, comme dans l'exemple analysé dans le récit d'un libanophone, « des vêtements – une écharpe » (cf. *infra*, ex. 88).

Dans notre travail de recherche, nous observons la relation entre la L2 et la L3 ainsi que l'analyse de l'impact des LS dans un discours narratif à travers le domaine des entités et plus précisément « l'introduction des entités ». Nous estimons que l'introduction mobilise les moyens linguistiques les plus contrastés en ce qui concerne le système de la détermination dans les trois langues sur lesquelles nous travaillons. Ainsi, nos analyses qualitatives et quantitatives se focalisent sur un seul domaine (domaine des entités) et sur un seul mouvement référentiel (l'introduction).

Le langage, considéré comme outil de communication dans l'approche fonctionnaliste, possède également la fonction de « représentation ». L'acte de référenciation qui sert à désigner et à prédiquer, se met en place en faisant appel aux formes linguistiques. Ces unités grammaticales servent à encoder des entités animées (des protagonistes), des entités inanimées (des objets), des événements, etc. appartenant au monde réel ou fictif.

« La *Référenciation* est le mécanisme interprétatif qu'une forme linguistique active pour donner accès à sa contrepartie référentielle » (Riegel *et al.*, 1994 : 573).

Les formes linguistiques ont donc une signification. Elles désignent en évoquant des segments de réalité, d'où la relation étroite entre système linguistique et système extralinguistique. « Une séquence nominale, par exemple, possède une référence constituée par le segment de réalité qui lui est associé » (Lenart, 2006 : 13). Ce phénomène langagier diffère d'une langue à l'autre. Lyons (1977) affirme que les informations communiquées font référence à une ou plusieurs entités lesquelles vont permettre à l'interlocuteur de comprendre le message. D'après l'auteur, il s'agit d'une « assertion simple » où l'expression linguistique du locuteur n'est que l'accomplissement d'un acte de référence. Il avance que le locuteur peut s'exprimer en se fondant sur les syntagmes nominaux définis, les noms propres et les pronoms comme expressions linguistiques.

La communication est une coopération stratégique que les deux communicants gèrent en respectant la loi du 'given-new strategy' (Haviland & Clark, 1974) : le locuteur donne une nouvelle information ('New Information'). Pour comprendre le discours ; l'interlocuteur traite

l'information en tant que telle, ensuite il l'ajoute aux anciennes informations ('Given information') qui se trouvent dans sa mémoire. Quand le locuteur utilise un SN défini, l'interlocuteur considère l'information comme déjà donnée. Alors, il essaie de chercher dans sa mémoire l'ancienne information.

Dans un discours, le SN – le sujet de notre étude – réfère au monde extralinguistique et encode la réalité en faisant référence aux entités. L'encodage du SN doit nécessairement être compatible avec les règles grammaticales et communicationnelles de la LC, comme le soulignent Lambert & von Steutterheim (2011) :

« Le recours à une langue particulière implique de coder selon les ressources qu'elle offre et les contraintes qu'elle impose, et la façon dont une langue structure ses contraintes grammaticales doit être prise en compte au cours du processus de production des textes. » (ibid. : 265)

Nous exposons dans la partie suivante des particularités concernant le SN et des procédés linguistiques spécifiques à chacune des trois langues étudiées, l'AL, le français et l'anglais, nécessaires pour la réalisation de la référenciation et l'introduction des entités.

## **9. Système linguistique du français, de l'anglais et de l'arabe libanais**

Dans cette section, nous présentons les trois systèmes linguistiques des langues étudiées afin d'examiner quelques points spécifiques des deux langues indo-européennes, le français et l'anglais, en comparaison à l'AL. La description comparative des trois langues tient compte de notre objet de recherche, à savoir les moyens linguistiques pour exprimer la référence aux entités, en particulier, leur introduction.

### **9.1. Structure du syntagme nominal et déterminants en français**

En langue française, les déterminants sont obligatoires et jouent un rôle essentiel : ils introduisent le nom (généralement le nom commun) dans le discours en se plaçant devant lui. Autrement dit, les déterminants actualisent les noms et opèrent ainsi le passage de la référence virtuelle à la référence actuelle. Ces monèmes (les articles, les adjectifs possessifs, démonstratifs, indéfinis et numéraux) servent également à marquer le genre et le nombre des noms qu'ils précèdent.

Ainsi, le SN est une « séquence ordonnée de morphèmes qui réunit autour d'un nom la totalité de ses déterminants » (Wilmet, 1983 : 18) ou comme le définit Martinet (1979 : 20) « l'ensemble formé par 1° un monème ou un groupe de monèmes déterminant d'un monème central, 2° le noyau, et, 3° lorsqu'elle est exprimée, la marque de sa dépendance vis-à-vis du

reste de l'énoncé. » Le SN possède alors une structure minimale représentée par le schéma suivant <SN = DET + N>. Cette structure peut subir une extension des deux côtés, droit et gauche, du noyau. En outre, à l'intérieur du SN, le N peut se rattacher à un autre N qui est généralement introduit par une préposition <SN de SN>.

Les déterminants nominaux sont classés en trois groupes d'après la *Grammaire fonctionnelle du français* (1979) : 1° les actualisateurs (articles, démonstratifs, possessifs, etc.) ; 2° les cardinaux ; 3° les adjectifs (qualificatifs, ordinaux, etc.).

D'après Charaudeau (1992), les déterminants en français jouent également un rôle sémantique où chaque classe de déterminants a une valeur propre. De ce fait, l'article actualise ; le possessif exprime la dépendance ; le démonstratif désigne et les indéfinis quantifient ou identifient. L'auteur précise que l'article a une double valeur : d'une part, une valeur d'actualisation qui considère l'être en tant que tel et, d'autre part, une valeur d'énonciation qui est un aspect servant à relier le locuteur à l'interlocuteur. Il ajoute qu'en français, les noms communs « ont besoin d'être actualisés du point de vue de leur substance sémantique pour devenir des êtres de discours » et que « le système de l'article se compose de quatre types de marques (certaines pouvant avoir des variantes de forme) : un, le, du, zéro » (ibid, : 163-164).

Goyens (1994) décrit la structure du SN en français moderne. L'auteure classe les déterminants sur des bases syntaxiques et sémantiques, tout en prenant en compte les possibilités de substitution et de combinaison à l'intérieur du SN et entre des éléments de différents SN. En effet, elle les classifie en fonction de leur place au sein du syntagme :

- les prédéterminants : ils précèdent le N et se répartissent en six groupes (tout, les actualisateurs, les adjectifs indéfinis, autre et même, les numéraux cardinaux et les numéraux ordinaux) ;
- les prépostdéterminants : ils précèdent ou suivent le N et il n'en existe qu'un seul groupe (adjectif qualificatif) ;
- les postdéterminants : ils suivent le N et se divisent en deux groupes le premier se compose de propositions complétives et relatives, de participes et de structures à l'infinitif et, le deuxième est un groupe d'adverbes.

Martinet (1979) distingue des *actualisateurs définis* (les articles définis, les démonstratifs et les possessifs) et des *actualisateurs indéfinis* (les articles indéfinis, les partitifs). Il parle aussi d'un *actualisateur neutre* qui n'est que l'article défini <le> : il est

neutre parce qu'il ne suppose pas une opposition entre « défini et indéfini ». Par exemple, *le gaz, l'eau*, etc. L'article est un des seuls actualisateurs qui possède soit un trait défini soit un trait indéfini. Les actualisateurs définis englobent l'article défini, les démonstratifs et les possessifs. Ils possèdent les mêmes propriétés sémantiques et syntaxiques. Ils « supposent un contexte antérieur ou une situation de référence lorsqu'ils ne sont pas employés absolument [...] » (Goyens, 1994 : 33). À l'inverse de l'article défini, le sens du démonstratif et du possessif implique une restriction spécifique se manifestant par une deixis spatiale dans le cas des démonstratifs et par une deixis personnelle pour les possessifs. D'après Lyons (1999), l'article français appartient à la catégorie de la « définitude » qui est une catégorie grammaticale se caractérisant typiquement par trois aspects : l'identifiabilité, l'unicité, l'inclusivité. Le SN encodé par un article défini marque que l'entité est identifiable et familière – tant pour le locuteur que pour le interlocuteur – et que cette entité seule peut servir à la description utilisée dans un contexte particulier. L'inclusivité concerne les noms indénombrables et les noms au pluriel.

Notre étude traite le sujet de la détermination. Afin de pouvoir analyser les procédés linguistiques utilisés par les apprenants pour introduire les entités dans un discours narratif, nous allons observer la variété de prédéterminants en FrL1 :

### *L'article indéfini*

L'emploi de l'article indéfini <un, une, des> signale que l'entité (protagoniste ou entité inanimée) est introduite pour la première fois dans un récit ; que le locuteur ne possède pas des données au préalable et qu'elle n'est pas encore identifiée. De ce fait, le locuteur n'affiche pas une « *familiarité* » (Hawkins, 1978 : 20) partagée entre lui et son interlocuteur concernant l'entité en question. Martinet (1979 : 43) précise qu'« Un nom actualisé par un indéfini renvoie à un ou plusieurs individus de cet ensemble sans qu'ait été explicité ce qui le ou les distingue des autres individus de cet ensemble ».

Homonyme du cardinal <un>, l'article indéfini peut avoir une valeur numérique. En l'absence de cette valeur, le sens de l'article indéfini change du particulier au général.

### *L'article défini*

L'article défini <le, la, l', les> est employé « dans tous les cas où il n'y a pas d'incertitude relative à l'identité ou au statut de ce qui est désigné par son noyau » (Martinet, 1979 : 41). Autrement dit, « il implique la notoriété du référent » (Goyens, 1994 : 33) et montre que l'entité qui se trouve dans un SN défini est à la fois familière au locuteur et à

l'interlocuteur. En revanche, le contexte et le sens propre du noyau peuvent changer ce trait, au sens défini, en y attribuant un autre sens, par exemple un sens générique. Ainsi, <le> peut avoir « une force globalisante, c'est-à-dire qu'il indique que l'ensemble auquel renvoie le N doit être pris de façon globale, dans toute son extension » (ibid. : 34). La contraction de la préposition *à* ou *de* et de l'article défini donne lieu à une nouvelle forme de déterminant, *l'article défini contracté* <à + le, la, les = au, à la, aux ; de + le, la, les = du, de la, des>.

*Les possessifs (possessif = défini + possession + personne/possesseur)*

Les possessifs <mon, ton, son, etc.>, ambigus au niveau de la « Définitude » (trait ± défini), expriment la possession, tout autant qu'un lien familial ou social, etc. entre les référents. Ils se caractérisent également par la deixis relationnelle.

*Les démonstratifs (<ce> = défini + démonstratif)*

Le démonstratif <ce> « attire l'attention sur le noyau désignant quelque chose de perceptible (énoncé « en situation ») ou déjà mentionné dans le contexte précédent » (Martinet, 1979 : 42). Il révèle alors l'accessibilité directe du référent (trait + défini) à l'interlocuteur. De plus, le démonstratif fait partie de la deixis à partir de laquelle il peut exprimer une distance spatiale, temporelle ou émotionnelle. Wilmet (1986 : 108) explique que « les quantifiants-caractérisants démonstratifs cumulent l'expression de l'extensité avec une réduction d'extension incombant à la *deixis*, qu'elle soit *ostensive* (p. ex. CE livre = « *le* livre + *que je montre* »), *anaphorique* (CE livre = p. ex. « *le* livre + *déjà nommé* ») ou *cataphorique* (CE livre = p. ex. « *le* livre + *dont on va discuter* »).

*Les partitifs : (de + actualisateur)*

« Le partitif n'est pas un actualisateur, mais un adjectif. Dans ce complexe, c'est *de* qui a la valeur « partitive », l'actualisateur qui l'accompagne a sa valeur habituelle. Un partitif indique que ce que désigne le noyau est une quantité « indéfinie » (= non comptée) d'un tout *défini* ou *non défini* » (Martinet, 1979 : 45).

*Le degré zéro de l'actualisation (article Ø)*

Il faut se « rendre compte des cas où un syntagme substantif se présente en discours sans déterminant, nu » (Curat, 1999 : 177). La détermination étant obligatoire en français, l'absence d'actualisateur se révèle très significative. Curat cite 42 cas d'absence de déterminant et précise que beaucoup de chercheurs les rattachent à « des conditions grammaticales précises ». Curat suppose que le déterminant est absent de son emploi parce que « le



substantif est au contact direct de l'objet ou de sa représentation » (ibid. : 196). Martinet explique l'existence d'autres moyens pour marquer la référence (situation énonciative, construction syntaxique) quand l'actualisation est absente. Par ailleurs, la non-actualisation causée par l'absence de l'actualisateur indique une référence virtuelle.

Nous ajoutons également à la liste des déterminants les « adjectifs indéfinis » (quelques, divers, différents, certain(s), etc.), les « adjectifs numéraux cardinaux et ordinaux » qui peuvent apparaître seuls ou combiner à un actualisateur.

## 9.2. Structure du syntagme nominal et déterminants en anglais

Un certain décalage se présente entre le français et l'anglais au niveau de la détermination nominale de chaque langue, ses pratiques et sa conception. En anglais, nous identifions trois groupes de déterminants – des mots précisant la référence d'un nom – classés selon leur position d'apparition :

- les prédéterminants : <all, both, half, double, once, twice> se trouvent en position initiale ;
- les déterminants à position centrale : les articles, les démonstratifs et les possessifs ;
- les postdéterminants : les numéraux ordinaux et les semi-déterminants <same, other, former, latter, last, next>, les numéraux cardinaux et les quantifieurs.

Notre allons passer en revue les différents déterminants employés en anglais, ce qui va nous permettre d'analyser les procédés linguistiques utilisés par les apprenants qui produisent en anglais LE :

### *L'article indéfini*

En anglais, l'article indéfini a deux formes : <a> et <an>. Il précède un nom comptable singulier et sert à introduire une nouvelle entité dans le discours. Le SN indéfini fait référence à une entité spécifique et indique un seul membre d'une classe mais non identifié. Dans d'autres contextes, il peut classifier les entités et avoir une valeur générale. <A(n)> s'emploie également devant des quantificateurs comme <a little, a few, etc.>. En revanche, « of suivi de l'article indéfini s'emploie pour séparer deux noms, le premier qualifiant le deuxième. That idiot of a clerk. Cet imbécile d'employé » (Berland-Delépine & Butler, 2000 : 328).

L'article indéfini n'existe pas au pluriel ; c'est pourquoi le nom sans article est utilisé lorsqu'il y a des noms dénombrables au pluriel et des noms indénombrables.

### *L'article défini*

Le défini est exprimé en anglais par le biais d'un article avec une « forme libre, un élément lexical indépendant ». Provenant du démonstratif <thæt>, <the> a une valeur quasi-démonstrative qui se trouve en position initiale précédant un nom comptable ou non dénombrable (dénb). Son emploi indique que le référent nominal est connu de l'énonciateur et du co-énonciateur. Cette connaissance se base sur ce qui a été dit au préalable. Il s'agit donc d'une « référence anaphorique ». Quand la référence est inférée dans le contexte, il est question d'une connaissance pragmatique générale : nous parlons ainsi d'une « référence anaphorique indirecte ». Il existe plusieurs types d'anaphore :

- anaphore textuelle (référence déjà présentée dans le discours) ;
- anaphore en situation (référence inférée dans la situation immédiate du discours et connue de tous les interlocuteurs) ;
- anaphore culturelle (référence identifiée par la communauté).

Ainsi, l'article <the> s'emploie dans des situations identifiées de tous, représentant surtout des éléments uniques :

- titres : the prince (mais Prince Charles), etc.
- environnement : the floor, the bank, the sky, etc.
- classes, groupes, clans, tribus, races : the French, the Whites, etc.
- fonctions uniques : the dentist, the president of France, etc.

Cependant, l'article anglais <the> a une autre valeur référentielle : il est cataphorique lorsque la référence qu'il actualise est déterminée ultérieurement par des éléments du contexte. La « référence cataphorique » se manifeste par l'intermédiaire d'une proposition relative, d'un superlatif, d'un complément avec <in, of, at, between> et de noms attributs en apposition.

[2] so the dog gets out to the edge of the ladder<sup>10</sup> (RIC : 79)

Enfin <the> peut aussi avoir une valeur générique renvoyant à un cas général par exemple à l'humain, aux espèces animales ou végétales, aux inventions, etc.

---

<sup>10</sup>Tous les énoncés produits en anglais ne sont pas glosés ou traduits en français.

### *Les possessifs*

Les adjectifs possessifs <My, your, his/her/its, their> sont des déterminants définis. Ils se caractérisent par la spécification de la relation qui réunit le locuteur au destinataire. À l'encontre du français où le possessif s'accorde en genre et en nombre avec l'objet possédé, l'adjectif possessif anglais s'accorde avec le possesseur, tout comme en arabe. Le possesseur peut être un nom dénombrable, un nom indénombrable (indénb) ou un nom propre.

[3] so he tossed him his pink scarf ehm (ALX : 75)

Parfois, le déterminant <own> s'ajoute après un possessif pour mettre en évidence la relation qui existe entre le possessif et cette entité en particulier.

### *Les démonstratifs*

<This> et <that> sont des démonstratifs (ou déictiques) signifiant <celui-ci> et <celui-là>. Généralement, <this/these> font référence à ce qui est proche dans le temps ou dans l'espace, alors que <that/those> réfèrent à tout ce qui en est éloigné et « représentent une distanciation par rapport à l'énonciateur en règle générale. » (Gusdorf & Lewis, 2002 : 358).

[4] and her dog tries these skates (BAR : 23)

Les démonstratifs sont des adjectifs ou des pronoms ; ils peuvent avoir une valeur adverbiale <this/that + ADJ>. Ils s'approchent du sens de l'article défini et comme celui-ci, les démonstratifs ont une valeur anaphorique, situationnelle et cataphorique.

### *Les quantificateurs*

« Les quantificateurs (ou quantifieurs) sont des déterminants qui expriment une quantité approximative, plus ou moins grande » (ibid. : 407) tels <some, few, etc.>. Ils se mettent devant des noms définis ou indéfinis, dénombrables ou indénombrables et sont généralement suivis de <of>.

[5] and he stuffed some grass in the toe (NAT : 84)

Les quantifieurs se divisent en quatre groupes :

1° inclusif : <all> (référence à tout un groupe) ; <both> (référence à deux entités, placement juste devant des noms dénombrables) ; <each, every> (référence à un individu membre d'un groupe, + N dénb S).

2° grande quantité : <many, a great/good many> (+ N dénb p) ; <much, a great/good deal of> (+ N indénb p).

3° quantité petite ou modérée : <some> (+ N indéb p et déb S ou p) ; <a few, few, several> (+N déb p) ; <a little, little> (+ N indéb).

4° quantité ou membre négatif/arbitraire : <any> (+ N déb ou indéb) ; <either> (+N déb S) ; <no et neither>. Les deux quantifieurs « any » et « either » s'utilisent dans des phrases interrogatives ou négatives.

### *Les numéraux*

Comme en français et en arabe, il existe en anglais les adjectifs numéraux cardinaux et les adjectifs numéraux ordinaux. Les premiers sont des déterminants, qui, comme les quantifieurs, précisent la quantité de la référence mais d'une façon numérale. En revanche, les ordinaux portent de l'information concernant l'ordre de l'entité. Par ailleurs, ils ressemblent dans leur fonctionnement aux semi-déterminants.

[6] so the dog puts on one skate (CAR : 56)

### *Les semi-déterminants*

En anglais, les semi-déterminants sont des mots considérés comme des adjectifs. En revanche, ils n'ont pas de sens particulier. Ils servent à préciser la référence du nom et se placent soit devant un article défini ; soit devant un article indéfini. Il y a quatre paires de semi-déterminants : <same, other>, <former, latter>, <last, next>, <certain, such>.

[7] she puts the other skate on (SAM : 45)

### *Le génitif*

« Le génitif est l'expression d'un lien entre deux éléments. Ce lien exprime généralement un rapport d'appartenance, de possession, de parenté. Le génitif est l'un des déterminants du groupe nominal » (Gusdorf & Lewis, 2002 : 362). Pour former le génitif, il faut ajouter un <'s> aux noms singuliers et aux noms pluriels dont la forme est irrégulière. Par exemple, dog's ; men's. En revanche, le suffixe du génitif est marqué par l'ajout d'une apostrophe dans le cas des noms aux pluriels. Par exemple, boys', girls'.

Par ailleurs, le génitif indique une référence spécifique faisant partie d'une phrase nominale généralement définie comme par exemple <this little girl's house>. En outre, il peut être une phrase indéterminée et peut également avoir un sens générique. Le génitif est dit elliptique lorsqu'une entité de la phrase nominale n'apparaît pas complètement et que le sens est inféré dans le contexte.

### 9.3. Arabe libanais

L'ASM </al-foṣḥa/ الفصحى>, la langue commune à tous les pays arabophones, n'est pas la langue de communication orale quotidienne entre les personnes. Langue généralement utilisée à l'écrit, elle est enseignée au sein des établissements scolaires et est employée dans tous les échanges officiels, savants et médiatiques. En réalité, chaque pays arabe possède son propre parler local appelé « l'arabe langue commune ou courante » </al-ḥarabiyya d-da:riḡa ʔaw al-ḥamiyya/ العربية الدارجة أو العامية> qui existe en parallèle à l'ASM. L'arabe parlé dans la région du Moyen Orient s'appelle l'arabe Levantin ou encore le syro-libanais : les aires dialectales des pays entourant le Liban comme la Syrie et la Palestine se ressemblent et les populations communiquent facilement. Ainsi, la langue usuelle de la vie courante des Libanais est l'arabe libanais (AL). Ce dernier résulte de la fusion entre la langue syriaque parlée dans cette région et l'arabe, introduit au VII<sup>e</sup> siècle par les conquérants musulmans. Il s'agit alors d'un dialecte spécifique du Liban qui a sa propre phonologie, intonation, structure linguistique, etc., le différenciant ainsi de l'ASM. Par conséquent, les locuteurs libanais se retrouvent face à deux variantes de l'arabe, deux registres de langues, un phénomène appelé la diglossie : d'un côté, l'AL employé généralement pour la communication orale dans les familles et dans la vie quotidienne, et de l'autre côté, l'ASM, considéré comme la langue officielle du pays, la langue de l'administration, de la politique, des médias (notamment de la presse) et de l'enseignement.

Dans notre étude, nous examinons strictement l'AL qui est la première langue parlée par nos apprenants. À la différence de ce qui a été développé dans les deux sections précédentes sur notre objet d'étude le syntagme nominal et les déterminants, nous avons décidé d'aborder également le sujet de la structure syntaxique en AL, étant donné que le système linguistique est assez distinct de celui des langues indo-européennes étudiées. Ainsi, dans une première partie, nous identifions les diverses constructions potentiellement employées en AL afin de raconter une histoire et, dans une deuxième partie, nous parcourons les divers éléments du système de détermination de la langue.

#### 9.3.1. Structure phrastique

L'AMS s'avère une langue flexionnelle et agglutinante, casuelle et positionnelle où les mots dérivent d'une racine composée de trois lettres ou même, de quatre. Le système nominal et verbal confirme cet aspect morphologique de la langue arabe. « L'ordre des mots, en arabe classique, n'est ni « libre », ni absolument « fixe ». (II) [...] est à la fois *syntaxique* et *expressif*. *Syntaxique*, parce que l'apparition de certains mots ou de certaines particules, en tête de phrase, détermine, à l'avance, l'enchaînement des termes qui vont suivre. *Expressif*, parce

qu'on a presque toujours le libre choix du terme qu'on veut mettre en valeur, en tête de phrase » (Blachère & Gaudefroy-Demombynes, 1975 : 385-386).

Par ailleurs, l'AL conserve certaines spécificités de l'ASM tout en tendant à les simplifier. Le principe de l'économie du langage est instauré : dans la plupart des cas, la casualité et la dualité verbale disparaissent et la flexion verbale ne s'applique pas complètement, etc.

L'AL dispose des phrases verbales (PV) et nominales (PN). Le choix d'une phrase verbale ou nominale relève du contexte discursif et sert au cours du procédé de focalisation. En fonction de la structure phrastique, l'introduction des entités peut se faire dans la trame ou dans l'arrière-plan du discours.

En ce qui concerne la PV, selon Aoun (1993), l'AL qui est une langue à sujet nul, connaît particulièrement deux structures verbales à l'ordre SVO ou VOS et une troisième structure à l'ordre VSO dont l'emploi reste peu commun (ibid. : 710) :

“LA11 is a null subject language as illustrated in (2a-b):

(2) a. Kariim akal suushi	b) ?akal suushi
Kariim ate3pms sushi	he ate sushi'
'Kariim ate sushi'	

Furthermore, the word order on a sentential level may be SVO as in (2a) or VOS as in (2c). The order VSO is also available (2d); it, however, is less common, and a pause is necessary before the subject:

(2) c. ?akal suushi Kariim	d) ?akal Kariim suushi
'K. ate sushi'	'K. ate sushi'."

Précisons que les pronoms clitiques (ayant la fonction d'objet) peuvent se suffixer au verbe et précéder le sujet. Il s'agit d'une structure phrastique à l'ordre <V-oS> comme le montre l'exemple ci-dessous.

[8] بيفتحو الصبي الباب (NAT : 7)

V-o	S	O
b-ye-ftaḥ-l-o:	ṣ-ṣabe:	l-be:b
ouvre-à-lui	le-garçon	la-porte
PRES-3MS-V.IMPF-prép-clit3MS.DAT	def-Nms.S	def-NMS

« le garçon lui ouvre la porte »

Dans la construction verbale VSO, l'agent, l'élément principal de cette structure, se trouve à position postverbale. Il s'agit d'un état d'agentivité pleine où l'agent fait l'action.

---

<sup>11</sup>LA : Lebanese Arabic

[9] وعي الكلب بَكِير (DIA : 1)

V	S	C
wefe:	l-kaleb	bakki:r
s'est réveillé	le-chien	tôt
V.PERF.3MS	def-NMS	advT

« le chien s'est réveillé tôt »

Ayoub (1996) parle d'un « effet d'indéfinitude » dans les parlers orientaux. Elle stipule que « l'accord en nombre avec le sujet en position interne s'effectue seulement si le GN sujet est défini. Si celui-ci est un GN indéfini, le verbe ne s'accorde pas en nombre [...]. » (ibid. : 308). Par exemple, les chiens ont aboyé <ont aboyé-eux les-chiens /ʕaww-o: (V.PERF.3MP) l-kle:b (def-NMP)/ <عوا الكلاب> ; beaucoup de chiens ont aboyé <a aboyé beaucoup chiens /ʕawwa (V.PERF.3MS) kti:r kle:b (NMP)/ <عوى كثير كلاب>. D'après la linguiste, cette différence entre un sujet défini et un sujet indéfini confirme que « l'accord a rapport à la référence. L'évolution diachronique prend en effet pour paramètre la valeur référentielle du sujet [...] » (ibid. : 309).

Dans notre travail de recherche, la phrase SVO contenant un verbe avec un sujet externe ou préverbal, est traitée en tant qu'une PV comme dans les langues indo-européennes. Ce choix nous permet de faire un rapprochement entre les trois langues étudiées afin de mieux les examiner. Ayoub (1996) souligne cette différence entre la position interne et externe du sujet dans les structures prédicatives, nominales et verbales. Elle décrit le système des parlers orientaux comme un système « mixte et intermédiaire » où le sujet ne se déplace pas mais s'engendre facultativement dans une position ou dans une autre.

[10] فأول شي الكلب حطّ بقلبا شويت قش (MRW : 20)

CSVCO

fa-ʔawwal	ši:	l-kaleb	ḥaṭṭ	bi-ʔalb-a	šwayyit	ʔaš
alors-premier	chose	le-chien	a mis	à-intérieur-elle	peu	paille
coord-	NMS	Def-NMS.S	V.PERF.	Loc prép :	adv	NMS
NUM.ord.élatif.MS			3MS	prép-NMS-clit.3FS		

« alors d'abord, le chien a mis un peu de paille à l'intérieur »

Les libanophones recourent à une diversité de structures phrastiques afin de raconter une histoire. Ainsi, un énoncé de la trame peut être réalisé par une structure SVO ou SVC. : le sujet (S) ou « l'Agent de l'action » est généralement un SN suivi d'un verbe (V) et ensuite d'un complément d'objet direct ou indirect (O) ou d'un complément circonstanciel de temps, de lieu, etc. (C) avec une fonction sémantique de « patient ». La structure SVO ou SVC peut subir des modifications dépendant par exemple, d'un ajout d'un ou de plusieurs compléments d'objets <SVOO> ou de compléments circonstanciels <CSVOC> ou par le maintien du sujet par une anaphore zéro <VO>, etc.

La structure phrastique peut se varier : juxtaposition de plusieurs verbes, un verbe auxiliaire ( $V_{aux}$ ) tel <est retourné /rejeʕ/ رجع>, un verbe inchoatif ( $V_{incho}$ ) tel <s'est levé /ʔe:m/ قام> et un verbe d'action (V) (cf. *infra*, ex. 11), emploi des pronoms objets suffixés aux verbes <V-o>, présence d'un sujet préverbal <SVO>, usage d'un verbe suivi d'une expression locative <V + /fi:/>, etc. En AL, les verbes à l'infinitif n'existent pas dans le système linguistique, ce qui est aussi le cas des verbes pronominaux (le pronom fléchi est rendu, si cela est nécessaire, par d'autres procédés). Dans cette langue aspectuelle (perfectif vs imperfectif), le sujet est généralement indiqué grâce à la morphologie verbale (racine, préfixes et suffixes) et le marquage de l'aspect s'accomplit en effectuant des ajouts à la racine verbale (préfixe, suffixe). En outre, l'ajout de certaines particules aux verbes à l'imperfectif permet de nuancer le temps : le futur se réalise par l'adjonction des particules <rah, ha, lah/ لح, ح, رح> ; l'aspect progressif par l'adjonction de la particule « en train de » </ʕam/ عم> et l'imparfait en employant le verbe auxiliaire et l'exposant temporel « était » </ke:n/ كان> au perfectif, etc.

À propos de la PN ou la « phrase thématique», elle commence en arabe par un N appelé « inchoatif » </mubtadaʔ/ مبتدأ> suivi d'un attribut, appelé « énonciatif » </xabar/ خبر>. Le </mubtadaʔ/ مبتدأ> est le terme inaugural de la phrase nominale ; il précise le « thème » de l'énoncé. En revanche, l'attribut donne des informations sur le terme de départ. Ces deux éléments de la phrase nominale peuvent avoir d'autres combinaisons que celles des combinaisons normales (PN = M + X). Ce sont des combinaisons inversées. Dans la construction nominale, il existe plusieurs variantes de </mubtadaʔ/ مبتدأ> (Nom, pronom, démonstratif, etc.) et de </xabar/ خبر> (Nom, adjectif, pronom, SV, etc.).

Par ailleurs, les verbes auxiliaires « être » et « avoir » sont rendus en AL par une structure nominale. Certaines structures verbales en français sont également rendues en AL par une construction nominale :

- La construction présentative <c'est + SN> est réalisée par une tournure comportant un démonstratif </ʔesm l-ʔiʕa:ra/ اسم الإشارة> tel <cette /hayde:/ هيدي> ou par un pronom personnel sujet </damir munfaʕel/ ضمير منفصل> tel <il /hu:wwe:/ هوِي>. Dans ce cas, le démonstratif ne se comporte pas en tant qu'actualisateur. Voici une illustration :

[11] فراح واستنجد بأقرب بيت لإلو (WIS : 11-12)

fa: -ra:ḥ	w-stanǧad	bi: # -ʔaʔrab	be:t	la-ʔel-o #
alors ::-est allé	et-a demandé l'aide	à: # -le plus proche	maison	Pour-à-lui #
coord-	Coord-V.PERF.3MS	prép-ADJMS élatif	NMS	prép-clit3MS
$V_{aux}$ .PERF.3MS				

« il est allé demander de l'aide à la maison la plus proche de lui »



هوَي صاحبو

PN = AP {ProS + N-poss}

hu:wwe:	ša:h̄b-o #
il	copain-lui #
ProS.3MS	NMS-clit3MS.poss

« c'est son copain »

- La construction existentielle <il y a + SN> est produite à l'aide de l'expression locative <dans /fi:/ في> exprimant le présent comme le montre l'exemple suivant.

[12] في بيت صاحبو (KHO : 10)

PN = AP <Exp.Loc /fi:/ + Foc [N + N-poss (P)]>

fi:	be:t	<b>ša:h̄b-o</b>
dans	maison	copain-lui
Exp.Loc	Nms	NMS-clit.3MS.poss

« il y a la maison de son copain »

La phrase nominale peut être introduite par des verbes modificateurs du sens qui sont des verbes d'existence appelés </ka:na/ et ses analogues /ka:na w-ʔaxawa:tuha:/ <كان وأخواتها>. « Ces verbes ne sont pas des copules verbales unissant le sujet à l'attribut. Ils peuvent introduire aussi dans la phrase une notion de temps situé, de durée, « de devenir » » (Blachère & Gaudetroy-Demombynes, 1975 : 269). <Être, exister /ke:n/ كان> ; <rester /beʔe:, ɖall/ بقي> ; <devenir /ša:r/ صار> sont les verbes les plus utilisés en AL.

Pour exprimer le passé dans ces structures nominales, le verbe auxiliaire « être » </ke:n/ كان> qui joue le rôle d'un « exposant temporel » va s'y ajouter (comme déjà mentionné auparavant). Voici une illustration :

[13] كان في كلب زغير (KHO : 1)

ke:n	fi:	<b>kaleb</b>	<b>zgi:r</b>
était	il y a	chien	petit
ExpT.V <sub>aux</sub> .PERF.3MS	Exp.Loc	NMS	ADJMS

« Il y avait un petit chien »

La construction présentative et la structure existentielle sont des constructions introductives dont la forme est impersonnelle. Elles sont réalisées dans l'arrière-plan et servent à marquer le statut pragmatique de l'entité-protagoniste. La position finale du protagoniste exprime l'ordre « topique-focus ». Une autre structure en AL, néanmoins verbale, est considérée comme une structure avec une forme « d'ancrage » : il est question de la structure à verbe lexical (VLex) comportant un verbe de perception, etc. Par exemple, <dans cette histoire, nous avons vu /bi-ha:-l-ʔoṣṣa šefna:/>.

### 9.3.2. Structure du syntagme nominal et des déterminants en arabe libanais

L'AL se différencie du français et de l'anglais fondamentalement au niveau de la structure du syntagme nominal. Certaines unités grammaticales de la détermination se préfixent ou se suffixent. En outre, l'AL ne possède pas d'article indéfini mais un seul article défini neutre. « Pratiquement, la détermination ne peut se définir que par opposition à l'indétermination » (Blachère & Gaudefroy-Demombynes, 1975 : 318).

Par ailleurs, le SN en AL porte la marque du nombre et subit le phénomène de duel. Par exemple, « un chien » <chien /kaleb/ كلب> (N) ; « deux chiens » <chiens-**deux** /kalb-**e:n**/ <كلبان> ; des chiens <chiens /kle:b/ كلاب> (N). Le SN peut aussi être suivi d'un adjectif épithète. Celui-ci se place typiquement après le N qu'il qualifie et s'accorde :

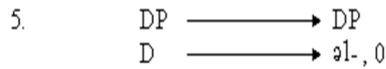
- En genre et en nombre avec le nom (au singulier) auquel il se rapporte. Par exemple, « une petite fille » <fille petite /bent **zġi:re**/ بنت زغيرة> (NFS+ ADJFS) ; « un petit garçon » <garçon petit /ṣabe: **zġi:r**/ صبي زغير> (NMS + ADJMS).
- En détermination et en indétermination avec le nom auquel il se rapporte : l'adjectif, comme le nom, peut être préfixé de l'article défini. Par exemple, « le petit garçon » <le-garçon le-petit /ṣ-ṣabe: **l-zġi:r**/ الصبي الزغير> (def-NMS + def-ADJMS). En AL, une structure nominale comme </le-garçon petit/> est rendu en français par l'emploi du verbe être inexistant en AL : « le garçon est petit ».
- Au féminin singulier si le nom désignant un non-humain est au pluriel. Par exemple, <rues belle /ṭerʔa:t ḥelwe/ طرقات حلوة> (NFP + ADJFS).
- Au masculin pluriel s'il est placé devant un nom féminin pluriel ou un nom au duel. Par exemple, « de petites filles » <filles petites /bane:t **zġa:r**/ بنات زغار> (NFP + ADJMP) ; « deux petites filles » <filles-deux petites /bente:n **zġa:r**/ بنتان زغار> (N-e:n + ADJMP).

En arabe, un mot est déterminé quand il est précédé de l'article défini </l-/- ال> ou du vocatif </ya:/ يا> ou quand il est en état d'annexion.

#### *L'article indéfini*

L'article indéfini n'existe pas en AL. Une entité introduite dans le discours pour la première fois est encodée par un nom sans déterminant (N) : <chien /kaleb/ كلب>. Belkacemi (1999 : 3) précise que la marque de l'indéfini est morphologiquement construite à l'intérieur du mot :

“Indefinite entities are accompanied by zero (0) marking. (...) As the Arabic indefinite marker is morphologically speaking built within the word, our schematic representation needs to take this feature into consideration:



D'après Kouloughli (1994 : 79) l'état indéterminé, « c'est l'état du nom lorsqu'il est dépourvu de tout clitique et n'est pas suivi d'un complément de nom ». Lyons (1999) analyse la nunation (ajout de la forme n à la fin d'un N) et la terminaison des noms duels et des noms pluriels en ASM et il conclut que l'ASM ne détient pas de vrai article indéfini.

“But I believe it is plausible, and if it is correct, it puts Arabic among the languages which have a definite, but no real indefinite, article (...). (ibid. : 94)

Fassi Fehri (2007) le confirme également : le nom en arabe ne possède pas morphologiquement d'article indéfini. Il s'agit d'un nom sans déterminant même si cette construction est interprétée en tant qu'indéfinie (cf. Ayoub, 1996). Fassi Fehri précise que le nom nu en arabe se comporte plutôt comme un SN indéfini des langues romanes ou de l'anglais, que comme un nom nu dans ces deux langues.

### *L'article défini*

Ce composant <l- de l'identification /ʔal t-taʕri:f/ <أَل التَّعْرِيف> s'attache au début du nom qu'il détermine pour former ainsi avec lui un seul mot. Cet article clitique, invariable en genre et en nombre, détermine le masculin et le féminin, le singulier, le duel et le pluriel : <le-chien /l-kaleb/ <الكلب> (def-NMp) ; <les<sup>12</sup>-chiens /l-kle:b/ <الكلاب>. Signalons que le nom déterminé par l'article défini peut avoir une valeur générale quand il est placé devant des mots d'abstraction. Par exemple, <le-humain /l-ʔinse:n/ <الإنسان> ce nom a une valeur générale qui ne renvoie pas à une entité spécifique et identifiable.

L'article défini peut subir des transformations phoniques. Cela dépend de la nature du phonème qui le suit, s'il appartient à la catégorie des lettres dites « lunaires »<sup>13</sup> </al-ḥuru:f al-qamariyya/ <الحروف القمرية> ou « solaires »<sup>14</sup> </al-ḥuru:f š-šamsiyya/ <الحروف الشمسية>. Quand l'article défini est suivi d'une consonne lunaire, il ne s'assimile pas à cette consonne placée au

<sup>12</sup>L'article français précédant le nom encode le genre et le nombre contrairement à ce qui se passe en arabe : l'article est neutre et ne marque ni le genre ni le nombre.

<sup>13</sup>Les lettres lunaires : <ʔ b j ḥ x ʕ ğ f q k m h w y>.

<sup>14</sup>Les lettres solaires : <t ṭ d ḍ r z s š ḡ ḏ ṭ z l n>.

début du mot. Ainsi, aucune transformation phonique ne se produit. Par exemple, <le-chien /l-kalb/ الكلب>. En revanche, quand l'article défini est suivi d'une consonne solaire, il s'assimile à ce phonème et l'article devient alors muet. Cette assimilation phonétique se marque par la gémination de la consonne solaire et par la suscription d'une </šadda/ شدة> sur la première lettre du mot après l'article défini. La gémination n'affecte pas la graphie de l'article. Par exemple, <le-garçon /š-šabe/ الصَّبِي>.

### *Le rapport d'annexion (le SN composé)*

Le rapport d'annexion ou « l'état construit » se présente comme un procédé permettant d'actualiser le référent et de lui donner une valeur de déterminé. Reig *et al.* (2008 : 25) révèlent que « c'est le rapport du complément du nom au nom complété qui existe entre deux, et quelquefois entre trois termes ». Ainsi, deux ou plusieurs termes peuvent se juxtaposer sans que la liaison entre les mots ne soit établie au moyen d'une préposition, etc. comme en français.

L'annexion est un moyen de détermination qui exprime la qualification ou la dépendance. Dans notre étude, nous nous intéressons à la deuxième forme d'annexion. Dans l'annexion de dépendance, le premier terme est déterminé par le second terme qui le suit, autrement dit, l'annexion indique la dépendance du 1<sup>er</sup> terme envers son déterminant, le 2<sup>e</sup> terme. La relation entre les différents mots exprime une dépendance réelle, un lien originel, une appartenance, rapport de la partie au tout etc., où 1<sup>er</sup> terme est réalisé par un N sans déterminant (N) et le 2<sup>e</sup> terme peut prendre ou non un article défini ou être suffixé d'un clitique possessif.

- « la maison d'un garçon » <maison garçon /be:t walad/ بيت ولد (N + N) ;
- « le chien du garçon » <chien le-garçon /kaleb š-šabi/ كلب الصَّبِي (N + def-N) ;

Par ailleurs, l'AL a créé un autre système linguistique lui permettant d'exprimer l'annexion : un système analytique vient remplacer le rapport d'annexion. L'utilisation de ce système rend significatif et explicite la relation entre les SN. Il s'agit du recours à des particules telles </tabaʕ/ تبع>, </mte:ʕ/ متاع> ou </taʕu:l/ تعول> et également les prépositions </la-/ ل> ou </min/ من> se traduisant par « à » ou « de ». Par exemple, « la vie journalière d'un chien » <vie journalière de-chien /ḥaye:t yawmiyye la-kaleb/ حياة يومية لكلب>.

Les deux langues indo-européennes, le français et l'anglais distinguent les pronoms objets des possessifs ; l'AL détient la même marque pronominale clitique pour les deux fonctions.

### Les pronoms

L'arabe comporte trois sortes de pronoms : le pronom isolé </d-ḍamir l-munfaṣel/ > الضمير المنفصل ; le pronom clitique suffixe </d-ḍamir l-muttaṣel/ المتصل > et le pronom caché </d-ḍamir l-mustater/ المستتر >.

Les pronoms personnels isolés sont au nombre de huit. Ils précisent généralement la personne, le genre et le nombre du référent auquel ils renvoient. Ils peuvent également être utilisés comme des pronoms toniques qui servent à insister en mettant l'accent sur l'agent.

**Tableau 1. Pronoms personnels isolés**

je/moi	/ʔana:/ (MS/FS) أنا
tu/toi	/ʔinta/ (MS) إنت - /ʔinti/ (FS) إنتِ
il/lui	/hu:wwe:/ (MS) هُوِي
elle	/hi:yye/ (FS) هِي
nous	/nehna/ (Mp/Fp) نحن
vous	/ʔinto/ (Mp/Fp) إنتو
ils/eux, elles	/hinne/ (Mp/Fp) هنّي

En AL, il se trouve sept pronoms clitiques qui peuvent être suffixés à des verbes, à des noms ou à des prépositions comme le soulignent Aoun & Li (2003) :

“(...) clitics in LA are attached to the head that governs them. Complements of verbs, prepositions, and nouns are cliticized onto verbs, prepositions, and nouns, (...). Cliticization is a local phenomenon in LA and there is no process of clitic climbing (see Aoun 1999).” (ibid. : 41)

**Tableau 2. Pronoms clitiques suffixes**

/e:/ ي-	/k/ ك-	/o/ و, هـ-	/a:/ ها, ا-
1 <sup>ère</sup> MS/FS	2 <sup>e</sup> MS/FS (selon le signe diacritique <a> ou <i> ajouté avant le pronom)	3 <sup>e</sup> MS (هـ- se prononce /o/ en AL)	3 <sup>e</sup> FS (ها- se prononce /a:/ en AL)
	/na:/ نا-	/kon/ كن-	/on/ ون-
	1 <sup>ère</sup> Mp/Fp	2 <sup>e</sup> Mp/Fp	3 <sup>e</sup> Mp/Fp

Attachés à des noms, les pronoms clitiques expriment la possession ; ils s'accordent en genre et en nombre avec le sujet possesseur et restent invariables vis-à-vis du genre et du nombre de l'objet possédé.

**Tableau 3. Fonctions des pronoms clitiques suffixes**

V-clit		N-clit	prép-clit
ACC	DAT	GEN	GEN
/bye-ṣhab-o/ tire- <b>lui</b>	/bye-ftah-l-o/ ouvre- <b>à-lui</b>	/ša:hb-o/ copain- <b>lui</b>	/ʔel-o/ à- <b>lui</b>

Par ailleurs, la fonction des pronoms clitiques change suivant leur racine (tableau 3) : le pronom clitique est accusatif ou datif s'il est attaché à un verbe, génitif s'il est attaché à un nom ou à une préposition. Aoun (1993) précise que ces pronoms sont des pronoms de

doublement. Voici un exemple que l'auteur donne : « Kariim sheefo la Saamii, saw-him to Saamii , 'Kariim saw Saamii' »

Enfin, le pronom est dit « *caché* » quand il est sous-entendu par la flexion du verbe (cf. *supra*, ex. 11).

#### *L'adjectif démonstratif*

De même, nous nous intéressons à l'adjectif démonstratif </ʔesm alʔiša:ra/ إسم الإشارة>. En AL, les démonstratifs peuvent désigner des entités proches ou des entités plus éloignées. Il faut se rappeler que le suffixe </k/ ك> accolé à la fin des démonstratifs marque l'éloignement. Le démonstratif actualise également des noms qui sont aussi préfixés d'un article défini. Par exemple, « cette histoire » <cette la-histoire /hayde l-ʔoṣṣa/ هيدي القصة> (DEM + def-N). De plus, le démonstratif peut être placé après le référent qu'il actualise afin de le mettre en avant. Par exemple, « cette histoire » <la-histoire cette /l-ʔoṣṣa hayde/ القصة هيدي> (def-N + DEM).

En AL, la morphologie du démonstratif désignant les entités proches peut changer : hayda, hayde, haydol→he/ha. Le démonstratif se réduit à </ha/ ها > ou </he:/ هي> (différentes prononciations). Il devient ainsi un actualisateur neutre qui ne marque ni le genre ni le nombre du nom. Ce trait pourrait avoir lien avec un système d'économie du langage. Par exemple, « cette histoire » <cette-la-histoire /ha-l-ʔoṣṣa/ هالقصه> (DEM-def-NFS) ; « ce garçon » <ce-le-garçon /ha-l-walad/ هالولد> (DEM-def-NMS) ; « ces sujets » <ces-les-sujets /ha-l-mawaḏiʕ/> (DEM-def-NMp).

**Tableau 4. Adjectif démonstratif en arabe libanais**

ce, cet, celui-ci	/hayda/(MS) هيدا
cette, celle-ci	/hayde/ (FS) هيدي
ces, ceux-ci, celles-ci	/haydol/ (Mp/Fp) هيدول
celui-là	/hayd-e-k/ (MS) هيديك
celle-là	/hayd-i-k/ (FS) هيديك
ceux-là, celles-là	/hayd-oli-k/ (Mp/Fp) هيدوليك

#### **9.4. Synthèse du système linguistique du français, de l'anglais et de l'arabe libanais**

Cet état des lieux de la structure du SN et de la catégorie de la détermination dans les trois langues étudiées, les deux langues indo-européennes, le français et l'anglais, et l'AL, nous a permis d'identifier des procédés linguistiques caractéristiques à chacune d'entre elles dans le domaine de la référence aux entités.

Ce bilan montre que, selon les langues, la structure du SN varie. Un point de similitude réunit le français et l'anglais et les distinguent fortement de l'AL : les déterminants sont pré-

nominaux et jouent un rôle important dans le marquage du statut de l'information (introduction *vs* maintien d'une entité dans le discours). En revanche, en AL la référence aux entités se fait par différents types de procédés : noms sans déterminants, noms préfixés d'un déterminant à valeur définie ou encore par des pronoms clitiques suffixes possessifs, etc. De plus, en AL, le nom peut être actualisé par deux déterminants, le démonstratif et l'article défini préfixé au nom.

Par ailleurs, les deux langues indo-européennes se caractérisent par une grande diversité d'articles (définis et indéfinis), notamment le français en comparaison avec l'AL qui ne dispose dans son système linguistique que d'un seul article neutre (il ne s'accorde pas en genre et en nombre avec le nom auquel il se préfixe). Nous nous demandons comment les apprenants libanais vont acquérir les unités grammaticales de la détermination en français et en anglais. Nous supposons que le fait d'avoir un seul article dans la L1 pourrait leur rendre la tâche assez complexe.

Nous avons également relevé des différences entre les langues étudiées, en particulier, au niveau de la structure syntaxique et des verbes. L'éloignement du système linguistique de l'AL pourrait rendre l'acquisition des LC compliquée. Nous relevons l'emploi de certaines phrases nominales en AL avec une absence des verbes auxiliaires « être » et « avoir ». En outre, les constructions présentatives et existentielles nominales en AL sont rendues en français et en anglais par des structures verbales.

Nous nous contentons d'évoquer ces points-ci puisque nous traitons en détails les similitudes et les divergences entre les trois langues lors de l'analyse des récits des groupes d'adultes dans la partie résultat (cf. Partie II, section 1, 2, 3 et la synthèse).

## **10. Méthodologie**

Pour observer l'impact des LS au cours de l'introduction de la référence aux entités dans un discours narratif, nous nous sommes intéressés dans ce travail de recherche aux productions issues d'une tâche narrative orale. Pour ce faire, nous avons adopté la méthodologie du projet APN (cf. Watorek, 2004).

Dans ce chapitre, nous présentons les données que nous avons recueillies. Nous parlerons plus précisément du profil des participants, des groupes d'apprenants ainsi que des trois groupes de contrôle. Nous expliquerons la procédure utilisée pour le recueil des données, la tâche communicative utilisée et la méthode d'analyse des données.

### 10.1. Méthode de recueil des données : la tâche communicative

Pour étudier la structure du lecture des apprenants dans le cadre d'un discours narratif et dans le domaine de la référence aux entités, les apprenants ont été soumis à une « tâche verbale complexe » de récit de film « Reksio » élaborée par le projet APN (cf. Watorek, 2004).

Le type de discours issu de cette tâche est un récit de fiction. Chaque participant a visionné le film en l'absence de l'enquêteur. Cette tâche communicative – qui suppose l'absence de la connaissance partagée – est commune à tous les sujets de cette étude. Ainsi, il est possible de comparer les productions orales spontanées des différents groupes d'apprenants libanais (locuteurs du français ou de l'anglais, différentes tranches d'âges) avec les productions des trois groupes d'adultes natifs locuteurs du libanais, du français et de l'anglais.

« Reksio<sup>15</sup> » est un dessin animé muet d'environ 4 minutes qui raconte l'histoire d'un chien et de son maître, un petit garçon. Après différentes activités matinales comme le réveil, l'habillage, etc., les deux protagonistes décident d'aller patiner sur un lac gelé. L'aventure des deux amis continue et des entités inanimées, indispensables pour la compréhension du récit, entrent en jeu, aident à présenter des faits et changent aussi le cours des événements. Au bord du lac gelé, le chien prend un patin, le remplit de paille parce qu'il est grand et commence à patiner mais, plus tard, le garçon le récupère et va patiner. Malheureusement, la glace craque et le garçon tombe dans l'eau. Le chien réussit à le sauver grâce à deux objets, une écharpe et une échelle. À la fin du film, tous les deux retournent chez eux.

Précisons que le genre de l'enfant change selon les participants entre « garçon » ou « fille ». Par la suite, ce choix s'affiche tout au long du récit, suite à l'accord du genre au niveau des déterminants, des pronoms, etc.

Après la présentation du film, les sujets relatent les événements du film suite à la demande de l'enquêteur : « *Tu as vu un film que je ne connais pas, pourrais-tu me le raconter ?* ». La consigne est donnée à chaque fois en LC étudiée, c'est-à-dire le français, l'anglais ou l'AL. De façon générale, l'enquêteur affiche son intérêt sans intervenir de sorte que les sujets accomplissent la tâche sans recourir à l'étayage. Cependant, nous avons relevé quelques cas où l'enquêteur se trouve face à des sujets (adultes ou apprenants) particulièrement angoissés. Cette angoisse se manifeste typiquement par des trous de mémoire et un arrêt de narration. Par conséquent, des questions ont été posées afin d'encourager le

---

<sup>15</sup>C'est un dessin animé polonais réalisé par L. Marszalek. Ce support a été utilisé dans le projet APN, Watorek, 2004 pour la première fois et a été employé dans d'autres études (cf. Lenart, 2006 ; Lenart & Perdue, 2004 ; Lambert & Lenart, 2004 ; Hendriks *et al.*, 2004).



narrateur à continuer son récit. Dans l'analyse des énoncés, l'introduction des entités résultant d'un étayage est signalée.

Nous avons participé au recueil de données dans trois<sup>16</sup> établissements scolaires privés au Sud du Liban en étant aidée par 4 locuteurs natifs francophones, 2 anglophones et 4 locuteurs libanophones. Tous les enquêteurs ont été présentés en tant que locuteurs monolingues natifs du français ou de l'anglais, qui ne parlent pas d'autres langues que leurs L1. Ce choix méthodologique donnait une certaine garantie que le discours serait uniquement produit en LC et une analyse pointue de l'interférence des LS. D'après certains chercheurs, les locuteurs plurilingues ont tendance à limiter les interférences des langues qui leur sont connues lorsqu'ils sont en train de communiquer avec un monolingue (Weinreich, 1953 ; Grosjean, 2001). Néanmoins, Grosjean (ibid.) précise que, dans une situation de recueil de données comme la nôtre, il serait préférable d'avoir de vrais monolingues comme enquêteurs et ne pas le simuler car le locuteur ne peut pas complètement désactiver son mode langagier bilingue ou plurilingue. Nous sommes en partie d'accord avec ce que Grosjean avance, mais la situation sur le terrain ne le permet pas. Même nos enquêteurs natifs francophones et anglophones sont plurilingues et parlent l'AL (ils sont mariés à des Libanais).

Les mêmes apprenants ont été enregistrés deux fois avec une demi-heure d'intervalle entre l'exécution des deux tâches. Cette démarche adoptée est conçue pour éliminer l'influence d'une langue sur la production orale d'une autre. Dans un premier temps, les apprenants ont relaté le film en L2 et ensuite en L3. Les locuteurs libanophones accomplissent la tâche en L1 en une fois seulement.

Les conditions techniques et humaines du recueil des données se sont avérées plutôt compliquées. Accéder au système scolaire au Liban n'a pas été aussi facile que nous l'imaginions. Nous avons décidé de faire un compromis entre l'objectif décidé, l'envie de tout vouloir réaliser, et les difficultés techniques, ce qui explique le nombre relativement réduit des apprenants.

Certains établissements scolaires ont catégoriquement refusé de nous recevoir et d'autres appréhendaient l'effet ou le retour des parents concernant le questionnaire sociolinguistique demandé de ma part, en particulier, les questions sur le lieu de naissance et l'habitat des sujets participants et de leurs familles. Pour un pays comme le Liban qui a été tourmenté pendant des années par une guerre civile, ces questions – d'après un établissement

---

<sup>16</sup>Deux établissements scolaires ont été retenus pour cette étude.

scolaire – sembleraient également montrer un intérêt pour les confessions des sujets, ce qui est pourtant complètement inexact et ne sert pas du tout le but scientifique de nos recherches.

Les établissements scolaires qui ont accepté de collaborer avec nous, nous ont accordé un temps très limité pour interviewer les apprenants. Dans certains cas, les lieux fournis par les institutions scolaires et leur aménagement ne correspondaient pas aux critères listés dans le descriptif de la tâche envoyé avant le début du travail de recueil. Le but était d'interviewer chaque apprenant dans une salle individuelle mais tous les enquêteurs se sont retrouvés dans un immense terrain de sport fermé à attendre le passage des apprenants.

Par ailleurs, les désistements de la part des enquêteurs ou des informateurs adultes libanais se sont produits juste avant le recueil des données, ce qui a occasionné un ralentissement du travail.

## **10.2. Apprenants**

Notre base de données est composée de deux grands ensembles. Nous avons enregistré à Saïda (au Sud Liban) des apprenants du français L2 et des apprenants de l'anglais L2. Il s'agit de productions orales spontanées réalisées tout d'abord en ayant recours à la première langue étrangère étudiée à l'école (français ou anglais L2) après l'AL. Et plus tard, les apprenants ont raconté l'histoire en utilisant la deuxième langue étrangère enseignée dans les établissements scolaires. Il est question de l'anglais L3 pour les apprenants du français L2 et du français L3 pour les apprenants de l'anglais L2.

Cette étude prend en compte la variable de l'âge. Ainsi, chaque ensemble d'apprenants comprend trois tranches d'âges, 10, 13 et 16 ans. La variable d'âge correspond à un niveau d'étude allant de l'élémentaire au lycée (10 ans, classe de EB5/CM2 ; 13 ans, classe de EB8/4<sup>e</sup> ; 16 ans, classe de baccalauréat scientifique). Il en est de même à différents niveaux de compétences, variant de niveau débutant à niveau avancé. En outre, l'ensemble des apprenants du FrL2 se compose de 45 sujets (15 sujets par groupe), alors que l'ensemble des apprenants de l'AngL2 comprend 37 sujets (15 sujets par groupe pour l'âge de 10 et 13 ans et 7 sujets pour le groupe de 16 ans). Nos apprenants sont des élèves faisant partie de deux établissements scolaires privés au Liban dont un est homologué par des établissements occidentaux (France, etc.). Ils ont tous suivi des cours de langue en L2 variant de, sept à huit heures dans les classes élémentaires et au collège, et, de trois à quatre heures au lycée.

L'apprentissage d'une L3 débute à l'âge de 7 ans<sup>17</sup> ; les cours extensifs de deux heures par semaine se poursuivent tout au long de l'enseignement scolaire. Les tableaux suivants synthétisent le profil scolaire des apprenants.

**Tableau 5. Profils et nombre total des élèves libanais apprenant l'anglais et le français L2 & L3**

	L2						L3					
	AL>Fr + ASM			AL>Ang + ASM			AL>Ang + ASM>Fr			AL>Fr + ASM>Ang		
Âge	10 ans	13 ans	16 ans	10 ans	13 ans	16 ans	10 ans	13 ans	16 ans	10 ans	13 ans	16 ans
Classe	EB5/ CM2	EB8/ 4 <sup>e</sup>	Bac sc	EB5/ CM2	EB8/ 4 <sup>e</sup>	Bac sc	EB5/ CM2	EB8/ 4 <sup>e</sup>	Bac sc	EB5 CM2	EB8/ 4e	Bac sc
N =	15	15	15	15	15	7	15	15	7	15	15	15

Au Liban, l'initiation aux LE s'effectue dans le milieu guidé ou institutionnel dès l'école maternelle. Les parents choisissent eux-mêmes la L2 de leurs enfants dès la première inscription à l'école. Une langue indo-européenne (FrL2 ou AngL2) et l'ASM (L2) – langue possédant le même statut de L2 et dont l'enseignement est obligatoire – sont enseignés simultanément. En outre, toutes les matières scientifiques (sciences, physique, chimie, mathématiques, etc.) – parfois l'histoire et la géographie (comme dans le cas des écoles homologuées à l'élémentaire) – sont enseignées en LE (français ou anglais).

**Tableau 6. Nombre d'années d'étude de l'arabe standard moderne, du français et de l'anglais L2 & L3**

Âge	Années d'étude de l'ASM	Années d'étude de FrL2 ou AngL2	Années d'étude de FrL3 ou AngL3
10 ans	6 ans <sup>18</sup>	6 ans	4 ans
13 ans	9 ans	9 ans	7 ans
16 ans	12 ans	12 ans	10 ans

Dans un certain nombre d'institutions scolaires, l'apprentissage des langues étrangères est programmé et s'appuie essentiellement sur un enseignement métalinguistique, descriptif avec un aspect formel : la progression est généralement mesurée en se basant sur l'écrit et également sur les objectifs grammaticaux atteints. Ainsi, la langue n'est pas toujours considérée comme un outil de communication. Les conditions d'apprentissage varient selon les établissements scolaires où elles peuvent ou non être favorables (effectifs élevés, faible exposition à la langue, etc.). La situation dans les établissements où nous avons effectué le recueil des données sont présentés en détails dans l'analyse des questionnaires des enseignants (cf. Partie I, section 10.2.2).

Par ailleurs, un questionnaire sociolinguistique a servi de base pour choisir les apprenants, l'objectif étant que les participants ne recourent pas aux LE pour communiquer dans la vie de tous les jours et qu'ils n'aient jamais voyagé ou séjourné à l'étranger (cf. CD,

<sup>17</sup> Depuis, beaucoup de changements sont survenus dans les institutions scolaires au Liban. Certains établissements commencent l'initiation à la L3 à partir de la maternelle.

<sup>18</sup> Nous avons compté l'année actuelle.

Annexe 1). Nous avons également demandé aux apprenants de remplir un autre questionnaire. Celui-ci nous a permis d'évaluer l'impact de certains facteurs, tels que la motivation, l'environnement linguistique et le degré d'exposition à chacune des deux langues en dehors des milieux institutionnels (l'input ou l'entrée), sur l'acquisition du français et de l'anglais (L2 et L3) dans un milieu guidé (cf. CD, Annexe 2). En outre, pour mieux comprendre les méthodes et les pratiques d'enseignants ainsi que les conditions d'apprentissage dans les cours de français et de l'anglais, nous avons proposé un troisième questionnaire, cette fois-ci, aux enseignants des deux langues étudiées (cf. CD, Annexe 3). Ce questionnaire donne lieu à l'examen des ressemblances et des différences dans les pratiques et les conditions d'enseignements dans les deux établissements scolaires, de manière à détecter leur éventuel rôle facilitateur ou, au contraire, inhibiteur dans l'acquisition des langues étrangères.

Nous présentons, à présent, les résultats de l'analyse quantitative et qualitative – pour les questions fermées et ouvertes – des deux questionnaires : celui des apprenants et celui des enseignants.

### **10.2.1. Résultats de l'analyse du questionnaire des apprenants**

Au total, 61 apprenants sur 82 ont pu participer à ce questionnaire (FrL2 – AngL3 = 31 apprenants sur 45 ; AngL2 – FrL3 = 30 apprenants sur 37) ; (cf. CD, Annexe 2). Les résultats dégagés résultent du comptage du nombre d'occurrences d'une réponse à valeur numérique dans une question donnée. Ces résultats sont repartis en deux sous-sections : une première sous-section que nous avons intitulée « la motivation, l'appréciation de la LC et l'auto-évaluation » où les questions sont numériques. Une deuxième sous-section se caractérise par des questions ouvertes mettant en avant « l'input et les représentations positives et négatives de la LC ». Dans chaque section, nous traitons en premier lieu, les résultats des apprenants du FrL2 – AngL3 et en second lieu, ceux des apprenants de l'AngL2 – FrL3.

#### *Motivation, appréciation de la LC et auto-évaluation*

Nous nous sommes appuyés sur trois types de questions fermées différentes :

- questions à choix multiples et réponse unique : neuf séries d'assertions avec une seule réponse possible à cocher sont proposées. Ces assertions (par exemple, j'aime la langue française ; j'aime regarder des films en anglais ; etc.) mesurent les appréciations de l'apprenant envers la LC. À chaque question « échelles » correspondant un rang de l'échelon (beaucoup, un peu, etc.) auquel nous avons attribué un point : la réponse « beaucoup » équivaut à 3 points

indiquant désormais le plus haut degré de motivation en comparaison à « un peu » (2 points) et « pas du tout » (1 point). Le total du plus haut score équivaut à 27 points.

- questions à choix multiples et réponses multiples : 17 énoncés indiquent la raison éventuelle pour laquelle l'apprenant préfère la LC en question (par exemple, j'aime le français parce que : c'est une langue à facile à apprendre ; c'est utile, etc.). Chaque énoncé équivaut à un point et l'apprenant peut choisir d'en cocher plusieurs. Ainsi, le résultat le plus positif s'élève à 17 points au total.

- questions à choix multiples et réponse unique : cette partie comporte quatre assertions proposant à l'apprenant d'auto-évaluer son niveau de compétence et le progrès effectué en LC en cochant une seule case. Les réponses correspondent aussi comme la première question à un rang : la réponse la plus positive « très bien » équivaut à 4 points ; « pas bien » est noté 1 point. Le score le plus élevé correspond à 16 points.

Par ailleurs, le total de points qu'obtiendrait un apprenant très motivé et appréciant beaucoup la LC, sa culture, etc. avec une auto-évaluation très positive de son niveau de compétence, etc., s'élève à 60 points.

#### *Apprenants du FrL2 – AngL3*

En FrL2, les apprenants de 10 ans sont les plus motivés (71.56%), comparativement au groupe de 13 ans (62.82%) et au groupe de 16 ans (64.51%). Les études antérieures montrent que les plus jeunes apprenants ont une attitude plus positive envers l'apprentissage d'une langue étrangère avec une préférence de l'usage oral, liée à des facteurs psychologiques et éducationnels (Muñoz & Tragant, 2001 ; Cenoz, 2003c), mais cela ne veut pas dire qu'ils ont de meilleurs résultats que les apprenants les plus âgés.

“The more positive attitudes and motivation presented by primary school learners can be explained as linked to psychological and educational factors. Psychological factors associated with age could explain a rejection of the school system and have a negative effect on the attitudes and motivation scores obtained by secondary school subjects.” (Cenoz, 2003c : 90)

Les apprenants de 10 ans et de 16 ans aiment « beaucoup » le français et aiment « parler » cette langue, alors que les apprenants de 13 ans apprécient plus « l'écoute des chansons françaises » et « la lecture des livres en dehors de l'institution scolaire ». Un consensus les rassemble : les trois groupes aiment beaucoup moins les programmes de télévision, les films et la radio en français.

Plusieurs explications sont données afin d'expliquer l'attitude positive envers le FrL2 : les apprenants de 10 ans établissent un lien entre la langue et l'admiration qu'ils portent à leur professeur de langue ; ils considèrent le français comme une « langue internationale ». Les apprenants de 13 ans envisagent le français principalement comme la langue « des sciences et des technologies » et, de ce fait, elle est « utile », alors que les apprenants de 16 ans trouvent le français essentiellement « utile et chic ». Les rubriques les moins choisies par les apprenants expriment en quelque sorte ce que le français n'est pas à leurs yeux. À titre d'exemple, aucun apprenant de 10 ans ne coche la rubrique « tout le monde parle français » et « pas trop de grammaire », tandis qu'aucun apprenant de 13 ans ne sélectionne « cool ». De plus, ce groupe et celui de 16 ans rejettent l'idée que le français se présente comme une « langue de commerce ».

Par ailleurs, les trois groupes en leur ensemble estiment qu'ils ont un bon niveau en FrL2 et qu'ils font du progrès dans leur apprentissage, excepté un apprenant de 13 ans (ELI). Néanmoins, des différences individuelles existent à l'intérieur de chaque groupe. Si nous regardons les réponses des apprenants – sans prendre en compte comment ils perçoivent leur niveau et leur progrès en L2 – nous remarquons qu'à 10 ans, l'apprenant (MAR) possède le score le moins élevé (16 sur un total de 44), alors que (KAT) et (SAR) se rapprochent de la moyenne avec un score de 25 et 26 sur un total de 44. Deux apprenants de 13 ans (ELI) et (SAM) affichent un score de 23 et un apprenant de 16 ans (ALI) un score de 16.

En ce qui concerne la deuxième langue étrangère des apprenants du FrL2, les apprenants de 13 ans semblent un peu plus motivés (70.51%) que les autres tranches d'âge pour l'apprentissage de l'anglais. Aucun changement dans l'attitude des apprenants de 16 ans envers l'apprentissage de l'AngL3 n'est signalé (64.51%) et la motivation des apprenants de 10 ans a baissé un peu (67.99%). Regardons ce que les apprenants préfèrent le plus ou le moins en anglais : contrairement à ce que nous avons déjà signalé en français, les apprenants optent principalement pour les programmes de télévision. À 10 et 13 ans, les apprenants aiment « beaucoup » écouter des chansons en anglais ; à 13 et 16 ans, ils préfèrent naviguer sur internet et regarder des films en anglais. Les apprenants du FrL2 trouvent que l'anglais est une « langue internationale » et « cool » qui est parlée par tout le monde (10 et 16 ans) ; et qu'il est « facile » et « utile » (13 et 16 ans). En revanche, les rubriques qui n'ont jamais été cochées : « cours de langue motivant » à 10 ans ; « chic » et « mes parents parlent anglais » à 13 ans. Les apprenants de 16 ans rejoignent les deux groupes puisqu'ils n'ont pas sélectionné « cours intéressant et chic » ; à cela s'ajoute la rubrique « pas trop de grammaire ». Ce choix donne encore une fois un éclairage sur les représentations de la langue (AngL3) qui est considérée

comme une langue très pratique, utile et facile. Mais il semblerait qu'il existe un certain écart entre l'intérêt porté à la langue et comment les apprenants voient la classe de langue.

Au niveau individuel, les scores de (JOU) et (KAT) de 19 et 20 se détachent des autres. À 13 ans, les scores se trouvent au-dessus de la moyenne (un minimum de 28) et à 16 ans, (STE) et (ALI) sont les moins motivés pour l'apprentissage de l'anglais avec un score de 21 et de 22. Par rapport à l'auto-évaluation des apprenants de l'AngL3, les apprenants considèrent qu'ils possèdent un bon niveau de compétence en anglais et qu'ils progressent particulièrement à l'âge de 10 et 13 ans. De nouveau, nous retrouvons l'apprenant de 13 ans (ELI) qui a le plus bas score (3 sur un total de 8) concernant cette question.

**Tableau 7. Bilan des questions fermées des apprenants du FrL2**

Questionnaire des apprenants		10 ans N = 14/15		13 ans N = 6/15		16 ans N = 11/15	
FrL2	questions à choix multiples et réponse unique	316	83.53%	123	75.92%	227	76.43%
	questions à choix multiples et réponses multiples	101	42.43%	37	36.27%	71	37.96%
	questions à choix multiples et réponse unique (auto-évaluation)	104	92.85%	36	83.53%	71	80.68%
	Total	521	71.56%	196	62.82%	369	64.51%

**Tableau 8. Bilan des questions fermées des apprenants de l'AngL3**

Questionnaire des apprenants		10 ans N = 14/15		13 ans N = 6/15		16 ans N = 11/15	
AngL3	questions à choix multiples et réponse unique	302	79.89%	135	83.33%	238	80.13%
	questions à choix multiples et réponses multiples	105	44.11%	48	47.05%	74	39.57%
	questions à choix multiples et réponse unique (auto-évaluation)	88	78.57%	37	77.08%	57	64.77%
	Total	495	67.99%	220	70.51%	369	64.51%

#### *Apprenants de l'AngL2 – FrL3*

Les apprenants de 16 ans (82.21%) et de 10 ans (77.94%) sont un peu plus motivés pour l'apprentissage de l'anglais que ceux de 13 ans (60.31%). Les trois groupes aiment particulièrement leur première langue étrangère étudiée dans l'établissement scolaire. À 10 et 13 ans, les apprenants précisent qu'ils « aiment parler l'anglais ». Le groupe des plus jeunes apprécie beaucoup « écouter des chansons » et « écrire » en L2, ainsi que « regarder des programmes de télévisions » en LC. En revanche, à l'âge de 13 et 16 ans, ils déclarent aimer beaucoup « regarder des films ». Ce que les apprenants préfèrent le moins faire en AngL2, c'est la lecture des livres en LC. Cependant, le pourcentage relevé à 13 ans s'avère le moins élevé (60.60%) par rapport aux apprenants de 10 ans (82.22%) et 16 ans (83.33%). Une autre activité semble moins appréciée par le groupe le plus jeune et le groupe plus âgé, il s'agit

d'écouter la radio en AngL2. Néanmoins, les pourcentages ne descendent pas au-dessous de 82%.

En revanche, la deuxième série de questions fermées montre que la majorité des apprenants perçoivent l'AngL2 notamment comme la langue « des sciences et de la technologie » et aussi comme une « langue internationale » parlée par tout le monde ; c'est la langue du « commerce », « utile » et « cool ». Les apprenants de 10 ans font toujours le lien entre l'appréciation de la L2 et celle de leur enseignant de langue, alors que les apprenants de 16 ans mettent en avant la facilité de l'apprentissage de cette langue. Parmi les rubriques les moins choisies pour parler de la L2, il s'agit de la rubrique de « pas trop de grammaire » à l'âge de 10 ans. Nous remarquons que ces apprenants sont les seuls à cocher le titre « beaucoup de grammaire » (7x/15), alors que chez les deux groupes les plus âgés ce choix est quasiment nul. À 13 ans, une seule occurrence est indiquée où l'apprenant précise que les parents ou les copains parlent l'anglais.

En revanche, les apprenants de l'AngL2, en particulier à l'âge de 10 ans et 16 ans considèrent qu'ils possèdent un bon niveau en LC et qu'ils progressent avec le temps. Trois apprenants de 13 ans (JAD), (MAH) et (NOU) s'auto évaluent négativement. Cependant, le score de motivation noté est plutôt élevé : il oscille de 25x/44 à 31x/44. Un seul apprenant (TAR) présente un faible score dans les questions de motivation (19x/44) mais il estime que son niveau est « assez bien » en LC. À 10 ans, l'apprenant avec le plus bas score de motivation (18x/44) évalue son niveau et son progrès à « très bien ».

Par ailleurs, le questionnaire affiche un manque de motivation envers le FrL3 dans la totalité des trois groupes des apprenants de l'AngL2. Les pourcentages révélés à 10 ans et 16 ans sont entre 42% et 46% et le pourcentage le plus bas se manifeste chez les apprenants de 13 ans (25.52%). Ces groupes proclament « aimer » la langue française spécifiquement à l'âge de 10 ans et 16 ans. Les apprenants de 13 ans disent apprécier écouter la radio et les chansons françaises. Ce que les apprenants du FrL3 aiment beaucoup moins en LC, c'est le cinéma français à 10 ans et 13 ans et lire en français chez les trois tranches d'âge.

Dans la deuxième série de questions, nous trouvons le moins d'occurrences à l'âge de 13 ans. Les apprenants de 10 ans envisagent « le cours de français comme intéressant » et trouvent la langue « utile », tandis que les apprenants de 13 et 16 ans considèrent la langue comme « chic ». Les titres de rubriques les moins cochés – ou qui ne sont pas du tout cochés – nous donnent aussi une idée sur les représentations du français chez les apprenants de l'AngL2. À 10 ans, les deux rubriques les moins cochés sont « cool » et les « copains parlent



français » ; à 13 et 16 ans, nous retrouvons les mêmes titres et nous y ajoutons également d'autres rubriques qui n'ont pas été choisies : « langue des sciences et de la technologie », « langue qui facilite l'accès sur internet » ou même « aimer la culture », etc.

Ainsi, le plus grand nombre des apprenants semblent démotivés : le score des apprenants de 10 ans les plus démotivés (GHI, RAW, MON) équivaut uniquement à 9x/44. Nous signalons le même score chez sept apprenants sur 11 à l'âge de 13 ans. À 16 ans, il s'élève à 14x/44. À 10 ans, deux apprenants sur 15 (GHI) et (RAW) estiment qu'ils ont un niveau assez bas en L3, ce qui est le cas chez sept apprenants à 13 ans (plus un apprenant qui n'a pas donné de réponses) et deux autres (JAN) et (SAM) à 16 ans. Très peu de cas présentent une discordance entre le score obtenu dans les deux premières questions et les questions de l'auto-évaluation. Par exemple, le score de l'apprenant (ZEI), – typiquement bas (21x/44) – et le score de l'auto-évaluation du niveau et du progrès en LC – typiquement élevé (8x/8) –

**Tableau 9. Bilan des questions fermées des apprenants de l'AngL2**

Questionnaire des apprenants		10 ans N = 15		13 ans N = 11/15		16 ans N = 4/7	
AngL2	questions à choix multiples et réponse unique	367	90.61%	226	76.09%	98	90.74%
	questions à choix multiples et réponses multiples	131	51.37%	70	37.43%	43	63.23%
	questions à choix multiples et réponse unique (auto-évaluation)	110	91.66%	49	55.68%	30	93.75%
	Total	608	77.94%	345	60.31%	171	82.21%

**Tableau 10. Bilan des questions fermées des apprenants du FrL3**

Questionnaire des apprenants		10 ans N = 15		13 ans N = 11/15		16 ans N = 4/7	
FrL3	questions à choix multiples et réponse unique	222	54.81%	113	38.04%	56	51.85%
	questions à choix multiples et réponses multiples	63	24.70%	8	4.27%	15	22.05%
	questions à choix multiples et réponse unique (auto-évaluation)	77	64.16%	25	28.40%	18	56.25%
	Total	362	46.41%	146	25.52%	89	42.78%

### *Input et représentations positives et négatives de la LC*

Dans cette sous-section, nous nous appuyons sur deux catégories de questions ouvertes où, en guise de réponse, l'apprenant va écrire un texte, etc.

1° La première catégorie de questions se compose de six séries d'énoncés qui ont trait à la découverte des connaissances culturelles, musicales, etc. des apprenants. Par exemple, en français, mon programme de télé préféré est (...) ; mon film préféré est (...). Cela nous permet

d'évaluer la nature et la qualité de l'input auquel les apprenants sont exposés, notamment à l'extérieur de l'établissement scolaire.

2° La deuxième catégorie comporte quatre questions qui visent à savoir pourquoi les apprenants aiment ou n'aiment pas leur L2 et L3. Dans chaque réponse, nous avons relevé la fréquence des termes utilisés et les représentations qu'ont les apprenants des deux langues indo-européennes étudiées.

### *Apprenants du FrL2 – AngL3*

En FrL2, nous repérons des absences de réponses particulièrement pour la question relative à la radio, les films et les acteurs, ce qui confirme ce que nous avons observé dans les questions fermées. À 10 ans, les apprenants proposent dans la majorité des catégories étudiées des réponses correspondant à la culture arabe ou anglaise, comme le nom des acteurs « Georges Khabbaz » et « Mel Gibson ». Nous trouvons également dans les trois groupes des réponses incorrectes : par exemple, la réponse « Céline Dion » pour « l'acteur préféré ». Nous remarquons que la plupart des chansons signalées font partie du registre d'anciennes chansons des années 80. Par ailleurs, les livres appartiennent le plus souvent aux volumes proposés à la lecture par l'établissement scolaire. De plus, quelques-uns des programmes et des films ne coïncident pas avec la tranche d'âge des apprenants, comme le fait de regarder « tiji » et « Dora » à 16 ans, sans nier la possibilité d'être fan de dessins animés. De plus, quelques apprenants mentionnent des noms de chaînes de télévision au lieu de nommer leur programme préféré.

L'analyse de la deuxième série de questions ouvertes nous révèle les représentations du français chez les apprenants libanais. Ces derniers apprécient le FrL2 pour diverses raisons : à 10 ans, les apprenants font le lien entre l'amour de la langue et de leur enseignant(e) de LE ; ils précisent qu'ils trouvent le français facile à apprendre et qu'ils sont motivés par le fait de vouloir l'utiliser pour communiquer avec les amis et les parents qui eux déjà connaissent la langue ; à 13 ans, d'autres éléments s'ajoutent à cette liste comme par exemple la culture et la langue des sciences, alors qu'à 16 ans ils estiment aussi que le français est chic et important. Concernant le côté négatif de la langue, les apprenants s'accordent à dire qu'en français, il y a beaucoup de grammaire et de conjugaison et que c'est une langue assez compliquée et difficile à apprendre (5 à 6 occurrences par groupe). Précisons qu'un nombre d'apprenants n'a pas répondu à cette question. Nous comptons sept non-réponses à 10 ans, une à 13 ans et trois à 16 ans.

En AngL3, nous remarquons que les apprenants donnent plus de réponses valides qu'en FrL2 et que l'absence de réponses diminue. Ils connaissent des programmes variés, des séries et des films américains ; le registre des chansons est plutôt contemporain et ils ont de la facilité à nommer des acteurs et des actrices. Comme en FrL2, les apprenants donnent le nom de chaînes de télévision ou de films au lieu de préciser leur programme préféré. En outre, il semble que la lecture et la radio ne passionnent pas beaucoup les apprenants de l'AngL3, étant donné le nombre d'occurrences assez élevé d'absence de réponses.

En revanche, ce qui ressort des questions ouvertes et directes met en relief l'anglais comme une langue « internationale » parlée par tout le monde, « facile et cool ». Ajoutons à cela l'appréciation des apprenants de 10 ans sur leur enseignant de langue. En leur demandant d'explicitier le côté négatif de l'apprentissage de l'anglais, beaucoup d'apprenants ne répondent pas à cette question (nous attestons 4 cas sur 14 à 10 ans ; 3 cas sur 6 à 13 ans ; 6 cas sur 11 à 16 ans), ou bien ils répondent en confirmant qu'ils aiment l'AngL3 (1 cas à 10 ans ; 2 cas à 13 ans). D'autres apprenants soulignent leur difficulté à apprendre l'anglais (à l'âge de 10 ans), la quantité énorme de grammaire (surtout à l'âge de 10 ans) ou leur désintérêt pour la culture et pour l'enseignant (2 cas à 16 ans).

#### *Apprenants de l'AngL2 – FrL3*

Les apprenants de l'AngL2 s'intéressent beaucoup aux programmes de télévision, particulièrement les séries américaines, et aiment regarder les films en LC dont ils connaissent bien les acteurs. Ils arrivent à citer des titres de chansons et de livres. Chez le groupe de 13 ans, nous repérons le plus d'absence de réponses – notamment concernant la question des livres – contrairement au groupe de 16 ans (N = 4) où toutes les réponses sont valides. En outre, écouter la radio en LC ne plaît pas, apparemment, aux deux groupes les plus jeunes où nous relevons un nombre élevé de non-réponses. Chez ces deux groupes, nous signalons également des réponses non-valides. Par exemple, au lieu de préciser le nom du programme de télévision, les apprenants parlent d'une chaîne de télévision et, à la place d'une radio en LC, ils donnent le nom d'une radio en L1. Contrairement aux apprenants du FrL2, nous remarquons que le registre des chansons semble plus d'actualité.

Par ailleurs, les questions ouvertes nous révèlent que les apprenants perçoivent l'anglais comme une langue « internationale », une lingua franca parlée par tout le monde. Parmi les autres représentations, les apprenants trouvent que l'anglais se caractérise notamment par les traits suivants : c'est une langue « facile » ; « cool et sympas » ; « utile et importante ». Le groupe de 13 ans s'abstient à donner des réponses dans 6 cas sur 11. À la question « pourquoi

l'apprenant n'aime pas sa L2 », nous signalons 14 non-réponses sur 15 à 10 ans et un apprenant qui précise qu'il aime l'anglais. À 13 ans, 7 non-réponses sur 11 et 3 sur 4 à 16 ans. Le reste des apprenants de 13 ans jugent qu'il y a « beaucoup de règles de grammaire » (3x/11) et que c'est « ennuyeux » (1x/11). À 16 ans, l'apprenant estime que l'anglais prend le dessus sur la langue et la culture arabe.

La première série de questions ouvertes manifestent une méconnaissance et un désintérêt pour la culture française. Ce constat est confirmé par une majorité de non-réponse, tout particulièrement à l'âge de 13 ans. Nous remarquons qu'à 16 ans, il s'agit du même apprenant (JAN) qui donne des réponses valides. La deuxième série de questions ouvertes montrent que les apprenants voient la langue française comme une langue « chic » qui peut être utile surtout lors de voyages dans des pays francophones. Certains élèves admettent aimer la culture française. L'absence de réponses est particulièrement observée à l'âge de 10 (7x/15) et 13 ans (7x/11). Certains apprenants des deux mêmes groupes ne répondent pas à la question « pourquoi n'aimez-vous pas le FrL3 ». Néanmoins, tous les groupes s'accordent à préciser que le français est une langue très difficile à comprendre, à parler et à mémoriser et qu'elle est complexe et compliquée.

En guise de synthèse, le questionnaire montre que les apprenants libanais méconnaissent généralement les divers éléments de la culture française (films, programmes de télévision, chansons contemporaines, acteurs) et qu'ils s'intéressent plus à l'anglais à ce niveau-là. Contrairement au français, l'anglais est perçu comme une langue « facile, utile, cool », en particulier, les apprenants du FrL3.

### **10.2.2. Résultats de l'analyse du questionnaire des enseignants**

#### *Enseignants du FrL2 – FrL3*

Les enseignants du français possèdent tous des diplômes universitaires. Leurs formations se concentrent sur deux disciplines, la didactique et la littérature française (la littérature française est enseignée au Lycée) ; (cf. CD, Annexe 3). Ils affichent une grande expérience professionnelle, entre 8 et 19 ans (cf. *infra*, tableau 11). Ils enseignent entre 2 à 7 classes de différents niveaux où le nombre moyen d'élèves varient entre 20 et 25 dans l'établissement A et entre 25 et 30 dans l'établissement B.

**Tableau 11. Profil des enseignants du français**

FrL2/ FrL3	âge	Établissement scolaire	Formation	Université <sup>19</sup>	Années d'expérience <sup>20</sup>	Statut
1	34	A	gestion des entreprises	USJ	12	titulaire
2	36	A	didactique de la langue et la littérature	USJ	14	vacataire
3	42	A	didactique de la langue et la littérature	USJ	14	titulaire
4	30	A	sciences de l'éducation spécialité français cycle II	UL	8	titulaire
5	27	B	littérature française	UL	8	titulaire
6	36	B	littérature française	UL	15	titulaire
7	38	B	littérature française	USJ/UL	19	titulaire
8	33	B	littérature française	UL	14	titulaire

Des séminaires sont organisés pour les enseignants à raison de trois par an à l'institution A et plus de trois par an à l'institution B. Ils estiment que cela leur permet d'enrichir leur formation. L'ensemble des enseignants participent à au moins un séminaire sur les trois proposés spécifiquement à l'institution A, alors que les enseignants de l'institution B en suivent plusieurs. Ils précisent que ces formations leur permettent d'« améliorer leur performance » ; de « partager les expériences et de développer les pratiques de classe ». Ces formations continues proposent de nouvelles activités et viennent également enrichir leurs acquis. Un enseignant signale l'amélioration de son niveau de langue et un autre l'apprentissage de « nouvelles méthodes de sanctions pédagogiques ». Certains enseignants recourent uniquement au coordinateur du français et d'autres discutent aussi avec un collègue expérimenté. Ils trouvent que leurs coordinateurs sont très joignables et jugent leurs remarques – après la visite de classe – très pertinentes. Les réunions de coordination rassemblant le coordinateur et les enseignants semblent assez régulières dans l'établissement A (plus de trois rencontres par trimestre).

Pour leur *auto-formation*, les enseignants optent pour la consultation des livres de pédagogie et internet (4 enseignants sur 8) ; ils recourent aussi à la lecture des revues spécialisées (2 enseignants sur 8). Sept enseignants sur 8 suivent les dernières publications sur l'enseignement/apprentissage et 6 enseignants sur 8 connaissent des sites d'entraide pédagogique ; trois seulement y sont inscrits (par exemple [www.francaisfacile.com](http://www.francaisfacile.com)). Les enseignants possèdent dans leur établissement des salles d'ordinateurs raccordés au réseau internet et une bibliothèque que les enseignants de l'établissement A utilisent « aussi souvent que possible » avec leurs élèves ce qui est « rarement » le cas dans l'établissement B.

<sup>19</sup>USJ : Université Saint Joseph (université privée) ; UL : Université Libanaise.

<sup>20</sup> Les années d'expérience professionnelle des enseignants interrogés coïncident avec la date où les questionnaires ont été recueillis (2012).

Concernant les *salles de classe*, elles sont équipées d'un dictionnaire de français et d'un dictionnaire bilingue mais elles sont dépourvues de télévisions. Contrairement à l'établissement B, les salles de l'établissement A disposent d'un lecteur audiovisuel et d'un ordinateur. Ces divers outils sont utilisés librement par les élèves.

Nous observons des différences entre les deux établissements scolaires là où nous avons effectués les recueils des données, tant au niveau du nombre d'élèves dans la classe que pour l'*équipement des salles* et la fréquence de suivi de *formation*. Nous constatons une nouvelle divergence : les enseignants de l'établissement B pratiquent dans leurs classes la pédagogie de projet telle qu'elle est suggérée dans le programme officiel, contrairement aux enseignants de l'établissement A. Ces derniers adoptent d'autres approches comme « le programme PYP<sup>21</sup> » et l'apprentissage coopérative par « PBL<sup>22</sup> » étant donné que cette institution scolaire est homologuée à l'élémentaire et suit le programme français. En outre, les apprenants du FrL3 à l'âge de 10 ans appartenant à l'établissement A n'ont pas de *manuels scolaires*. Les manuels employés sont essentiellement publiés dans des maisons d'éditions françaises (Hachette, Clé International) (cf. *infra*, tableau 12), à part quelques-uns qui font partie d'une maison d'édition libanaise (Samir, Antoine). Les enseignants ne les utilisent pas d'une façon exclusive ; ils font appel à d'autres ressources pédagogiques pour enseigner. Ils précisent qu'ils n'arrivent pas à étudier avec leurs élèves l'intégralité du programme scolaire. Certains enseignants trouvent que le volume horaire en est la cause (trois enseignants) et d'autres non (deux enseignants). Ils pensent que le manuel répond aux objectifs fixés par le programme scolaire (deux enseignants) ou n'y répond que « parfois » ou pas du tout (trois enseignants). Parmi les explications données, quelques-uns précisent que le programme « respecte la progression des compétences du programme français » ; d'autres trouvent que les « objectifs inutiles » sont difficiles à travailler en classe et proposent d' « adopter des manuels du FLE ».

---

<sup>21</sup> Programme d'enseignement du Baccalauréat Internationale® (IB) ; [www.ibo.org](http://www.ibo.org).

<sup>22</sup> Problem – based learning ou apprentissage par problèmes.

**Tableau 12. Manuels scolaires utilisés pour l'enseignement du FrL2/FrL3**

		1 <sup>ère</sup> langue étrangère, FrL2	2 <sup>e</sup> langue étrangère, FrL3
10 ans	A	Les nouveaux Outils pour le français, CM2, éd. Magnard	non précisé
	B	Au pays des mots, éd. Antoine <sup>23</sup>	non précisé
13 ans	A	Fleurs d'encre 4 <sup>ème</sup> , éd. Hachette Éducation	France-Trotteur, éd. Samir, A1.1 <sup>24</sup>
	B	À la croisée des textes, éd. Hachette	non précisés
16 ans	A	Littérature toutes séries seconde/première, éd. Hachette Éducation	Pixel A2.2, éd. Clé International
	B	Espaces littéraires, éd. Hachette/Antoine	non précisé

Dans la *pratique de classe*, les enseignants du français préconise le travail en groupe dans leurs classes pour favoriser la coopération entre les élèves. Ils organisent « régulièrement » ou « souvent » des groupes de trois (un enseignant) ou de plus de trois élèves (cinq enseignants). Pour les *activités de l'oral*, les enseignants de l'établissement B disposent les tables de classe en U. De plus, ils organisent « souvent » ou « régulièrement » des débats à l'oral « au début et à la fin » de chaque séquence, contrairement aux enseignants de l'établissement A où certains ne le font « jamais » (les enseignants du FrL3), quand d'autres le font « régulièrement » juste au « début » de chaque séance. Pour cet exercice, les apprenants peuvent choisir le sujet de débat qui est généralement inspiré des actualités ; un apprenant en particulier peut ou non jouer le rôle de modérateur. En revanche, les enseignants qui n'abordent pas l'enseignement de l'oral en pratiquant le débat, optent pour la pratique des jeux de rôle, l'utilisation des documents authentiques (sonores et vidéo) et les manuels scolaires. Pour la correction des erreurs, soit les enseignants interviennent généralement pour guider l'apprenant dans son auto-correction, soit ils le reprennent spontanément, sans l'arrêter, et l'apprenant comprend et corrige.

Concernant l'*apprentissage de la grammaire*, les enseignants du FrL3 parlent d'une grammaire « simplifiée » qui occupe une petite place dans leur enseignement, alors que les autres enseignants considèrent l'enseignement de la grammaire comme primordial. Certains la mettent en relation avec les textes exploités afin de faire deviner implicitement les règles. Très peu d'enseignants énoncent d'abord la règle et proposent ensuite les exemples.

Par rapport aux *ateliers d'écriture et de lecture*, les enseignants du FrL3 en organisent « rarement ». En revanche, les enseignants du FrL2 le font « régulièrement » et tendent à préparer des projets d'écriture où le sujet peut être imposé ou non. De même, les enseignants encouragent les apprenants à faire de la lecture une activité sociale, un loisir (lecture d'un livre par toute la classe et discussion dans un cercle de lecture ; projet avec la médiathèque ;

<sup>23</sup>Maison d'édition libanaise.

<sup>24</sup>Maison d'édition libanaise.

discuter ou faire une synthèse des livres lus pendant le week-end ; consacrer une période à la lecture).

La dernière question met en relief la pratique de l'évaluation. Les enseignants du FrL3 précisent qu'ils évaluent « les résultats d'apprentissage » attendus des apprenants. Les enseignants parlent particulièrement de l'évaluation des quatre compétences (CO, CE, PO, PE). Cinq enseignants pratiquent la notation lors de l'évaluation. Par ailleurs, ils font participer les apprenants à l'élaboration des grilles d'évaluation (5 réponses) et les encouragent aussi à s'auto évaluer (6 réponses), à remplir le porte folio élaboré par l'enseignant lui-même ou à consulter la rubrique auto-évaluation du manuel scolaire. Signalons que trois enseignants sur 4 de l'établissement B n'ont pas répondu à la question des outils utilisés pour inciter les apprenants à s'auto évaluer.

### *Enseignants de l'AngL2 – AngL3*

Les enseignants de l'anglais ont typiquement suivi une formation dans des universités libanaises en 'Child education' et en 'English language and literature'. Ils ont intégré l'enseignement juste après la fin du diplôme. Ces enseignants s'appuient sur une expérience de 3 à 11 ans et assurent les cours dans 1 à 8 classes de 1 à 5 niveaux différents. La moyenne du nombre des apprenants équivaut à 20-25 apprenants dans l'établissement A et à 29-32 apprenants dans l'établissement B.

**Tableau 13. Profil des enseignants de l'anglais**

AngL2/ AngL3	âge	Établissement scolaire	Formation	Université <sup>25</sup>	Années d'expérience	Statut
1	24	A	English Language and Literature	BAU	3	titulaire
2	31	A	TEFL	LU/LIU	10	titulaire
3	27	A	English Literature	LU	6	titulaire
4	30	A	English Language and Literature	BAU	10	Titulaire
5	31	B	-	LU	11	titulaire
6	36	B	English Language and Literature	LU	10	titulaire
7	30	B	Child Education/Business marketing	AUST	7	titulaire

Pour assurer leur formation continue, l'établissement A organise en général « plus de trois séminaires » en moyenne et par année scolaire, alors que l'établissement B en organise « moins de trois ». Les enseignants en suivent plusieurs et affirment, en particulier ceux de l'établissement A, que les séminaires sont bénéfiques (mettre à niveaux les outils, la

<sup>25</sup>BAU : Beirut Arab University ; LU : Lebanese University ; LIU : Lebanese International University ; AUST : American University of Science and Technology.



méthodologie et les stratégies de l'enseignement et de la pratique de classe, etc.). Le coordinateur de la langue est très joignable et peut apporter des réponses aux questions de pratique de classe (les enseignants de l'établissement B recourent également au conseil d'un collègue expérimenté). Le coordinateur fait des visites de classes et les enseignants de l'établissement A trouvent ses remarques pertinentes. De plus, des réunions de coordination sont mises en place entre les enseignants de la langue à raison d'une à plus de trois rencontres par semestre.

Pour leur *auto-formation*, les enseignants utilisent les réseaux d'internet (sept enseignants) et lisent des livres sur la pédagogie, en général (cinq enseignants sur sept). Généralement, ils ne sont ni abonnés à une revue de pédagogie ni inscrits à un site d'entraide. Cependant, ils connaissent quelques sites et suivent les nouvelles publications concernant l'enseignement/apprentissage des langues. Les *moyens mis en place* dans les deux établissements sont déjà mentionnés dans la partie concernant les enseignants du français (à une différence : les enseignants de l'établissement A ne possèdent pas de dictionnaires bilingues et les enseignants de l'établissement B utilisent les espaces mis à leur disposition (salle d'ordinateurs, connexion internet et bibliothèque) « aussi souvent que possible »).

Dans l'établissement A homologué à l'élémentaire, deux enseignants suivent des approches suggérées par la "PYP" et "IB standards and practice" et deux autres comme les enseignants de l'établissement B, disent suivre le *programme officiel*. Quatre enseignants affirment que le volume horaire n'est pas suffisant pour finir le programme et deux autres disent le contraire. Les enseignants de l'établissement B trouvent que le curriculum rejoint les objectifs des manuels et qu'ils arrivent, avec un effort de leur part, à finir le programme. Les *manuels scolaires* utilisés sont publiés dans des maisons d'édition internationales (Longman, McDougal Littell, etc.). Dans l'établissement A, les apprenants de 10 ans, ainsi que les apprenants de l'AngL3, n'ont pas de manuels. À part les manuels, les enseignants emploient dans leur pratique des documents authentiques, invitent des locuteurs anglophones et font des visites de terrain, etc.

**Tableau 14. Manuels scolaires utilisés pour l'enseignement de l'AngL2/AngL3**

		1 <sup>ère</sup> langue étrangère, AngL2	2 <sup>e</sup> langue étrangère, AngL3
10 ans	A	No Course Book	No Course Book
	B	Scott Foresman	Let's go
13 ans	A	The Interactive Reader & Writer – Grade 8 (McDougal Littell)	No Course Book
	B	Shining star longman	non précisé
16 ans	A	The Interactive Reader & Writer – Grade 11 (McDougal Littell)	No Course Book
	B	non précisé	non précisé

Les salles de cours sont disposées en U dans l'établissement A, ce qui n'est pas le cas dans l'établissement B. Par ailleurs, tous les enseignants favorisent le *travail en groupe* et ils le préconisent « souvent » ou « régulièrement ». Par rapport aux *activités de l'oral et l'apprentissage de cette compétence*, des exercices de débat sont pratiqués assez régulièrement : les apprenants choisissent parfois les sujets de débat qui sont généralement inspirés du quotidien scolaire et extrascolaire et peuvent jouer le rôle de modérateur à une fréquence variable selon chaque enseignant. Les enseignants optent peu pour la pratique des jeux de rôle, pour l'utilisation des différents documents authentiques et les manuels scolaires. Les activités de production et de compréhension de l'oral sont essentiellement introduites au début et à la fin de chaque séquence. Pour corriger les erreurs des apprenants, l'enseignant intervient pour guider l'apprenant dans son auto-correction et, à l'opposé des enseignants du français, il demande à un camarade de classe de le corriger.

La *grammaire* prend une place importante dans l'enseignement de l'anglais. Les enseignants utilisent des textes et, à l'aide des questions, ils font deviner la règle aux apprenants. Concernant les *activités de l'écrit et de la lecture*, les enseignants organisent « souvent » ou « régulièrement » des ateliers d'écriture avec un thème imposé et des ateliers de lecture. En outre, les enseignants de l'anglais encouragent aussi les apprenants à faire de la lecture un loisir (lecture imposée, discussion, lecture d'article, faire des synthèses, etc.). Les enseignants essaient de mettre en pratique des activités en classe pour animer le désir de lecture comme l'expriment deux enseignants :

“Students visit the library every other week and choose a book to read. They share it with the class either by writing a report, a critic, or recommendation sometimes. All students read one book we form reading circles for discussion”

“I always ask them to write their own stories and later they tell their own stories. I tell them to read some stories and tell me the names or make summaries for their stories.”

*L'évaluation* : pour les enseignants de l'anglais, il s'agit d'évaluer les résultats des apprentissages, les compétences, les attitudes, etc. Quatre enseignants font participer les apprenants à l'élaboration d'une grille d'évaluation ; deux enseignants pratiquent la notation ; cinq enseignants encouragent les apprenants à s'auto-évaluer en leur demandant de tenir un cahier-journal (trois enseignants) ou en leur conseillant de consulter la rubrique auto-évaluation du manuel scolaire (deux enseignants) ou encore en leur confectionnant un portfolio à remplir régulièrement (deux enseignants). De plus, les enseignants de

l'établissement A font appel à d'autres outils pour évaluer les apprenants : demander aux apprenants de s'évaluer les uns les autres, écrire leurs réflexions personnelles, etc.

Somme toute, les deux établissements A et B où ont été recueillies les données, se différencient à plus d'un titre : programme homologué dans les classes de l'élémentaire, salles bien équipées, moins d'effectifs dans chaque salle, pas de manuels scolaires pour l'enseignement de la L3, etc. dans l'établissement A.

Comparativement à l'enseignement du FrL2, on note l'absence de la pratique de débat lors des activités orales en FrL3. Cependant, cette activité est pratiquée par les enseignants de l'AngL3 qui organisent aussi des ateliers d'écriture et de lecture. Les enseignants du FrL3 parlent d'une grammaire « simplifiée », alors que les enseignants de l'AngL3 expliquent que la grammaire occupe une place fondamentale dans leur pratique.

### **10.3. Groupe de contrôle : locuteurs adultes natifs**

Nous avons analysé des récits de film produits par des locuteurs adultes natifs libanophones, francophones et anglophones. Ces récits servent à décrire diverses stratégies pragmatiques et syntaxiques mises en œuvre pour construire un discours narratif cohérent et cohésif. A travers cette analyse, nous nous intéressons à l'examen des particularités des trois langues étudiées, le français, l'anglais et l'AL, ce qui va nous permettre de mieux percevoir l'interférence translinguistique éventuelle de chaque langue chez un sujet apprenant une LE. Les corpus du groupe de contrôle serviront de modèle de base pour analyser les narrations des apprenants libanais qui sont produites à l'orale en français et en anglais en L2 et en L3. Nos informateurs adultes natifs ont effectué exactement la même tâche que les apprenants. Les dix productions des locuteurs francophones (N = 10) et anglophones (N = 10) proviennent de la banque des données du projet APN – CNRS, 2JE454 intitulé « Construction du discours par des apprenants des langues, enfants et adultes » (cf. Watorek 2004). Le tableau ci-dessous expose en détail le profil des sujets adultes.

**Tableau 15. Profil des francophones adultes natifs**

FrL1	Identité	Sexe	Âge	Niveau <sup>26</sup>	Date de l'enregistrement
1	BRU	M	28	U4	04-06-2000
2	EGI	M	30	U	05-06-2000
3	FAB	M	29	U5	04-06-2000
4	FLO	F	29	Doc	04-06-2000
5	HEL	F	27	U	02-05-2001
6	JEA	M	31	U6	01-05-2001
7	LIN	F	29	U5	04-06-2000
8	MAR	F	33	Lycée	02-05-2001
9	NIC	M	30	U5	05-06-2000
10	TIF	F	-	U	04-06-2000

**Tableau 16. Profil des anglophones adultes natifs**

AngL1	Identité	Sexe	Âge	Étude	Niveau	Date de l'enregistrement
1	ALX	F	18	psychologie	U	/
2	ART	M	18	mathématiques	U	/
3	BAR	F	36	A-levels	U	/
4	CAR	F	26	M. Phil	U	/
5	ED	M	23	théologie	U	/
6	KRI	F	/	linguistique appliquée	U	/
7	MIC	M	23	Théologie	U	/
8	NAT	F	23	linguistique appliquée	U	/
9	RIC	M	34	chercheur	U	/
10	SAM	F	28	libraire	U	/

En revanche, nous avons procédé au recueil de données de quinze locuteurs natifs libanais (N = 15) dans leur pays d'origine. Les mêmes critères et contraintes de recueil de données s'appliquent à tous les participants (apprenants et adultes). Les libanophones sont sélectionnés à partir d'un questionnaire sociolinguistique. Nos sujets, âgés entre 23 et 43 ans, vivent au sud du Liban et ont fait des études universitaires dans différents domaines. Ils ne pratiquent que l'AL dans la vie quotidienne et n'ont jamais voyagé. À l'instar de nos groupes d'apprenants, les locuteurs adultes libanais ont fait des études soit en anglais soit en français L2, mais ce facteur n'est pas pris en considération dans nos analyses. Le tableau ci-dessous présente une vue plus détaillée de leur profil.

---

<sup>26</sup>U, U4, 5 ou 6 : niveau universitaire et le chiffre précise le nombre des années d'études.

**Tableau 17. Profil des arabophones libanais adultes natifs**

AL	Identité	Sexe	Âge	Étude	Niveau <sup>27</sup>	Profession	Date de l'enregistrement
1	AID	F	31	histoire	L	enseignante	09-03-2012
2	ALA	M	28	management du système d'information	L	compagnie d'assurance	08-03-2012
3	ALI	M	23	banking	L	comptable	03-01-2014
4	AYA	F	25	gestion/comptabilité	L	employée de banque	10-02-2011
5	CHA	M	29	gestion	M	employé de banque	11-01-2014
6	DIA	F	28	gestion	M	employée de banque	03-02-2011
7	ELI	M	24	finance	L	employé de banque	10-02-2011
8	EMI	F	29	langue arabe et littérature	L	enseignante	09-03-2012
9	KHO	F	42	gestion	L	femme au foyer	10-02-2011
10	MOH	M	25	gestion/comptabilité	TS3	employé de banque	10-02-2011
11	MRW	F	30	biologie	L	enseignante	05-02-2011
12	SAF	F	27	gestion/comptabilité	L	comptable	04-02-2014
13	SAM	F	23	pharmacie	L	pharmacienne	03-01-2014
14	WIS	M	34	gestion	L	employé de banque	10-02-2011
15	NAT	F	30	laboratoire dentaire	L	femme au foyer	25-02-2011

#### 10.4. Corpus et méthode d'analyse des données

Afin d'homogénéiser les différents groupes de participants, nous avons procédé à un tri à partir d'un questionnaire sociolinguistique et nous avons laissé de côté un certain nombre de productions (problèmes techniques ou critères manquants). Le nombre d'apprenants que nous avons sollicité pour cette étude s'élève à 418, alors que le nombre de sujets retenus est de 82. Ainsi, nos données se composent de 164 récits en français et en anglais, L2 et L3 (cf. CD, Annexe 7, 8, 9 et 10). En revanche, le nombre initial de participants adultes libanais s'élève à 24 sujets et le nombre de sujets retenus pour l'étude est de 15. Nos données comportent alors quinze récits en AL. En ce qui concerne les locuteurs adultes francophones et anglophones, nous disposons de dix récits par groupe (cf. CD, Annexe 4, 5 et 6).

Tous les corpus ont été transcrits, dans le format CHAT, codés et analysés dans CLAN du système CHILDES (cf. Fletcher & MacWhinney, 1995). Ce programme permet une analyse quantitative et automatique des données linguistiques.

Les récits en AL ont été transcrits en alphabet arabe et une translittération des caractères arabes en caractères latins est également proposée. Ensuite, chaque mot est traduit

<sup>27</sup>Au Liban, la licence se préparait auparavant en 4 ans ou 3 ans d'études. Cela dépend de l'université et de son statut public ou privé. Actuellement, suite à un changement dans le système éducatif le nombre d'années d'étude est partout pareil (3 ans pour une licence). M : Master 2 ; TS3 : Technicien supérieur (3 ans après les études secondaires).

en français, tout en mettant en évidence les préfixes et les suffixes attachés aux N, V, prép, etc. Finalement, une traduction de l'énoncé est donnée. Chaque fois qu'un énoncé est donné comme exemple, l'identité du locuteur apparaît entre parenthèses, suivi du numéro de l'énoncé. Voici une illustration :

[14] ويرجع بيلجاً للكلب (ALA : 28-29)

w-b-ye-rġaʃ	b-ye-lġaʔ	la-l-kaleb
et-retourne	recourt	pour-le-chien
coord-PRES-IMPF.3MS-V <sub>aux</sub>	PRES-3MS-V.IMPF	prép-def-NMS
« et après il recourt au chien »		

كرمال يساعده

kerme:l	y-se:ʃd-o
pour que	aide-lui
PTL	3MS-V.IMPF.clit.3MS
« pour qu'il l'aide »	

Comme notre étude porte sur l'introduction dans le domaine des entités, nous analysons le SN sur trois niveaux : structure discursive, structure phrastique et sa structure interne. L'interaction entre ces trois niveaux permet de voir comment les moyens linguistiques disponibles dans une langue conduisent à une organisation de l'information partiellement différente.

À partir de ces trois niveaux et avec l'aide des travaux antérieurs effectués sur les récits, notamment les travaux s'appuyant sur les données issues du même support (cf. Lenart & Perdue 2004, Watorek 2004a, 2004b, Lenart 2006), nous proposons une grille d'analyse qui structure nos résultats :

#### *a- Structure discursive*

À ce niveau, nous faisons appel à la *quaestio* (cf. modèle de la *quaestio*, Klein & von Stutterheim, 1991 ; Partie I, section 8.2.1.) pour prendre en compte la distribution de la structure informationnelle entre la trame et l'arrière-plan, c'est-à-dire entre la structure principale du discours narratif responsable de l'avancement des événements et la structure secondaire apportant des informations plutôt descriptives, évaluatives, etc. De plus, nous précisons si l'information relative au domaine référentiel des entités exprimées appartient au constituant topique ou au focus d'un énoncé de la trame ou de l'arrière-plan (cf. *supra*, Partie I, section 8.2.1 et 8.2.2).

[15] AP <et comme apparemment il (P, chn)] ne sait pas> (JEA : 6-9)  
 AP <ce que c'est #>  
 AP <il (P, chn)] *est surpris*>  
 TR <et <il va voir> [//] Top [il (P, chn)] Foc [va (V<sub>1</sub>) chercher (V<sub>2</sub>) (procès) <son> [//] **un petit garçon (P)**>

#### *b- Structure phrastique*

Toutes les productions narratives sont découpées en énoncés, suivant le critère informationnel en accord avec le modèle de la *quaestio*. Ainsi, chaque énoncé de la trame du récit, au niveau phrastique, doit encoder la référence temporelle, la référence aux procès et la référence aux entités. Pour l'introduction, nous analysons les premiers énoncés qui mentionnent pour la première fois les protagonistes et certaines entités inanimées. Les entités peuvent faire partie, soit de la trame, soit de l'arrière-plan. L'encodage de ces informations varie en fonction des moyens linguistiques disponibles dans les langues étudiées (cf. Partie I, section 9).

Ainsi, l'analyse de la structure phrastique dans l'étude de l'introduction des entités tient compte de l'organisation de l'énoncé en ce qui concerne les schémas syntaxiques employés par différents sujets et le choix du répertoire lexical. Il convient d'inventorier donc les mots lexicaux employés pour référer aux entités étudiées (les deux entités-protagonistes « chien » et « enfant » et les quatre entités inanimées « paille », « écharpe », « glace », « échelle »). De même, nous explorons le choix des connecteurs logiques et des verbes auxquels les participants ont eu recours afin d'introduire les entités dans le discours narratif.

Les emprunts des LS (L1 ou L2) ou les changements de code sont également pris en compte. Nous avons examiné leur fréquence et leur nature tout en faisant une distinction entre les emprunts de nature purement lexicale (adverbes, adjectifs, substantifs, verbes) et les emprunts de nature grammaticale (pronoms, déterminants, prépositions, etc.). Nous avons adopté en partie le modèle de Williams & Hammarberg (1998) et nous avons pris pour base l'adaptation de Trévisiol (2006).

Les changements codiques observés d'un point de vue morphologique et phonétique ont été classés de la façon suivante :

- ELICIT + : l'apprenant demande explicitement ou implicitement une aide lexicale à l'enquêteur, une aide formulée par une expression métalinguistique (par exemple, « comment on dit.... ? »), ou par l'intonation.
- ELICIT – : l'apprenant insère des mots des LS sans demander de l'aide.

- ADAPT : l'apprenant empruntent des mots lexicaux des LS et les adaptent phonologiquement et/ou morphologiquement à la LC.
- FACIL : ce sont des séquences de facilitation de la tâche de la recherche lexicale où l'apprenant mentionne le mot recherché en LS ensuite en LC.
- MÉTA : ces séquences métalinguistiques servent à s'auto corriger (« non, ce n'est pas ça »), à garder le contrôle sur le discours (« qu'est-ce qui se passe après ») et à faire un commentaire sur ses compétences en LC ou pour demander d'arrêter l'exécution de la tâche.

### *c- Structure du SN*

La structure du SN est analysée sur plusieurs niveaux, ce qui a conduit à prendre en compte plusieurs catégories dans l'analyse :

- N sans déterminant <N> ou SN plein <Det + N>.
- type de déterminant (défini vs indéfini).
- accord entre le déterminant et le nom (genre/nombre).
- complexité du SN (+/- adjectif).
- SN composé <SN de SN>.
- dislocation.
- pronoms indéfinis

Concernant les données des apprenants, les « formes idiosyncrasiques (IL) » sont aussi traitées à ce niveau-là. Cette sous-catégorie renvoie à toutes sortes de formes non appropriées dans la LC. Elles sont la manifestation de l'évolution du lecte des apprenants (cf. *supra*, Partie I, section 3). Ces formes pourraient représenter des erreurs de marquage de genre ou de nombre, des erreurs dans la formation du SN plein ou composé et le choix du déterminant, des erreurs marquant l'interférence ou l'emprunt aux LS, etc. De plus, nous retrouvons aussi des formes grammaticalement correctes.

Par ailleurs, nous avons mené une analyse statistique sur les résultats obtenus au niveau des différentes structures étudiées. Le test du « Chi-deux/ $\chi^2$  de contingence » ou 'Chi-squared test' analyse la relation statistique entre deux variables qualitatives. Ce test permet d'affirmer la « significativité » du lien entre les deux variables qualitatives et de mesurer le seuil de probabilité à partir duquel il est possible de rejeter l'hypothèse « nulle » d'une absence de



relation entre les deux variables. Cette décision se fonde sur l'écart entre les effectifs observés et les effectifs théoriques prédits en l'absence de relation.

Les effectifs du croisement entre ces variables se trouvent dans un tableau de contingence ou un tableau croisé. L'une des conditions de validité de ce test porte sur les effectifs globaux : pour des petits effectifs, les interprétations sont risquées. On considère conventionnellement que dans un tableau de contingence  $2 \times 2$ , il convient d'avoir au moins trente observations. Une des conditions de ce test porte plus spécifiquement sur les effectifs théoriques à l'intérieur des cases du tableau : chacun des effectifs théoriques doit être supérieur ou égal à 5. Les données que nous avons recueillies ne nous permettaient pas de respecter ces conditions de validité.

Nous avons donc eu recours à une approche statistique. Celle-ci nous permet de nous prononcer sur les valeurs du chi-carré sans faire reposer ces décisions sur des valeurs dites asymptotiques correspondant à une population théorique estimée : l'approche « bootstrap et permutation ». Le terme 'bootstrap' désigne en français le fait d'utiliser un support pour réaliser une tâche. Ici, l'échantillon initial va être « rééchantillonné » un très grand nombre de fois afin de créer une population dite « de bootstrap », construite en se basant sur l'échantillon observé. Il s'agit de « faire de l'inférence statistique sur de « nouveaux » échantillons tirés à partir d'un échantillon initial. Disposant d'un échantillon destiné à donner une certaine information sur une population, on tire au sort, parmi la sous-population réduite à cet échantillon, un nouvel échantillon de même taille  $n$ . Et on répète cette opération  $B$  fois, où  $B$  est grand. (Huber, 2015) ». On peut donc calculer un chi-carré sur chacun des échantillons de 'bootstrap' et évaluer la proportion de ces échantillons pour lesquels le chi-carré est supérieur ou égal à celui de l'échantillon d'origine. Si cette proportion est très faible (inférieur à 0.05), on considérera alors que l'échantillon observé est extrême par rapport à la population des échantillons de 'bootstrap'. On en conclura alors une relation significative entre les variables. On adopte une démarche très similaire à l'approche inférentielle traditionnelle qui consiste à placer un échantillon sur une distribution théorique correspondant à une population hypothétique, sauf qu'ici, la population de 'bootstrap' n'est pas hypothétique puisqu'elle est directement générée à partir de l'échantillon de départ. L'un des attraits de cette approche est qu'elle est reconnue comme valide pour de très petits échantillons car la population de référence est comparable à l'échantillon sur lequel on travaille.



## PARTIE II : RÉSULTATS

Les analyses des récits présentés dans la partie II sont regroupées en 7 sections, dont les 3 premières portent sur les données des locuteurs adultes natifs en français, en anglais et en AL. Les sections 4 à 7 traitent des productions des apprenants en français et en anglais L2 et en L3.

Nous proposons la description des récits produits par différents locuteurs de notre étude (natifs et apprenants) en tenant compte d'un seul grand mouvement référentiel dans le domaine des entités : l'*Introduction*. L'introduction est le premier grand type de mouvement référentiel. Nous parlons d'introduction des entités lorsque des informations nouvelles sont mentionnées pour la première fois dans le récit. L'introduction des entités est contrastée à travers les récits produits dans différentes langues. Ainsi, les 3 premières sections permettent de voir quels sont les moyens linguistiques pour encoder le mouvement référentiel étudié (Introduction) dans les trois langues par des adultes natifs. En revanche, les sections 4 à 7 correspondent à l'analyse des récits de deux types d'apprenants à trois stades d'âge différents (10, 13 et 16 ans) et en fonction du statut de la LC, ceux qui apprennent le français et l'anglais comme L2, et ceux qui apprennent le français et l'anglais comme L3. Chaque section reprend la description d'un seul type de mouvement référentiel dans les données d'un type de locuteur considéré dans notre étude. Elle présente également de façon séparée les phénomènes relevant de la référence aux entités-protagonistes (chien, enfant) et de la référence aux entités inanimées (écharpe, paille, glace, échelle) (cf. partie I, section 10). Le type d'entité peut avoir un impact sur l'encodage de la référence dans le discours. La structure de chaque énoncé dans lequel l'entité (protagoniste ou inanimée) est introduite, est examinée aux niveaux de la structure discursive, de la structure phrastique et du répertoire lexical et au niveau de la structure interne du SN. Outre cette grille, une nouvelle sous-catégorie s'ajoute à la structure interne du SN pour l'analyse des données des apprenants. Les formes idiosyncrasiques « IL » sont une classe qui renvoie à toutes sortes de formes non attestées dans la LC et qui sont la manifestation de l'évolution du lecte des apprenants (cf. Partie I, section 3).

L'analyse détaillée de l'introduction des protagonistes et des entités inanimées est à chaque fois suivie d'un résumé récapitulatif des tendances majoritaires. À la fin de l'analyse des données de nos 3 groupes de contrôle, une synthèse met en parallèle les résultats trouvés dans les trois langues étudiées. De plus, à la fin de chaque section traitant des données des

apprenants, une synthèse compare les résultats constatés dans les énoncés des apprenants de trois tranches d'âge en français et en anglais, en L2 et en L3.

## 1. Adultes natifs francophones

### 1.1. Introduction des protagonistes

Le groupe de contrôle des natifs français est composé de dix sujets dont chacun a produit un récit. Nous analysons ici les premiers énoncés qui introduisent deux protagonistes, « chien » et « enfant ». En total, il s'agit donc de 20 introductions exprimées dans 20 énoncés. Le tableau suivant donne un aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur.

Tableau 18. Aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur en FrL1

FrL1	Identité	Nb total des énoncés
1	BRU	90
2	EGI	137
3	FAB	20
4	FLO	57
5	HEL	93
6	JEA	50
7	LIN	123
8	MAR	65
9	NIC	63
10	TIF	44

#### 1.1.1. Structure discursive

Les natifs français préfèrent introduire le protagoniste « chien » en focus d'un énoncé de l'arrière-plan comme le montre l'exemple ci-dessous (9x/10) ; (cf. *infra*, tableau 19). Les tests statistiques confirment que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 4.9$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.02 < 0.05$ ). Nous signalons que nous disposons de faibles effectifs et que les tests statistiques ne se prononcent significatifs que lorsque le nombre de fréquence est extrême.

[16] AP <donc c'est l'histoire d' Foc [un petit chien (P)]> (LIN : 1)

En revanche, l'introduction du protagoniste « enfant » se partage entre une introduction en focus d'un énoncé de l'arrière-plan (6x/10, ex. 17) et de la trame (4x/10, cf. *supra*, ex. 1). Les tests statistiques confirment ce résultat : la distribution des énoncés ne penche ni pour une introduction dans l'arrière-plan ni pour une introduction dans la trame ; aucune préférence discursive ne marque l'introduction du protagoniste « enfant » ( $\chi^2 = 0.1$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.75 > 0.05$ ).

[17] et puis ensuite (...) # il (P, chn) va aboyer près d'une maison # (FAB : 6-8)  
 AP <et e: il y a Foc [un petit garçon (P)]>  
 qui se réveille #

**Tableau 19. Structure discursive et introduction des protagonistes en FrL1**

FrL1 Adultes	Nb total d'intro/locuteur	Trame		Arrière-plan
		Topique	Focus	Focus
chien	10	1 (10%) <sup>28</sup>		9( <b>129</b> ) (90%)
enfant	10		4 (40%)	6( <b>1</b> ) (60%)
Total	20	1	4	15

### 1.1.2. Structure phrastique et répertoire lexical

Le moyen phrastique privilégié des natifs francophones pour introduire le protagoniste « chien » est la structure présentative réalisée dans l'arrière-plan (8x/10) ; (cf. *infra*, tableau 20). Les tests statistiques indiquent que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 9.8$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.01 < 0.05$ ). Dans 6 cas sur 8, ces structures sont clivées <*c'est ... qui*> (rappelons que notre étude se focalise seulement sur le mouvement d'introduction).

Dans l'arrière-plan, les deux protagonistes « chien » et « enfant » peuvent être introduits simultanément dans le même énoncé. Nous relevons deux cas marginaux où les deux protagonistes sont introduits par une structure présentative (1x/9) et par une structure existentielle (1x/9). Foc<sub>AP</sub> {*c'est* + SN} (1x/9) ; Foc<sub>AP</sub> {*c'est l'histoire de* + SN} (7x/9) ; Foc<sub>AP</sub> {*il y avait* + SN} (1x/9).

Voici deux illustrations :

[18] d'accord alors *c'est* l'histoire d'**un petit chien** (HEL : 1-2)  
qui se lève

[19] bien sûr donc oui effectivement j'ai vu <un un> [/] (MAR : 1-3)  
un dessin animé hein apparemment d'une durée de sept minutes  
alors <il se> [//] il s' est passé que+// e: il y avait donc e: m: **un petit garçon**  
qui était <dans dans> [/] dans sa maison  
donc le +// et également donc **un petit chien**

Par ailleurs, le protagoniste « chien » est introduit dans la trame dans 1 cas sur 10 par une structure verbale SV à l'aide d'un SN-sujet.

[20] alors c'est une histoire (NIC : 1-4)  
qui se passe en hiver #  
ça commence le matin  
TR <Top [**le petit chien** (P)] Foc [se réveille (procès)]>

En revanche, le protagoniste « enfant » est introduit dans l'arrière-plan et dans la trame par diverses structures phrastiques. Dans l'arrière-plan, les locuteurs adultes du français

<sup>28</sup> Le nombre d'occurrences des introductions est exprimé dans la partie « Résultats » sous forme de pourcentage arrondi.

<sup>29</sup> Le chiffre en gras indique une introduction simultanée des deux protagonistes « chien » et « enfant » dans le même énoncé.

emploient généralement la structure existentielle (3x/6, cf. *supra* ex. 17 et 19), la structure <de V<sub>1</sub>V<sub>2</sub>O> où le protagoniste est introduit par un SN-objet (2x/6, ex. 21) et dans une moindre mesure la structure présentative (1x/6, ex. 22). Les tests statistiques indiquent que ce résultat n'est pas significatif et que les trois structures phrastiques s'utilisent dans l'arrière-plan sans montrer de préférence pour une structure en particulier ( $\chi^2 = 1$  ; p(bootstrap) = 0.87 > 0.05). Précisons que la structure <de V<sub>1</sub>V<sub>2</sub>O> se compose de deux verbes à l'infinitif (semi-auxiliaire <aller> + verbe à l'infinitif) précédés de la préposition <de> et que la construction présentative en français est exclusivement réalisée au présent à l'opposé de la construction existentielle qui peut être au présent ou à l'imparfait. Foc<sub>AP</sub> {il y a + SN} (2x) ; Foc<sub>AP</sub> {il y avait + SN} (1x) ; Foc<sub>AP</sub> {de V<sub>1</sub>V<sub>2</sub>O} ; Foc<sub>AP</sub> {c'est l'histoire de + SN} (1x).

[21] il fait son petit pissou au bord de # sur la barrière (BRU : 12-15)  
 pour # bien # marquer son domaine #  
 et il # décide  
 AP <d'aller voir son maître>

[22] alors c'est une histoire (TIF : 1-3)  
 qui se passe en hiver  
 AP <et # c'est l'histoire <d'un> [/] d'un petit chien et son maître>

Dans la trame, l'introduction du protagoniste « enfant » se fait par une structure à l'ordre SVO et SVC à l'aide d'un SN ayant trois fonctions différentes : Sujet, complément d'Objet (direct ou indirect) et complément Circonstanciel. Les tests statistiques confirment ce résultat : aucune structure phrastique n'est privilégiée de façon significative ( $\chi^2 = 0.5$  ; p = 0.77 ; p(bootstrap) = NA > 0.05). Dans la structure SVO, les francophones font appel au SN ayant la fonction d'objet pour encoder l'introduction du protagoniste (2x/4). Cette structure est composée d'une périphrase verbale <semi-auxiliaire + verbe à l'infinitif>. Par exemple <va chercher> ; <va sonner>. Dans la structure SVC, l'introduction du protagoniste « enfant » est réalisée par un SN-sujet (1x/4, cf. *supra* ex. 1) et par un SN ayant la fonction de complément circonstanciel de lieu (1x/4) comme le montre l'exemple ci-dessous. Foc<sub>TR</sub> {(C)SV<sub>1</sub>V<sub>2</sub>O} ; Foc<sub>TR</sub> {SVC} ; Foc<sub>TR</sub> {CSVC}.

[23] il sonne à la +// il (P, chn) a froid (NIC : 10-11)  
 TR <donc Top [il (P, chn)] Foc [sonne à la porte de sa maîtresse (P)]

L'emploi des constructions présentatives privilégiées des francophones permet de spécifier le cadre externe de la narration : <c'est l'histoire de + SN> (7x/10). Trois informateurs ont précisé le cadre, le temps qu'il fait et la durée du film avant d'introduire l'entité-protagoniste : <une histoire ; un dessin animé d'une durée de sept minutes ; en hiver ; le matin>. Au début du discours narratif, nous repérons l'usage d'un prédicat extérieur sous

forme d'un verbe de perception précédé d'un pronom sujet au singulier <'ai vu> (1x, cf. *supra*, ex. 19) et nous constatons également l'emploi de la structure présentative (2x, cf. *supra*, ex. 20 et 22) dans des énoncés devançant l'introduction du protagoniste.

Les francophones recourent typiquement aux verbes finis au présent afin d'introduire le protagoniste « chien » (9 verbes sur 10) et les tests statistiques indiquent que le résultat est significatif ( $\chi^2 = 4.9$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.02 < 0.05$ ). En revanche, pour introduire le protagoniste « enfant », les locuteurs français optent fréquemment pour le présent (7 verbes sur 10) et moins souvent pour l'infinitif (2 verbes sur 10) et l'imparfait (1 verbe sur 10). Les tests statistiques démontrent que le résultat est marginalement significatif ( $\chi^2 = 6.2$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.05 \geq 0.05$ ).

En ce qui concerne le répertoire lexical, chaque langue en possède lui permettant de relater les événements du film. Cette liste de lexique désignant les entités, les connecteurs ou les verbes peuvent se ressembler ou s'opposer dans les trois langues étudiées (cf. Annexe 9). La référence au protagoniste « enfant » varie, ce qui n'est pas le cas pour l'autre entité-protagoniste. Nous attestons l'emploi des lexèmes suivants <maître, maîtresse et garçon, enfant et ami>. Afin de commencer l'histoire et pour introduire les protagonistes, les francophones adultes natifs emploient des connecteurs logiques tels <d'accord alors, donc, voilà, etc.>. Outre les constructions présentatives et existentielles en FrL1, nous indiquons l'usage des verbes comme <sonne, va sonner, se réveille, va chercher, sort, aller voir, etc.).

**Tableau 20. Structure phrastique pour introduire les protagonistes en FrL1<sup>30</sup>**

FrL1 Adultes	Nb total d'intro/ locuteur	Trame				Arrière-plan		
		Topique chn 1x/10	Focus enf 4x/10			Focus chn 9x/10 ; enf 6x/10		
		<u>SV</u>	<u>SVC</u>	(C)SV <sub>1</sub> V <sub>2</sub> <u>Q</u>	CSV <u>C</u>	Exist C + SN+ C + SN	C + Prés + SN	de V <sub>1</sub> V <sub>2</sub> <u>Q</u>
chien	10	1				<b>1</b>	8(1)	
enfant	10		1	2	1	3(1)	<b>1</b>	2
Total	20	<b>S = 1</b>	<b>S = 1</b>	<b>O = 2</b>	<b>C = 1</b>	4(1)	9(1)	<b>O = 2</b>

### 1.1.3. Structure du syntagme nominal

Pour introduire pour la première fois les protagonistes dans un discours narratif, les francophones adultes privilégient les SN pleins <DET + N> (tableau 21). Ils encodent l'introduction du protagoniste « chien » presque exclusivement par un SN indéfini (9x/10), ce qui est également confirmé par les tests statistiques ( $\chi^2 = 4.9$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.02 < 0.05$ ). Nous signalons une occurrence où l'introduction de l'entité-protagoniste est réalisée par un SN

<sup>30</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des deux protagonistes aux niveaux discursif, phrastique et linguistique en FrL1 dans l'Annexe 2.

défini accompagné de l'article <le> exprimant l'information du topique. Le recours à ce procédé pour introduire les protagonistes est rarement observé en français.

Quant au protagoniste « enfant », l'introduction est encodée par un SN défini accompagné d'un adjectif possessif <son, sa> (7x/10 dont 1 reprise) ou par un SN indéfini (6x/10 dont 2 reprises). Ce résultat est aussi attesté par les tests statistiques ( $\chi^2 = 0.1$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.7 > 0.05$ ). Le possessif est tout particulièrement employé pour encoder l'introduction du protagoniste « enfant » ; ce déterminant instaure un lien anaphorique et sémantique entre les deux protagonistes et décrit une relation d'appartenance : un chien → son maître, son ami, sa maîtresse.

Par ailleurs, la référence à l'entité-protagoniste « chien » est unanimement introduite avec un adjectif antéposé à l'opposé de l'entité-protagoniste « enfant » précédé dans 5 cas sur 10 (dont 1 reprise) par l'adjectif <petit> . Ajoutons que le protagoniste « enfant » est introduit par un SN composé ayant la fonction d'un complément circonstanciel de lieu dans un cas sur 10. Dans cette structure, il a la fonction d'un complément du nom : <la porte de sa maîtresse>. Foc/Top {DET + ADJ + N} ; Foc {SN + prép + SN}.

**Tableau 21. Structure du SN pour introduire les protagonistes en FrL1**

FrL1 Adultes	Nb total d'intro/locuteur	SN pleins <DET + N>			SN composé SN + de + SN
		INDEF + N	DEF + N	POSS + N	POSS + N
		un + N	le + N	son + N	sa + N
chien	10	9	1		
enfant	10	6(2r <sup>31</sup> )		6(1r)	1
Total	20	15(2r)	1		7(1r)

Pour résumer, l'analyse des résultats des francophones montre une préférence pour l'introduction du protagoniste « chien » en focus d'un énoncé de l'arrière-plan par une structure présentative à l'aide d'un SN indéfini. En revanche, pour ce qui est de l'introduction du protagoniste « enfant », aucune tendance claire n'est attestée. En effet, elle se partage entre le focus d'un énoncé de l'arrière-plan et de la trame. Dans l'arrière-plan, l'introduction du protagoniste « enfant » est majoritairement réalisée par une structure existentielle et une structure <de V<sub>1</sub>V<sub>2</sub>O> alors que dans la trame, il est typiquement introduit par une structure SV<sub>1</sub>V<sub>2</sub>O à l'aide d'un SN-Objet. L'introduction du protagoniste « enfant » est encodée par un possessif ou par un article indéfini.

## 1.2. Introduction des entités inanimées

<sup>31</sup>Le « r » indique une reprise de l'entité.



Nous analysons ici les premiers énoncés qui introduisent les entités inanimées « écharpe », « paille », « glace » et « échelle » dans les 10 récits du groupe de contrôle des francophones adultes natifs. En total, il s'agit potentiellement de 40 introductions dont 31 occurrences exprimées dont 31 énoncés sont attestés.

### 1.2.1. Structure discursive

Chez les locuteurs francophones, l'introduction de l'information aux entités inanimées est systématiquement encodée en focus d'un énoncé de la trame (24x/31). Les tests statistiques confirment que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 8.25$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.002 < 0.05$ ) ; (tableau 22).

[24] le petit chien lui il se met <à> [/] # à pleurer (BRU : 70-73)  
 Ø (P, chien) en appelant # du secours #  
 mais # il (P, chien) est annihilé  
 TR <Top [il (P, chien)] Foc [a vu (procès) **une échelle** (i)]>

En outre, chacune des entités inanimées étudiées est introduite en focus d'un énoncé de l'arrière-plan au moins une fois. Le nombre d'introduction des entités « glace » et « écharpe » dans l'arrière-plan est plus fréquent. Statistiquement, ce résultat est non-significatif ( $\chi^2 = 1.57$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.84 > 0.05$ ).

[25] AP <donc le chien avait Foc [**une écharpe** (i)]> (JEA : 43)

Tableau 22. Structure discursive et introduction des entités inanimées en FrL1

FrL1 Adultes	Nb total d'intro/locuteur	Trame	Arrière-plan
		Focus	Focus
écharpe	7x/10	5	2
paille	6x/10	5	1
glace	9x/10	6	3
échelle	9x/10	8	1
Total	31x/40	24	7

### 1.2.2. Structure phrastique et répertoire lexical

Pour introduire les entités inanimées, la structure SVO est privilégiée par les francophones (22x/31). Les tests statistiques indiquent que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 4.64$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.03 < 0.05$ ) ; (cf. *infra*, tableau 23). Dans ces énoncés, les entités inanimées sont typiquement introduites dans la trame (19x/22) et plus rarement dans l'arrière-plan (3x/22) et elles sont exprimées par un SN-objet postposé au verbe (cf. *supra*, ex. 24 et 25). Les tests statistiques confirment que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 10.22$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 4e-04 < 0.05$ ).

Le schéma syntaxique des énoncés varie selon les éléments suivants : absence du sujet, double objet ou même son absence, complément circonstanciel au début ou à la fin de l'énoncé. Parmi ces structures phrastiques, il est à relever une introduction de l'entité inanimée

« échelle » par une structure VO. Celle-ci se compose d'un verbe à l'infinitif précédé de la préposition <de> (1x/9). Foc<sub>TR</sub> {*de* VQ}.

[26] e: finalement il (P, chn) décide (NIC : 51-52)  
TR <*de prendre une échelle*>

Les entités inanimées « écharpe » et « échelle » sont introduites, respectivement, dans 1 cas sur 7 et dans 3 cas sur 9, par une structure (S)V<sub>1</sub>V<sub>2</sub>Q comme le montrent les exemples ci-dessous. Cette construction est composée d'une périphrase verbale débutant par le semi-auxiliaire <aller> ou <pouvoir> au présent ou au passé composé, suivi d'un verbe à l'infinitif. Foc<sub>TR</sub> {SV<sub>1</sub>V<sub>2</sub>Q} ; Foc<sub>TR</sub> {V<sub>1</sub>V<sub>2</sub>Q}.

Dans l'exemple [27], l'entité « écharpe » est réalisée par une structure SVO où le SN-sujet est enchâssé dans l'arrière-plan par une proposition relative en <qui>. Celle-ci sert à apporter des informations complémentaires sur le personnage. Dans l'exemple [28], l'énoncé qui introduit l'entité « échelle » est précédé d'une construction de l'infinitivation. Foc<sub>TR</sub> {*donc* S [REL] V<sub>1</sub>V<sub>2</sub>OO} ; Foc<sub>TR</sub> {[INF] V<sub>1</sub>V<sub>2</sub>Q}

[27] donc le petit garçon (P) # (LIN : 34-35)  
[*qui* (P, enf) est très gentil #]  
va (V<sub>1</sub>) chercher (V<sub>2</sub>) un manteau et **une écharpe** (i)

[28] et [Ø (P, chn) *pour l'* (P, enf) *aider*] (JEA : 31-32)  
Ø (P, chn) va (V<sub>1</sub>) chercher (V<sub>2</sub>) **une échelle** (i) #

L'introduction de l'entité « paille » est produite par une structure en <parce que> ; le SN-sujet est enchâssé par une proposition subordonnée circonstancielle de cause comme le montre l'exemple ci-dessous (1x/6). Foc<sub>AP</sub> {*parce que* S [PROP] VQC}.

[29] parce que le petit chien (P) (NIC : 33-34)  
[*comme* le patin était trop grand pour lui (P, chn)]  
avait mis **du journal** ou **du foin** dedans

Une occurrence de l'entité inanimée « écharpe » est réalisée dans une structure SVQ contenant une proposition gérondive (1x/7). Foc<sub>TR</sub> {[G] SVQ}.

[30] [et puis *n'étant pas assez long*] (NIC : 55-57)  
il (P, chn) prend <la> [//] **l'écharpe rose**  
que lui avait donné sa maîtresse contre le froid

En revanche, l'entité inanimée « glace » est la seule entité à être introduite à l'aide de SN ayant différentes fonctions : elle peut être ainsi réalisée par un SN-sujet (4x/9), un SN-complément circonstanciel de lieu (3x/9) ou par un SN-objet (1x/9). Pour l'introduire à l'aide d'un SN-sujet, les francophones font appel à une structure SV. La fonction de sujet qui

provoque une suspension dans le flux référentiel normalement recentré sur les deux protagonistes « chien » et « enfant », montre le rôle important joué par l'entité « glace » dans le déroulement des événements de l'histoire. Nous repérons 2 occurrences encodées dans l'arrière-plan et 2 autres dans la trame. Parmi ces introductions, un cas est observé où l'entité « glace » est suivie de la copule <être> et d'un adjectif attribut. Il est à préciser que les introductions dans l'arrière-plan se font dans une proposition relative en <où> et une proposition de cause en <parce que>. Foc<sub>AP</sub> {où SV<sub>cop Att</sub>} ; Foc<sub>AP</sub> {parce que SV} ; Foc<sub>TR</sub> {CSV}.

[31] pendant ce temps le petit garçon (P) (LIN : 73-76)  
 qui (P, enf) s'amuse # tout seul <sur le> [//] # sur l'étang.  
 e: et il (P, enf) passe à un endroit  
 AP <où Foc [le> [//] # **la glace** (i)] n'est pas assez épaisse>

[32] TR <et à un moment # Foc [**la glace** # (i) craque # (procès)]> (TIF : 25)

Pour introduire l'entité « glace » au moyen d'un SN ayant fonction de complément circonstanciel de lieu, les locuteurs français recourent à une structure SVC. Dans un cas sur 3, la structure est composée du semi-auxiliaire <aller> au présent suivi du verbe <faire> à l'infinitif. En outre, l'introduction de l'entité « glace » par un SN-objet se produit dans une structure SVO où le SN-sujet est disloqué à gauche (1x/9). Foc<sub>TR</sub> {SV<sub>1</sub>V<sub>2</sub>OC} ; Foc<sub>TR</sub> {CSVC} ; Foc<sub>TR</sub> {CS+ il + VO}. Voici des illustrations :

[33] TR <et il (P, chn) va (V<sub>1</sub>) faire (V<sub>2</sub>) de pirouette **sur la glace** (i)> (HEL : 51)

[34] TR <et puis # à un moment le petit garçon # il (P) casse **la glace**> (FAB : 16)

Dans l'arrière-plan, les entités « glace » et « échelle » sont les seules entités inanimées à être introduites par une structure existentielle (un cas de chaque entité) comme le montrent les exemples ci-dessous. En fait, l'entité inanimée « glace » est introduite juste avant la structure existentielle et semble être omise dans la position postverbale, ce qui sous-entend l'existence d'un trou dans la glace. Par rapport à l'entité inanimée « échelle », signalons qu'elle est accompagnée du participe passé <accolée> qui sert à décrire l'emplacement exact de l'objet. Foc<sub>AP</sub> {il y a + SN} ; Foc<sub>AP</sub> {SN + il y a + SN}.

[35] (...) **la glace** en fait **la glace** en fait il y a eu un trou (MAR : 38)

[36] comme par hasard il y a **une échelle** accolée à un arbre pas loin (EGI : 107)

Pour introduire les entités inanimées, les francophones privilégient le temps présent (19x/31) à l'emploi des locutions verbales au présent (4x/31), du passé composé (4x/31), de

l'imparfait (3x/31) ou du plus-que-parfait (1x/31). Les tests statistiques indiquent que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 34$  ;  $p = 7.452e-07$  ;  $p(\text{bootstrap}) = \text{NA} < 0.05$ ) ; (cf. Annexe 9).

Par rapport au répertoire lexical, les lexèmes utilisés pour désigner les 4 entités inanimées étudiées ne changent pas généralement : « écharpe », « paille », « glace » et « échelle ». Cependant, l'entité « paille » peut avoir différentes appellations : <paille, foin, herbe, journal>. Les connecteurs logiques tels <et, alors, donc, parce que, etc.> sont attestés dans 20 cas sur 31. Nous constatons que l'entité « glace » est presque exclusivement précédée d'un connecteur vu qu'il s'agit d'un événement-clé dans le film. Du coup, les connecteurs qui accompagnent l'introduction de cette entité, diffèrent des autres. Par exemple <et à un moment, et là, et puis à un moment, etc.). La liste des verbes varie selon l'entité puisque l'introduction de chaque entité correspond à une action précise. Par exemple, en FrL1, l'introduction de l'entité « glace » est surtout réalisée par le verbe <casser, se rompre, craquer, etc.), l'entité « échelle » par les verbes <voir, aller chercher, trouver, etc.), l'entité « paille » par les verbes <prendre, mettre, etc.) et l'entité « écharpe » par <avoir, mettre, recevoir, prendre, etc.).

**Tableau 23. Structure phrastique pour introduire les entités inanimées en FrL1<sup>32</sup>**

FrL1 Adultes	Nb total d'intro/locuteur	Trame/Focus						Arrière-plan/Focus		
		CSV	SVQ	SV <sub>1</sub> V <sub>2</sub> Q	de VO	SV <sub>1</sub> V <sub>2</sub> OC	CSVC	Exist + SN	SV	SVQ
écharpe	7x/10		4	1						2
paille	6x/10		5							1
glace	9x/10	2	1			1	2	1	2	
échelle	9x/10		4	3	1			1		
Total	31x/40	S = 2	O = 19			C = 3		2	S = 2	O = 3

### 1.2.3. Structure du syntagme nominal

Les locuteurs français encodent l'information relative aux entités inanimées par un SN plein pour l'introduction de l'information (cf. *infra*, tableau 24). Les moyens linguistiques se diversifient et varient selon l'entité inanimée en question.

Pour introduire l'entité inanimée « écharpe », les locuteurs français natifs optent majoritairement pour l'emploi de l'article indéfini <un + N> (5x/7) afin de marquer la nouvelle information et ils recourent peu à l'emploi du SN défini accompagné d'un article (1x/7) ou d'un adjectif possessif (1x/7). Les tests statistiques confirment que l'usage d'aucune forme linguistique n'est privilégié d'une façon significative ( $\chi^2 = 4.57$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.13 > 0.05$ ). En fait, les effectifs dont nous disposons sont faibles et les tests statistiques ne se prononcent significatifs que lorsque le nombre de fréquence se présente extrême. D'ailleurs, l'emploi des formes définies qui marquent habituellement le maintien de la référence ou

<sup>32</sup> Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des quatre entités inanimées aux niveaux discursif, phrastique et linguistique en FrL1 dans l'Annexe 2.

l'appartenance, est dû à une introduction tardive de l'entité, juste au moment du sauvetage de l'enfant (au début de l'histoire, l'enfant donne une écharpe au chien avant d'aller faire du patin. À la fin du film, le chien utilise cette écharpe pour sauver son ami). Il est à préciser que l'entité « écharpe » est postposée de l'adjectif <rose> dans 2 cas sur 7 (cf. *supra*, ex. 30).

En revanche, l'entité « échelle » est unanimement devancée de l'article indéfini lors de son introduction pour la première fois dans le discours (9x/9).

Les francophones font presque exclusivement appel au SN défini <le + N> pour encoder l'introduction de l'entité inanimée « glace » puisqu'elle est facilement inférable du contexte (8x/9). Les tests statistiques indiquent que le résultat est significatif ( $\chi^2 = 4$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.04 < 0.05$ ). L'article défini est employé « dans tous les cas où il n'y a pas d'incertitude relative à l'identité ou au statut de ce qui est désigné par son noyau » (Martinet, 1979 : 41). Autrement dit, « il implique la notoriété du référent » (Goyens, 1994 : 33) et montre que l'entité qui est encodée par un SN défini est à la fois familière au locuteur et à l'interlocuteur. Nous relevons une occurrence où l'entité « glace » est introduite par un SN composé : <SN + prép + ØN>. L'entité est exprimée par un N sans article comme le montre l'exemple ci-dessous.

[37] et juste à ce moment-là et ben le petit garçon il tombe dans **un trou de glace** (FLO : 38)

Quant à l'entité inanimée « paille », les francophones l'introduisent généralement par un N sans article précédé d'un quantifieur <un peu de ØN> (3x/6) ou produit dans un SN composé <SN de ØN> <une touffe d'herbe> (1x/6). Ils l'encodent quelquefois par un SN plein accompagné d'un partitif <du, de l'> (4x/6, dont 2 reprises). Les tests statistiques confirment que l'actualisation de l'entité se réalise par ces divers procédés linguistiques ( $\chi^2 = 1$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.88 > 0.05$ ).

**Tableau 24. Structure du SN pour introduire les entités inanimées en FrL1**

FrL1	Nb total d'intro/locuteur	SN pleins <DET + N>					SN composé
		INDEF + N	DEF + N	POSS + N	PART + N	QT + ØN	SN + de + ØN
Adultes		un + N	le + N	son + N	de + le + N	un peu de + ØN	ØN
écharpe	7x/10	5	1	1			
paille	6x/10				4(2r)	3	1
glace	9x/10		8				1
échelle	9x/10	9					
Total	31x/40	14	9	1	4(2r)	3	2

Récapitulons, les francophones adultes natifs optent pour l'introduction des entités inanimées majoritairement en focus d'un énoncé de la trame par une structure SVO à l'aide d'un SN-objet. Par ailleurs, l'entité « glace » est la seule à être introduite par un SN-sujet, un SN-Complément circonstanciel de

lieu et par un SN-objet.

En ce qui concerne le marquage du SN, les entités inanimées sont généralement introduites par un SN accompagné :

- typiquement de l'article indéfini <un> ;
- exclusivement de l'article indéfini <un> pour l'entité « échelle » ;
- de l'article défini <le> pour l'entité « glace » ;
- du partitif <du, de la> et par un N sans article précédé du quantifieur <un peu de> ou réalisé dans un SN composé pour l'entité « paille ».

## 2. Adultes natifs anglophones

### 2.1. Introduction des protagonistes

Le groupe de contrôle des natifs anglophones est également composé de dix sujets. Nous analysons ici les énoncés introduisant les deux protagonistes, « chien » et « enfant ». En total, il s'agit donc de 20 introductions sur 10 récits de narration, exprimées dans 20 énoncés. Le tableau suivant donne un aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur.

Tableau 25. Aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur en AngL1

AngL1	Identité	Nb total des énoncés
1	ALX	89
2	ART	115
3	BAR	75
4	CAR	129
5	ED	107
6	KRI	68
7	MIC	114
8	NAT	154
9	RIC	92
10	SAM	80

#### 2.1.1. Structure discursive

L'introduction du protagoniste « chien » chez les anglophones, et à l'encontre des francophones, se fait presque autant en focus d'un énoncé de l'arrière-plan (6x/10) qu'en topique d'un énoncé de la trame (4x/10) ; (cf. *infra*, tableau 26), ce qui est confirmé par les tests statistiques ( $\chi^2 = 0.1$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.75 > 0.05$ ).

[38] AP <<there's a> [/] *there's* Foc [a dog (P)]> (KRI : 1)

[39] TR <and Top [a dog (P)] Foc [wakes up (procès)] Top [one morning (T)]> (RIC : 2)

En revanche, le protagoniste « enfant » est généralement introduit en focus d'un énoncé de la trame (7x/10) à l'exception de 3 occurrences où le protagoniste est introduit en focus

d'un énoncé de l'arrière-plan (3x/10). Les tests statistiques indiquent que ce résultat n'est pas significatif ( $\chi^2 = 0.9$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.35 > 0.05$ ) et confirment que les anglophones n'ont pas de préférence discursive vis à vis de l'introduction du protagoniste « enfant » dans la trame. Nous signalons que nous disposons de faibles effectifs. Ainsi, les tests statistiques ne se prononcent significatifs que lorsque le nombre de fréquence est extrême. Voici deux exemples :

[40] <and> [/] and ehm he (P, chn) &sl; slides on the ice (BAR : 6-9)  
 and Ø (P, chn) falls over  
 and Ø (P, chn) ehm goes  
 TR <and Top [Ø (P, chn) Foc [calls (procès) **his owner**(P)]>

[41] AP <Okay *the story is about* ehm Foc [a little dog and **his owner** (P)]> (NAT : 1)

**Tableau 26. Structure discursive et introduction des protagonistes en AngL1**

AngL1 Adultes	Nb total d'intro/locuteur	Trame		Arrière-plan
		Topique	Focus	Focus
chien	10	4 (40%)		6(2) (60%)
enfant	10		7 (70%)	3(2) (30%)
Total	20	4	7	9

### 2.1.2. Structure phrastique et répertoire lexical

Les anglophones natifs font appel à diverses structures phrastiques afin d'introduire le protagoniste « chien » dans l'arrière-plan (cf. *infra*, tableau 27) :

- La construction à verbe lexical et la structure à verbe copule qui sont des formes impersonnelles introductives. Dans ces structures, l'introduction du protagoniste « chien » se fait par un SN-objet (3x/10). Dans un cas, l'énoncé comporte un verbe à particule ( $V^{PTL}$ ) <*starts off*> et dans un autre cas, la structure à verbe copule est suivie d'une proposition relative comme le montrent les exemples ci-dessous. Dans la construction à verbe copule <*the story is about* + SN>, les deux protagonistes « chien » et « enfant » sont introduits simultanément (cf. *supra* ex. 41). Foc AP {*this cartoon is about* + SN} ; Foc AP {*the story is about* + SN} ; Foc AP {*it's starts off with* + SN}.

[42] AP <well *it's starts off* with Foc [**a little dog** (P)]> (ED : 1)

[43] *this cartoon is about* <this ehm little> [//] **a tiny little dog** (ALX : 1-2)  
*who* eh came out of his ehm doghouse

- Les constructions existentielles et présentatives : l'introduction du protagoniste « chien » est réalisée par une structure existentielle dans une occurrence (cf. *supra*, ex. 38) et dans 2 autres occurrences par une structure présentative comme le montre l'exemple ci-dessous. Dans un cas, la structure présentative introduit les deux protagonistes de l'histoire conjointement. Notons que dans ces constructions les verbes sont toujours finis au présent et que les

anglophones n'utilisent pas de structures clivées comme les francophones. Foc<sub>AP</sub> {*there's* + SN} (1x) ; Foc<sub>AP</sub> {*it is a story/a short film about* + SN} (2x).

[44] AP <*it is a story about a dog*> (BAR : 1)

Dans la trame, l'introduction du protagoniste « chien » est encodée en topique par une structure SVC à l'aide d'un SN-sujet (4x, cf. *supra*, ex. 39). Tous les verbes évoqués dans ces énoncés sont des verbes à particules séparables ou non séparables <comes out, wakes up, pops...out>. Top<sub>TR</sub> {SV<sup>PTLC</sup>} ; Top<sub>TR</sub> {SVO<sup>PTLC</sup>}.

[45] TR <well Top [the dog (P)] Foc [comes out (procès) of his kennel]> (ART : 1)

En revanche, le protagoniste « enfant » est principalement introduit dans la trame au moyen d'un SN ayant la fonction de sujet (5x/7). Les tests statistiques confirment que ce résultat n'est pas significatif ( $\chi^2 = 4.57$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.13 > 0.05$ ) : aucune préférence syntaxique n'existe chez les anglophones et le protagoniste « enfant » peut être introduit par un SN ayant la fonction de sujet, d'objet ou de complément circonstanciel de lieu.

L'introduction du protagoniste à l'aide d'un SN-sujet est réalisée par une structure SV, CVS et SVO. Dans les structures SV et CVS, les anglophones adultes font majoritairement appel aux verbes à particules séparables ou non séparables <comes out, out...comes>. Parmi ces énoncés, nous relevons une occurrence où le protagoniste « enfant » est introduit par un SN-sujet à position postverbal (1x/5). Foc<sub>TR</sub> {SV<sup>PTL</sup>} (3x) ; Foc<sub>TR</sub> {CPTLVS} (1x).

[46] little girl comes out (SAM : 15)

[47] and then out comes his owner (ED : 17)

Dans la structure verbale SVO, le SN-sujet qui introduit le protagoniste garçon, est suivi par une reprise différée puis il est enchâssé par une relative en <who> réalisée dans l'arrière-plan. Ainsi, le groupe verbal vient en dernier après avoir apporté des informations complémentaires sur le personnage. Foc<sub>TR</sub> {S [REL] VO}.

[48] TR <and his friend a little boy> (RIC : 9-10)

AP [*who* lives in the house]

TR <answers it>

Dans un cas sur 7, le protagoniste « enfant » est introduit dans la trame à l'aide d'un SN-objet postposé au verbe par une structure VO (cf. *supra*, ex. 40). En outre, un seul locuteur l'introduit par une structure <to VVC> à l'aide d'un SN ayant la fonction d'un complément circonstanciel de lieu (1x/7, ex. 49). Cette structure verbale est composée de



deux verbes à l'infinitif liés par un coordonnant et précédés d'une préposition. Foc<sub>TR</sub> {VO} ; Foc<sub>TR</sub> {*to* V and VC}.

[49] (MIC :16-18)

then after a little more # <he> [/] he crosses the icy patch erm # slipping over on the way <I\_think>  
to go and er # knock at **the door** <of er # his> [//] # **of** <this> [/] **this little girl's house**  
# **the little girl**

Dans l'arrière-plan, le protagoniste « enfant » est introduit par une construction copule (1x/3, cf. *supra*, ex. 41), par une structure présentative (1x/3) et par une structure <*to* VO> (1x/3) où le protagoniste est encodé par un SN-objet postposé à un verbe à l'infinitif précédé de la préposition <*to*> comme le montrent les exemples ci-dessous. Foc<sub>AP</sub> {*the story is about* + SN} ; Foc<sub>AP</sub> {*it is a short film about* + SN} ; Foc<sub>AP</sub> {*to* VO}.

[50] alright in general *it is a short film* about **a boy** and **his dog** in the winter (CAR : 1)

[51] and Ø (P, chn) rang the doorbell (ALX : 11-12)

*to* Ø (P, chn) get **his owner's** (P, enf) **attention**

Ainsi, les schémas des énoncés SVO et SVC introduisant le protagoniste « enfant » sont assez variés. Foc<sub>TR</sub> {SV} ; Foc<sub>TR</sub> {SVO} ; Foc<sub>TR</sub> {CVS} ; Foc<sub>TR</sub> {VO} ; Foc<sub>TR</sub> {*to* V and VC} ; Foc<sub>AP</sub> {*to* VO}.

Presque la moitié des anglophones entre en matière et précise le cadre externe de la narration (4x) et/ou le temps (2x) lors de l'introduction des protagonistes : <*this cartoon*> ; <*a/the story*> ; <*a short film*> ; <*the winter*> ; <*one morning*> (6x, cf. *supra*, ex. 44 et 50). Nous repérons 2 occurrences réalisées par une structure présentative : <*it's a story about* + SN> ; <*it is a short film about* + SN>.

Par ailleurs, deux locuteurs délimitent le cadre externe et le temps qu'il fait avant d'introduire les protagonistes. Dans un cas, la structure est présentative : <*the scene*> ; <*it's first thing in the morning*> (2x). Un autre informateur emploie un prédicat extérieur sous forme d'un verbe de perception précédé d'un pronom sujet au pluriel <*we see*> avant l'introduction du protagoniste, ce qui montre l'implication du locuteur et sa façon de garder un lien avec le moment de l'énonciation. Voici une illustration :

[52] erm # oh oh at the beginning *we see* a dog's kennel (MIC : 1-2)

and **a little dog** pops his head out of it #

Les anglophones emploient exclusivement les verbes finis au présent afin d'introduire le protagoniste « chien » (10 verbes sur 10). En revanche, pour introduire le protagoniste « enfant », ils optent majoritairement pour le présent (8 verbes sur 10) et recourent moins

souvent à l'emploi de l'infinitif (2 verbes sur 10). Néanmoins, les tests statistiques indiquent que ce résultat n'est pas significatif ( $\chi^2 = 2.5$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.10 > 0.05$ ).

Par rapport au répertoire lexical, nous constatons que la référence à l'entité « enfant » est similaire ou différente selon qu'il s'agit des anglophones ou des francophones natifs (cf. Annexe 9). Quelques lexèmes existent dans les deux langues comme « fille, garçon, ami » <girl, boy, friend> et d'autres uniquement en FrL1 tel « enfant » ou en AngL1 tel « propriétaire » <owner>. Pour introduire les deux protagonistes, les anglophones utilisent les connecteurs logiques suivants : « bon, d'accord en général, ok, et ensuite, et alors, etc. » <well, alright in general, okay, and then, and so, etc.>. En ce qui concerne les verbes, hormis ceux rencontrés en FrL1 pour introduire le protagoniste « chien » comme par exemple « se réveiller, il y a, c'est », d'autres verbes sont repérés en AngL1 tels « sort, commence » <pops/comes out, starts off>. Il en va de même pour les verbes introduisant le protagoniste « enfant ». Voici les verbes qui divergent du FrL1 : « répondre, aller frapper, attirer l'attention, appeler » <answer, to go and knock, to get...attention, call>.

**Tableau 27. Structure phrastique pour introduire les protagonistes en AngL1<sup>33</sup>**

AngL1 Adultes	Nb total d'intro/locuteur	Trame				Arrière-plan			
		Topique chn 4x/10	Focus enf 7x/10			Focus chn 6x/10 ; enf 3x/10			
		$\underline{S}V^{(PTL)}(O)C$	$\underline{S}V^{(PTL)}(O)$	$V\underline{O}$	$to$ V and $V\underline{C}$	Exist + SN	Prés + SN	$V\underline{Lex}/cop$ + SN	$to$ $V\underline{O}$
chien	10	4				1	2(1)	3(1)	
enfant	10		5	1	1		1	1	1
Total	20	S = 4	S = 5	O = 1	C = 1	1	3(1)	4(1)	O = 1

### 2.1.3. Structure du syntagme nominal

Les anglophones choisissent les SN pleins <DET + N> pour introduire l'information relative aux protagonistes (cf. *infra*, tableau 28). Ils encodent presque exclusivement l'information relative au protagoniste « chien » par un SN indéfini <a + N> pour l'introduire (8x/10) et font moins souvent appel au SN défini comportant l'article défini <the> (1x/10) ou le possessif <his> (1x/10). Les tests statistiques confirment que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 9.4$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.01 < 0.05$ ).

Les locuteurs anglais adultes encodent l'introduction du protagoniste « enfant » dans le récit par divers procédés linguistiques sans privilégier une forme précise, ce qui est confirmé par les tests statistiques ( $\chi^2 = 6$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.20 > 0.05$ ). Contrairement aux francophones qui se limitent à l'usage de l'article indéfini et du possessif pour accompagner l'introduction du protagoniste « enfant », les locuteurs adultes de l'anglais ont recours au SN défini comportant

<sup>33</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des deux protagonistes aux niveaux discursif, phrastique et linguistique en AngL1 dans l'Annexe 3.

un possessif <his> (5x/10), à l'article indéfini <a> (3x/10 dont 1 reprise), à l'article défini <the> (2x/10 dont 1 reprise), au N sans article (1x/10) et au démonstratif <this> (1x/10). En fait, l'adjectif démonstratif est directement repris par l'article défini dans <this little girl → the little girl> (cf. *supra*, ex. 49). Ainsi, l'article indéfini encode la nouvelle information dans le discours et le possessif établit un lien sémantique et relationnel de possession entre les deux protagonistes <a dog → his owner, his friend> ; <a boy → his dog> ; etc. Le déterminant défini <the> présuppose l'existence de la référence et la considère comme déjà identifiée alors que le démonstratif à valeur déictique est habituellement utilisé dans une situation de monstration où les personnes partagent le même champ visuel. En revanche, les reprises différées du protagoniste « enfant » viennent préciser son identité et son genre : <his friend> → <a boy>.

Certains locuteurs en anglais introduisent l'entité « chien » accompagnée d'un adjectif épithète préposé au nom (4x/10) ou de deux adjectifs (1x/10) : <a little dog> ; <a tiny little dog> (cf. *supra*, ex. 43 et 44). Le protagoniste « enfant » est typiquement devancé d'un seul adjectif (4x dont 1 reprise) : <a little boy> (cf. *supra*, ex. 46 et 48). En outre, nous relevons 2 occurrences où le protagoniste « enfant » est introduit par un SN composé : <his owner's attention> ; <at the door of this little girl's house> (2x, cf. *supra*, ex. 49 et 51). Dans cette structure, le protagoniste est un complément du nom réalisé à l'aide d'un SN-objet ou d'un SN-Complément circonstanciel de lieu. Foc/Top {DET + ADJ + N} ; Foc {DET + ADJ + ADJ + N} ; Foc {SN's + N} ; Foc {SN + prép + SN's N}.

**Tableau 28. Structure du SN pour introduire les protagonistes en AngL1**

AngL1 Adultes	Nb total d'intro/locuteur	SN pleins <DET + N>				SN composé	
		N sans DET	INDEF + N	DEF + N	POSS + N	SN's ØN	SN + of + SN's ØN
		ØN	a + N	the + N	his + N	POSS + N	DEM + N
chien	10		8	1	1		
enfant	10	1	3(1r)	2(1r)	4	1	1
Total	20	1	11(1r)	3(1r)	5	1	1

Pour synthétiser, chez les anglophones l'introduction du protagoniste « chien » se fait à la fois en focus d'un énoncé de l'arrière-plan et en topique dans un énoncé de la trame. Dans l'arrière-plan, l'introduction du protagoniste « chien » est réalisée par des constructions à formes impersonnelles. Les anglophones encodent typiquement l'information relative au protagoniste par un SN indéfini pour l'introduire. Par ailleurs, le protagoniste « enfant » est typiquement introduit en focus d'un énoncé de la trame au moyen d'un SN-sujet. Il est actualisé par un possessif, un article

indéfini, un article défini, etc.

## 2.2. Introduction des entités inanimées

Nous observons ici comment les anglophones introduisent les quatre entités inanimées « écharpe », « paille », « glace » et « échelle » retenues dans notre recherche. Il s'agit de 10 récits oraux avec potentiellement un total de 40 introductions. 38 occurrences, exprimées en 38 énoncés, sont attestées.

### 2.2.1. Structure discursive

En anglais, les entités inanimées sont presque exclusivement introduites en focus d'un énoncé de la trame (33x/38). Les tests statistiques indiquent que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 49.31$  ;  $p = 5.935e-06$  ;  $p(\text{bootstrap}) = NA < 0.05$ ) ; (tableau 29).

[53] and the boy (P) goes back inside (CAR : 33-34)  
 TR <and Top [Ø (P, enf)] Foc [brings back a little doggie jacket and **a little scarf**]>

Une occurrence est relevée où l'introduction de l'entité inanimée « paille » est réalisée en topique d'un énoncé de la trame par une « expression temporelle complexe » (1x/38).

[54] TR <ETC <and after Ø (P, chn) stuffing some **straw** into it> (RIC : 42-43)  
 AP <so that it fits into his foot>  
 he (P, chn) ehm heads off on the ice (i) on one skate>

À l'encontre des francophones, deux entités « glace » et « échelle » sont seulement introduites en focus d'un énoncé de l'arrière-plan (4x/38).

[55] he doesn't KNOW (BAR : 33-34)  
 AP <<that he's not> [/] ehm *that* **the ice** is solid>

[56] AP <(…) so # luckily enough <there's a> [/] *there's* **a ladder** propped up against a nearby tree #> (MIC : 79)

Tableau 29. Structure discursive et introduction des entités inanimées en AngL1

AngL1 Adultes	Nb total d'intro/locuteur	Trame		Arrière-plan
		Topique ETC	Focus	Focus
écharpe	9x/10		9	
paille	9x/10	1	8	
glace	10x/10		9	1
échelle	10x/10		7	3
Total	38x/40		33	4

### 2.2.2. Structure phrastique et répertoire lexical

L'introduction des entités inanimées est majoritairement réalisée par une structure SVQ à l'aide d'un SN-objet postposé au verbe (29x/38). Les tests statistiques confirment que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 9.5$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.002 < 0.05$ ). Les schémas syntaxiques sont

assez variés (cf. *infra*, tableau 30). Dans la trame, nous indiquons 27 occurrences produites en focus (cf. *supra*, ex. 53) et une occurrence réalisée en topique à l'aide d'une « expression temporelle complexe » (cf. *supra*, ex. 54) alors que dans l'arrière-plan, une seule occurrence est repérée comme le montre l'exemple ci-dessous (TR = 27x/38 ; ETC = 1x/38 ; AP = 1x/38). Les tests statistiques indiquent que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 46.62$  ;  $p = 7.524e-11$  ;  $p(\text{bootstrap}) = \text{NA} < 0.05$ ).

[57] TR <and then he (P, chn) runs to a tree> (CAR : 99-100)  
 AP [*which* miraculously has **this** like **ladder** on it>

Notons que l'entité « échelle » est l'unique entité introduite par une proposition relative en <which>. Foc AP {*which* CVOC}. Les entités « écharpe » et « échelle » sont introduites par une structure SVO où les locuteurs anglais utilisent des verbes à particules <brings back, came out, comes upon> (3x, cf. *supra*, ex. 53). Foc TR {V<sup>PTL</sup>OO} ; Foc TR {SV<sup>PTL</sup>OO} ; Foc TR {V<sup>PTL</sup>OC}.

En outre, l'entité « glace » est la seule entité à être exprimée par une structure SV à l'aide d'un SN-sujet dans la trame (3x/10, ex. 58) ou dans l'arrière-plan (1x/10, cf. *supra*, ex. 55). Les énoncés encodés dans la trame révèlent le rôle joué par cette entité en tant qu'agent dans la complication de l'histoire. Foc TR {SV} ; Foc TR {[ETC] + SV} ; Foc TR {CSCV} ; Foc AP {*that* SV<sub>cop</sub> + Att}.

[58] TR <ETC <Top [*while* his back is turned]> <Foc [<she> [///] **the ice** (i) breaks (procès)> (ED : 75)

Parmi ces occurrences, nous notons l'introduction de l'entité dans un énoncé débutant par une « expression temporelle complexe » (1x, cf. *supra*, ex. 58). Dans un autre cas, l'introduction de l'entité « glace » est réalisée dans une proposition subordonnée conjonctive en <that> avec un verbe copule suivi d'un adjectif attribut (cf. *supra*, ex. 55). De plus, l'entité « glace » est la seule entité à être introduite par une structure SVC à l'aide d'un SN-C de lieu (6x/38). Foc TR {VC} ; Foc TR {CSV} ; Foc TR {[ETC] + [...] SVCC} ; Foc TR {SCVC}.

[59] and ehm <when> +// she (P, enf) whistles to him (P, chn) (SAM : 51-52)  
 and THEN she (P, enf) falls through **the ice** (i)

Dans un cas, l'énoncé qui introduit l'entité inanimée « glace », comporte un verbe à particule <heads off> et débute par une « expression temporelle complexe » (cf. *supra*, ex. 54). L'expression temporelle sert également à introduire l'entité inanimée « paille » et elle est suivie d'une construction phrastique complexe en <that> enchâssée dans l'arrière-plan. L'énoncé de l'arrière-plan explique la raison pour laquelle le protagoniste a utilisé de la « paille ». Foc TR {ETC [*after* V-ingOO] + AP [*so that* SOV] + SV<sup>PTL</sup>CC}.

Ainsi, l'entité « glace » peut être introduite à l'aide d'un SN-sujet et d'un SN-complément circonstanciel de lieu. À l'encontre des locuteurs français, cette entité n'est jamais introduite au moyen d'un SN-objet.

Nous notons l'introduction des entités « échelle » et « paille » par une structure composée d'un verbe à l'infinitif précédé de la préposition <to> (1 cas chacune). Foc **TR** {to get O} ; Foc **TR** {to get O put CC}.

[60] and so the dog (P) goes (CAR : 52-53)  
Ø (P, chn) to get **some grass** (i)

[61] Ø (P, chn) goes (SAM : 60-61)  
Ø (P, chn) to get **a ladder** (i) conveniently put?? against the tree by the pond

En outre, la construction existentielle est strictement employée pour introduire l'entité « échelle » dans l'arrière-plan (2x) . Foc **AP** {there is + SN + V-ing + C} ; Foc **AP** {there is + SN + V-ed + C}.

[62] **AP** <there is **a ladder** leaning against a tree> (BAR : 62)

Les anglophones favorisent l'emploi des V ou V-ing ou V-ed en introduisant l'entité « échelle » ce qui leur permet de décrire la position et le lieu exact de l'objet : <put> (1x) ; <leaning> (1x) ; <propped up> (2x).

La majorité des verbes finis est exprimée au présent (25x/38) et plus rarement au passé – prétérit ou participe passé – (9x/38), à l'infinitif (3x/38) ou avec un V-ing (1x/38). Les tests statistiques confirment que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 37.36$  ;  $p = 3.845e-08$  ;  $p(\text{bootstrap}) = NA < 0.05$ ).

Au niveau lexical, les répertoires référant aux entités inanimées se ressemblent chez les différents locuteurs anglophones. Ces derniers désignent les entités « écharpe », « glace » et « échelle » par <scarf, ice, ladder>. Seule l'entité « paille » a plusieurs appellations comme « herbe, paille, roseau » <grass, straw, reeds> (cf. Annexe 9). Certains connecteurs logiques se ressemblent chez les locuteurs francophones et anglophones tels « et, alors » <and, so> et d'autres sont uniquement utilisés en anglais. Pour introduire les entités inanimées, nous observons en anglais des connecteurs comme « mais, mais après, et après, et après soudainement, etc. » <but, but then, and then, and then all of the sudden, etc. ».

Les verbes en anglais sont variés et le répertoire verbal peut différer dans les deux langues indo-européennes. En fait, cela dépend de l'entité en question. Par exemple, les verbes « remplir, fourrer, cueillir » <fill, stuff, pick> sont employés pour introduire l'entité « paille ». La polysémie semble être un trait particulier chez des anglophones. Il s'agit de parler d'une

même action mais en utilisant différents verbes tels <found, found up, come upon, etc.> pour dire « trouver ou tomber sur ».

**Tableau 30. Structure phrastique pour introduire les entités inanimées en AngL1<sup>34</sup>**

AngL1 Adultes	Nb total d'intro/locuteur	Trame					Arrière-plan		
		Topique ETC	Focus				Focus		
		<i>after</i> V-ing <u>OO</u>	<u>SV</u>	<u>SVQ</u>	<i>to</i> <u>VO</u>	<u>SVĈ</u>	Exist + SN	<i>that</i> <u>SVcop</u> + Att	<i>which</i> <u>CVQC</u>
écharpe	9x/10			9					
paille	9x/10	1		7	1				
glace	10x/10		3			6		1	
échelle	10x/10			6	1		2		1
Total	38x/40	<b>O = 1</b>	<b>S = 3</b>	<b>O = 24</b>		<b>C = 6</b>	2	<b>S = 1</b>	<b>O = 1</b>

### 2.2.3. Structure du syntagme nominal

En anglais, l'information relative aux entités inanimées est introduite par un SN plein qui est différent selon l'entité en question (cf. *infra*, tableau 31).

Pour introduire l'entité « écharpe », les anglophones emploient principalement l'article indéfini <a + N> (6x/9) et ils l'encodent très peu par un N sans article (1x/9) ou par un SN défini comportant l'article défini <the> (1x/9) ou l'adjectif possessif <his> (1x/9). Les tests statistiques indiquent que ce résultat est marginalement significatif ( $\chi^2 = 6.25$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.05 \geq 0.05$ ). L'emploi des formes définies est dû à l'introduction de l'entité pour la première fois lors de la scène de sauvetage malgré son apparition au début de l'histoire. Dans 3 cas sur 9, l'entité « écharpe » est précédée d'un ou de deux adjectifs qualificatifs <a little pink scarf> ; <a little red scarf> ; <a pink scarf>. Foc {DET + ADJ + ADJ + N}. ; Foc {DET + ADJ + N}.

L'article indéfini devance presque exclusivement l'entité « échelle » (8x/10). Ce résultat est statistiquement significatif ( $\chi^2 = 9.8$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.01 < 0.05$ ). L'article indéfini indique que la référence est nouvellement introduite dans le discours ; il réfère à une entité spécifique non identifiée et précise un seul membre d'une classe. Cette entité est également actualisée par l'article défini <the> (1x/10) et le démonstratif <this> (1x/10). L'emploi du SN défini porte une valeur déictique de monstration qui suppose que l'enquêteur et le locuteur partagent le même champ visuel.

Par ailleurs, l'entité inanimée « glace » est exclusivement introduite par un SN défini <the ice> (10x/10). L'entité « glace » est facilement inférable du contexte ; elle est identifiable et familière par le locuteur et l'interlocuteur.

<sup>34</sup> Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des quatre entités inanimées aux niveaux discursif, phrastique et linguistique en AngL1 dans l'Annexe 3.

En revanche, l'entité « paille » est introduite par le quantifieur <some> (6x/9) et à l'aide d'un N sans article (3x/9) comme le montre l'exemple ci-dessous. Les tests statistiques indiquent qu'aucune préférence n'est marquée significative ( $\chi^2 = 0.44$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.51 > 0.05$ ). Dans 2 cas sur 3, l'introduction par un N sans article se fait dans un SN composé <SN + of + N> : <some blades of grass> ; <a handfull of grass>.

[63] so he (P, chn) filled it with **grass** (ALX : 39)

**Tableau 31. Structure du SN pour introduire les entités en AngL1**

AngL1 Adultes	Nb total d'intro/ locuteur	SN pleins <DET + N>						SN composé
		N sans DET	INDEF + N	DEF + N	DEM + N	POSS + N	QT + N	SN + of + ØN
		ØN	a + N	the + N	this + N	his + N	some + N	ØN
écharpe	9x/10	1	6	1		1		
paille	9x/10	1					6	2
glace	10x/10			10				
échelle	10x/10		8	1	1			
Total	38x/40	2	14	12	1	1	6	2

Pour récapituler, les anglophones préfèrent typiquement introduire les entités inanimées en focus d'un énoncé de la trame par une structure SVO à l'aide d'un SN-objet.

En revanche, l'entité « glace » est la seule à être introduite grâce à un SN-sujet et à un SN-complément circonstanciel de lieu.

En ce qui concerne le marquage du SN, les entités inanimées sont typiquement introduites par un SN accompagné :

- de l'article indéfini <un> pour l'entité « écharpe » ;
- presque exclusivement de l'article indéfini pour l'entité « échelle » ;
- uniquement de l'article défini <the> pour l'entité « glace » ;
- du quantifieur <some> ou par un N sans article pour l'entité « paille ».

### 3. Adultes natifs arabophones libanais

#### 3.1. Introduction des protagonistes

Nous disposons de 15 sujets dans le groupe de libanophones. L'introduction des deux protagonistes « chien » et « enfant » est ici étudiée. En total, il s'agit de 30 introductions exprimées dans 30 énoncés. Le tableau ci-après donne un aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur.



**Tableau 32. Aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur en AL**

AL	Identité	Nb total des énoncés
1	AID	45
2	ALA	37
3	ALI	21
4	AYA	28
5	CHA	78
6	DIA	115
7	ELI	51
8	EMI	23
9	KHO	73
10	MOH	35
11	MRW	60
12	NAT	38
13	SAF	44
14	SAM	69
15	WIS	40

### 3.1.1. Structure discursive

L'introduction du protagoniste « chien » est presque systématiquement encodée en focus d'un énoncé de l'arrière-plan (13x/15) ; (cf. *infra*, tableau 33). Les tests statistiques confirment que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 6.66$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.008 < 0.05$ ). Dans 2 cas sur 15, le protagoniste est introduit en topique d'un énoncé de la trame.

[64]  $_{AP}$  <طيب هيدي حياة يومية لكلب> (WIS : 1)

PN =  $_{AP}$  <ok + DEM + N + ADJ + prép-N (P)>

ṭayyeb	hayd-e:	ḥaye:t	yawmiyy-e:	<b>la-kaleb</b>
bon	cet-te	vie	journali-ère	pour-chien
interj	DEM-FS	NFS	ADJ-FS	prép-NMS

« bon, c'est la vie quotidienne d'un chien »

[65]  $_{TR}$  <قال قام الكلب من بيتو> (MOH : 1)

$_{TR}$  < $_{Foc}$  [V + V (procès)]  $_{Top}$  [S (P)] +  $_{Foc}$  [C]>

ʔe:l	ʔe:m	<b>l-kaleb</b>	min	bayt-o
a dit	s'est levé	le-chien	de	maison-lui
V.PERF.3MS	V.PERF.3MS	def-NMS	prép	NMS-clit.3MS.poss

« le chien est sorti de sa niche »

Quant au protagoniste « enfant », les locuteurs libanais optent majoritairement pour l'introduire en focus d'un énoncé de la trame (11x/15, ex. 66) à l'exception de 4 occurrences encodées en focus d'un énoncé de l'arrière-plan (4x/15, cf. *supra*, ex. 11 et 12). Les tests statistiques attestent que ce résultat n'est pas significatif et concluent qu'il n'existe pas de préférence à introduire le protagoniste dans la trame ( $\chi^2 = 2.4$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.12 > 0.05$ ). Précisons encore une fois que nous possédons de faibles effectifs et que le nombre de fréquence extrême peut à lui seul marquer statistiquement la significativité des résultats.

[66] ودق الجرس (DIA : 21-22)

w-daʔ l-ǧaras  
 et-a frappé la-sonnette  
 coord-V.PERF.3MS def-NMS  
 « et il a appuyé sur la sonnette »

TR <بيفتلحو صبي زغير>

TR <Foc [V-o (procès, P, chn) + S (P, enf)]>

b-ye-ftaḥ-l-o ṣabe zǧi:r  
 ouvre-à-lui garçon petit  
 PRES-3MS-V.IMPF-prép-clit.3MS NMS ADJ.MS  
 « un petit garçon lui ouvre »

**Tableau 33. Structure discursive et introduction des protagonistes en AL**

AL Adultes	Nb total d'intro/locuteur	Trame		Arrière-plan
		Topique	Focus	Focus
chien	15	2 (13%)		13 (87%)
enfant	15		11 (73%)	4 (27%)
Total	30	2	11	17

### 3.1.2. Structure phrastique et répertoire lexical

Pour introduire le protagoniste « chien » dans un énoncé de l'arrière-plan, les libanophones privilégient la structure existentielle (8x/15) ; (cf. *infra*, tableau 34). Les tests statistiques confirment que le résultat est significatif ( $\chi^2 = 9.46$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.02 < 0.05$ ). La construction existentielle (cf. partie I, section 9.3.1.) est produite au présent par le biais d'une construction nominale (5x/8, ex. 67), ou au passé par une construction verbale (3x/8, cf. *supra*, ex. 13). Parmi ces occurrences, nous relevons 2 introductions où la construction existentielle nominale est produite dans une proposition conjonctive en <que /ʔanno/ أنو> (ex. 67). Dans les 2 cas, la proposition principale est composée d'un verbe de perception à la première personne du singulier <j'ai vu /šeft-o:/ شفتو> ou de monstration au pluriel <on nous a montré /farǧu:na:/ فرجونا>. C'est la mise en scène de l'énonciateur en position de topique. Foc<sub>AP</sub> {/fi:/ + N + C} ; Foc<sub>AP</sub> {/fi:/ + N + PP + C} ; Foc<sub>AP</sub> {/fi:/ + N} ; Foc<sub>AP</sub> {/ʔanno: fi:/ + N + C} ; Foc<sub>AP</sub> {/ʔanno: fi:/ + N + ADJ} ; Foc<sub>AP</sub> {/ke:n fi:/ + N + (ADJ)}.

[67] أول شي فرجونا (SAM : 1-2)

ʔawwal šī: farǧ-u:-na:  
 Premier chose ont montré-ils-nous  
 NUM.ord.élatif.MS NMS V.PERF-clit.3Mp-clit.1Mp  
 « Premièrement, on nous a montré »

أنو في كلب بيتو

ʔanno fi: kaleb bi-bayt-o  
 que dans chien à-maison-lui  
 CONJ Exp.Loc NMS prép-NMS-clit.3MS.poss  
 « qu'il y a un chien dans sa niche »

Par ailleurs, le protagoniste « chien » est introduit dans l'arrière-plan par une structure présentative (2x/15, cf. *supra*, ex. 64). En AL, cette structure est rendue par une construction nominale (cf. partie I, section 9.3.1.). Foc<sub>AP</sub> {/hayde:/ + N<sub>1</sub> + ADJ + N<sub>2</sub>} ; Foc<sub>AP</sub> {/hu:wwe:/ + N<sub>1</sub> (histoire) + N<sub>2</sub>}.

Dans l'arrière-plan, l'introduction du protagoniste « chien » est également réalisée par une structure à verbe lexical. Cette forme impersonnelle introductive permet d'encoder le protagoniste à l'aide d'un SN-objet ou d'un SN-Complément circonstanciel de lieu comme le montrent les deux exemples ci-dessous. Dans 1 cas sur 2, il est question d'un verbe de perception à la 1<sup>ère</sup> personne du pluriel. Foc<sub>AP</sub> {dans cette histoire nous avons vu + C + N} (1x/15) ; Foc<sub>AP</sub> <le film a commencé + C + N + 1-N> (1x/15).

[68] أه بهالقصة آه شفنا أول شي كلب (MRW : 1)

ʔah	bi-ha:-l-ʔoʃʃa	ʔah	ʃef-na:	ʔawwal	ʃi:	kaleb
ah	dans-cette-la-histoire	ah	avons vu-nous	premier	chose	chien
interj	prép-DEM-def-NFS	interj	V.PERF-clit.1Mp	NUM.ord.élatif.MSNMS	NMS	

« ah, dans cette histoire, ah, premièrement, nous avons vu un chien »

[69] بلّش (...) المشهد الصبح الفيلم عند بيت الكلب (ELI : 1)

ballaš	l-mašhad	š-šoʃoḥ	l-fi:lm	ʃand	be:t	l-kaleb
a débuté	la-scène	le-matin	le-film	chez	maison	le-chien
V.PERF.3MS	def-NMS	def-NMS	def-NMS	prép	NMS	def-NMS

« le film a commencé le matin à la maison du chien »

En outre, le protagoniste « chien » est introduit dans l'arrière-plan par une structure SVO au moyen d'un SN-sujet à position préverbale (1x). Cet énoncé se produit dans une phrase complexe débutant par la conjonction de subordination <que /ʔenno/ إئو> comme le montre l'exemple ci-dessous. Foc<sub>AP</sub> {que SVCO}.

[70] أول شي بفرجوننا (AYA : 1-2)

ʔawwal	ʃi:	<b>bi-farǧ-u:-na:</b>
premier	chose	montrent-ils-nous
NUM.ord.élatif.MS	NMS	PRES-V.IMPF-clit.3Mp-clit.1Mp

« Premièrement, on nous montre »

إئو الكلب (...) عم بيشرّب من صحنو حلب

ʔenno	l-kaleb	ʃam	b-ye-šrab	min	šaḥn-o	ḥali:b
que	le-chien	en train	boit	de	assiette-à lui	lait
CONJ	def-NMS	PROG	PRES-3MS-V.IMPF	prép	NMS-clit.3MS.poss	NMS

« que le chien est en train de boire du lait de son assiette »

Dans la trame, l'introduction du protagoniste « chien » est encodée dans 2 cas sur 15 par une structure VSC à l'aide d'un SN-sujet postverbal (2x/15, cf. *supra*, ex. 9 et 65). Top<sub>TR</sub> {VSC} ; Top<sub>TR</sub> {VVSC}.

En revanche, le protagoniste « enfant » est typiquement introduit en focus d'un énoncé de la trame par une structure VO ou VOS dont l'ordre des mots est assez variant en AL (10x/11) ; (cf. *infra*, tableau 34). Le protagoniste « enfant » est introduit à l'aide d'un SN-objet dans 6 cas sur 10 (6x/10) et au moyen d'un SN-sujet dans 4 cas sur 10 (4x/10). Quand il est encodé à l'aide d'un SN-objet, l'introduction du protagoniste est réalisée par diverses structures phrastiques. Ces structures verbales peuvent avoir quelques variations comme, par exemple, l'ajout d'autres verbes qui se juxtaposent (verbe auxiliaire <V<sub>aux</sub>>, verbe inchoatif <V<sub>incho</sub>> et verbe d'action <V>) : VO ; V<sub>aux</sub>VO ; V<sub>aux</sub>V<sub>aux</sub>O ; V<sub>incho</sub>VO. Voici deux exemples :

[71] بعَيْط لصاحبو (ALA : 7)

bi-ṣayyeṭ	la-ṣa:ḥb-o
appelle	pour-copain-lui
PRES-V.IMPF.3MS	prép-NMS -clit.3MS.poss
« Il appelle son copain »	

[72] راح دق على رفيقو (EMI : 7)

ra:h	daʔ	ʕala	rfi:ʔ-o #
est allé	a frappé	sur	copain-lui #
V <sub>aux</sub> .PERF.3MS	V.PERF.3MS	prép	NMS-clit.3MS.poss
« Il est allé frapper chez son copain »			

Quand le protagoniste « enfant » est encodé par un SN-sujet postverbal, les libanophones adultes l'introduisent par une structure V-oS (cf. *supra*, ex. 66) ou Vprép-V-o + il + S (4x/10) comme le montre l'exemple ci-dessous. Dans ces structures, le protagoniste « chien » est maintenu par un pronom clitique objet. Dans l'exemple [73], le pronom sujet </hu:wwe:/> reprend l'élément détaché à gauche /he:da z-zalame:/. Entre ces deux éléments, il y a une relation anaphorique et une dislocation à droite.

[73] بطل ليشوفو هوي هيدا ال الزلمي أو المرأة (CHA : 9)

bi-ṭoll	la-y-ṣu:f-o:	hu:wwe:	he:da	l-	z-zalame:	ʔaw	l-mara
apparaît	pour que-voit-lui	il	ce	le-	le-homme	ou	la-femme
PRES-V.IMPF.3MS	CONJ-3MS-V.IMPF-clit.3MS	ProS.3MS	DEM.MS	def-	def-NMS.S	coord	def-NFS.S
« il sort le voir lui cet homme ou cette femme »							

Dans un cas sur 11, l'introduction du protagoniste « enfant » se produit au moyen d'un SN-Complément circonstanciel de lieu par une structure V<sub>incho</sub>V<sub>aux</sub>VC, (1x/11, ex. 74).

Les tests statistiques confirment que les libanophones n'ont aucune préférence au niveau phrastique : le protagoniste « enfant » peut être introduit à l'aide d'un SN-objet, sujet ou complément circonstanciel de lieu ( $\chi^2 = 3.45$  ; p(bootstrap) = 0.20 > 0.05).

[74] قام راح دق ع بيت ع الباب بيت صاحبو (MOH : 4)

ʔe:m	ra:h	daʔ	ʕa:-be:t	ʕa-l-be:b	be:t	ʕa:hb-o
s'est levé	est allé	a frappé	sur-maison	sur-la-porte	maison	copain-lui
V <sub>incho</sub> .PERF.	V <sub>aux</sub> .PERF.	V.PERF.	prép-Nms	prép-def-NMS	NMS	NMS-
3MS	3MS	3MS				clit.3MS.poss

« il est allé frapper à la porte de la maison de son copain »

Dans l'arrière-plan, le protagoniste « enfant » est introduit par une construction existentielle verbale ou nominale (2x/4, cf. *supra*, ex. 12), par une structure présentative nominale (1x/4, cf. *supra*, ex. 11) ou par une structure SVO à l'aide d'un SN-sujet préverbal (1x/4) comme le montre l'exemple [75]. Dans cet exemple, les deux protagonistes sont introduits successivement dans deux énoncés différents : le premier énoncé introduit le protagoniste « chien » alors que le deuxième mentionne le protagoniste « enfant » et le désigne par « quelqu'un qui possède le chien ». Le locuteur raconte les événements du film et il faut attendre le 8<sup>e</sup> énoncé pour que se dévoile l'identité de ce « quelqu'un » se dévoile et que le protagoniste « enfant » est introduit : il s'agit d'une fille ; elle est la maîtresse du chien.

[75] هوي قصة كلب (SAF : 1-2 et 8)

huwwe:	ʔoʕset	kaleb #
il	histoire	chien #
ProS.3MS	NFS	NMS

« c'est l'histoire d'un chien »

آآه أكيد حدا بيملكو

ʔe:::	ʔaki:d #	ħada:	b-ye-melk-o #
ah:::	certainement #	quelqu'un	possède-lui #
interj	adv	Pro	PRES-3MS-V.IMPF-clit3MS

« il a sûrement un maître »

(...)

فبدق على صاحبو

fa:-bi-deʔ	ʕala	ʕaheb-t-o: #
alors-frappe	sur	maîtresse-lui
coord-PRES-V.IMPF-clit3MS	prép	N-FS-clit.3MS.poss

« alors, il frappe chez sa maîtresse »

L'usage des constructions présentatives et existentielles nominales distingue fortement l'AL des deux langues indo-européennes. Les libanophones se servent des phrases nominales dans l'arrière-plan lors de l'introduction des deux protagonistes : nous relevons l'emploi de 7 structures sur 13 dans les énoncés introduisant l'entité-protagoniste « chien » et de 2 structures sur 4 au moment de l'introduction du protagoniste « enfant ». À l'encontre des adultes natifs du français et de l'anglais, les libanophones n'utilisent pas de structure clivée et n'introduisent pas les deux protagonistes simultanément dans le même énoncé : l'entité-protagoniste

« enfant » apparaît généralement plus tard dans les récits après l'introduction du protagoniste « chien » conformément à son apparition dans le film.

Trois informateurs libanais précisent le cadre externe de la narration et/ou le temps en introduisant simultanément le premier protagoniste (3x, cf. *supra*, ex. 68 et 69) ou avant de l'introduire (1x) : <histoire, l'histoire /ʔoʃʃa, l-ʔoʃʃa/ 3) <القصة, القصة> ; <le film, la scène /l-fi:lm, l-maʃhad/ 1) <الفيلم, المشهد> ; <le matin /ʃ-ʃoboħ/ 1) <الصباح> ; <tôt /bakki:r/, 1) <بكير>. En outre, les locuteurs libanais utilisent des prédicats extérieurs sous forme de verbe de perception et de monstration (4x, cf. *supra*, ex. 67, 68 et 70). Ces emplois notent l'implication du locuteur qui maintient un lien avec le moment de l'énonciation. Nous relevons l'emploi du verbe « voir » à la première personne du pluriel, utilisé dans l'énoncé introduisant le protagoniste « chien » : <nous avons vu /ʃefna:/ شفنا>. L'usage du verbe « voir » à la première personne du singulier ainsi que du verbe « montrer » à la première personne du singulier et du pluriel est repéré dans l'énoncé précédant l'introduction du protagoniste « chien » : <je l'ai vu /ʃefto:/ شفتو> ; <on nous a montré /farġu:na:/ فرجوننا> ; <on nous montre /bifarġu:na:/ بيفرجوننا>.

En ce qui concerne le répertoire lexical, les libanophones désignent le protagoniste « chien » presque exclusivement par le lexème <chien /kaleb/ كلب> (cf. Annexe 9). Dans 1 cas sur 15, il est introduit par le lexème <animal /ħayawe:n/ حيوان>. En revanche, ils réfèrent au protagoniste « enfant » par du lexique tel <copain, propriétaire /ʃa:ħeb/ صاحب>, <son copain l'humain /ʃa:ħb-o l-ʔinse:n/ صاحبو الإنسان>, <camarade /rfi:ʔ:/ رفيق>, <homme /zalame:/ زلمي> ou <femme /mara:/ امرأة>, <quelqu'un /ħada/ حدا> et <voisin /ġa:r/ جار>.

Les libanophones adultes précisent rarement l'orientation du discours et recourent peu à l'emploi de connecteurs pour débiter la narration de l'histoire ou même durant l'introduction du deuxième protagoniste. Ils optent pour des connecteurs tels <ok /ṭayyeb/ طيب>, <oui /ʔe:/ ايه>, <premièrement /ʔawwal š:i:/ أول شي>, <et /w/ و>, etc. Certains prédicats sont uniquement employés en AL comme le verbe <s'est levé /ʔe:m/ قام> ou <a vu /ʃe:f/ شاف>, <est en train de boire /ʃam byeʃrab/ عم يشرب> pour introduire le protagoniste « chien » et les verbes <a ouvert /fataħ/ فتح> ou <a demandé l'aide /stanġad/ استنجد> ou <a possédé /malak/ ملك>. Quelques verbes sont communs au trois groupes de contrôle comme par exemple le verbe <s'est réveillé /weʃe:/ ووعي> et d'autres sont observés uniquement en anglais et en AL comme le verbe <starts off>, <a commencé /ballaš/ بلش> ou <to call>, <a appelé /ʃayyat/ عييط>, etc.

Pour introduire le protagoniste « chien » les libanophones recourent au temps passé (le perfectif) (7x/15) ainsi qu'au présent (l'imperfectif) (7x/15) – en AL, il peut aussi s'agir de constructions nominales – et au présent avec un aspect progressif (1x/15), ce qui est confirmé

par les tests statistiques ( $\chi^2 = 4.8$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.12 > 0.05$ ). L'introduction du protagoniste « enfant » se produit dans des énoncés au présent (8x/15 dont 2 phrases nominales), au présent avec un aspect progressif (1x/15) et au passé (6x/15). Les tests statistiques n'indiquent aucune préférence dans l'emploi des temps ( $\chi^2 = 3.5$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.21 > 0.05$ ).

**Tableau 34. Structure phrastique pour introduire les protagonistes en AL<sup>35</sup>**

AL Adultes	Nb total d'intro/ locuteur	Trame				Arrière-plan				
		Topique chn 2x/15	Focus enf 11x/15			Focus chn 13x/15 ; enf 4x/15				
		(V)VSC	V-oS(O)	(V <sub>aux/incho</sub> V <sub>/aux</sub> ) VQ(C)	V <sub>incho</sub> V <sub>aux</sub> V C	Exist PN/PV /fi:/ /ke:n fi:/ +N +(C)	Prés PN DEM/ ProS + N	VLex		SVO
chien	15	2				8	2	1	1	1
enfant	15		4	6	1	2	1			1
Total	30	2	S = 4	O = 6	C = 1	10	3	1	1	2

### 3.1.3. Structure du syntagme nominal

Pour introduire le protagoniste « chien », les adultes libanais emploient majoritairement du N sans déterminant <N> pour marquer la nouvelle information (11x/15). Ils encodent également le même protagoniste par un SN préfixé de l'article défini <l-N> pour l'introduire (4x/15) : ces occurrences sont observées lorsque la référence au protagoniste se produit dans un SN ayant la fonction de sujet postverbal (2x) ou préverbal (1x) et dans un SN composé ayant la fonction d'un complément circonstanciel de lieu (1x). Ainsi, l'interlocuteur garde un lien avec le moment d'énonciation tout en présupposant que l'information est déjà connue par son interlocuteur. Les résultats statistiques révèlent que les libanophones n'ont pas de préférence au niveau de l'encodage du SN et qu'ils recourent tant au SN indéfini que défini pour introduire l'entité-protagoniste « chien » ( $\chi^2 = 2.4$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.11 > 0.05$ ).

Quant au protagoniste « enfant », les libanophones l'introduisent typiquement par un N suffixé d'un pronom marquant la possession <N-poss> (9x/15) et les tests statistiques attestent que le résultat est significatif ( $\chi^2 = 16$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.002 < 0.05$ ). Le possessif en arabe porte la marque du genre et du nombre du possesseur « copain-lui » </ša:ħb-o:/ = N-o>. Il s'agit d'une forme à valeur anaphorique et sémantique qui définit la nature du lien d'appartenance reliant les deux protagonistes <un chien → son copain, son camarade, son voisin>. Ajoutons qu'en AL, une préposition peut parfois être préfixée au <N-poss> qui introduit le protagoniste « enfant », comme par exemple <de-copain-lui /bi-ša:ħb-o/ بصاحبو >; <pour-copain-lui /la-ša:ħb-o/ لصاحبو >. De même, le protagoniste « enfant » est introduit par un

<sup>35</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des deux protagonistes aux niveaux discursif, phrastique et linguistique en AL dans l'Annexe 4.

N sans déterminant <N> (3x/15, cf. *supra*, ex. 66), par un pronom indéfini <quelqu'un /ħada:/ 1) <x/ħada/15, cf. *supra*, ex. 75) et par un déterminant à valeur défini préfixé au nom (3x/11, dont 2 reprises).

Contrairement aux francophones et aux anglophones, les arabophones libanais font rarement appel à l'adjectif <petit /zġi:t/ زغير > pour accompagner les protagonistes lors de leur introduction. En AL, l'adjectif postpose le référent « chien » dans 2 cas sur 15 et le protagoniste « enfant » dans un cas sur 15 (chien = 2x ; enfant = 1x, cf. *supra*, ex. 13 et 66). Foc {N + ADJ}.

Certaines introductions des protagonistes sont produites par un SN composé appelé « rapport d'annexion » en arabe <N<sub>1</sub> + prép + N<sub>2</sub>> ; <N<sub>1</sub>N<sub>2</sub>> (cf. *supra*, section 3.1.2.). Les SN peuvent ou non être attachés par une préposition. Généralement, le premier terme est introduit par un N sans déterminant ou par un N suffixé d'un clitique possessif. Voici les différentes occurrences : « la vie journalière d'un chien » <vie journalière de-chien /ħaye:t yawmiyye la-kaleb/ حياة يومية لكلب > ; « une niche » <maison le-chien /be:t l-kaleb/ بيت الكلب > ; « l'histoire d'un chien » <histoire chien /ʔoʃset kaleb/ قصة كلب > ; « la maison de son copain », <maison copain-lui /be:t ʃa:ħb-o/ بيت صاحبو > ; « sur la porte de la maison de son copain » <sur la-porte maison copain-lui /ʃa-l-be:b be:t ʃa:ħb-o/ ع الباب بيت صاحبو > ; « son copain l'humain », <son copain-lui le-humain /ʃa:ħb-o l-ʔinse:n/ 5) صاحبو الإنسان > (x/11, cf. *supra*, ex. 74 et *infra*, ex. 93).

Dans l'exemple [74], le SN composé <sur-la-porte maison copain-lui, /ʃa-l-be:b be:t ʃa:ħb-o/ ع الباب بيت صاحبو > pourrait sembler erroné – n'oublions pas que c'est une production orale spontanée – le locuteur a ajouté un article défini au SN « la porte » au lieu de l'introduire par un N sans déterminant. Cela est survenu après une hésitation et une volonté de précision. Nous pourrions aussi considérer que le sujet a effectué une reprise avec omission de la préposition : </ʃa-l-be:b ʃa-be:t ʃa:ħbo/>.

**Tableau 35. Structure du SN pour introduire les protagonistes en AL**

AL Adultes	Nb total d'intro/locuteur	SN pleins <N> ; <det-N> ; <N-det> ; etc.				SN composé				Dislocation à droite ProS + DEM + def-N
		N sans DET	def-N	N-poss	Pro INDEF	N <sub>1</sub> + ADJ + prép-N <sub>2</sub>	N <sub>1</sub> N <sub>2</sub> (N <sub>3</sub> )			
		N	le-N	N-lui	quelqu'un	N	N	def-N	N-poss	Il + ce + le-N
chien	15	9	3			1	1	1		
enfant	15	3	2(1r)	7	1			1r	2	1
Total	30	12	5(1r)	7	1	1	1	2(1r)	2	

Pour récapituler, les libanophones adultes préfèrent presque exclusivement l'introduction du protagoniste « chien » en focus d'un énoncé de l'arrière-plan. Ils recourent typiquement à une structure existentielle nominale ou verbale et



marquent l'introduction de ce protagoniste à l'aide d'un N sans déterminant. En revanche, l'introduction du protagoniste « enfant » se fait majoritairement en focus d'un énoncé de la trame où il est encodé par un SN ayant une fonction d'objet et d'une moindre mesure par un SN-sujet. Il est principalement actualisé par un N suffixé d'un clitique possessif.

### 3.2. Introduction des entités inanimées

Nous examinons ici les premiers énoncés qui introduisent les entités inanimées « écharpe », « paille », « glace » et « échelle » dans les 15 récits du groupe des libanophones. En total, il s'agit potentiellement de 60 introductions dont 46 occurrences sont seulement attestées. Les 46 introductions sont exprimées dans 46 énoncés.

#### 3.2.1. Structure discursive

En AL, l'introduction de l'information relative aux entités inanimées est presque systématiquement encodée en focus d'un énoncé de la trame (39x/46) et les tests statistiques confirment que le résultat est significatif ( $\chi^2 = 55.08$  ;  $p = 2.14e-08$  ;  $p(\text{bootstrap}) = NA < 0.05$ ).

[76] ولقَط حشيش (DIA : 48)

TR <VQ>

w-laʔʔaʔ

et-a attrapé

coord-V.PERF.3MS

ħaʃi:ʃ

paille

NMS

« Et il a cueilli de l'herbe »

Dans 2 cas, l'entité « glace » est introduite en topique d'un énoncé de la trame par une « expression temporelle complexe » (2x/46). Précisons que les anglophones natifs, eux, réalisent l'introduction de l'entité « paille » en topique d'un énoncé de la trame.

[77] وهوَي وعم يتزلج على الجليد (WIS : 31)

[ETC]

w-hu:wwe:

et-il

coord-Pro.3MS

w-ʕam

et-en train

coord-PROG

ye-tzallağ

skie

3MS-V.IMPF

ʕala

sur

prép

l-ğali:d

la-glace

def-NMS

« quand il était en train de skier sur la glace »

غرق بالبركة

ğhereʔ

s'est noyé

V.PERF.3MS

bi-l-berke

dans-la-mare

prép-def-NFS

« il s'est noyé dans le lac »

Par ailleurs, toutes les entités inanimées sont introduites au moins une fois en focus d'un énoncé de l'arrière-plan. Nous en attestons 5 cas sur 46.

[78] قام راح جاب تعول الس تعول التزلج (MOH : 11-12)

ʔem	ra:h	ǧe:b	taʕ-u:l	l-&s	taʕ-u:l	t-tazalloǧ
s'est levé	est allé	a apporté	truc-s	le-&s (ski)	truc-s	le-ski
V <sub>aux</sub> .PERF.3	V <sub>aux</sub> .PERF.	V.PERF.	PTL.	def-N	PTL.	def-NMS
MS	3MS	3MS	annexion-p		annexion-p	

« Il (le garçon) est allé apporter les trucs du ski »

AP <میشان يتزلجوا ع الثلج أو شي>

miše:n	ye-tzallaǧ-o	ʕa-t-talǧ	ʔaw	ši::
pour que	ils-skient-eux	sur-la-neige	ou	chose
CONJ	3MS-V.IMPF-clit.3Mp	prép-def-NMS	coord	NMS

« pour qu'ils skient sur la glace »

**Tableau 36. Structure discursive et introduction des entités inanimées en AL**

AL Adultes	Nb total d'intro/locuteur	Trame		Arrière-plan
		Topique	Focus	Focus
écharpe	13x/15		12	1
paille	6x/15		5	1
glace	13x/15	2	9	2
échelle	14x/15		13	1
Total	46x/60	2	39	5

### 3.2.2. Structure phrastique et répertoire lexical

Les libanophones introduisent majoritairement les entités inanimées par une structure VO à l'aide d'un SN plein ayant majoritairement une fonction d'objet (30x/46). Les tests statistiques indiquent que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 3.67$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.04 < 0.05$ ). Nous relevons 29 occurrences dans la trame et une occurrence dans l'arrière-plan (TR = 29/30 ; AP = 1/30) ; (cf. *infra*, tableau 37). Rappelons que l'AL est une langue pro-drop. Dans la structure VO, le pronom-sujet est marqué dans la flexion du verbe (cf. partie I, section 9.3.1.). Cette structure verbale peut avoir des variations : juxtaposition de plusieurs verbes tels V<sub>incho</sub>, V<sub>aux</sub> et V (12x/30), emploi des pronoms objets suffixés aux verbes <V-o> (9x/30), présence d'un sujet préverbal <SVO> (1x/30), usage d'un verbe suivi d'une expression locative <V + /fi:/> (4x/30).

[79] رجع شللو الشال (EMI : 20)

TR [Vaux V-oQ]

reǧeʕ	ʕal-ll-o	š-še:l
est retourné	a ôté-à-lui	le-châle
V <sub>aux</sub> .PERF.3MS	V.PERF.3MS-prép-clit.3MS	def-NMS

« Après, il lui a ôté le châle »

[80] patin في بيطلع في قش ب بقلب ال (CHA : 34)

AP [V +/fi:/ +Q + C]

<fi:> [//]	b-ye-ṭlaʃ	fi:	ʔaš	bi #	bi-ʔalb	l-&pati~: #
dans	se trouve	dans	paille	dans #	dans-intérieur	le-patin #
Exp.Loc	PRES.IMPF.3MS-V	Exp.Loc	NMS	prép	prép-NMS. quasi-prép	def-NMS

« il ya de la paille dans le patin »

De plus, l'entité inanimée « échelle » est la seule entité introduite par une structure VVO dans une proposition relative en <lli> (1x).

[81] فاستجد بالكلب (WIS : 32-33)

fa-staṅḡad	bi-l-kaleb
et alors-a demandé l'aide	de-le-chien
coord-V.PERF.3MS	prép-def-NMS

« alors il a demandé l'aide du chien »

اللي قدر جاب سلم

lli	ʔeder	ḡe:b	sellom
qui	a pu	a apporté	échelle
REL	V.PERF.3MS	V.PERF.3MS	NMS

« qui a pu chercher une échelle »

Cette entité est également introduite par une structure CV-o par un SN-C circonstanciel de moyen (1x/46). Cet énoncé résulte d'une question posée par l'enquêteur : « il ne l'aide pas ? Qu'est-ce qu'il fait ? » L'enquêteur a eu recours à l'étayage pour inciter le locuteur à continuer à raconter l'histoire.

[82] عن طريق السلم بيسحبو (ALA : 34)

ʃan	ṭari:ʔ	s-sellom	b-ye-šḡab-o
de	moyen	la-échelle	tire-lui
prép	NMS	def-NMS	PRES-3MS-V.IMPF-clit.3MS

« au moyen de l'échelle, il le tire »

De nouveau, les libanophones optent pour une construction nominale pour introduire les entités « échelle » et « écharpe » dans l'arrière-plan :

- Par une structure existentielle nominale pour l'introduction de l'entité « échelle ». Les libanais utilisent rarement un participe passé pour préciser le lieu où se trouve l'échelle (1x/46, ex. 83). Foc AP {/fi/ + N + PP + prép + SN}.

[83] في سلم محطوط على الشجرة (KHO : 52)

fi:	sellom	maḥṭu:ṭ	ʃala	š-šāḡra
dans	échelle	mis	sur	le-arbre
Exp.Loc	NMS	PP.MS	prép	def-NFS

« il y a une échelle posée contre l'arbre »

- Par une structure nominale complexe en <que /?anno/ أنُو> que le locuteur exprime par le terme <à-lui /l-o/ لُو> pour introduire l'entité « écharpe ». Foc<sub>AP</sub> { que N + N + ADJ + N }.

[84] بَيِّن (WIS : 25-26)

bayyen

paraît

V.IMPF.3s

« on dirait »

لو شال وكوستوم خاص بالكلب

l-o	še:l #	w::-kostym	xa:s	bi-l-kaleb
prép-clit.3MS (que)	châle #	et::-costume	spécial	pour-le-chien
CONJ	NMS	coord-NMS	ADJ.MS	prép-def-NMS

« que c'est une écharpe et une combinaison pour chien »

En AL, l'entité « glace » peut être introduite en focus et en topique d'un énoncé de la trame ou de l'arrière-plan à l'aide d'un SN-sujet et/ou d'un SN ayant la fonction d'un complément circonstanciel de lieu.

L'entité inanimée « glace » est la seule entité introduite à l'aide d'un SN en fonction de sujet (6x/13) construit par une structure VS où le sujet est postverbal. La fonction de sujet indique le rôle important joué par l'entité inanimée dans la progression des événements de la narration. Dans 3 cas sur 6, l'énoncé est précédé d'une « expression temporelle complexe » comme le montre l'exemple ci-dessous. Foc<sub>TR</sub> { VS } (3x) ; Foc<sub>TR</sub> { [ETC] + VOSO } (1x) ; Foc<sub>TR</sub> { [ETC] + V<sub>incho</sub>SV } (1x) ; Foc<sub>TR</sub> { [ETC] + VS } (1x).

[85] فهَنِّي وعم بيلعبوا سوا بالسَّهْل (AYA : 12)

[ETC]

fa-hinne:	w-šam	b-ye-lšab-o	sawa	bi-s-sahel
alors-ils	et-en train	jouent-eux	ensemble	dans-la-plaine
coord-ProS.Mp	coord-PROG	PRES-3M-V.IMPF-clit.3Mp	adv	prép-def-NFS

« quand ils étaient en train de jouer ensemble sur le lac »

فبيكسر فيه الجليد للصَّبِي

TR [VOSO]

fa-b-ye-nkeser	fī-i:	l-ğali:d	la-š-šabe
donc-se casse	en-lui	la-glace	pour-le-garçon
coord-PRES-3MS-V.IMPF	prép-clit.MS	def-NMS	prép-def-NMS

« La glace se casse avec le garçon dessus »

De plus, l'entité inanimée « glace » est également introduite par une structure VC à l'aide d'un SN-C circonstanciel de lieu (5x/13). L'entité « glace » est introduite dans la trame par 3 occurrences (ex.86) et dans l'arrière-plan par 2 autres occurrences (cf. *supra*, ex. 78). Les 2 énoncés de l'arrière-plan sont réalisés dans une proposition conjonctive en <pour que>

ou relative en <avec quoi>. Foc<sub>TR</sub> {V-oC} (1x) ; Foc<sub>TR</sub> {CVC} (1x) ; Foc<sub>TR</sub> {baddo VC} (1x) ; Foc<sub>AP</sub> {yalli VCO} (1x) ; Foc<sub>AP</sub> {miše:n VC} (1x).

[86] بيرجع بينزل الشاب صاحبو (ALA : 19-20)

b-ye-rğaŋ	b-ye-nzal	š-ša:b	ša:h̄b-o
est retourné	descend	le-jeune homme	copain-lui
PRES-3MS-V <sub>aux</sub> .IMPF	PRES-3MS-V <sub>aux</sub> .IMPF	def-NMS	NMS-clit.3MS.poss

« après, le jeune homme son copain va à son tour »

TR <بَدُو يمشي على الثلج>

badd-o	ye-mše:	ʕala	t-talğ
envie-lui	marche	sur	la-neige
PTL-clit.3MS.poss	3MS-V.IMPF	prép	def-NMS

« il veut patiner sur la glace »

Par ailleurs, 2 occurrences de l'entité inanimée « glace » sont introduites en topique d'un énoncé de la trame par une « expression temporelle complexe » exprimant la simultanéité de deux actions : l'enfant qui patine sur la glace et sa chute ou l'enfant qui joue et la glace qui se casse (ETC = 2x). Cette expression est rendue en AL par le pronom sujet <il /hu:wwe:/ هُوِي> et un verbe précédé de la particule <en train de /ʕam/ عم> exprimant l'aspect progressif (cf. *supra*, ex. 77). Top<sub>TR</sub> {ETC [ProSVC] + VC} ; Top<sub>TR</sub> {ETC [CProSVOCO] + VC}.

Quant au répertoire lexical, nous constatons que les lexèmes utilisés par les libanophones pour référer aux entités « écharpe » et « glace » se distinguent des usages des autres adultes natifs. Par exemple, nous repérons l'emploi de <écharpe /še:l/ شال>, </skarf/ سكارف>, <quelque chose /ši šağle/ شئي شغلة>, <bambo /ʔašbe:/ قصبية>, etc. (cf. Annexe 9). En outre, les connecteurs logiques les plus employés par les libanais sont la conjonction de coordination <et /w/ و> et l'adverbe <après> qui est rendu en AL par le verbe auxiliaire <est retourné /reğeŋ/ رجع>.

Par rapport aux prédicats utilisés, un certain nombre de prédicats sont évidemment évoqués dans les trois groupes de contrôle comme pour parler de la « glace » qui casse. Comme déjà mentionné auparavant, certains verbes figurent uniquement en AL tels <faire du ski /ʕemel ski/ عمل سكي>, <patiner /yetzallağ/ يتزلج>, <il le tire /byešhabo/ يبسحبو>, <il l'a habillé, /wlabbaso:/ ولبسو> etc., et d'autres sont en commun avec les anglophones tel le verbe « donner » <gave him /byaʕti:/ يبعطيه> pour introduire l'entité « écharpe » ou en commun avec les francophones comme le verbe « prendre » <a pris /ʔaxad/ أخذ>.

**Tableau 37. Structure phrastique pour introduire les entités inanimées en AL<sup>36</sup>**

AL Adultes	Nb total d'intro/locuteur	Trame						Arrière-plan			
		Topique ETC	Focus					Focus			
		SV(O) <u>C</u>	V <u>S</u>	V <u>O</u>	(V <sub>aux</sub> )V /fi:/(OC) <u>O</u>	CVC	<u>C</u> V-o	/fi:/ <u>N</u> PPC	V/fi:/ <u>Q</u> C	que N + N ADJ + N	pour que/que <u>V</u> <u>C</u>
écharpe	13x/15			12						1	
paille	6x/15			5					1		
glace	13x/15	2	6			3					2
échelle	14x/15			9	3		1	1			
Total	46x/60	C = 2	S = 6	O = 29		C = 4		1	O = 1	1	C = 2

### 3.2.3. Structure du syntagme nominal

Les locuteurs libanais adultes encodent l'information relative aux entités inanimées par différents moyens linguistiques pour les introduire tels les noms sans déterminant ou le nom préfixé d'un déterminant à valeur définie, etc. (cf. *infra*, tableau 38).

Pour introduire l'entité « écharpe », les libanophones adultes optent majoritairement pour le N sans déterminant afin de marquer l'introduction de la nouvelle information (11x/13 dont 3 reprises). Dans un cas, l'entité inanimée est introduite la première fois par un lexème anglais <scarf> ensuite reprise par un lexème libanais </še:l/> comme le montre l'exemple ci-dessous. Les tests statistiques confirment que la préférence des locuteurs libanais n'est pas un résultat significatif ( $\chi^2 = 0.30$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.57 > 0.05$ ) et que l'introduction de l'entité « écharpe » peut être encodée par un N sans déterminant ainsi que par un N préfixé d'un article défini (5x/13).

[87] بتجبلو سكارف وبتجبلو شال يعني (SAF : 14)

<b-t-ğeb-l-o #	scarf> [//] #	w-b-t-ğeb-l-o #	še:l	ye-ğne #
<elle-apporte-à-lui	écharpe> [//] #	et-apporte-à-lui #	écharpe	signifie #
PRES-3FS-V.IMPF-	NMS	coord-PRES-3FS-V.IMPF-	NMS	3MS-V.IMPF
prép-clit3MS.DAT		prép-clit3MS.DAT		

« elle lui apporte une écharpe »

Le recours à l'article défini pour encoder l'introduction de l'entité « écharpe » s'explique : 1° par une introduction tardive de l'entité à la fin de l'histoire lors de la scène de sauvetage malgré son apparition au début du film ; 2° par un maintien par association lors de l'introduction de l'entité « écharpe » : le locuteur a introduit dans le co-texte précédent l'entité « vêtements » qui, en même temps, désigne la combinaison du chien et l'écharpe (1x/5) ; 3° par le contexte de l'énoncé où le pronom relatif qui suit l'entité exige que celle-ci soit préfixée d'un article défini (2x/5, ex. 89). Voici deux illustrations :

<sup>36</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des quatre entités inanimées aux niveaux discursif, phrastique et linguistique en AL dans l'Annexe 4.

[88] أول شي بجبلو تياب (KHO : 23 ; 30)

ʔawwal	ši:	bi-ǧeb-l-o	<b>tye:b</b>
premier	chose	apporte-à-lui	vêtements
NUM.ord.élatif.MS	NMS	PRES-V.IMPF.3MS-prép-clit.3MS.DAT	N <sub>p</sub>

« Premièrement, il lui apporte des vêtements »

(...)

بحطّو الشال

bi-ħoṭṭo-ll-o	<b>š-še:l</b>
met-à-lui	le-châle
PRES-V.IMPF.3MS-prép-clit.3MS.DAT	def-NMS

« Il lui met l'écharpe »

[89] بيرجع بزئو ال آه ال آه الشال (AYA : 19-20)

b-ye-rǧaʃ	bi-zette-ll-o	<l-ʔah l-ʔah> [/]	l-	ʔah	š-še:l
retourne	jette-à-lui	<le-ah le-ah> [/]	le	ah	le-châle
PRES-3MS-V <sub>aux</sub> .IMPF	PRES-V.IMPF.3MS-prép-clit.3MS.DAT	def-interj	def-	interj	def-N3MS

« après, il lui lance l'écharpe »

اللي كان حاطو الكلب على رقبتو

lli	ke:n	ħa:ṭṭ-o	l-kaleb	ʕala	raʔebt-o
que	était	mettant-lui	le-chien	sur	cou-lui
REL	ExpT.Vexist.aux.PERF.3MS	PPr.MS-clit.3MS	def-N	prép	NFS-clit.3MS.poss

« que le chien portait autour du cou »

Pour marquer l'introduction de l'entité « échelle », les libanophones adultes optent typiquement pour le N sans déterminant (10x/14) et moins souvent, ils font appel à l'article défini préfixé au N ayant une valeur déictique (4x/14). De nouveau, les tests statistiques indiquent que le résultat n'est pas significatif et que l'introduction de l'entité peut se faire par un N sans déterminant comme par un SN défini ( $\chi^2 = 1.78$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.18 > 0.05$ ). Comme nous l'avons signalé auparavant, les résultats tendent à se prononcer non-significatifs en présence de faibles effectifs.

Il est à préciser que l'entité « écharpe » n'est nullement accompagnée d'un adjectif de couleur chez les locuteurs libanais. Cependant, l'entité « échelle » est introduite suivi de l'adjectif <grand /kbi:r/ كبير> dans un cas sur 14.

Par ailleurs, l'entité « glace » est généralement préfixée du déterminant à valeur définie <def-N> puisqu'elle est facilement inférable du contexte (12x/13). Les tests statistiques confirment que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 7.69$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.003 < 0.05$ ). Nous attestons 2 occurrences où l'entité « glace » est introduite en AL au pluriel à l'opposé des locuteurs francophones et anglophones natifs : <les neiges /t-talǧe:t/ الثلجات>. Dans un cas sur

13, l'entité « glace » est introduite accompagnée de deux déterminants : le démonstratif <ha-> et l'article défini <l-> comme le montre l'exemple ci-dessous.

[90] وكسروا هالتجات (MRW : 45)

w-kasar-o

et-sont cassés-eux

coord-V.PERF-clit.3Mp

« et la glace s'est cassée »

**ha-t-talġe:t**

ces-les-glaces

DEM-def-N<sub>p</sub>

Quant à l'entité « paille », elle est introduite par un N sans déterminant dans 4 cas sur 6, par un N préfixé d'un déterminant à valeur défini <def-N> (1x/6) ou précédée par le quantifieur « peu » suivi d'un N sans déterminant <shwayyit + N> (1x/6, cf. *supra*, ex. 10). Les tests statistiques indiquent qu'aucun résultat n'est significatif ( $\chi^2 = 3$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.38 > 0.05$ ).

**Tableau 38. Structure du SN pour introduire les entités inanimées en AL**

AL Adultes	Nb total d'intro/locuteur	SN pleins					
		N sans DET		def-N		DEM-def-N	QT + N
		N	N <sup>AngL2</sup>	l-N	l-N <sup>p</sup>	ha-l-N <sup>p</sup>	šwayyit + N
écharpe	13x/15	10(3r)	1	5			
paille	6x/15	4		1			1
glace	13x/15			11	1	1	
échelle	14x/15	10		4			
Total	46x/60	24(3r)	1	22		1	1

Récapitulons, les libanophones optent majoritairement pour l'introduction des entités inanimées en focus d'un énoncé de la trame par une structure VO à l'aide d'un SN-objet.

Les entités sont généralement introduites par un N sans déterminant (les tests statistiques affichent que l'introduction des entités se fait par un N sans déterminant ainsi que par un N préfixé par un article défini) excepté l'entité « glace » qui est typiquement introduite par un N préfixé d'un article défini.

### Synthèse des résultats des récits des trois groupes de contrôle

L'AL est typologiquement éloigné du français et de l'anglais. Nous le montrons en mettant en parallèle les résultats des analyses des données des trois groupes de contrôle. Nous révélons les procédés caractéristiques les plus saillants de chaque langue, les ressemblances et les différences linguistiques les plus pertinentes ainsi que les variations interlangues remarquées dans le domaine de l'introduction de la référence aux entités. Les différents procédés du système de la détermination mobilisés dans les trois langues étudiées pourraient avoir un impact sur le choix des locuteurs à organiser l'information du domaine des entités. Nous observons en premier lieu comment les adultes encodent, dans un discours narratif,



l'introduction des entités-protagonistes « chien » et « enfant » et ensuite, celle des quatre entités inanimées « écharpe », « paille », « glace » et « échelle ».

### **Introduction des protagonistes**

Les moyens linguistiques et morphosyntaxiques utilisés pour introduire le protagoniste « chien » diffèrent de ceux, employés pour l'introduction du protagoniste « enfant ». De même, ces procédés divergent ou se ressemblent entre les trois langues étudiées.

#### *Le protagoniste « chien »*

L'introduction de l'entité-protagoniste « chien » est encodée par les francophones et les libanophones adultes natifs presque exclusivement en focus d'un énoncé de l'arrière-plan. Le choix des schémas phrastiques varie. Les francophones privilégient nettement les structures présentatives <*c'est l'histoire de* + SN> tandis que les libanophones optent majoritairement pour une structure existentielle verbale (qui correspond au passé en français) <*ke:n fi:l, il y avait* + N> ou nominale (rendue en français par le temps présent) <*fi:l, il y a* + N>.

Contrairement aux francophones et aux libanophones, les anglophones partagent l'introduction du protagoniste « chien » entre le focus d'un énoncé de l'arrière-plan et le topique d'un énoncé de la trame. Dans l'arrière-plan, le protagoniste est typiquement introduit par une structure à verbe lexical ou à copule <*the story is about* + SN> ; <*it's starts off with* + SN> ainsi que par une construction présentative et existentielle <*it is a story/a short film about* + SN> ; <*there's* + SN>. Dans la trame, les anglophones emploient majoritairement une structure  $\underline{SV}^{PTL}C$  avec une particule séparable ou non séparable. Ils introduisent le protagoniste « chien » à l'aide d'un SN-sujet préverbal.

L'une des spécificités typologiques de l'AL consiste en l'emploi des constructions nominales afin d'introduire le protagoniste « chien » dans l'arrière-plan. Une autre particularité le différencie des deux langues indo-européennes : la réalisation de l'introduction par une structure existentielle ou une structure SVO dans une proposition conjonctive en <que /?anno/ *أَنُو*>. Ces structures sont particulièrement précédées d'une proposition principale comportant un verbe de perception ou de monstration.

Par ailleurs, les constructions présentatives préférées des francophones servent aussi à préciser le cadre externe de la narration, ce que font rarement les anglophones et les libanophones ( $\chi^2 = 15.82$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 1e-04 < 0.05$ ). Ces derniers peuvent recourir à d'autres structures phrastiques pour parler du cadre. Il est à préciser que la structure phrastique

en AL, langue pro-drop, se caractérise par un agencement de mots assez divergent de celui des langues indo-européennes : le sujet est généralement à position postverbale ou bien marqué dans la flexion verbale.

**Tableau 39. Structure phrastique utilisée pour délimiter le cadre et parler du temps**

cadre externe et/ou temps		FrL1 N = 10	AngL1 N = 10	AL N = 15
Arrière-plan /focus	c'est l'histoire de + SN it is a story/a short film about + SN + (in the winter) /hu:wwe/ (il/lui) + histoire + SN	8	2	1
	the story/this cartoon is about + SN		2	
	it's starts off with + SN		1	
	VO = dans cette histoire nous avons <b>vu</b> + SN			1
	VSCC = le film, la scène a commencé le matin + SN			1
Total énoncés		8x/10 (80%)	5x/10 (50%)	3x/15 (20%)

Pour introduire le protagoniste « chien », les verbes sont principalement conjugués au présent en français et en anglais alors qu'en AL, nous trouvons le présent (dont un cas sur 15 de présent avec un aspect progressif) et le passé.

Les trois groupes désignent ce protagoniste par « chien » excepté un locuteur libanais qui réfère au protagoniste « chien » par « animal ». Les libanophones n'emploient pas beaucoup de connecteurs pour débiter la narration du film. Certains verbes auxquels les libanais recourent les différencient des autres groupes comme le fait de décrire le protagoniste en train de « boire ».

Pour marquer la nouvelle information, les deux langues indo-européennes encodent l'introduction du protagoniste « chien » par un SN plein accompagné d'un article indéfini à position prénominal <un/a+ N>. En revanche, le système de détermination de l'AL est complètement différent. La nouvelle information est typiquement marquée par un N sans déterminant <N>. Nous attirons l'attention sur le fait que les libanais encodent également l'introduction du protagoniste « chien » par un SN préfixé d'un article défini <def-N> quand ce protagoniste est particulièrement introduit en fonction d'un SN-sujet (préverbal ou postverbal) ou par un SN-C de lieu. Les libanophones sont les seuls à introduire le protagoniste « chien » par un SN composé où, en principe, deux N sans déterminant se juxtaposent. Néanmoins, le SN composé peut être formé d'un premier N sans déterminant suivi d'un deuxième préfixé d'un article défini ou d'une préposition.

**Tableau 40. Introduction du protagoniste « chien » par un SN composé**

SN composé	FrL1 N = 10	AngL1 N = 10	AL N = 15
$N_1 + N_2$	0	0	3
$N_1 + \text{def-}N_2$			
$N_1 + \text{ADJ} + \text{prép-}N_2$			

Les francophones accompagnent exclusivement l'introduction du protagoniste « chien » par l'adjectif préposé <petit> ; les anglophones utilisent un ou deux adjectifs préposés <tiny little> et en AL, l'adjectif postposé <zgi:r> au nom est rarement employé. Les tests statistiques se prononcent significatifs et confirment la divergence entre les trois groupes de contrôle quant à l'emploi de l'adjectif ( $\chi^2 = 18.05$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 1e-04 < 0.05$ ).

**Tableau 41. Introduction du protagoniste « chien » accompagnée d'un adjectif qualificatif**

Adjectif qualificatif	FrL1 N = 10	AngL1 N = 10	AL N = 15
DET + <b>ADJ</b> + N	10	4	
DET+ <b>ADJ</b> + <b>ADJ</b> + N		1	
N + <b>ADJ</b>			2
Total	10	5	2

Le tableau suivant récapitule les préférences des trois groupes de contrôle, les francophones, les anglophones et les libanophones pour introduire le protagoniste « chien » aux niveaux discursif, phrastique et au niveau de la structure interne du SN :

<b>Adultes natifs</b>	Structure discursive	Structure phrastique	Structure du SN
Francophones N = 10	Arrière-plan (90%)	<b>Prés + SN</b> <c'est l'histoire de + SN> (80%)	<b>INDEF + N</b> <un chien> (90%)
Anglophones N = 10	Arrière-plan (60%)	<b>VLex/cop + SN ; Prés/Exist + SN</b> <this story is about + SN> (30%) <it is a story about + SN> (20%) <there is + SN> (10%)	<b>INDEF + N</b> <a dog> (80%)
	Trame (40%)	<b><u>SV</u><sup>PTL</sup>C</b> (40%)	
Libanophones N = 15	Arrière-plan (87%)	<b>Exist (PN/PV) + N</b> </fi:/ + N> ; </ke:n fi:/ + N> (53%)	<b>N</b> </kaleb/> (73%)  <b>def-N</b> </l-kaleb/> (27%)

*Le protagoniste « enfant »*

L'introduction du protagoniste « enfant » se fait nettement en focus d'un énoncé de la trame chez les locuteurs anglophones (70%) et libanophones (73%). En anglais, le

protagoniste est majoritairement encodé dans la trame en fonction de sujet préverbal au moyen d'une structure  $SV^{PTL}$  avec un verbe à particule et moins fréquemment à l'aide d'un SN-objet ou complément circonstanciel de lieu par une structure  $V\bar{O}$  ou  $\langle to V \rangle$  and  $V\bar{C}$ . En AL, il est généralement introduit en fonction d'objet postposé au verbe par diverses structures telles que  $V\bar{O}$  où le sujet n'est pas exprimé par un SN plein (anaphore zéro). Il est moins fréquemment amené à l'aide un SN-sujet en position postverbale par une structure  $V\bar{O}S$  ou encore au moyen d'un SN ayant la fonction d'un complément circonstanciel de lieu par une structure  $V_{incho}V_{aux}V\bar{C}$ .

Chez les francophones, l'introduction du protagoniste « enfant » se fait presque à égalité en focus d'un énoncé de l'arrière-plan ou de la trame. Les locuteurs du français introduisent le protagoniste « enfant » dans la trame par une structure  $SV_1V_2\bar{O}$  composée d'un sujet suivi d'un semi-auxiliaire au présent ( $V_1$ ) et d'un verbe à l'infinitif ( $V_2$ ) :  $\langle va chercher ; va sonner \rangle$ . Nous retrouvons cette structure phrastique dans l'arrière-plan : il s'agit  $\langle de V_1V_2\bar{O} \rangle$  composée d'une périphrase verbale à l'infinitif précédée d'une préposition :  $\langle d'aller voir \rangle$  (2x).

En outre, le temps des verbes employés pour introduire le protagoniste « enfant » est généralement le présent en français et en anglais (cf. Annexe 9). Nous constatons l'usage des verbes à l'infinitif dans les deux langues indo-européennes. En AL, nous attestons l'emploi du présent, du passé et l'usage de phrases nominales qui sont rendues au présent en français. Les connecteurs logiques se font rares en AL par rapport à l'usage observé dans les deux langues indo-européennes, ce qui est confirmé par les tests statistiques ( $\chi^2 = 8.57$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.01 < 0.05$ ). La liste lexicale des verbes se ressemblent en général dans les trois langues étudiées. Cependant, les libanophones font appel à certains verbes qui ne figurent pas dans la liste répertoriée chez les deux autres groupes tels « demander de l'aide, il lui ouvre, etc. ».

Par ailleurs, nous remarquons que le répertoire lexical référant au protagoniste « enfant » est riche en comparaison à celui de l'entité-protagoniste « chien ». Ces différents choix lexicaux aident à reconnaître le protagoniste « enfant » et à identifier la nature du lien qui le relie à l'autre protagoniste. Le recours des libanophones à l'emploi des appellations telles « quelqu'un, voisin, homme ou femme, etc. », les distingue des deux autres groupes d'adultes natifs. En outre, certaines dénominations s'avèrent des reformulations ou des reprises différées où le premier SN comportant un possessif est repris par un SN indéfini en français ou en anglais et par un défini préfixé au N en AL. Cela permet de donner une information complémentaire sur l'identité du protagoniste en question.

Voici des illustrations :

[91] alors il va sonner chez **son maître** ou **sa maîtresse** fin **un petit enfant** (HEL : 15)

[92] and **his friend a little boy** [...] answers it (RIC : 9)

[93] أه استتجد ب بصاحبو صاحبو الإنسان (MRW : 6)

ʔah	stangad	<bi> [/]	bi-ša:ħb-o	ša:ħb-o	l-ʔinse:n
ah	(il) a demandé l'aide	<de> [/]	de-copain-lui	copain-lui	le-humain
interj	V.PERF.3MS	prép-	prép-NMS-clit.3MS.poss	prép-NMS-clit.3MS.poss	def-NMS

« Il a demandé l'aide de son copain, son copain l'être humain »

En français et en anglais, l'introduction du protagoniste « enfant » est généralement encodée par un SN défini comportant un possessif ou par un SN indéfini (ou autres formes linguistiques en anglais) tandis qu'en AL, ce protagoniste est typiquement introduit par un possessif. Le possessif permet d'instaurer un lien anaphorique et sémantique décrivant une relation d'appartenance entre les deux protagonistes « enfant » et « chien ». En français et en anglais, le possessif est préposé au nom alors qu'en AL, il s'agit d'un clitique suffixé au nom qui se décline selon le possesseur en genre et en nombre <N-poss>.

De plus, les formes linguistiques utilisées en français se limitent à l'usage de l'article indéfini et du possessif. C'est une langue plus restrictive que l'anglais où le choix des formes linguistiques est plus varié. En outre, l'AL se caractérise par la possibilité d'actualiser l'introduction du protagoniste par plusieurs déterminants en même temps <il cet l'-homme ↔ ProS + DEM + def-N> </hu:wwe: he:da z-zalame:/ هيدا الزلمي> ou par le pronom indéfini <quelqu'un /ħada/ <حدا>. Comme déjà mentionné, l'AL permet de placer un pronom sujet avant le nom lorsqu'il s'agit d'une construction présentative nominale <il copain-lui ↔ ProS+N-poss> </hu:wwe: šaħb-o/, <هوي صاحبو>.

Comme déjà mentionné auparavant, la structure du SN composé se distingue d'une langue à une autre. Le protagoniste « enfant » est introduit par un SN composé dans les trois langues étudiées.

**Tableau 42. Introduction du protagoniste « enfant » par un SN composé**

SN composé	FrL1 N = 10	AngL1 N = 10	AL N = 15
SN + de + SN	1		
SN's + N		1	
SN + of + SN's + N		1	
<b>N1-poss + def-N2</b>			1
<b>N1 + N2-poss</b>			1
<b>def-N1 + N2 + N3-poss</b>			1
Total	1x (10%)	2x (20%)	3x (20%)

Par ailleurs, l'adjectif qualificatif <petit> ou <small> accompagne plus souvent l'introduction du protagoniste « enfant » dans les deux langues indo-européennes qu'en AL. Les tests statistiques indiquent que le résultat est significatif ( $\chi^2 = 6.037$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.04 < 0.05$ ).

**Tableau 43. Introduction du protagoniste « enfant » accompagné d'un adjectif qualificatif**

Adjectif qualificatif	FrL1 N = 10	AngL1 N = 10	AL N = 15
DET + <b>ADJ</b> + N	5x (50%)	4x(1r) (30%)	
$\emptyset$ N + <b>ADJ</b>			1x (7%)

Le tableau suivant récapitule les préférences des trois groupes de contrôle, les francophones, les anglophones et les libanophones pour introduire le protagoniste « enfant » aux niveaux discursif, phrastique et au niveau de la structure interne du SN :

Locuteurs adultes	Structure discursive	Structure phrastique	Structure du SN
Francophones N = 10	Arrière-plan (60%)	<b>Exist + SN</b> (30%) <il y a + SN>  <b>de V<sub>1</sub>V<sub>2</sub><u>Q</u></b> (20%)	<b>POSS + N</b> (60%) <son maître>  <b>INDEF + N</b> (40%) <un garçon>
	Trame (40%)	<b>SV<sub>1</sub>V<sub>2</sub><u>Q</u></b> (20%)	
Anglophones N = 10	Trame (70%)	<b><u>S</u>VO/<u>SV</u><sup>PTL</sup></b> (50%)	<b>POSS + N</b> (50%) <his owner>  <b>Autres formes</b> (50%)
Libanophones N = 15	Trame (73%)	<b>V<u>Q</u></b> (40%) <b>V-o<u>S</u></b> (27%)	<b>N-poss</b> (60%) </ša:ħeb-o/>

### Introduction des entités inanimées

Au niveau discursif, les locuteurs adultes préfèrent généralement introduire les quatre entités inanimées étudiées « écharpe », « paille », « glace » et « échelle » en focus d'un énoncé de la trame.

**Tableau 44. Structure discursive et introduction des entités inanimées**

Locuteurs adultes	Trame		Arrière-plan	Total
	Topique	Focus	Focus	
Francophones		24 (77%)	7 (23%)	31x/40
Anglophones	1 (3%)	33 (87%)	4 (10%)	38x/40
Libanophones	2 (4%)	39 (85%)	5 (11%)	46x/60

À l'opposé des francophones, nous notons chez les libanophones et les anglophones des introductions en topique d'un énoncé de la trame par une « expression temporelle complexe ».

Chacune des entités inanimées étudiées est introduite dans l'arrière-plan en français et en AL tandis qu'en anglais, 2 sur 4 de l'ensemble des entités le sont.

**Tableau 45. Introduction des entités inanimées dans l'arrière-plan**

Arrière-plan	FrL1	AngL1	AL
écharpe	2x/7		1x/13
paille	1x/6		1x/6
glace	3x/9	1x/10	2x/13
échelle	1x/9	3x/10	1x/14
Total	7x/31	4x/38	5x/46

En outre, les entités inanimées sont typiquement introduites par une structure SVO à l'aide d'un SN-objet. L'agencement des mots en AL diffère des deux autres langues : c'est une langue pro-drop où le pronom sujet est exprimé par une anaphore zéro et les constructions sont assez variées (<VQ> ; <V<sub>incho</sub>VQ> ; <VVO> ; <V/fi:/O> ; etc.)

**Tableau 46. Introduction des entités inanimées par une structure SVO**

Locuteurs adultes	Trame		Arrière-plan	SVO
	Topique	Focus	Focus	
Francophones		19 (61%)	3 (10%)	22x/31 (71%)
Anglophones	1 (3%)	27 (71%)	1 (3%)	29x/38 (76%)
Libanophones		29 (63%)	1 (2%)	30x/46 (65%)

Certaines structures phrastiques se ressemblent dans les deux langues indo-européennes : les entités inanimées « échelle » et « paille » sont introduites par une structure composée d'un verbe à l'infinitif précédé d'une préposition. Foc {*de* VO} ; Foc {*to* VO}.

En anglais et en AL, les locuteurs recourent à des « expressions temporelles complexes » pour introduire ou pour accompagner l'introduction de certaines entités inanimées : une occurrence pour introduire l'entité « paille » et une autre pour accompagner l'introduction de l'entité « glace » sont attestées en anglais alors qu'en AL, nous repérons 2 occurrences pour introduire l'entité « glace » et 2 autres pour accompagner son introduction. Ces mêmes locuteurs introduisent l'entité inanimée « échelle » par une proposition relative : les anglophones l'introduisent en focus d'un énoncé de l'arrière-plan et les libanophones en focus d'un énoncé de la trame.

Par ailleurs, les francophones sont les seuls locuteurs des trois groupes de contrôle qui introduisent, dans la trame ou dans l'arrière-plan, les entités « écharpe » et « paille » par une structure où le groupe sujet est séparé du groupe verbal par une proposition subordonnée relative ou par une circonstancielle de cause enchâssée dans l'arrière-plan.

Nous indiquons que les locuteurs adultes natifs introduisent l'entité inanimée « échelle » accompagnée d'un participe notamment en anglais. Le participe sert à préciser la

position et le lieu exact de cet objet. Les tests statistiques confirment que ce résultat n'est pas significatif et que les locuteurs anglophones n'utilisent pas plus que les autres les participes passés lors de l'introduction de l'entité « échelle » ( $\chi^2 = 3.76$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.16 > 0.05$ ).

**Tableau 47. Introduction de l'entité inanimée « échelle » accompagnée d'un participe passé**

Locuteurs adultes	Participe Passé	Total
Francophones N = 10	accolée	1x/9
Anglophones N = 10	propped up, leaning, put	4x/10
Libanophones N = 15	<mis /maḥṭut/ محطوط>	1x/11

Les locuteurs des trois groupes de contrôle introduisent l'entité inanimée « échelle » dans l'arrière-plan par une structure existentielle ; laquelle est une construction nominale en AL. Foc {*il y a* + SN} (1x) ; Foc {*there is* + SN} (2x) ; Foc {/fil + N + PP + SN} (1x).

Pour introduire l'entité « glace », les locuteurs adultes natifs l'encodent généralement à l'aide d'un SN ayant la fonction de sujet.

**Tableau 48. Introduction de l'entité « glace » par un SN-sujet**

Locuteurs adultes	SN-sujet		Nb total d'introduction
	Trame	Arrière-plan	
Francophones N = 10	2 (22%)	2 (22%)	4x/9 (44%)
Anglophones N = 10	3 (30%)	1 (10%)	4x/10 (40%)
Libanophones N = 15	7 (54%)		7x/13 (54%)

Les trois groupes de contrôle l'introduisent également par un SN ayant la fonction d'un complément circonstanciel de lieu.

**Tableau 49. Introduction de l'entité « glace » par un SN-C de lieu**

Locuteurs adultes	SN-C de lieu			Total
	Trame		Arrière-plan	
	Topique ETC	Focus	Focus	
Francophones N = 10		3 (33%)		9
Anglophones N = 10		6 (60%)		10
Libanophones N = 15	2 (15%)	2 (15%)	2 (15%)	13

En revanche, les francophones sont les seuls locuteurs adultes à introduire l'entité « glace » par cette même structure et par une structure SVO par un SN-objet. Foc {SN + *il y a* +SN} ; Foc<sub>TR</sub> {CSVO}.



Par ailleurs, les francophones et les anglophones font particulièrement appel au présent pour encoder l'introduction des quatre entités inanimées étudiées alors que les libanophones recourent à un nombre quasi-identique d'occurrences au présent et au passé (excepté l'introduction de l'entité « glace » qui se fait majoritairement au présent). Nous observons de nouveau en AL l'emploi des phrases nominales et du présent avec un aspect progressif.

Par ailleurs, le lexique utilisé par les adultes des différentes langues étudiées se ressemblent généralement mais diffèrent aussi. Cette variabilité s'aperçoit au niveau du choix du lexique utilisé pour référer aux entités, au niveau de l'emploi des connecteurs logiques et des verbes décrivant les événements du film et introduisant les entités dans le discours narratif. Par exemple, pour référer à l'entité « glace », les libanais utilisent « neige » et « aller faire du ski » ou « skier » ou même « la glace fond ».

En ce qui concerne la structure du syntagme nominal, le SN indéfini est le moyen linguistique préféré des francophones et des anglophones pour introduire d'une façon générale les entités inanimées « échelle » et « écharpe ». En AL, l'introduction des entités inanimées (excepté l'entité glace) se fait typiquement par un N sans déterminant et moins fréquemment par un N préfixé d'un article défini. Dans les deux langues indo-européennes et plus spécifiquement en anglais, les quantifieurs accompagnent l'introduction de l'entité « paille ». Les francophones recourent à un autre procédé linguistique : l'article partitif. Par ailleurs, les locuteurs des trois groupes de contrôle introduisent l'entité inanimée « glace » par un SN défini puisqu'elle est facilement inférable dans le contexte. Néanmoins, en AL, cette entité peut être introduite au pluriel ou même être précédée de deux déterminants (DEM + def-N<sup>P</sup>). Contrairement aux locuteurs libanais adultes, les francophones et les anglophones recourent au SN composé pour introduire l'entité « glace » et « paille ».

**Tableau 50. Introduction des entités par un SN composé**

Locuteurs adultes	SN composé	
	SN + prép + ØN/SN + of + ØN	
	glace	paille
Francophones N = 10	1x/9	1x/6
Anglophones N = 10	0x/10	2x/9
Libanophones N = 15	0x/13	0x/6

En français et en anglais, les locuteurs adultes introduisent l'entité « écharpe » accompagnée d'un adjectif de couleur contrairement aux libanophones.

**Tableau 51. Introduction des entités inanimées accompagnées d'un adjectif qualificatif**

Adjectif qualificatif	FrL1 N = 10	AngL1 N = 10	AL N = 15
SN + <b>rose</b>	2		
DET + <b>pink</b> + N		1	
DET + <b>little</b> + <b>red/pink</b> + N		2	
Total	2x/7	3x/9	0x/13

Cette analyse contrastive a examiné les récits oraux produits dans trois langues différentes, le français, l'anglais et AL. Elle a également observé les processus de production langagière mobilisés par les locuteurs tels que le SN et les différents énoncés dans lesquels il apparaît, nécessaires à l'introduction de la référence (protagonistes et entités inanimées) dans un discours narratif.

Ce travail de recherche nous a permis d'avoir un descriptif complet de la structure interne des phrases produites par nos locuteurs adultes afin de mettre en évidence la particularité de chacune des langues étudiées. Chaque langue se caractérise par ses propres réalisations : les variations interlangues existent tant aux niveaux phrastiques qu'informationnels. L'AL est une langue typologiquement éloignée des deux langues indo-européennes, le français et l'anglais, spécifiquement au niveau de la structure interne du SN. Ces ressemblances et ces divergences vont nous servir à mieux examiner l'impact des langues sources (L1 et/ou L2) sur l'acquisition d'une nouvelle langue (L2 et/ou L3) au niveau discursif, au niveau de la structure phrastique et du répertoire lexical ainsi qu'au niveau de la structure interne du SN.

## 4. Récits en français L2

Nous examinons dans cette partie les productions orales des apprenants libanais relatant le récit de film en FrL2. Nous avons trois groupes d'apprenants de différentes tranches d'âge (10, 13 et 16 ans). Chaque groupe est composé de 15 sujets. Ainsi, nous avons au total 45 récits oraux.

### 4.1. Apprenants de 10 ans

#### 4.1.1. Introduction des protagonistes

Le groupe des apprenants de 10 ans est composé de 15 sujets dont chacun a produit un récit. Nous analysons ici les premiers énoncés qui introduisent deux protagonistes, « chien » et « enfant ». En total, il s'agit donc de 30 introductions formulées dans 30 énoncés. Le tableau suivant donne un aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur.

**Tableau 52. Aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur en FrL2**

FrL2	10 ans	Nb total des énoncés
1	AMI	18
2	CHA	23
3	DAW	15
4	GHA	23
5	GIL	16
6	HAD	12
7	JAD	14
8	JOB	20
9	JOS	30
10	JOU	12
11	KAT	28
12	LUN	40
13	MAR	21
14	SAR	22
15	SAW	28

#### 4.1.1.1. Structure discursive

À 10 ans, les apprenants introduisent majoritairement le protagoniste « chien » en focus d'un énoncé de l'arrière-plan (13x/15) et les tests statistiques attestent que le résultat est significatif ( $\chi^2 = 6.66$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.008 < 0.05$ ). Ce choix discursif concorde avec les tendances observées en LC et en L1 (les occurrences sont comptabilisées dans le tableau 53).

[94] **AP** <oui # e: <que> [//] qu'[un chien (P)] # (JAD : 1-2)  
dans l'hiver # &i [il (P)] avait froid>

Il s'agit donc d'une procédure clairement préférée des enfants à cet âge, bien que nous attestions 2 énoncés dont l'interprétation est problématique (2x/15).

[95] **un chien** (JOS : 1-2)  
qui n'arrive pas: à: marcher #  
il a sorti de sa maison

[96] **TR** <[e: <un chat> [//] e: un chien # il (P)] [est réveillé (procès) le matin (T)#]>  
(LUN : 1)

Dans l'exemple ci-dessus, deux interprétations sont possibles. Premièrement, si nous considérons que l'énoncé répond à la *quaestio* « qu'est-ce qui s'est passé en T pour P », le protagoniste est introduit en topique d'un énoncé de la trame. Ou une autre interprétation consiste à envisager la production de l'énoncé comme une réponse à « qu'est-ce qui s'est passé en T » ce qui implique que le protagoniste et le procès sont encodés en focus, ce qui pourrait expliquer l'emploi d'un SN indéfini <un + N>. Nous classons ce cas comme introduction en topique dans la mesure où un énoncé de ce type est attesté dans les productions des francophones adultes natifs, et qu'en absolu il n'y a pas de contraintes phrastiques en français

interdisant d'introduire un protagoniste en topique d'un énoncé de la trame (le chien se réveille un matin).

En revanche, le protagoniste « enfant » est nettement introduit en focus d'un énoncé de la trame (12x/15). De plus, les tests statistiques se prononcent significatifs ( $\chi^2 = 4.26$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.03 < 0.05$ ). Ce choix discursif rapproche les résultats des apprenants de ceux des libanophones et des anglophones adultes.

[97] quand il (P, chn) a sorti # il y a de l'eau # (DAW : 3-6)  
 il (P, chn) glisse #  
 TR <mais<sub>Top</sub> [il (P, chn)]<sub>Foc</sub> [a dit (procès) à **un # petit garçon (P)]>  
 il (P, enf) a venu**

Par ailleurs, 3 occurrences sont introduites en focus d'un énoncé de l'arrière-plan comme le montrent les exemples ci-dessous (3x/15).

[98] AP <il était<sub>Foc</sub> [<un:> [/] un chien e: <et un> [/] # et **un garçon (P)]> (JOU : 1)**

**Tableau 53. Structure discursive et introduction des deux protagonistes en FrL2 chez les apprenants de 10 ans**

FrL2 10 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame		Arrière-plan
		Topique	Focus	Focus
chien	15	2 (13%)		13( <b>1</b> ) <sup>37</sup> (87%)
enfant	15		12 (80%)	3( <b>1</b> ) (20%)
Total	30	2	12	16

#### 4.1.1.2. Structure phrastique et répertoire lexical

En FrL2, les apprenants de 10 ans introduisent le protagoniste « chien » dans l'arrière-plan majoritairement par une structure existentielle au présent ou à l'imparfait (6x/13) et par une structure à verbe lexical et à copule où le protagoniste « chien » est encodé à l'aide d'un SN-attribut du sujet ou d'un SN-objet (5x/13, cf. *supra*, ex. 98 et *infra*, ex. 100) ; (cf. *infra*, tableau 56). La structure à verbe lexical et à copule n'est pas utilisée par les locuteurs de la LC mais plutôt par les libanophones et les anglophones. Notons que la structure existentielle est introduite en FrL2 dans une structure clivée dans 4 cas sur 6. Dans l'exemple [98], *supra*, l'énoncé affirme l'existence des deux protagonistes conjointement (1x). Les structures <il était + SN> et <il était une fois> peuvent être rencontrées dans les comptines françaises comme par exemple « il était une bergère » ou au début d'un conte de fée. Précisons que <il était> est rendu en AL par l'exposant temporel du passé </ke:n/ كان> qui fait partie de la structure existentielle passé <il y avait /ke:n fi:/ كان في>. En outre, 3 autres structures composées d'un prédicat extérieur sous forme d'un verbe de perception à la 1<sup>ère</sup> personne du singulier sont

<sup>37</sup>Le chiffre en gras signale une introduction simultanée des deux protagonistes.

aussi observées (ex. 100). Cette mise en scène où l'énonciateur se place en topique, est constatée en L1. En revanche, les libanais adultes recourent à l'emploi d'un sujet à la 1<sup>ère</sup> personne du pluriel (cf. *supra*, ex. 68). L'usage des verbes de perception montre l'implication du locuteur qui maintient un lien avec le moment de l'énonciation. Notons que toutes ces structures – excepté <il était + SN et SN> – sont suivies d'une proposition subordonnée relative rappelant les structures clivées <c'est...qui> ; <il y a...qui>. AP <il y a + SN> (3x/13) ; AP <il y avait + SN> (3x/13) ; AP <il était + SN et SN> (1x/13) ; AP <C<sub>adv</sub> il était une fois + SN> (1x/13) ; AP <j'ai vu + SN> (3x/13).

[99] AP <e: il y avait **un chien**> (KAT : 1-3)  
 qui (P, chn) se réveillait  
 TR <et: Top [il (p, chn)] Foc [l'a: frappé (procès) à **la porte de son maître** (P)] #>

[100] j'ai vu <un:> [/] **un chien** (AMI : 1)  
 <qui:> [/] qui vivait dans une maison

Les tests statistiques confirment que les résultats ne sont pas significatifs et montrent que les apprenants de 10 ans recourent à diverses structures phrastiques pour introduire le protagoniste « chien » dans l'arrière-plan sans pencher à utiliser une structure en particulier.

La structure présentative clivée est aussi employée pour encoder l'introduction du protagoniste « chien » dans l'arrière-plan comme le montre l'exemple ci-dessous (1x/13). Il s'agit de la structure phrastique privilégiée des locuteurs francophones ce qui n'est pas le cas des apprenants libanais de 10 ans. En outre, la structure en FrL2 montre des différences par rapport à la LC : l'apprenant opte pour l'article indéfini afin d'accompagner le lexique « histoire » au lieu de l'article défini. En fait, l'énoncé structuré sur la succession de deux SN indéfini séparés par une préposition répond aux règles de la L1, l'AL. FrL2 <c'est **une** histoire d'**un** + N> ; FrL1 <c'est l'**histoire** d'**un** + N>.

[101] AP <oui # <c'est c'est &t> [/] c'est une histoire d'**un chien** #> (CHA : 1-2)  
 qui &ve <dans un> [//] dans une petite maison #.

De même, le protagoniste « chien » est introduit dans l'arrière-plan dans une construction nominale en <que> à l'aide d'un SN indéfini (1x/15, cf. *supra*, ex. 94). La conjonction de subordination <que> n'est pas réalisée dans une phrase complexe précédée d'une proposition principale. Il semble y avoir une interférence de la L1 dans laquelle <que> est souvent utilisé comme phatème. Rappelons aussi que ce protagoniste est introduit en AL par une proposition conjonctive en <que> précédée d'un énoncé introductif <que SVO> (cf. *supra*, ex. 70). Dans notre exemple, la conjonction <que> vient remplacer une structure cadrative qui sert à orienter la narration. Les deux premiers énoncés de l'apprenant peuvent se

construire en AL par une structure nominale <il y a chien dans-le-hiver froid> alors qu'en LC, l'énoncé se fait par une structure présentative clivée (c'est l'histoire d'un chien qui avait froid en hiver). Foc<sub>AP</sub> {*que* SN}.

Dans la trame, le protagoniste « chien » est introduit en topique par une structure SVC à l'aide d'un SN-sujet disloqué à gauche (2x/15, cf. *supra*, ex. 95 et 96). Dans l'exemple [95], il s'agit d'une dislocation avec inclusion d'une proposition relative en <qui>. Cet usage n'est pas repéré chez les francophones adultes. Top<sub>TR</sub> {S + il + VC} (1x) ; Top<sub>TR</sub> {S + [*qui* ne V pas + O] + il + VC} (1x).

Concernant le protagoniste « enfant », il est typiquement introduit en focus d'un énoncé de la trame à l'aide d'un SN-objet (7x/12) et d'une moindre façon par un SN-sujet (4x/12). Les tests statistiques attestent que ce résultat n'est pas significatif et qu'il n'existe pas de fonction privilégiée pour l'introduction du protagoniste dans la trame. L'introduction par un SN-objet est réalisée par une structure SVO contrairement aux locuteurs francophones adultes qui, eux, optent pour la structure SV<sub>1</sub>V<sub>2</sub>O. Dans 5 cas, l'énoncé comporte un introducteur de paroles rapportées, les verbes <dire> et <demander> (cf. *supra*, ex. 97). Dans un cas sur 7, nous attestons une occurrence où l'énoncé se produit dans une proposition relative en <qui> comme le montre l'exemple ci-dessous. Foc<sub>TR</sub> {SVO} ; Foc<sub>TR</sub> {C<sub>adv</sub><sup>AL</sup>SVO} ; Foc<sub>TR</sub> {*qui* VO}.

[102] *j'ai vu* dans le film un chien (P) # (HAD : 1-3)  
*qui* (P, chn) va chez **son ami** (P) #  
 pour jouer #

L'introduction du protagoniste « enfant » se fait à l'aide d'un SN-sujet par une structure SV ou SOV.

[103] il (P, chn) a sonné sur la porte (LUN : 12-13)  
 TR <Foc [**un garçon** (P) lui (P, chn) a ouvert (procès) peut être **son ami** (P, enf)]>

Dans l'exemple [103], l'apprenant <LUN> introduit le protagoniste « enfant » au début de la phrase en tant que sujet grammatical et le reprend ensuite en fin de l'énoncé : il s'agit d'une reprise différée <un garçon → son ami>. En FrL1, le protagoniste est immédiatement repris après son introduction (cf. *supra*, ex. 91). Dans notre exemple, la reprise qui sert habituellement à donner un nouveau cadre sémantique avec plus d'informations sur le protagoniste en question, a subi une modification de la valeur référentielle grâce à la dislocation à droite. En AL, ce rappel pourrait être une construction nominale indépendante du reste de l'énoncé : <peut être son copain, يمكن رفيقو, /yemken rfi:ʔo/> → <peut être c'est son copain ; il est peut être son copain>.

Par ailleurs, les structures phrastiques SOVO et SOV(r) comportant un pronom objet préverbal ne sont pas attestées en FrL1 mais en AL (ex. *supra*, ex. 66). Une autre construction en FrL2 ne concorde pas avec ce qui a été présenté en FrL1 et se rapproche des règles d'usage de la L1 : le protagoniste « enfant » est introduit par un SN défini disloqué à gauche avec inclusion d'une relative en <qui> (ex. 104). L'apprenant présuppose l'existence de cette entité-protagoniste et la représente comme information déjà connue ou « given ». En fait, le recours au SN défini répond à la règle d'usage de l'AL étant donné que ce SN est suivi d'une relative. Foc<sub>TR</sub> {(C<sub>adv</sub>) SV} ; Foc<sub>TR</sub> {S + [*qui* VC] + il + V} ; Foc<sub>TR</sub> {C<sub>adv</sub>SOVO} ; Foc<sub>TR</sub> {SOV(r)}.

[104] e: il (P, chn) a vu &y une porte (AMI : 6-7)  
 il a # &e~ <il a il a> +// # **le personne**  
*qui* est dedans  
**il** a ouvert

Par ailleurs, un apprenant introduit le protagoniste « enfant » en focus d'un énoncé de la trame par une structure SVC au moyen d'un SN ayant la fonction de complément circonstanciel de lieu (1x/15, cf. *supra*, ex. 99). Le participe passé <frappé> est erronément devancé par un pronom objet préverbal. Foc<sub>TR</sub> {SOVC}.

Dans l'arrière-plan, la structure <de V<sub>1</sub>V<sub>2</sub>O> et la construction présentative employées par les francophones pour introduire le protagoniste « enfant » ne figurent pas en FrL2 à l'âge de 10 ans. Dans 1 cas sur 3, l'entité-protagoniste est introduite dans l'arrière-plan par une construction existentielle comme en FrL1 (1x/3, ex. 105). AP <il y a + SN>.

[105] et il # //+ et il y a <un> [/] # **un petit garçon** # (MAR : 5)

Les deux autres structures syntaxiques ne sont pas observées chez les locuteurs de la LC : le protagoniste « enfant » est introduit dans l'arrière-plan par une structure à copule <il était + SN + SN> simultanément avec le protagoniste « chien » (1x/3, déjà mentionné *supra*, ex. 98) et par une structure SVC à l'aide d'un SN complément circonstanciel de lieu. La construction SVC se produit dans une proposition relative en <qui> comme le montre l'exemple ci-dessous (1x/3). Foc<sub>TR</sub> {*qui* VC}.

[106] oui # e: *il était une fois un chien* (P, chn) (SAR : 1-2)  
 et <*qui* est> [/] *qui* (P, chn) est à côté d'**un maison de garçon** (P) #

Pour délimiter le cadre de la narration, la structure présentative massivement utilisée en FrL1 est rarement employée par les apprenants libanais de 10 ans <*c'est une histoire de* + SN> (1x/15). Le cadre n'est précisé que dans un cas sur 15 par une structure composée d'un prédicat de perception <*j'ai vu* dans le **film**> (1x, *supra*, ex. 102). Le lexique <film> est plutôt employé par les libanophones. À 10 ans, les apprenants parlent rarement du temps qu'il fait

<le matin> (cf. *supra*, ex. 96 ) lors de l'introduction des protagonistes à l'opposé des francophones qui le font dans les énoncés précédant leur introduction. Au total, trois apprenants sur 15 (JAD, LUN, CHA, HAD) ont pu faire ces précisions.

Nous attirons l'attention sur l'usage de la LC en regardant les processus de la complexification du lecte de l'apprenant (tableau 54). Ensuite, nous exposons le répertoire lexical utilisé tout en le contrastant avec celui des locuteurs adultes.

Certains apprenants ont eu quelques difficultés concernant :

- La formulation et l'emploi des auxiliaires et des participes passés au passé composé : l'auxiliaire <être> est remplacé par l'auxiliaire <avoir> et le participe <offert> par <offr[e]>. Il est à signaler que la majorité des verbes conjugués au passé composé sont correctement formulés (13x/16).
- des difficultés à exprimer un verbe pronominal au passé composé.
- l'utilisation ou l'omission des pronoms objets préverbaux (direct ou indirect).
- les verbes suivis de prépositions : <demander de\*<sup>38</sup>/à quelqu'un>.

Rappelons que les verbes pronominaux n'existent pas en arabe et que les pronoms objets sont des pronoms clitiques suffixés aux verbes.

**Tableau 54. Remarques sur l'usage du FrL2 à l'âge de 10 ans**

V <sub>aux</sub>	verbe pronominal	Pro-O + V <sub>e</sub>	préposition
il a* sorti (1x) → il est sorti	il est* réveillé → il s'est réveillé	(il) &la* &offr[e]* → (il) lui a offert il l'a* frapp[e] → il a frappé il * a ouvert → il lui a ouvert	demander de*quelqu'un → demander à ...

Pour introduire les entités-protagonistes, les apprenants de 10 ans font appel au passé composé (5x/15) et à l'imparfait (6x/15) et au présent (4x/15) pour introduire le protagoniste « chien » (cf. Annexe 10). Trois temps sont employés sans préférence à un en particulier, ce qui est aussi confirmé par les tests statistiques ( $\chi^2 = 0.4$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.94 > 0.05$ ). Ces résultats vont à l'opposé de ce qui a été observé chez les francophones adultes : ces derniers optent presque exclusivement pour le présent. Pour l'introduction du protagoniste « enfant », les apprenants utilisent notamment le passé composé (11x/15) et plus rarement le présent (3x/15) et l'imparfait (1x/15). Les tests statistiques confirment que ce résultat est significatif

<sup>38</sup>Les erreurs sont signalées par des astérisques \*.



( $\chi^2 = 11.2$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.003 < 0.05$ ). Les francophones, eux, utilisent le présent, l'infinitif et l'imparfait.

Au niveau lexical, l'introduction du protagoniste « chien » est majoritairement réalisée par le lexème « chien ». En revanche, le répertoire lexical utilisé pour introduire le protagoniste « enfant » est plus varié (cf. Annexe 10). À l'opposé des francophones qui emploient des lexèmes tels <maître, maîtresse ou garçon> pour référer au protagoniste « enfant », les apprenants de 10 ans utilisent <garçon et ami> (les libanophones l'introduisent typiquement par <ami/copain et maître>). Certaines appellations sont mentionnées dans des reprises différées comme en FrL1 (cf. *supra*, ex. 103). Certains lexèmes figurent dans les récits des adultes libanophones tels <quelqu'un, fille> et d'autres ne sont attestées ni en FrL1 ni en L1 comme <personne, cousine>. Concernant le recours au mot <personne>, nous considérons qu'il s'agit également de l'influence de la L1 étant donné que ce lexème réfère à un individu sans distinction de sexe. Cela le rapproche sémantiquement du pronom indéfini <quelqu'un>.

Au niveau des prédicats, les deux verbes <dire> et <demander> sont particulièrement employés au moment de l'introduction du protagoniste « enfant » ce qui ne correspond pas à la liste des verbes répertoriée en LC et en L1. Dans 2 cas, les deux verbes <dire> et <demander> sont suivis d'une proposition contenant le verbe <aider>. Cette construction vient remplacer la locution verbale <demander de l'aide> comme le montrent les exemples ci-dessous. Cette locution peut être rendue en AL par le verbe </stangad/ استتجد>. Ce verbe figure dans le récit d'un locuteur libanophone.

[107] et après <il:> [/] il a dit <à &s à &s> [//] à son amie (CHA : 9-10)  
<de> [/] de venir l'aider

[108] il a demandé # à une fille # (GIL : 4-5)  
pour qu'elle: # &ede

Cependant, ces structures <de venir l'aider> et <pour qu'elle &ede> traduites littéralement en AL sont correctes et apparaissent même dans les récits des locuteurs adultes (cf. *supra*, ex. 11). D'autres verbes utilisés par les apprenants de 10 ans en FrL2 sont attestés en L1 tels les verbes <ouvrir, aller, appeler> pour décrire l'événement qui introduit le protagoniste « enfant ».

Par rapport aux connecteurs logiques (adverbes et conjonctions de coordination), les apprenants du FrL2 utilisent l'adverbe <oui> pour marquer leur consentement à raconter l'histoire et afin d'introduire le protagoniste « chien » alors que chez les francophones, le choix est plus varié <d'accord, alors, donc, etc.>. En FrL1, les connecteurs <alors, et, donc>

devançant l'énoncé introduisant le protagoniste « enfant » tandis qu'en FrL2, à 10 ans, il s'agit des termes suivants <puis, et après, et, mais, alors, /ʔe/ (oui en AL)>. À 10 ans, l'adverbe <donc> est absent. Les autres connecteurs expriment généralement une progression dans le temps et la conjonction de coordination <mais> une opposition. /ʔe/ ou « oui » est le seul emprunt lexical à la L1.

**Tableau 55. Emprunts à la L1 chez les 10 ans apprenant le FrL2**

Emprunts de nature purement lexicale	Emprunts de nature grammaticale
adv <b>1x</b>	<b>0x</b>
ÉLICIT –	
/ʔe/ → oui	

#### 4.1.1.3. Structure du syntagme nominal

Les apprenants de 10 ans introduisent majoritairement le protagoniste « chien » par un SN plein accompagné par un article indéfini (13x/15) (cf. *infra*, tableau 57). Les tests statistiques indiquent que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 6.66$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.006 < 0.05$ ).

En revanche, le protagoniste « enfant » est typiquement introduit par un SN plein accompagné d'un article indéfini (6x/15) ou par un SN défini comportant un possessif (7x/15, dont 1 reprise). Nous signalons 3 cas (un procédé linguistique grammaticalement correct et 2 formes IL). Les tests statistiques marquent la préférence des apprenants comme significative ( $\chi^2 = 10$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.04 < 0.05$ ). Un cas est attesté où l'entité « enfant » est introduite par un SN composé complément circonstanciel de lieu ayant la fonction d'un complément de nom <SN + prép + SN>. Le protagoniste « enfant » est accompagné d'un possessif : <la porte de **son maître**> (1x/7, cf. *supra*, ex. 99). L'article indéfini marque l'introduction de l'information nouvelle tandis que le possessif qui actualise exclusivement l'introduction du protagoniste « enfant », établit un lien anaphorique et sémantique décrivant la relation d'appartenance entre les deux protagonistes (un chien → son amie, sa cousine, son maître).

Cependant, l'emploi de certains moyens linguistiques diverge de celui observé chez les francophones adultes. À 10 ans, les apprenants optent pour une construction par dislocation à gauche avec ou sans marquage approprié du SN pour introduire le protagoniste « chien » (2x/15) ou « enfant » (1x/15) (cf. *supra*, ex. 95, 96 et 104). TR <**un chien** + **il** + V + C> ; TR <**un chien** [REL] + **il** + V + C> ; TR <**le personne** [REL] + **il** + V>

Dans la construction (le personne il)\* le marquage du genre est erroné : un déterminant masculin accompagne un N féminin. Néanmoins, l'apprenant a respecté l'accord du SN au masculin avec le pronom sujet <il>. Nous soulignons que <personne> est un N masculin en arabe. Il est à signaler que le SN défini répond aux exigences de la L1 étant donné que l'entité-

protagoniste est suivie d'une proposition relative. En outre, nous distinguons 2 occurrences où il s'agit d'une dislocation avec inclusion d'une relative en <qui>. La proposition relative enchâssée en arrière-plan donne plus de détails sur les protagonistes et permet un ancrage dans le contexte de la narration. Ensuite, le retour dans la trame s'effectue grâce à un pronom clitique sujet. Ce type d'ancrage correspond au modèle de Lambrecht (1994) où l'introduction des protagonistes se présente comme une introduction « complètement nouvelle ancrée » ou 'brand-new anchored', excepté le marquage du SN introduisant le protagoniste « enfant » par l'article défini <le>. Cet encodage signifie que l'entité-protagoniste est une information ancienne et déjà « donnée », ce qui n'est pas le cas. Des cas similaires de dislocation avec la fonction d'introduire un nouveau référent ont été observés dans les données narratives chez Hendriks (2000) concernant des locuteurs chinois en français L2 et chez Trévisiol à propos des apprenants japonophones en français L3 (1995<sup>39</sup>, 1996, 2003). Hendriks précise que cette fonction ne correspond pas aux contraintes pragmatiques et discursives de la dislocation étant donné que le référent doit être cognitivement « accessible ».

L'introduction du protagoniste « enfant » est aussi réalisée au moyen du pronom indéfini <quelqu'un> (ex. 109). Ce procédé linguistique est également utilisé par un libanophone adulte (cf. *supra*, ex. 75). Contrairement au locuteur de l'AL, l'apprenant du FrL2 maintient les deux protagonistes dans l'énoncé suivant par le pronom <ils>. Il précise l'identité du protagoniste « enfant » dans le 10<sup>e</sup> énoncé <le fille il>. Cela se produit également chez un autre apprenant (cf. *supra*, ex. 104) : le protagoniste est introduit par <le personne> maintenu immédiatement par <ils> référant aux deux protagonistes. Le protagoniste « enfant » n'a jamais été identifié et l'apprenant le désigne par <le deuxième personne> dans le 11<sup>e</sup> énoncé.

[109] alors <il a> [/] il (P, chn) a # dit <à &kel> [//] à quelqu' un (GHA : 6-7)  
de Ø (P, enf) jouer avec lui (P, chn)

Le protagoniste « enfant » est également introduit par un N nu dans un SN composé (un maison de garçon)\* → <la maison d'un garçon>. Il semblerait que la construction interne de ce SN composé s'approche des règles d'usage de la L1 (emploi du SN indéfini et d'un N nu). La rection entre les deux SN nominaux n'est pas assurée d'où l'introduction du protagoniste par un N nu. Le marquage du genre du premier SN « maison » est erroné en LC : ce N féminin en français s'avère masculin en AL (1x, cf. *supra*, ex. 106).

---

<sup>39</sup>Cité dans Trévisiol (2003). Trévisiol, P. (1995). Étude de l'expression orale d'apprenants japonais en français : 'qui' comme facteur de thématisation et de détermination, Mémoire de DEA, Université Paris VIII.

Par ailleurs, la référence à l'entité « chien » n'a jamais été introduite avec l'adjectif antéposé <petit> à l'opposé de l'entité « enfant » qui est très peu devancé de cet adjectif épithète (3x/15, cf. *supra*, ex. 97 et 105). Foc {DET + ADJ + N}.

Pour résumer, l'analyse des résultats des apprenants libanais de 10 ans du FrL2 montre une tendance à introduire le protagoniste « chien » en focus d'un énoncé de l'arrière-plan par une structure existentielle au présent et au passé ou par une structure copule et à verbe lexical. Les apprenants encodent l'information relative au protagoniste « chien » presque unanimement par un SN indéfini. En revanche, l'introduction du protagoniste « enfant » est réalisée typiquement en focus d'un énoncé de la trame par une structure SVO à l'aide d'un SN-objet comportant un indéfini ou un possessif.

**Tableau 56. Structure phrasique pour introduire le protagonistes en FrL2 chez les apprenants de 10 ans<sup>40</sup>**

FrL2 10 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame				Arrière-plan						
		Topique chn 2x/15		Focus enf 12x/15		Focus chn 13x/15 ; enf 3x/15						
		SVC	CSV	(C)SOV (r/O)	(C)SVQ	SOVC	Exist + SN	C Prés + SN	(C) VLex/cop + SN	qui VC	que SN	
chien	15	2					6	1	5(1)			1
enfant	15		2	2	7	1	1		1			1
Total	30	S = 2	S = 4	O = 7	C = 1	7	1	6(1)	C = 1			PN = 1

**Tableau 57. Structure du SN pour introduire les protagonistes en FrL2 chez les apprenants de 10 ans**

FrL2 10 ans	Nb total d'intro/locuteur	SN pleins <DET + N>		SN composé (SN de ØN) <sup>41</sup>		Dislocation à gauche		Pro
		INDEF + N	POSS + N	<SN de SN>	(SN de ØN) <sup>41</sup>	DET + N + ProS	(DET <sup>M</sup> + N <sup>F</sup> + ProS <sup>M</sup> )*	
		un + N	son + N	POSS + N	N sans DET	un + N + il	le + N <sup>F</sup> + il*	
chien	15	13				2		
enfant	15	6	6(1r)	1	1	1	1	1
Total	30	19	7(1r)	1	1	2	1	1

<sup>40</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des deux protagonistes aux niveaux discursif, phrasique et linguistique en FrL2 chez les apprenants de 10 ans dans l'Annexe 5.

<sup>41</sup>Rappel : les erreurs sont signalées par des astérisques \*.

#### 4.1.2. Introduction des entités inanimées

Nous examinons ici les premiers énoncés qui introduisent les entités inanimées « écharpe », « paille », « glace » et « échelle » dans les 15 récits du groupe de 10 apprenant le FrL2. En total, il s'agit potentiellement de 60 introductions dont 26 occurrences, exprimées en 26 énoncés, sont seulement attestées.

##### 4.1.2.1. Structure discursive

Chez les apprenants de 10 ans, l'introduction de l'information aux entités inanimées est typiquement encodée en focus d'un énoncé de la trame (21x/26) ; (tableau 58). Les tests statistiques confirment que le résultat est significatif ( $\chi^2 = 8.65$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.002 < 0.05$ ).

[110] et: il a marché le chien # (JOS : 13-17)  
mais <les> [/] les chaussettes sont: eh: +// n'arrive pas à: marcher # bien  
car les chaussettes sont très grands sur: #  
TR <Top [il (P, chn)] Foc [a cherché (procès) d'**herbe fraîche** (i)]>  
<et il a> [//] et: il: les mis dans ses chaussures #

En FrL2, deux entités inanimées sur 4 « glace » et « écharpe » sont uniquement introduites dans l'arrière-plan (5x/26) tandis qu'en FrL1 elles le sont toutes. Le nombre d'introductions de l'entité « glace » observées dans l'arrière-plan s'élève à 4 cas sur 10 et celui de l'entité « écharpe » à un cas sur 8.

[111] et &i ils (P, CE) sont allés (JAD : 4-5)  
AP <Ø (P, CE) pour faire (V<sub>R</sub>) patiner (V<sub>R</sub>) # patin # sur **la glace** (i) #>

[112] <il a> [/] il (p, chn) a cherché # e: # (GHA : 18-19)  
AP <**qu'on met ici** # ETC [pour: fait froid]> #

Quelques énoncés manifestent des introductions d'entités non abouties. Ces dernières sont signalées dans les tableaux par un nombre et un point d'interrogation. Ces occurrences ne sont pas prises en compte dans nos analyses. Voici un exemple :

[113] son ami # a # &vene chez lui # avec un ## un gros ### avec un gros ### [!: geste échelle] (JOB : 11)

**Tableau 58. Structure discursive et introduction des entités inanimées en FrL2 à l'âge de 10 ans**

FrL2 10 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame	Arrière-plan
		Focus	Focus
écharpe	8x/15	7	1
paille	1x/15	1	0
glace	10x(+1?) <sup>42</sup> /15	6(+1?)	4
échelle	7x(+1?)/15	7(+1?)	0
Total	26x(+2?)/60	21(+2?)	5

#### 4.1.2.2. Structure phrastique et répertoire lexical

Pour introduire les entités inanimées en FrL2, les apprenants de 10 ans recourent majoritairement à l'emploi de la structure SVO (15x/26) ; (cf. *infra*, tableau 61). Les tests statistiques indiquent que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 21.38$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 1e-04 < 0.05$ ). Dans ces énoncés, les entités inanimées sont réalisées dans la trame à l'aide d'un SN-objet postposé au verbe (cf. *supra*, ex. 110). Dans 9 cas sur 15, les structures phrastiques concordent avec celles observés chez les natifs. En outre, la structure interne du SN ainsi que la morphologie des verbes (cf. *infra*, tableau 59) peuvent s'éloigner des règles d'usage de la LC. Foc<sub>TR</sub> {SVO} ; Foc<sub>TR</sub> {SVOO} ; Foc<sub>TR</sub> {SOVO}.

Par ailleurs, les constructions syntaxiques suivantes s'éloignent de ce qui a été attesté chez les francophones adultes. Nous indiquons un cas sur 7 où l'introduction de l'entité « échelle » est réalisée par une structure SVO devancée d'une « expression temporelle complexe » (1x). Celle-ci est enchâssée par une proposition relative dans l'arrière-plan comme le montre l'exemple ci-dessous. Cette tendance à précéder l'introduction de l'entité par une « expression temporelle complexe » est observée chez les libanophones adultes spécifiquement lors de l'introduction de l'entité « glace ». Foc<sub>TR</sub> {[ETC] + AP [qui VC] + [SVO]}.

[114] TR <ETC [<mais> [/] mais après quand il (P, chn) a vu le garçon (P)] (DAW : 12-13)  
*qui* (P, enf) est: tombé  
 TR <il (P, chn) a apporté <un:> [/] **un escalier** (i) un:>

L'introduction de l'entité « écharpe » est réalisée par un lexème en L1 dans une structure SV<sub>aux</sub>C<sub>pp</sub>O<sup>AL</sup> où l'auxiliaire avoir est séparé du participe passé <apporté> par l'adverbe <après> précisant la chronologie des actions (1x).

<sup>42</sup>Le point d'interrogation à côté d'un chiffre indique une occurrence où l'apprenant a essayé d'introduire une entité sans y réussir. Ces occurrences signalées ne sont pas analysées.

[115] il a mis une échelle (SAW : 20-24)  
 il a pu l'aider  
 mais il a # *après* apporté comme **un** </še:l/>  
 <il a> [/] # il lui a donné le </še:l/>  
 il l'a aidé

Dans 1 cas sur 8, un apprenant emploie une structure phrastique et non un SN plein pour référer à l'entité « écharpe ». De cette façon, il comble un manque lexical et explique par une structure phrastique l'utilité de cet objet vestimentaire (1x, cf. *supra*, ex. 112). Cette construction <que SVC> réalisée dans une proposition conjonctive en <que> est suivie d'une structure en <pour>. Il pourrait être question d'une proposition de cause ou d'une « expression temporelle complexe » : <que l'on met ici → parce que/quand il fait froid>.

L'entité inanimée « glace » est la seule entité introduite par une structure SVC à l'aide de SN-Complément circonstanciel de lieu (9x/10). 6 occurrences dans la trame et 3 dans l'arrière-plan sont relevées (TR = 6x/26 ; AP = 3x/26). « Glace » est introduite en FrL2 par un SN ayant une unique fonction à l'opposé des natifs qui l'introduisent par un SN ayant la fonction de sujet, d'objet ou d'un complément circonstanciel de lieu. En FrL1, le lieu est exprimé par un SN composé « tomber dans **un trou de glace** » lors de l'introduction de l'entité « glace » (cf. *supra*, ex. 37) contrairement à ce qui est observé en FrL2 (tomber dans **la neige**)\*. Foc TR {(C)SVC}.

[116] après # &a <le> [/] le petit garçon est tombé <dans la> [/] *dans la* # **neige** (SAW : 15)

L'entité « glace » est également la seule entité inanimée introduite par une structure existentielle (1x/15). L'existentielle produite dans une proposition relative en <où> est également précédée d'une autre relative en <où> avec un verbe omis. Ces énoncés pourraient être paraphrasés par <ils sont allés à un lieu où il y a de la glace. AP {où il y a + SN}>.

[117] et: ils (P, CE) sont allés (LUN : 17-19)  
 où à un milieu  
 AP <où il y a [de la glace (i)]>

En FrL2, l'introduction des entités inanimées « glace » et « échelle » se fait typiquement par une structure phrastique à base d'un verbe à l'infinitif précédé d'une préposition <pour/de>. 3 occurrences sont exprimées dans l'arrière-plan (cf. *supra*, ex. 111) et 3 autres dans la trame comme le montrent les exemples ci-dessous (TR = 3x/26 ; AP = 3x/26). Dans l'exemple [111] *supra*, la préposition <pour> est suivie d'une sorte de locution verbale <faire patiner> que l'apprenant essaie de rectifier en ajoutant le N nu <patin>. Nous pouvons paraphraser <faire patiner patin sur la glace> par <faire du patin à glace>. Foc TR {pour VC} ; Foc TR {pour OVO} ; Foc TR {de VOC} ; Foc AP {pour VC} (2x) ; Foc AP {pour V<sub>1</sub>V<sub>2</sub>OC}.



[118] alors # Foc [le chien (P) est venu (procès)] (KAT : 17-18)

TR <<pour> [/] # pour Top [Ø (P, chn)] Foc [lui (P, enf) chercher (procès) **une échelle** (i)]>

[119] ils ont allé (GHA : 8-9)

TR <<à:> [//] e: de Top [Ø (P, CE)] Foc [faire & ski (procès) sur de l'eau mais sur **de glace** (i)]>

Dans l'exemple [118], l'encodage du protagoniste « enfant » par un pronom objet préverbal est constaté en L1 dans les récits des adultes libanais. Voici un exemple :

[120] يقوم بيجيبو السلم (NAT : 26)

bi-ʔu:m	bi:-#ğeb-l-o:	s-sellom
se lève	apporte-à-lui	la-échelle
PRES-V <sub>incho</sub> .IMPF.3MS	PRES-V.IMPF.3MS-prép-clit.3MS	def-NMS

« Il va lui chercher l'échelle »

Beaucoup de structures employées par les locuteurs natifs du français sont absentes étant donné leur complexité telles les locutions verbales (va chercher, etc.), les constructions de l'infinitivation et participiales qui précèdent les énoncés introduisant les entités étudiées, les propositions en <parce que>, les propositions où le sujet est enchâssé par une relative ou une proposition de cause.

Par rapport à l'usage de la langue, d'autres formes linguistiques (niveau morphologique ou autre) semblent toujours en cours d'acquisition en FrL2 telles le choix de l'auxiliaire (avoir/être) et le marquage du participe passé au passé composé, l'emploi du pronom objet (direct ou indirect), la préposition suivie d'un verbe à l'infinitif, la place des adverbes, les verbes pronominaux et l'usage des conjonctions de coordination (tableau 59). Dans l'exemple [121], la conjonction <et> est répétée à chaque fois qu'un objet est énuméré ce qui est conforme à la règle d'usage de l'arabe.

[121] il met des chaussures **et** un cache-nez **et** un chapeau (HAD : 4)

**Tableau 59. Remarques sur l'usage du FrL2 à l'âge de 10 ans**

passé simple	passé composé	verbe pronominal	pour + V <sub>e</sub>	Pro-O	coord	adv
elle tomba	(il) a* & vene* →(il) est venu ils ont* allé →ils sont allés ils sont* marché →ils ont marché	pour se jouer* → pour jouer	pour fait* → pour faire	il l'* a donné → il lui a donné	et	il a après* apporté → après, il a apporté

Pour introduire les entités inanimées, le passé composé est majoritairement utilisé (15x/26) et moins fréquemment les verbes à l'infinitif (6x/26), au présent (4x/26) et au passé simple (1x/26). Les tests statistiques confirment que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 16.76$  ;

$p(\text{bootstrap}) = 4e-04 < 0.05$ ). Les francophones adultes n'emploient pas le passé simple dans les énoncés introduisant les entités et ils privilégient l'usage du présent pour les introduire.

Le recours explicite à la L1 se fait rarement : l'entité « écharpe » est introduite en AL </še:l/ > dont la prononciation peut se rapprocher du mot français <châle>. Un apprenant que le lexique lui manque se demande à voix basse en L1 comment ça se dit en français :

[122] alors il a cherché <un: # un:> [//] # <šu: bissammu:? (comment ça s'appelle<sup>43</sup>)> # le ## e: ça &ke: ## (GHA : 15)

**Tableau 60. Emprunts à la L1 chez les 10 ans apprenant le FrL2**

Emprunts de nature purement lexicale 2x		Emprunts de nature grammaticale
SUBST	MÉTA	0x
ÉLICIT –		
/še:l/ → écharpe	/šu: bissammu:/ → comment ça s'appelle ?	

Le répertoire lexical employé pour référer aux entités inanimées montre une grande différence entre les locuteurs natifs et les apprenants du FrL2 âgés de 10 ans. Le manque lexical pousse les apprenants à recourir à des lexèmes qui ne réfèrent pas exactement à l'entité étudiée. Par exemple, pour désigner l'entité « écharpe », les apprenants emploient <ruban, manteau, cache-nez, etc.) ; (cf. Annexe 10).

Certains verbes utilisés en FrL1 pour introduire les entités inanimées ne figurent pas dans les énoncés en FrL2 tels <recupérer, recevoir, se rompre, se lancer, etc.). Beaucoup de verbes employés par les apprenants de 10 ans sont attestés en L1 comme par exemple <apporter, faire du ski, marcher, lui donner, etc.>.

#### 4.1.2.3. Structure du syntagme nominal

À 10 ans, les apprenants optent généralement pour le SN plein pour introduire les entités inanimées (16x/26) ; (cf. *infra*, tableau 62). Les tests statistiques indiquent que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 11.38$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.003 < 0.05$ ). Il existe également 2 introductions grammaticalement correctes et 8 introductions réalisées par des formes idiosyncrasiques.

L'entité inanimée « écharpe » est essentiellement introduite par un SN indéfini (3x/8) et par un SN défini comportant un adjectif possessif (2x/8) et un article (1x/8). Les trois procédés sont utilisés sans afficher une préférence particulière comme l'indiquent aussi les tests statistiques ( $\chi^2 = 1$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.88 > 0.05$ ). L'emploi des formes définies habituellement utilisées pour marquer l'appartenance ou le maintien de la référence, est dû à

<sup>43</sup>Les emprunts à l'arabe libanais sont traduits entre parenthèse.

une introduction tardive de l'entité, juste au moment du sauvetage de l'enfant (l'enfant donne l'écharpe au chien au début de l'histoire avant d'aller faire du patin et l'écharpe est utilisée à la fin du film pour sauver le garçon).

L'introduction de l'entité « échelle » est typiquement encodée par un SN indéfini (6x/7) et plus rarement par un pronom démonstratif <ça> (1x/7). Cette forme linguistiquement correcte n'est pas utilisée par les francophones natifs. En fait, l'apprenant (GHA) emploie ce pronom en l'accompagnant de gestes afin de désigner l'objet, ce qui reflète des difficultés au niveau lexical et ce qui pourrait également être révélateur de son niveau de compétence. Les tests statistiques se prononcent non-significatifs indiquant nulle préférence pour l'emploi de l'article indéfini ( $\chi^2 = 2.28$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.12 > 0.05$ ).

En ce qui concerne l'entité inanimée « glace », les apprenants l'introduisent par un SN défini <le + N> (4x/10) – puisqu'elle est facilement inférable du contexte – ou à l'aide d'un SN accompagné d'un partitif au féminin singulier <de la glace> (cet usage, provoqué par la structure phrastique, n'est pas repéré chez les francophones) ou au moyen des formes idiosyncrasiques (5x/10). Selon les tests statistiques, aucune forme linguistique n'est privilégiée ( $\chi^2 = 2.6$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.36 > 0.05$ ).

Comme nous l'avons déjà mentionné, les apprenants de 10 ans en FrL2 n'encodent pas l'information relative aux entités inanimées par un SN plein seul. Ils ont recours à d'autres moyens linguistiques qui n'ont pas été observés chez les francophones natifs. Il est question de « formes idiosyncrasiques ».

Dans un cas, l'entité « écharpe » est introduite en AL précédée de l'article indéfini français :  $(\text{DET}^{\text{FrL2}} + \text{N}^{\text{AL}})^* \leftrightarrow (\text{un } /ʃe:l/)^*$ . Cette même entité est également introduite par une construction phrastique définitoire et non par un SN plein (1x, *supra*, ex. 112). L'apprenant (GHA) rencontre des difficultés à trouver le lexème pour référer à l'entité « écharpe » afin de l'introduire et c'est ainsi qu'il résout son problème lexical.

Par ailleurs, l'entité « glace » est introduite par diverses formes idiosyncrasiques qui semblent montrer l'interférence de la L1 (5 cas sur 10) :

- L'article défini masculin accompagne un N féminin (le glace)\* (2x) ou il précède un N erroné supposé être au féminin (le &glis)\*. Le lexème (&glis)\* est une formation se basant sur le verbe « glisser » (1x).

- L'entité « glace » est introduite par un SN accompagné d'un article défini contracté avec une erreur de marquage de genre (au neige)\* (1x). En AL, les termes <glace> et <neige> sont des N masculins, ce qui pourrait expliquer le marquage du N au masculin.
- L'entité « glace » est introduite par un SN défini au pluriel comme en L1 (les glaces)\* (1x).
- L'entité « glace » ainsi que l'entité « paille » sont introduites par un N nu précédé d'une préposition : (d'herbe fraîche)\* ; (de glace)\* (2x, cf. *supra*, ex. 110 et 119). L'introduction par un article partitif et par un article défini contracté n'est pas réussie.

L'adjectif qualificatif <fraîche> vient accompagner l'entité « paille » à 10 ans à l'opposé de francophones qui choisissent plutôt d'accompagner l'entité « écharpe » par un adjectif de couleur. Notons que l'adjectif « gros » est préposé à une introduction non réussie de l'entité « échelle ».

Pour récapituler, à 10 ans, les entités inanimées sont majoritairement introduites en focus d'un énoncé de la trame à l'aide d'un SN-objet.

En ce qui concerne le marquage du SN, les entités sont typiquement précédées :

- de l'article indéfini <un> pour l'entité « échelle » ;
- des articles indéfinis, définis et du possessif pour l'entité « écharpe » ;
- de l'article défini <le> ou des formes idiosyncrasiques pour l'entité « glace » ;
- d'un N sans déterminant pour l'entité « paille ».

Tableau 61. Structure phrastique pour introduire les entités inanimées en FrL2 chez les apprenants de 10 ans<sup>44</sup>

FrL2 10 ans	Nb total d'intro/ locuteur	Trame/Focus						Arrière-plan/Focus						
		(C)SVO	[ETC] + [REL] + SVO	SVOO(O)	SOVO	SV <sub>aux</sub> C <sub>pp</sub> O <sup>AL</sup>	pour OVO	pour VC	de VOC	(C)SVC	où Exist + SN	pour VC	pour V <sub>1</sub> V <sub>2</sub> O <sub>C</sub>	que SVC* + [ETC]
écharpe	8x/15	3		2	1	1							1	
paille	1x/15	1												
glace	10x(+1?)/15	+1?					1		4	1	2	1		
échelle	7x(+1?)/15	5	1	+1?			1							
Total	26x(+2?)/60	9(+1?)	1	2(+1?)	1	1	1	1	4	1	2	1	1	1
	Total				O = 15				C = 6					C = 3

Tableau 62. Structure du SN pour introduire les entités inanimées en FrL2 chez les apprenants de 10 ans

FrL2 10 ans	Nb total d'intro/ locuteur	SN pleins <DET + N>								erreurs				
		INDEF + N	DEF + N	POSS + N	DEM	Pro	ART	PART	de + N sans DET	(DEF <sub>c</sub> <sup>M</sup> +N <sup>F</sup> )*	(DEF <sup>M</sup> +N <sup>F</sup> )*	(DEF <sup>P</sup> +N <sup>P</sup> )*	(DET <sup>FrL2</sup> +N <sup>AL</sup> )*	Syntaxe que SVC
écharpe	8x/15	3	1	2	ça		de la + N	de + ØN*	au + N*	le + N <sup>?</sup> /N*	les + N*	un + N*	1	1
paille	1x/15							1						
glace	10x(+1?)/15		4				1	1	1	2(+1?)	1			
échelle	7x(+1?)/15	6(+1?)			1									
Total	26x(+2?)/60	9(+1?)	5	2	1	1	1	2	1	2(+1?)	1	1	1	1
	Total		16x/26		2x/26								8x/26	

<sup>44</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des quatre entités inanimées aux niveaux discursif, phrastique et linguistique en FrL2 chez les apprenants de 10 ans dans l'Annexe 5.

## 4.2. Apprenants de 13 ans

### 4.2.1. Introduction des protagonistes

À 13 ans, le groupe des apprenants comporte également 15 sujets ce qui équivaut à 15 récits en FrL2. Les premiers énoncés qui introduisent les deux protagonistes, « chien » et « enfant » nous intéressent ici. En total, il est question donc de 30 introductions. Le tableau suivant donne un aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur

**Tableau 63. Aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur en FrL2**

FrL2	13 ans	Nb total des énoncés
1	AHD	14
2	AHM	43
3	ALA	8
4	ALI	20
5	ALR	10
6	ELI	11
7	LEA	17
8	LYN	46
9	MAN	40
10	MAR	16
11	MOK	31
12	MON	29
13	NIZ	15
14	REM	13
15	SAM	8

#### 4.2.1.1. Structure discursive

Les apprenants du FrL2 introduisent le protagoniste « chien » exclusivement en focus d'un énoncé de l'arrière-plan à l'âge de 13 ans (15x/15) ; (cf. *infra*, tableau 64).

[123] <sub>AP</sub> <c'était un petit &f c'était un petit chien> [/] ## (NIZ : 1-2)  
*c'était* <sub>Foc</sub> [**un petit chien** (P)] # >  
 <avec> [/] e: *qui a froid* #

En revanche, le protagoniste « enfant » est majoritairement introduit en focus d'un énoncé de la trame (11x/15) et les tests statistiques confirment que le résultat est significatif ( $\chi^2 = 11.2$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.004 < 0.05$ ).

[124] il (P, chn) a réveillé un jour # (MOK : 2-5)  
 e: il (P, chn) ne peut pas marcher #  
 car le sol <est &gl> [/] est glacé  
 TR <e: e: <sub>Top</sub> [il (P, chn)] <sub>Foc</sub> [a # appelé (procès) <un> [/] **un enfant** (P)]>

Les apprenants de 13 ans introduisent beaucoup moins le protagoniste « enfant » en topique d'un énoncé de la trame (1x/15) – ce phénomène n'est pas observé chez les locuteurs adultes – ou en focus d'un énoncé de l'arrière-plan (3x/15). Voici des illustrations :

[125] oui # il y avait un chien # (REM : 1-3)  
 qui a mis de l'eau sur l'escalier #.  
 TR <ETC <Top [et *quand* il appelle **la fille**] alors elle crie sur l'eau>

[126] AP <oui e: *il y avait* Foc [un chien e: avec **son maître**] (SAM : 1)

**Tableau 64. Structure discursive et introduction des protagonistes en FrL2 chez les apprenants de 13 ans**

FrL2 13 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame		Arrière-plan
		Topique ETC	Focus	Focus
chien	15			15(1) (100%)
enfant	15	1 (7%)	11 (73%)	3(1) (20%)
Total	30	1	11	18

#### 4.2.1.2. Structure phrastique et répertoire lexical

Comme les apprenants de 10 ans, les apprenants de 13 ans s'exprimant en FrL2 privilégient l'emploi de la structure existentielle au présent (4x/15) ou à l'imparfait (5x/15) pour introduire le protagoniste « chien » dans l'arrière-plan (9x/15) ; (cf. *infra*, tableau 67). Les tests statistiques confirment que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 6.4$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.04 < 0.05$ ). Ce choix phrastique semblerait être une influence de la L1, l'AL. Dans 5 cas sur 9, la structure existentielle se produit dans une structure clivée : il s'agit des constructions réalisées généralement au présent ('un seul cas est attesté à l'imparfait). Dans la structure existentielle <*il y avait* + SN avec SN>, les deux entités-protagonistes sont introduites en même temps (1x, cf. *supra*, ex. 126). AP {*il y a* + SN} (4x/15) ; AP {*il y avait* + SN} (2x) ; AP {C + *il y avait* + SN} (2x) ; AP {*il y avait* + SN avec SN} (1x).

[127] oui # e: un matin # *il y avait un chien* # (AHM : 1)

En outre, la structure présentative préférée des locuteurs francophones est utilisée dans 5 cas sur 15 à l'âge de 13 ans. Cependant, dans 4 cas sur 5, cette structuration est réalisée à l'imparfait contrairement aux adultes de la LC. Ces derniers optent exclusivement pour le présent. De plus, toutes ces structures sont produites dans une structure clivée. AP <*c'est* + SN> (1x/15) ; AP <*c'était* + SN> (3x/15) ; AP <*c'était l'histoire de* + SN + C> (1x/15).

[128] *c'était l'histoire d'un petit chien* # en hiver # (ALI : 1-2)  
 qui &vE <une> [/] # dans une maison de paille #

Les apprenants recourent aussi à une structure à verbe lexical pour introduire « chien » où il est réalisé à l'aide d'un SN-objet (1x). Cette structuration est repérée en L1. AP <*il s'agit de* + SN *qui*>.

[129] c'est une petite histoire (MON : 1-5)  
 il s'agit d'**un chien**  
 <qui> [/] *qui* était assis # dans le niche #

e: et après il est allé &p sonner la cloche #

TR <et # **un petit garçon** (P) # est sorti avec lui (P, chn) #>

En revanche, pour introduire le protagoniste « enfant » en focus d'un énoncé de la trame, les apprenants de 13 ans emploient une structure SVO quand les francophones adultes utilisent une structure SV<sub>1</sub>V<sub>2</sub>O. Le protagoniste est typiquement réalisée à l'aide d'un SN-objet postposé au verbe (8x/11, cf. *supra*, ex. 124). Les tests statistiques indiquent que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 7.81$  ; p(bootstrap) = 0.02 < 0.05). Dans un cas sur 11, l'introduction du protagoniste se fait par la structure SVO au moyen d'un SN-sujet préposé au verbe (1x/15, *supra*, ex. 129). De même, le protagoniste « enfant » est introduit en focus d'un énoncé de la trame par une structure SVC à l'aide d'un SN-Complément circonstanciel de lieu (2x/15) comme le montre l'exemple suivant :

[130] il (P, chn) est parti # (MAN : 9-10)

TR <Top [Il (P, chn)] Foc [a sonné (procès) # à **la porte de sa partenaire** (P)]>

L'introduction du protagoniste en topique d'un énoncé de la trame se produit dans une « expression temporelle complexe » en <quand> à l'aide d'un SN-objet (1x, cf. *supra*, ex. 125). Cette structure est suivie par une autre construction phrastique débutant par l'adverbe <alors> marquant une conséquence. Plusieurs événements paraissent être omis entre les deux moments de l'action : le chien appelle sa maîtresse ; celle-ci sort ; voit l'eau sur l'escalier alors elle le gronde. TR <ETC [*quand* SVO] + <alors SVC>>.

Dans l'arrière-plan, les apprenants de 13 ans font appel aux constructions existentielles (2x/3) et une structure à verbe copule (1x/15) pour introduire le protagoniste « enfant » comme le montrent les exemples ci-dessous. AP {il y a + SN} ; AP {il y avait + SN avec SN} ; AP {il était + SN + SN}

[131] et il y a <un> [/] **un enfant** (ALA : 4)

[132] il était # un chat # abandonné chez <un> [/] **un garçon** # (LYN : 7)

Par ailleurs, à 13 ans, un seul apprenant (ALI) délimite le cadre de la narration en utilisant la structure présentative comme les francophones adultes et précise simultanément le temps qu'il fait dehors <c'était l'histoire + SN + en hiver> (2x, cf. *supra*, ex. 128). Un autre cas est indiqué où l'apprenant (AHM) précise le temps au moment de l'introduction du protagoniste « chien » : <un matin> (1x, cf. *supra*, ex. 127). En outre, d'autres apprenants (MON, LEA, MAR) précisent le cadre ou le temps dans des énoncés précédant l'introduction des protagonistes : <c'est une petite histoire> ; <ce film parle de l'amitié> ; <en hiver>. (3x, cf. *supra*, ex. 129).



En ce qui concerne l'usage de la langue, les apprenants de 13 ans semblent avoir moins de difficultés au niveau morphosyntaxique que les apprenants de 10 ans (les auxiliaires et les participes passés ne sont pas erronés). Cependant, il est à préciser qu'ils recourent rarement aux pronoms objets et qu'ils ne font pas appel aux verbes pronominaux comme les apprenants de 10 ans. Quelques emplois erronés sont notés au niveau des prépositions comme (sonner sur la porte)\* au lieu de <frapper à la porte> et (sortir avec lui)\* au lieu de <sortir de chez lui> (cf. *supra*, ex. 129).

**Tableau 65. Remarques sur l'usage du FrL2 à l'âge de 13 ans**

V <sub>aux</sub>	verbe pronominal	Pro-O + V <sub>e</sub>	préposition
-	-	-	sonner sur* la porte → à est sorti avec* lui → de chez lui/ l'a accompagné dehors, à l'extérieur

Pour introduire le protagoniste « chien », les apprenants de 13 ans emploient l'imparfait (9x/15) et le présent (6x/15) sans avantager un temps sur l'autre et les tests statistiques attestent que ce résultat n'est pas significatif ( $\chi^2 = 0.26$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.60 > 0.05$ ). Pour introduire le protagoniste « enfant » en FrL2, les apprenants optent en général pour le passé composé (7x/15) et le présent (6x/15) et ils recourent beaucoup moins souvent à l'imparfait (2x/15). Les tests statistiques indiquent que ces résultats ne sont pas significatifs et que les trois temps sont utilisés sans souligner de préférences ( $\chi^2 = 2.8$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.35 > 0.05$ ). Ces choix temporels ne ressemblent pas aux préférences des francophones adultes (cf. Annexe 10).

Par rapport au répertoire lexical, la majorité des connecteurs logiques employés par les apprenants de 13 ans dans l'énoncé introductif des deux protagonistes sont observés chez les locuteurs natifs excepté les adverbes <oui> (constaté chez les libanophones) et <en fait>. De même, la plupart des lexèmes qui font référence à ce protagoniste sont relevés en LC tels <enfant, garçon et maître> excepté trois autres lexèmes <partenaire, personne et voisin> dont un est remarqué en L1 <voisin>.

Par ailleurs, le lexique verbal marque un changement. Contrairement aux apprenants de 10 ans, ceux de 13 ans emploient l'expression <demandeur l'aide> au lieu de <demandeur pour qu'il aide>. L'usage de certains lexiques verbaux montre l'influence de l'AL comme les verbes <appeler, aller, demander l'aide>. À 13 ans, les apprenants n'empruntent pas de mots lexicaux à la L1 au moment de l'introduction des entités-protagonistes.

**Tableau 66. Emprunts à la L1 chez les 13 ans apprenant le FrL2**

Emprunts de nature purement lexicale	Emprunts de nature grammaticale
<b>0x</b>	<b>0x</b>

#### 4.2.1.3. Structure du syntagme nominal

En FrL2, les apprenants de 13 ans privilégient l'emploi du SN plein afin d'introduire les protagonistes. Ainsi, le protagoniste « chien » est exclusivement encodé par un SN indéfini (15x/15) ; (cf. *infra*, tableau 68).

Quant à l'introduction du protagoniste « enfant », les apprenants optent majoritairement pour l'emploi d'un SN plein. Les tests statistiques attestent que le résultat est significatif ( $\chi^2 = 9.26$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.02 < 0.05$ ). Les apprenants font appel au SN indéfini pour marquer la nouvelle information (9x/15, dont 1 reprise) ainsi qu'au SN défini comportant le possessif <son> (5x/15) afin de marquer le lien d'appartenance entre les deux protagonistes : un chien → son maître.

En FrL1, l'introduction du protagoniste « enfant » est uniquement encodée par un SN indéfini ou défini comportant un possessif contrairement aux réalisations observées en FrL2 : les apprenants de 13 ans recourent au SN défini accompagné d'un article pour encoder l'introduction du protagoniste. Ainsi, ils posent son existence comme étant connu par son interlocuteur (2x /15 dont 1 reprise, cf. *supra*, ex. 125). Dans l'exemple ci-dessous, la reprise différée est encodée par un SN défini (comme en AL cf. *supra*, ex. 93) là où les francophones adultes tendent généralement à reprendre le protagoniste introduit par un SN accompagné d'un possessif, par un SN indéfini.

[133] alors <il appelle> [/] il appelle &s &s c'est-à-dire **son maître la personne** (AHM : 6-7)  
*qui s'occupe de lui*

La proposition relative en <qui> qui suit la reformulation entraîne l'emploi du SN défini et respecte ainsi les règles d'usage de la L1 : en AL, le pronom relatif devrait être précédé d'un SN défini tandis que cet énoncé pourrait être rendu en français par une construction clivée <*c'est la personne qui*>.

Par ailleurs, le protagoniste « enfant » est introduit par un SN composé <SN + prép + SN> dans 5 cas sur 15 : <la porte de son maître/sa partenaire> ; <l'aide d'un voisin, un petit enfant> ; (l'aide de une petite personne, un petit personne)\* ; (l'aide de garçon)\*. Un problème de rection est repéré dans 2 cas sur 5 où la fusion entre les deux SN n'est pas assurée. L'introduction par un N nu et la reprise du SN <une petite personne> après hésitation par (un petit personne)\* avec une erreur de marquage de genre (DET<sup>M</sup> + ADJ<sup>M</sup> + N<sup>F</sup>)\* montrent l'impact de la L1.

[134] alors il demande <de &IE &IE> [//] **l'aide** <de de &s> [//] **de garçon** # (ALI : 5)

[135] e: il a demandé **l'aide** <de> [/] **de <une &per une personne>** [//] # (NIZ : 3)

<une petite personne> [//] # un petit personne #

En outre, l'adjectif préposé au N <petit> accompagne l'introduction du protagoniste « chien » dans 2 cas (cf. *supra*, ex. 123 et 128) et le protagoniste « enfant » dans 3 cas sur 15 (cf. *supra*, ex. 129 et 135).

Pour récapituler, l'analyse des résultats des apprenants de 13 ans en français L2 révèle une préférence à introduire le protagoniste « chien » exclusivement en focus d'un énoncé de l'arrière-plan par une structure existentielle et à l'aide d'un SN indéfini. En revanche, l'introduction du protagoniste « enfant » est systématiquement encodée en focus d'un énoncé de la trame par une structure SVO et à l'aide d'un SN-objet comportant essentiellement un indéfini.

Tableau 67. Structure phrasique pour introduire les protagonistes en Frl2 chez les apprenants de 13 ans<sup>45</sup>

Frl2 13 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame				Arière-plan				
		Topique enf 1x/15 ETC [quand SVO]	SVO	Focus enf 11x/15 SVO	SVC	Exist + SN	Prés + SN	Focus chn 15x/15 ; enf 3x/15 VLeX/cop + SN		
chien	15							9(1)	5	1
enfant	15	1	1	8	2	2(1)				1
Total	30	O = 1	S = 1	O = 8	C = 2	11(1)	5			2

Tableau 68. Structure du SN pour introduire les protagonistes en Frl2 chez les apprenants de 13 ans

Frl2 13 ans	Nb total d'intro/ locuteur	SN plein <DET + N>		SN de SN		SN composé (SN de SN)*			ART DEF		
		INDEF + N un + N	POSS + N son + N	son + N	un + N	INDEF <sup>M</sup> + ADJ <sup>M</sup> + N <sup>Fr</sup> *	ØN*	de un + N			
chien	15	15						1r	1	1	2(1r)
enfant	15	6	3	2	2(1r)			1r	1	1	2(1r)
Total	30	21	3	2	3(1r)			1r	1	1	2(1r)

<sup>45</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des deux protagonistes aux niveaux discursif, phrasique et linguistique en Frl2 chez les apprenants de 13 ans dans l'Annexe 5.

#### 4.2.2. Introduction des entités inanimées

L'introduction des entités inanimées « écharpe », « paille », « glace » et « échelle » est examinée dans les 15 récits du groupe de 13 ans. En total, il s'agit potentiellement de 60 introductions en FrL2 dont 30 occurrences sont seulement repérées.

##### 4.2.2.1. Structure discursive

À 13 ans, les entités inanimées sont presque unanimement introduites en focus d'un énoncé de la trame (26x/30) ; (tableau 69). Les tests statistiques confirment que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 14.7$  ;  $p = 6.302e-05$   $p(\text{bootstrap}) = NA < 0.05$ ).

[136] alors le chien porte (AHM : 14-16)

TR <Top [il (P, chn) Foc [met (procès) **de l'herbe** (i) <dans> [/] dans une botte>  
pour pouvoir faire du ski

L'entité « glace » est l'unique entité introduite en focus d'un énoncé de l'arrière-plan (4x/30).

[137] donc ils sont partis (MAN : 15-16)

AP <Ø (P, CE) patiner sur **la glace** (i)

**Tableau 69. Structure discursive et introduction des entités inanimées en FrL2 chez les apprenants de 13 ans**

FrL2 13 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame	Arrière-plan
		Focus	Focus
écharpe	9x/15	9	
paille	1x/15	1	
glace	9x/15	5	4
échelle	11x/15	11	
Total	30x/60	26	4

##### 4.2.2.2. Structure phrastique

L'introduction des entités inanimées est majoritairement réalisée par une structure SVQ à l'aide d'un SN en fonction d'objet (cf. *infra*, tableau 72) : ce sont des SN pleins postposés au verbe réalisés dans des schémas syntaxiques assez variés (20x/30). Les tests statistiques indiquent que ce résultat n'est pas significatif ( $\chi^2 = 2.7$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.10 > 0.05$ ). 20 occurrences sont relevées dans la trame (cf. *supra*, ex. 136). Certaines constructions telles SV ou SVO ou SVC sont attestées dans les récits des francophones natifs et d'autres ne le sont pas.

Dans la trame, l'entité « glace » est introduite par SN-sujet et par un SN-Complément circonstanciel de lieu. Dans la trame, l'entité « glace » est la seule entité inanimée introduite par une structure SV à l'aide d'un SN en fonction de sujet (3x/9, *infra*, ex. 138 et 139) révélant alors le rôle important joué par cette entité dans la complication de l'histoire. Cela implique une suspension du mouvement référentiel dont les deux protagonistes sont le pivot tout le

long de l'histoire. Dans l'exemple [139], l'apprenant emploie le verbe <devenir> comme un verbe pronominal afin d'exprimer l'idée de la transformation de la glace et de sa fonte. Foc<sub>TR</sub> {SV} ; Foc<sub>TR</sub> {SV + Att}.

[138] **le glace** casse (MOK : 20)

[139] <le> [//] <la> [/] **la glace** s'est devenue de l'eau (MAR : 12)

Dans 2 cas sur 9, l'entité « glace » est aussi introduite dans la trame par une structure SVC à l'aide d'un SN-Complément circonstanciel de lieu. Dans l'exemple [140], l'apprenant dit que le garçon est tombé dans la glace alors que les francophones natifs précisent que l'enfant tombe dans un trou de glace. Foc<sub>TR</sub> {SVC}.

[140] ils ont allé (SAM : 2-4)

euh pour # faire du ski

et: # <le> [/] le maître était tombé dans **la glace** # (i)

Examinons maintenant les énoncés qui diffèrent de ce qui a été observé chez les locuteurs natifs du FrL1. Dans l'arrière-plan, l'introduction de l'entité « glace » est réalisée par une structure à V lexical dont la forme est impersonnelle (2x). Nous supposons que ces deux structures sont des constructions existentielles non abouties comme le montrent les exemples ci-dessous. En LC, les francophones adultes précisent que le garçon <tombe dans un trou de glace> contrairement aux apprenants du FrL2 qui posent l'existence de la glace et non du trou. Dans l'exemple [142], l'apprenant essaie d'introduire l'entité « glace » par une autre construction syntaxique que l'existentielle sans réussir. Foc<sub>AP</sub> {*il avait* + SN} ; Foc<sub>AP</sub> {&ve + SN}.

[141] et ils vont (MON : 8-10)

<pour> &pr [/] pour se promener dans la forêt

AP <et il avait <šū ʔesmo (comment ça s'appelle)> <des> [//] # **une glace** # (i)>

[142] e: &ok aussi le garçon quand il se faisait de ski # (ALI : 9-11)

<il est tombé <dans la> [/] dans la> [//] +//

AP <c'est-à-dire e: e: &ve **de la glace** (i)>

elle est fondue

De même, l'entité « glace » est introduite dans l'arrière-plan par une tournure passive et à l'aide d'un SN-C d'agent (1x/9). Cette structure commençant par le participe passé <causé> n'exprime pas la réalité des choses : le trou n'est pas causé par le gel mais il s'y trouve. Foc<sub>AP</sub> {PPC d'agent}.

[143] (LEA : 12-13)

et puis le petit garçon # oui e: # est tombé # <dans une:> [//] e: ## dans un trou #

AP <oui causé <par le gel> [/] par **le gel** (i)>

Une autre introduction se fait également dans l'arrière-plan par une structure composée d'un verbe à l'infinitif (1x/9, cf. *supra*, ex. 137). Cette structure où l'entité « glace » est encodée par un SN-C de lieu est attestée en L1 (cf. *supra*, ex 78). Foc<sub>AP</sub> {V<sub>R</sub>C}.

Concernant l'entité « échelle », elle est introduite par une structure SOVC à l'aide d'un SN-Complément circonstanciel de moyen (1x/11) comme le montre l'exemple ci-dessous. Ce choix est constaté en L1 (cf. *supra*, ex. 82).

[144] et le chien l'a aidé avec **une échelle** (i) (MAR : 13)

L'emploi de la structure SOVO ou OVO ou SOVC avec un pronom objet préverbal s'observe lors de l'introduction des entités « écharpe » et « échelle » chez les apprenants de 13 ans en FrL2 (cf. Annexe 10). Les francophones adultes recourent à cette structure uniquement pour introduire l'entité « écharpe ». Nous indiquons 4 introductions sur 9 de l'entité « écharpe » et 2 cas sur 11 de l'entité « échelle ».

[145] alors le chien # a aidé le garçon (LEA : 14-15)  
<et lui> [/] et **lui** a cherché **une échelle** oui.

Il est à signaler 3 introductions de l'entité « écharpe » par une structure S(O?)VO où le pronom objet préverbal supposant maintenir la référence du protagoniste « chien » est omis. Dans un cas, l'entité inanimée est introduite dans une proposition relative en <qui>. Il est à préciser que les apprenants n'emploient pas les constructions à périphrase verbale comme en FrL1. Foc<sub>TR</sub> {*qui* (O?)VOO}.

[146] alors <il le> [/] il a demandé l'aide <de> [//] d'un voisin # un petit enfant # (MAR : 5-6)  
euh *qui* (?) a mis **un cache-nez** (i) et quelques habits #

À propos de l'usage de la langue, comme nous venons de le signaler, à 13 ans, les pronoms objets préverbaux sont parfois omis :

[147] après le garçon est venu lui aider (LYN : 12-13)  
il (?) a donné **un châle** # et un costume

L'emploi erroné des participes passés ou des verbes utilisés comme pronominaux ou des prépositions suivant les verbes se fait rare (tableau 70).

Voici une illustration :

[148] <et: et ils vont e: chez une> [//] e: et ils vont au: ## </šu ?esmo ?/ (comment ça s'appelle ?)>  
et ils vont m: m: # **pour le** # **glace** (ELI : 6)

**Tableau 70. Remarques sur l'emploi du FrL2 à l'âge de 13 ans**

&?	plus-que-parfait	participe passé	verbe pronominal	Pro-O	V + prép
&ve*	(il) était tombé	a met* → a mis	(elle) s'*est devenue → (elle) est devenue	Il * a donné (2x) → il lui a donné qui * a mis → qui lui a mis il l'*a mis → il lui a mis	aller pour* → aller à

Les verbes finis sont majoritairement réalisés au passé composé (14x/30) et au présent (10x/30) et plus rarement, nous repérons 2 formes idiosyncrasiques et des verbes conjugués au plus-que-parfait (1x), l'imparfait (1x), l'infinitif (1x) et un participe passé (1x). Les tests statistiques attestent que ce résultat est significatif et montrent une prédilection pour l'emploi du passé composé et du présent ( $\chi^2 = 40.93$  ;  $p = 2.985e-07$  ;  $p(\text{bootstrap}) = \text{NA} < 0.05$ ). Trois apprenants (SAM, MON, ELI) recourent à la L1 : après une hésitation pour une meilleure reformulation de ce qui a été dit ou dans un aparté à la recherche du lexème manquant.

**Tableau 71. Emprunts à la L1 chez les 13 ans apprenant le FrL2**

Emprunts de nature purement lexicale <b>5x(1r)</b>	Emprunts de nature grammaticale
MÉTA	<b>0x</b>
/ʃu ʔesmo/ (2x) → comment ça s'appelle ? /yeʃne:/ (V) (3x dont 1r) → c'est-à-dire, « fin »	

Le répertoire lexical des apprenants de 13 ans diverge dans certains cas de ce qui a été listé chez les francophones adultes natifs. Ainsi, les lexèmes qui introduisent les entités « écharpe, échelle et glace » ne les désignent pas exactement tels <cache-nez, escalier, gel>. De plus, les apprenants ont tendance à référer à l'entité « écharpe » par le mot <châle> qui ressemble au mot utilisé en AL. Certains prédicats se retrouvent dans le répertoire des adultes libanophones tels <donner, patiner> employés pour introduire les entités « écharpe ou glace ». À 13 ans, le verbe <emmener> voulant dire « mener avec soi » est employé dans le sens d'<apporter>.

#### 4.2.2.3. Structure du syntagme nominal

En FrL2, les apprenants de 13 ans encodent typiquement l'information relative aux entités inanimées par un SN plein pour l'introduction de la nouvelle information (23x/30) et les tests statistiques confirment que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 7.5$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.005 < 0.05$ ).

Les entités inanimées « écharpe » et « échelle » sont presque exclusivement introduites par un SN indéfini (cf. *infra*, tableau 73). Nous attestons 8 cas sur 9 de l'entité « écharpe » et 10 cas sur 11 de l'entité « échelle ». Quant à l'introduction de l'entité inanimée « paille », elle



est introduite par un seul apprenant au moyen d'un SN plein accompagné d'un partitif <de l'herbe> (1x/1).

L'introduction de l'entité « glace » est encodée par un SN défini (5x/9) ou par des formes idiosyncrasiques (3x/9) et dans un cas, elle est introduite par une forme grammaticalement correcte mais qui ne correspond pas aux formes utilisées par les francophones adultes (il est question d'un SN accompagné d'un article partitif <de la glace>). Les tests statistiques indiquent que ces résultats ne sont pas significatifs : nulle préférence pour une forme linguistique en particulier ne marque l'introduction de l'entité « glace » ( $\chi^2 = 2.66$ ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.32 > 0.05$ ).

Les formes idiosyncrasiques se font rare (7x/30). Les trois entités inanimées « écharpe », « échelle » et « glace » sont introduites par un SN avec un marquage de genre erroné : dans un cas sur 9, l'entité « écharpe » est introduite par un N masculin accompagné d'un déterminant féminin (une cache-nez)\* alors que les entités « échelle » et « glace » sont introduites par un N féminin précédé d'un déterminant masculin dans 1 cas sur 11 (un échelle)\* et dans 2 cas sur 9 (le glace)\*. De même, l'introduction de l'entité « glace » est accompagnée d'un article indéfini (une glace)\*. Cet emploi erroné fait référence à l'entité « glace » comme un produit alimentaire et non comme une entité inanimée facilement identifiable dans le contexte (1 cas sur 9).

Précisons que l'entité « écharpe » n'est en aucun cas postposée d'un adjectif de couleur comme chez les francophones. Par ailleurs, l'entité inanimée « échelle » est introduite dans 1 cas sur 11 par un SN composé (SN + SN)\*. Dans cette structuration (un escalier du bois)\*, l'apprenant explique la matière avec laquelle l'échelle est fabriquée en ayant recours à deux SN pleins juxtaposés avec omission de la préposition <une échelle en bois>.

Pour résumer, les apprenants de 13 ans introduisent typiquement les entités inanimées par une structure SVO à l'aide d'un SN-objet. Ils encodent l'entité « glace » par un SN ayant la fonction de sujet, de complément d'objet et de complément circonstanciel de lieu.

En ce qui concerne le marquage du SN, les entités sont typiquement précédées :

- de l'article indéfini <un> pour les entités « échelle » et « écharpe » ;
- de l'article défini <le> pour l'entité « glace » ;
- de l'article partitif pour l'entité « paille »

**Tableau 72. Structure phrasique pour introduire les entités inanimées en FrL2 chez les apprenants de 13 ans<sup>46</sup>**

FrL2 13 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame/Focus							Arrière-plan/Focus		
		SV	SV $\bar{O}$	SOV $\bar{O}$	S(O?)V $\bar{O}$	SOV $\bar{C}$	SV $\bar{C}$	VLex/cop + SN	V $\bar{rC}$	PPC d'agent	
écharpe	9x/15		2	4	3						
paille	1x/15		1								
glace	9x/15	3					2	2	1	1	
échelle	11x/15		9	1		1					
Total	30x/60	3	12	5	3	1	2	2	1	1	
Total		S = 3		O = 20			C = 3		C = 1		

**Tableau 73. Structure du SN pour introduire les entités inanimées en FrL2 chez les apprenants de 13 ans**

FrL2 13 ans	Nb total d'intro/locuteur	SN pleins <DET + N>			SN composé (SN + SN)* un + N	ART PART	Erreurs					
		INDEF + N un + N	DEF + N le + N	PART + N de + le + N			(DET <sup>F</sup> + N <sup>M</sup> )* une + N <sup>M<sup>fr</sup></sup>	(DET <sup>M</sup> + N <sup>F</sup> )* un + N*	le + N*	(INDEF + N)* une + N*		
écharpe	9/15	8					1					
paille	1/15			1								
glace	9/15		5			1				2	1	
échelle	11/15	9			1				1			
Total	30/60	17	5	1	1	1	1	1	1	2	1	
Total			23x/30							5x/30		

<sup>46</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des quatre entités inanimées aux niveaux discursif, phrasique et linguistique en FrL2 chez les apprenants de 13 ans dans l'Annexe 5.

### 4.3. Apprenants de 16 ans

#### 4.3.1. Introduction des protagonistes

Le groupe d'apprenants les plus âgés est aussi composé de 15 sujets. Chaque apprenant a relaté les événements du film en FrL2. Dans cette partie, nous analysons l'introduction des deux protagonistes. 30 énoncés sont alors étudiés. Le tableau suivant donne un aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur.

Tableau 74. Aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur en FrL2

FrL2	16 ans	Nb total des énoncés
1	ALI	39
2	AMA	26
3	IBR	58
4	JEA	27
5	MAH	32
6	MOH	38
7	MON	36
8	NAD	21
9	NOU	19
10	RAM	21
11	RAN	49
12	SAR	19
13	STE	14
14	TAR	19
15	TON	55

##### 4.3.1.1. Structure discursive

À 16 ans, le protagoniste « chien » est presque unanimement introduit en focus d'un énoncé de l'arrière-plan (14x/15) ; (cf. *infra*, tableau 75). les tests statistiques confirment que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 9.6$ ;  $p(\text{bootstrap}) = 9e-04 < 0.05$ ). Une seule occurrence est introduite en topique d'un énoncé de la trame (1x/15, cf. *infra*, ex. 151). Voici deux exemples :

[149]  $_{AP}$  <ce film parle d'  $_{Foc}$  [**un chien** (P)] #> (NAD : 1-2)  
qui s'est réveillé un matin hivernal

En revanche, l'introduction du protagoniste « enfant » se fait en focus d'un énoncé de la trame (9x/15) et de l'arrière-plan (6x/15). Les tests statistiques indiquent qu'aucune préférence n'est relevée d'une façon significative ( $\chi^2 = 0.26$ ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.60 > 0.05$ ). Voici des illustrations :

[150] il (P, chn) marchait # (AMA : 5-7)  
il (P, chn) se glissa #  
 $_{TR}$  <e:: ## <il a > [//] ##  $_{Top}$  [il (P, chn)]  $_{Foc}$  [va (procès) chez **son ami** (P)] #>

[151] **TR** <un matin (T) # **Top** [**un chien** (P)] **Foc** [a réveillé (procès)] #> (MAH : 1-3)  
 quand il (P, chn) a réveillé # il veut marcher  
**AP** <pour **Top** [Ø (P, chn)] **Foc** [parler (procès) à **son maître** (P)] #>

**Tableau 75. Structure discursive et introduction des protagonistes en FrL2 chez les apprenants de 16 ans**

FrL2 16 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame		Arrière-plan
		Topique	Focus	Focus
chien	15	1 (7%)		14(1) (7%)
enfant	15		9 (60%)	6(1) (40%)
Total	30	1	9	20

#### 4.3.1.2. Structure phrastique et répertoire lexical

Le moyen phrastique privilégié des apprenants de 16 ans pour introduire le protagoniste « chien » dans l'arrière-plan est la structure existentielle au présent ou à l'imparfait comme en L1 (9x/15) ; (cf. *infra*, tableau 78). Les tests statistiques indiquent que le résultat est significatif ( $\chi^2 = 7$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.03 < 0.05$ ). Dans 7 cas sur 9, la structure est clivée et dans 3 cas sur 9, la structure existentielle sert à introduire le deuxième protagoniste. Dans 7 cas sur 9, la structure existentielle est formulée au passé mais les tests statistiques confirment que ce résultat n'est pas significatif ( $\chi^2 = 1,77$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.18 > 0.05$ ). Les effectifs sont faibles et le nombre de fréquence extrême peut à lui seul marquer statistiquement la significativité des résultats. **AP** {(C) + *il y a* + SN} (2x/9) <*il y avait* + SN} (7x/9).

[152] *il y avait un chien* # (NOU : 1-2)  
*qui* était <son> [/] dans son maison #

La structure présentative préférée des francophones est presque absente (1x/14). Après hésitation, l'apprenant reprend la structure présentative clivée en omettant le terme <l'histoire>. **AP** {*c'est* + SN}.

[153] <*c'est* # l'histoire # d'un chien> [/] (MOH : 1-2)  
 (j'\_ai\_un\_peu\_peur\_j'\_ai\_pas\_compris\_le\_début)  
*c'est* un chien  
*qui* # tombe

Les apprenants font également appel à la structure à verbe lexical et introduisent le protagoniste « chien » à l'aide d'un SN en fonction d'objet (4x/15, cf. *supra*, ex. 149). Dans un cas, le locuteur s'implique et se positionne en topique grâce à l'emploi d'un prédicat extérieur, le verbe de perception <voir> à la 3<sup>e</sup> personne du singulier avec le pronom indéfini <on>. Dans 3 cas, la structure à verbe lexical est suivie d'un énoncé en <qui> comme le montre l'exemple ci-dessous. **AP** {*le film il parle de* + SN} ; **AP** {*ce film parle de* + SN} ; **AP** {(C) + *il a commencé par* + SN} ; **AP** {*on voit* + SN}.

[154] ça se déroule dans un matin de l'hiver # (RAN : 1-3)  
 et *on voit* <un chien> [/] # **un petit chien** #  
*qui* sort de sa maison

Par ailleurs, le protagoniste « chien » est introduit dans un cas seulement en topique d'un énoncé de la trame par une structure CSV à l'aide d'un SN-sujet (1x/15, cf. *supra*, ex. 151).

En revanche, l'introduction du protagoniste « enfant » dans la trame est généralement réalisée à l'aide d'un SN-objet (6x/9). Cependant, les tests statistiques attestent que ce résultat n'est pas significatif ( $\chi^2 = 4.66$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.17 > 0.05$ ) et que le protagoniste peut également être introduit par un SN-sujet (1x/9) et par un complément circonstanciel de lieu (2x/9). Quand le protagoniste « enfant » est encodé au moyen d'un SN en fonction d'objet postverbal pour l'introduire, il est réalisé par une structure SVO (6x, cf. *supra*, ex. 150). Deux occurrences sur 6 se font dans une proposition relative en <qui> : il s'agit plus exactement de structures existentielles clivées <*il y avait ... qui*> où le premier énoncé sert à introduire le protagoniste « chien » et le deuxième énoncé à introduire le protagoniste « enfant » comme le montre l'exemple ci-dessous. Ce choix phrastique, que nous retrouvons également dans l'arrière-plan, diverge des préférences des francophones adultes et pourrait marquer l'interférence de la L1.

[155] *il y avait* un petit chien (P) # (JEA : 1-3)  
 TR <qui: ## *qui*> [/] # *qui* (P, chn) va chez # **un petit enfant** (P)  
 <*qui* s'habite> [//] *qui* habite # dans une petite maison #.

Quant le protagoniste « enfant » est introduit par un SN en fonction de sujet, l'énoncé se produit dans une structure CSV (1x/9).

[156] e: # &t tout à coup **une** # **fille** # </ye?ne:/ (c'est-à-dire)> se sort # (STE : 3)

Le protagoniste « enfant » est introduit dans 2 cas sur 9 par une structure SVC à l'aide d'un SN-Complément circonstanciel de lieu. Une occurrence sur 2 est composée d'une périphrase verbale <semi-auxiliaire + infinitif >. Foc TR {SVC} ; Foc TR {SV<sub>1</sub>V<sub>2</sub>C}.

[157] TR <Top [il (P, chn)] Foc [a frappé (procès) la porte d'**un homme** (P)]> (TON : 5)

[158] TR <et après Top [il (P, chn)] Foc [va:(V<sub>1</sub>) sonner (V<sub>2</sub>) à la porte d'**une femme** (P)]  
 (RAM : 5)

Pour introduire le protagoniste « enfant » dans l'arrière-plan, les apprenants libanais de 16 ans recourent en général à la construction existentielle au présent et à l'imparfait (2x/6) et ils l'introduisent également par un SN-objet postverbal (2x/6) dans une structure SVO.

Aucune préférence pour une structure phrastique n'est repérée, ce qui est confirmé par les tests statistiques ( $\chi^2 = 0.66$  ;  $p = 0.88$  ;  $p(\text{bootstrap}) = \text{NA} > 0.05$ ). Dans un cas, la structure SVO se produit dans une proposition relative en <qui> faisant partie d'une structure existentielle clivée <il y avait ... qui> comme le montre l'exemple ci-dessous. L'autre énoncé est composé d'une préposition suivie d'un verbe à l'infinitif <pour VO> (1x, cf. *supra*, ex. 151). AP {il y avait + SN} ; AP {il y a + SN} ; AP {qui VO} ; AP {pour VO}.

[159] tout d'abord il y avait <un> [/] # un petit chien # (MON : 1-2)  
e: <qui> [/] # qui vit avec <un garçon> [/] # **un petit garçon** #

[160] le film # il parle d'un chien # et une fille # (IBR : 1)

De même, le protagoniste « enfant » est introduit par une structure présentative à l'imparfait (1x/6) et par une structure à verbe lexical (1x/6). La structure à verbe lexical sert à introduire le protagoniste « enfant » avec son copain le « chien » et le sujet de l'énoncé est un SN disloqué à gauche <le film + il> qui réfère au cadre de l'histoire. AP {c'était + SN} ; AP {le film il parle de + SN}. Voici des illustrations :

[161] à côté # de lui # il y avait # **une maison d'une amie** # peut être # (SAR : 5)

[162] e: # après il a # sonné la cloche # d'une maison # à côté de sa maison # (ALI : 6-7)  
c'était <un:> [/] # **un garçon** #

Le cadre externe de la narration est précisé dans des structures à verbe lexical déjà citées précédemment. Les apprenants (NAD, IBR) emploient le terme <film> que l'apprenant (TON) fait remplacer par un pronom sujet <il a commencé par + SN> (3x, cf. *supra*, ex. 149 et ). Le temps est délimité avant ou au moment de l'introduction des protagonistes <un matin de l'hiver> (RAN), <un matin> (MAH) (2x, cf. *supra*, ex. 151 et 154).

Concernant l'usage de la LC, nous signalons des difficultés au niveau de la distinction des verbes pronominaux et leur formulation au temps passé, la position des locutions adverbiales dans la syntaxe, l'emploi ou l'omission des prépositions.

**Tableau 76. Remarques sur l'usage du FrL2 à l'âge de 16 ans**

verbe pronominal/V <sub>aux</sub>	préposition	locution adverbiale
(elle) se* sort → (elle) sort (il) a* réveillé → il s'est réveillé	(il) a frappé * la porte → (il) a frappé à la porte à côté de lui → à côté de chez lui/tout près de chez lui	Exist + tout d'abord + SN Exist + une fois + SN

Par ailleurs, les apprenants de 16 ans recourent particulièrement à l'emploi de l'imparfait (7x/15), du présent (6x/15) et du passé composé (2x/15) ( $\chi^2 = 2.8$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.35 > 0.05$ ) pour introduire le protagoniste « chien » quand les francophones, eux, privilégient

l'emploi du temps présent. Notons que les locuteurs adultes du français n'utilisent jamais le passé composé pour introduire le protagoniste « chien ». En revanche, l'introduction du protagoniste « enfant » se produit dans des énoncés où les verbes sont le plus souvent finis au présent (8x/15) ou au passé composé (4x/15) et moins fréquemment à l'imparfait (2x/15) ou à l'infinitif (1x/15) ( $\chi^2 = 7.66$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.053 \geq 0.05$ ) alors qu'en FrL1, les francophones emploient le présent (7x/10), l'imparfait (1x/10) et l'infinitif (2x/10).

À 16 ans, l'emprunt de la L1 est pratiquement inexistant en FrL2. L'apprenante (STE) utilise le phatème <c'est-à-dire /yeʃne/> qui correspondrait en français à <enfin> ou <je veux dire>.

**Tableau 77. Emprunts à la L1 chez les 16 ans apprenant le FrL2**

Emprunts de nature purement lexicale <b>1x</b>	Emprunts de nature grammaticale
MÉTA	<b>0x</b>
/yeʃne/ (V) → c'est-à-dire, enfin	

Le répertoire lexical désignant le protagoniste « enfant » est assez varié. 2 termes sur 15 correspondent au choix des libanophones adultes <homme, femme>. Par rapport aux verbes, certains ne figurent pas dans les récits du groupe de contrôle mais en L1 par exemple <demander l'aide de, appeler, partir, etc.>.

Contrairement aux groupes de 10 et 13 ans, les apprenants de 16 ans font appel à la locution adverbiale <tout d'abord> (2x, cf. *supra*, ex. 159) ; <au début> (2x) et <une fois> (1x) pour démarquer l'introduction ou le commencement de la narration. Cependant, ce choix lexical diffère de celui des francophones qui eux utilisent <d'abord alors, d'abord donc, alors, donc, voilà>. L'usage et la position de la locution adverbiale <une fois> dans l'énoncé (ex. 163) rappelle la construction <il était une fois> par laquelle un conte commence habituellement.

[163] il y avait *une fois un animal un petit chien* (STE :1)

En outre, les connecteurs logiques pour introduire le protagoniste « enfant » se font plus rares (4x/15). <Tout à coup> n'est pas employé en FrL1.

#### 4.3.1.3. Structure du syntagme nominal

Pour introduire les protagonistes, les apprenants de 16 ans optent pour le SN plein <DET + N> (cf. *infra*, tableau 79). Ils encodent exclusivement l'information relative au protagoniste « chien » par un SN indéfini (16x/15, dont 1 reprise).

Pour introduire le protagoniste « enfant », les apprenants font appel au SN indéfini pour marquer la nouvelle information (12x/15, dont 1 reprise) ainsi qu'au SN défini comportant un possessif (4x/15) ; ( $\chi^2 = 2.4$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.12 > 0.05$ ). Le possessif permet de décrire la relation d'appartenance reliant le chien à son maître, un petit garçon.

Par ailleurs, l'adjectif « petit », fréquemment utilisé par les francophones pour accompagner l'introduction des protagonistes, est repéré dans les énoncés des apprenants de 16 ans : en FrL2, l'adjectif antépose le protagoniste « chien » dans 5 cas sur 15 et précède le protagoniste « enfant » dans 2 cas sur 15. En outre, le protagoniste « enfant » est introduit par un SN composé <SN + prép + SN> dans 3 cas sur 15. Dans cette structure, il a la fonction de complément de nom. Par exemple <la porte d'**une femme/d'un homme**> (3x/15, cf. *supra*, ex. 157, 158 et 161). Le SN composé (une maison d'**une amie**)\* est erroné puisque les deux SN sont indéfinis.

Pour synthétiser, l'analyse des résultats des apprenants de 16 ans en FrL2 révèle une préférence à introduire le protagoniste « chien » majoritairement en focus d'un énoncé de l'arrière-plan par une structure existentielle au passé à l'aide d'un SN indéfini. En revanche, l'introduction du protagoniste « enfant » se partage entre la trame et l'arrière-plan. Lorsqu'il est introduit en focus d'un énoncé de la trame, le protagoniste « enfant » est réalisé par une structure SVO à l'aide d'un SN-objet. Quand il est introduit en focus d'un énoncé de l'arrière-plan, il est réalisé par une structure existentielle ou par une structure <qui/pourVO> au moyen d'un SN-objet. Son introduction est typiquement encodée par un SN indéfini.



**Tableau 78. Structure phrastique pour introduire les protagonistes en FrL2 chez les apprenants de 16 ans<sup>47</sup>**

FrL2 16 ans	Nb total d'intro/ locuteur	Trame						Arrière-plan					
		Topique chn 1x/15		Focus enf 9x/15				Focus chn 14x/15 ; enf 6x/15					
		C <sub>S</sub> V	S <sub>V</sub> Q	qui VQ	C <sub>S</sub> V <sub>1</sub> V <sub>2</sub> C	S <sub>V</sub> C	(C) Exist + SN	Prés + SN	(C) VLex/cop + SN	qui VQ	pour VQ		
chien	15						9	1	4(1)				
enfant	15	1	4	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1
Total	30	S = 1	O = 6	C = 2	S = 1	O = 2	11	2	5(1)		O = 2		

**Tableau 79. Structure du SN pour introduire les protagonistes en FrL2 chez les apprenants de 16 ans**

FrL2 16 ans	Nb total d'intro/locuteur	SN pleins <DET + N>			SN composé (SN de SN)*	
		INDEF + N	POSS + N	SN de SN	SN de SN	SN de SN
		un + N	son + N	un + N	un + N	un + N
chien	15	16(1r)		0		
enfant	15	9(1r)	4	2	1	1
Total	30	25(2r)	4	2	1	1

<sup>47</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des deux protagonistes aux niveaux discursif, phrastique et linguistique en FrL2 chez les apprenants de 16 ans dans l'Annexe 5.

### 4.3.2. Introduction des entités inanimées

Nous examinons ici l'introduction des entités inanimées « écharpe », « paille », « glace » et « échelle » en FrL2 dans les 15 récits des apprenants de 16 ans. Dans ce groupe, 39 occurrences sont repérées sur un total de 60 introductions.

#### 4.3.2.1. Structure discursive

À 16 ans, les entités inanimées sont presque exclusivement introduites en focus d'un énoncé de la trame (35x/39) ; (tableau 80). Les tests statistiques attestent que le résultat est significatif ( $\chi^2 = 23.07$  ;  $p = 7.782e-07$  ;  $p(\text{bootstrap}) = \text{NA} < 0.05$ ).

[164] TR <Top [il (P, chn)] Foc [met (procès) **des** # **herbes** (i) dans la patin]> (IBR : 27)

En FrL2, « glace » et « écharpe » sont les seules entités inanimées à être introduites en focus d'un énoncé de l'arrière-plan (3x/39). Voici deux exemples :

[165] ensuite ils (P, CE) sont allés (ALI : 13-14)

AP <<pour:> [/] # pour Ø (P, CE) se # glisser <sur le> [/] # sur **la glace** # (i)>

[166] et il (P, chn) lui (P, enf) dit (AMA : 9-10)

AP <de Ø (P, enf) lui (P, chn) Foc [donna # **une écharpe** (i) et une jaquette #]>

**Tableau 80. Structure discursive et introduction des entités inanimées en FrL2 chez les apprenants de 16 ans**

FrL2 16 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame	Arrière-plan
		Focus	Focus
écharpe	11x/15	10	1
paille	2x/15	2	
glace	11x/15	9	2
échelle	15x/15	15	
Total	39x/60	36	3

#### 4.3.2.2. Structure phrastique et répertoire lexical

Les apprenants introduisent typiquement les entités inanimées par une structure SVO, à l'aide d'un SN en fonction d'objet postposé au verbe (27x/39) ; (cf. *infra*, tableau 83). Les tests statistiques confirment que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 5.02$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.02 < 0.05$ ). Nous attestons 26 occurrences dans la trame (26x/39) et une occurrence dans l'arrière-plan (1x/39) (cf. *supra*, ex. 164 et 166). Cette structure varie particulièrement selon la position du complément d'objet. Nous attirons l'attention sur l'emploi assez fréquent de la construction SVO avec un objet préverbal en FrL2 lors de l'introduction de l'entité « écharpe » en comparaison aux francophones adultes (FrL2 = 8x/11 (73%) ; FrL1 = 1x/7 (14%)).

Nous indiquons une occurrence où l'entité « écharpe » est introduite par une structure OVO à l'aide d'un SN-objet préposé au verbe. Cette structure est erronée et incohérente étant donné la place du SN composé objet, l'omission du sujet et le maintien du protagoniste « enfant » par un SN plein au lieu d'un pronom objet préverbal. Ainsi, l'apprenant ne réussit pas à dire « le chien lui a donné son écharpe » mais il essaie de dire (nous paraphrasons) « son écharpe, le chien l'a donné à l'enfant ». Une autre occurrence est repérée où l'entité est également introduite en AL. Foc<sub>TR</sub> {Q<sup>AL</sup>(SO?)VO} ; Foc<sub>TR</sub> {SOVQ<sup>AL</sup>}.

[167] et il va avec lui <sur la> [//] # <à la> [/] # à la terre # (TON : 44-46)  
 l'enfant est froid #  
**le** </še:l/ (écharpe)> de cet # chien <a # e: # a > [/] # a donné pour enfant

Dans la structure CS(O?)VOC, le verbe « mettre » dans ce contexte requiert un objet qui a été omis après reformulation comme le montre l'exemple ci-dessous.

[168] après il dit (RAM : 8-10)  
 <qu'il > [/] # qu'il a froid #  
 alors <il:> [//] <la femme e: # le met> [//] # elle met un &fa **un écharpe** <sur:> [/] sur  
 le cou

Par ailleurs, la structure SV<sub>1</sub>V<sub>2</sub>O composée du semi-auxiliaire <aller> au présent suivi d'un verbe à l'infinitif est aussi utilisée en FrL2 (1x/11). Foc<sub>TR</sub> {SV<sub>1</sub>V<sub>2</sub>O}.

[169] il va (V<sub>1</sub>) chercher (V<sub>2</sub>) **une échelle** (NAD : 16)

En revanche, l'entité inanimée « glace » est la seule entité introduite par différentes structures syntaxiques et à l'aide d'un SN ayant différentes fonctions. Pour l'introduire par un SN-sujet, les apprenants font appel à une structure SV ou SVC (6x/11). Ainsi, cette entité joue un rôle important dans le déroulement des événements de l'histoire et provoque une suspension dans le flux référentiel normalement centré sur les deux protagonistes. Les 6 occurrences sont encodées dans la trame. Foc<sub>TR</sub> {SV} (4x/11) ; Foc<sub>TR</sub> <ETC <Top [quand SVO]> + {SV> (1x/11) ; Foc<sub>TR</sub> {SVC} (1x/11).

[170] <sub>TR</sub><ETC [quand il est en train de # faire ce sport] <sub>Foc</sub> <**l'eau glacée** est cassée> (TON : 21)

[171] donc <il> [//] # **le glace** est cassé avec l'enfant # (TAR : 13)

Dans l'exemple [170], la structure SV introduisant l'entité « glace » est précédée d'une « expression temporelle complexe » (1x/6).

Pour introduire l'entité « glace » par un SN ayant la fonction de complément circonstanciel de lieu, les apprenants recourent à une structure SVC. Nous relevons 3

occurrences dans la trame comme le montre l'exemple ci-dessous et une occurrence dans l'arrière-plan (cf. *supra*, ex. 165). Dans un cas, l'énoncé comporte une périphrase verbale composée du semi-auxiliaire <aller> au présent suivi d'un verbe à l'infinitif (ex. 172). Foc<sub>TR</sub> {SV<sub>1</sub>V<sub>2</sub>OC} ; Foc<sub>TR</sub> {CSVOC} ; Foc<sub>TR</sub> {pour VC} ; Foc<sub>AP</sub> {pour VC}.

[172] par suite ils (P, CE) sont allés à **la neige** (i) (STE : 5)

[173] et elle va (V<sub>1</sub>) # faire (V<sub>2</sub>) de ski sur **le glace** # (IBR : 25)

Les introductions par une construction composée d'un verbe à l'infinitif précédée d'une préposition ne sont pas observées dans les énoncés des francophones adultes : <pour jouer> ; <pour se glisser> (2x). Cette structure est également utilisée pour introduire l'entité « écharpe » mais cette occurrence est erronée puisque la préposition <de> est suivi d'un verbe au passé simple : (de lui donna)\* → <de lui donner> (1x, cf. *supra*, ex. 166). L'entité « glace » est la seule entité introduite par une structure existentielle produite dans une proposition relative en <où> (1x/11). Cette construction suit une autre structure existentielle identique. En fait, l'apprenant tâche de décrire le lieu où les deux protagonistes se sont dirigés par deux propositions au lieu d'utiliser le SN plein <lac gelé> comme le montre l'exemple ci-dessous. Foc<sub>AP</sub> {où il y a + SN}.

[174] e: # après ils ont &z allé (MON : 15-17)

où il y a le lac #

où il y a de **la glace**

Par ailleurs, l'entité « échelle » est la seule introduite à l'aide d'un SN-Complément circonstanciel de moyen par une structure SVOC (1x). Ce choix de complément semble être provoqué par l'étayage : l'enquêtrice pose une question afin d'avoir plus d'informations comme le montre l'exemple ci-dessous. Aucun participe passé n'accompagne les introductions de l'entité inanimée « échelle » comme chez les trois groupes de contrôle.

[175] le chien aide cette fille # (STE : 11)

\*INV: comment? Qu'est-ce qu'il fait?

e:: ## à l' aide d' un escalier #

À 16 ans, nous relevons toujours des difficultés en relation avec la distinction des verbes pronominaux et leur conjugaison au passé composé ainsi qu'avec l'emploi correct des prépositions et des pronoms objets préverbaux.

**Tableau 81. Remarques sur l'usage du FrL2 à l'âge de 16 ans**

verbe pronominal	Pro-O	préposition
se glisser → glisser (patiner) (elle) est fondue → (elle) s'est fondue	il le* donnait → il lui donnait	jouer dans* la glace → patiner sur le lac glacé faire du ski sur* la glace → patiner (la glace) est cassée avec* l'enfant → la glace s'est cassée mettre une écharpe sur* le cou → autour du cou donner pour* l'enfant → donner à ...

En général, les temps des verbes introduisant les entités dans les énoncés concordent plus ou moins avec ce qui a été examiné chez le groupe de contrôle en LC. Néanmoins, nous relevons l'emploi du passé simple pour introduire l'entité « écharpe » (2x/11). Les apprenants de 16 ans recourent essentiellement à l'emploi du temps présent (17x/39) et du passé composé (16x/39) pour introduire les entités inanimées (cf. Annexe 10). Les tests statistiques indiquent qu'aucun temps n'est privilégié d'une façon significative ( $\chi^2 = 32.41$  ;  $p = 1.577e-06$  ;  $p(\text{bootstrap}) = \text{NA} < 0.05$ ). Nous soulignons également l'emploi de l'imparfait, du passé simple et de l'infinitif (2 occurrences par catégorie de temps).

Deux apprenants (STE) et (TON) recourent à la L1 pour introduire l'entité « écharpe » faute d'un manque au niveau lexical. De plus, (STE) se demande à voix basse et en aparté en L1 ce qu'elle devrait faire.

**Tableau 82. Emprunts à la L1 chez les 16 ans apprenant le FrL2**

Emprunts de nature purement lexicale 4x		Emprunts de nature grammaticale
SUBST	MÉTA	0x
ELICIT –		
/ʃe:l/ → écharpe (2x)	son /ʃe:l laʔ/ son /ʃe:l/ → son écharpe non son écharpe /ʃu: badde ʔaʃmel/ → qu'est-ce que je dois faire ?	

Le répertoire lexical des apprenants de 16 ans coïncide généralement avec celui des locuteurs français natifs. Toutefois, le lexique utilisé pour désigner les entités inanimées étudiées peut parfois ne pas correspondre à ce qui a été listé chez les francophones adultes. De même, le lexique peut faire référence à un autre objet que celui en question étant donné les lacunes à ce niveau-là. Par exemple, en FrL2, les apprenants désignent l'entité « échelle », par <escalier, bois, quelque chose>, l'entité « glace » par <neige gelée, eau glacée> et « écharpe » par <pièce de vêtement, châle ou /ʃe:l/ en AL>.

En ce qui concerne le lexique au niveau des verbes, l'impact de la L1 se manifeste : un nombre assez important de verbes est employé aussi chez les libanophones adultes tel les verbes <donner, jeter> lors de l'introduction de l'entité « écharpe », <trouver> pour introduire « échelle », etc. Un certain nombre de ces verbes n'est pas adéquatement utilisé comme le

verbe <glisser> pour dire <patiner>, les verbes <emporter, amener, lancer, étendre, etc.> en parlant du fait d'avoir trouvé une échelle ou de l'avoir posé sur la glace.

#### 4.3.2.3. Structure du syntagme nominal

Les entités inanimées sont essentiellement introduites par un SN plein à l'âge de 16 ans (23x/39) ; (cf. *infra*, tableau 84). Les tests statistiques indiquent que le résultat est significatif ( $\chi^2 = 20.46$  ;  $p = 7.203e-05$  ;  $p(\text{bootstrap}) = NA < 0.05$ ).

Les apprenants introduisent l'entité « échelle » par un SN indéfini dans 11 cas sur 15 et les tests statistiques confirment que leur préférence est significative ( $\chi^2 = 11.2$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.004 < 0.05$ ). Dans 7 cas sur 15, cette entité est désignée par le lexique « escalier ». Pour combler le manque lexical, un apprenant recourt à l'emploi de la locution <quelque chose> pour l'introduire, ce qui est grammaticalement correct (voir l'exemple ci-dessous). Néanmoins, ce procédé n'est pas observé chez les locuteurs du groupe de contrôle. Dans 4 cas dont 1 reprise, les formes sont idiosyncrasiques.

[176] mais il a # e: # retrouvé # **quelque chose** # (TON : 37-38)  
pour lui aider

L'entité « écharpe » est introduite par un SN indéfini dans 3 cas sur 11 et par un SN défini accompagné d'un article dans un cas sur 11. Dans un cas, l'introduction de l'entité « écharpe » est réalisée par un SN composé <une pièce de vêtement> qui sert à expliquer les constituants de cette entité-thème (1x/11) puisque le lexique adéquat manque à l'apprenant. En outre, les apprenants de 16 ans font majoritairement appel au SN défini pour encoder l'entité inanimée « glace » (9x/11).

Par ailleurs, les autres introductions sont des formes idiosyncrasiques. Les entités « écharpe », « échelle » et « glace » sont introduites avec des erreurs de marquage de genre où le déterminant masculin accompagne un N féminin. Les entités « écharpe » et « échelle » sont introduites par un SN indéfini respectivement dans 4 cas sur 11 et dans 3 cas (dont 1 reprise) sur 15 alors que l'entité « glace » est encodée par un SN défini dans 2 cas sur 11 : (un écharpe)\*, (un échelle)\*, (le glace)\*.

Dans un cas, l'entité « écharpe » est réalisée par un SN défini comportant un article défini contracté (ou partitif). Cet emploi est erroné puisque le verbe <chercher> ne requiert pas la préposition <de> et l'entité n'est pas un N dénombrable (ex. 177).

[177] il (P, enf) a cherché de manteau de &lefs **de l'écharpe** (MAH : 15-16)  
pour habiller le chien #

Deux apprenants introduisent l'entité « écharpe » par un lexème en AL accompagné d'un déterminant en LC : dans un cas, par un SN défini comportant un possessif (son /ʃe:l/)\* et dans un autre cas, par un SN composé défini précédé par un article (le /ʃe:l/ de cet chien)\*. Le SN composé marque la possession et il est erroné : (le /ʃe:l/ de cet chien)\* → l'écharpe du chien → son écharpe. Le deuxième SN commence par une consonne (cet chien)\* et il est devancé par l'adjectif démonstratif <cet> utilisé devant un N commençant par une voyelle.

Un apprenant réfère à l'entité « échelle » par un lexème désignant la matière de sa fabrication (un bois)\*. L'entité est erronément introduite par un SN indéfini à la place d'un article partitif.

[178] <il a cherché &l un: un: ## il a cherché> [/] # <en\_français\_c'\_est> # il a cherché <un:> [/] # un bois (MAH : 27)

Quant à l'entité « paille », elle est introduite par un SN comportant l'article indéfini au pluriel et l'adjectif indéfini au singulier. Ces deux occurrences sont erronées : (des herbes)\* (1x/2, cf. *supra*, ex. 164) ; (quelque herbe)\* (1x/2, ex. 179). Il est à souligner que l'article indéfini au pluriel fait référence aux « herbes » utilisées en cuisine et non à l'entité « paille ». De plus, l'entité « paille » est encodée par les francophones par un article partitif ou un quantifieur et non un pronom indéfini.

[179] <il a: # il a> [/] # il a mis **quelque herbe** <dans> [///] (ALI : 19-20)  
<pour qu'il:> [//] pour qu'elle soit # bien # bien fixée #

L'entité « échelle » est la seule à être antéposée d'un adjectif épithète : <une grande échelle> (2x). Un apprenant accompagne l'introduction de l'entité « échelle » par l'adjectif <petit> qui est immédiatement omis dans la reprise et suite à la recherche du terme approprié. Voici l'illustration :

[180] et il cherche <un &es un **petit**> [//] # **un escalier** # **un échelle** # (AMA : 18)

Deux apprenants font référence à l'entité « glace » par « neige » et « eau » suivis d'un adjectif post-nominal <la neige gelée, l'eau glacée>.

Pour récapituler, à 16 ans, les entités inanimées sont majoritairement introduites en focus d'un énoncé de la trame à l'aide d'un SN-objet postverbal.

En ce qui concerne le marquage du SN, les entités sont typiquement introduites :

- par des formes idiosyncrasiques pour l'entité « écharpe » ;
- par SN indéfini pour l'entité « échelle » ;

- par un SN défini <le> pour l'entité « glace » ;
- par des formes idiosyncrasiques pour l'entité « paille ».



**Tableau 83. Structure phrastique pour introduire les entités inanimées en FrL2 chez les apprenants de 16 ans<sup>48</sup>**

FrL2 16 ans	Nb total d'intro/ locuteur	Trame/Focus												Arrière-plan/Focus					
		[ETC] SV	SVO		S V <sub>1</sub> V <sub>2</sub> O	S V O C	(C) S V O C	S V O C	S V O C	O <sup>AL</sup> V O	VO	C S O V O C	S V <sub>1</sub> V <sub>2</sub> O C	pour VC	où Exist + SN	pour VC	de OVOO		
			SV(C)	S														(C) S V O C	(C) S O V O C
écharpe	11x/15								1									1	
paille	2x/15		1																
glace	11x/15	5											1	1	1			1	
échelle	15x/15		9	1	2				1					1					
Total	39x/60	5	1	10	1	3	2	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	
Total		<b>S = 6</b>				<b>O = 26</b>							<b>C = 4</b>					<b>C = 1</b>	<b>O = 1</b>

**Tableau 84. Structure du SN pour introduire les entités inanimées en FrL2 chez les apprenants de 16 ans**

FrL2 16 ans	Nb total d'intro/ locuteur	SN pleins <DET + N>	SN composé <SN de SN>	Erreurs									
				INDEF + N	DEF + N	le + N	Pro		Erreurs			(INDEF + N)*	
							quelque chose	INDEF	(DET <sup>M</sup> + N <sup>F</sup> )*	(DET <sup>FHL2</sup> + N <sup>AL</sup> )*	(ADJ <sup>S</sup> + N <sup>P</sup> )*		(PART <sup>P</sup> + N <sup>P</sup> )*
écharpe	11x/15	3	1	1	quelque chose	INDEF	un + N <sup>F</sup> * le + N <sup>F</sup> * un + N <sup>AL</sup> * de ØN*	quelque + N*	de l' + N*	des + N*	(PART <sup>P</sup> + N <sup>P</sup> )*	(INDEF + N)*	
paille	2x/15						4	1	1		1		
glace	11x/15	9								2			
échelle	15x/15	11			1	3(lr)	7(lr)	2	2			1	
Total	38x/60	14	1	1	1	1	7(lr)	2	2	1	1	1	
Total		23x/38	2x/38	1x/38	14(lr)/38								

<sup>48</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des quatre entités inanimées aux niveaux discursif, phrastique et linguistique en FrL2 chez les apprenants de 16 ans dans l'Annexe 5.

## Synthèse des résultats des récits en français L2

À présent, nous comparons les résultats de nos analyses en FrL2 concernant l'introduction des entités-protagonistes et les entités inanimées. Nous confrontons les tendances des trois groupes d'apprenants libanais de 10, 13 et 16 ans à celles attestées chez les groupes de contrôle. Notre objectif est d'observer l'évolution des lectures des apprenants afin de repérer le rapprochement et/ou l'éloignement des préférences de la LC (FrL1) et l'impact que pourrait avoir la L1, l'AL.

### Introduction des protagonistes

#### *Le protagoniste « chien »*

À 10 et 16 ans, les apprenants libanais locuteurs du FrL2 introduisent majoritairement le protagoniste « chien » en focus d'un énoncé de l'arrière-plan ce qui est exclusif chez les apprenants de 13 ans (tableau 85). Ce choix discursif d'introduction qui s'accorde avec la préférence des locuteurs natifs de la LC, pourrait nous indiquer aussi une influence de l'AL. L'apprenant n'a probablement pas beaucoup de difficultés avec ce mode de traiter l'information.

Au niveau phrastique, la construction existentielle, au présent et à l'imparfait, est privilégiée. Le nombre d'occurrence augmente légèrement à partir de 10 ans mais les tests statistiques indiquent que ce résultat n'est pas significatif ( $\chi^2 = 0.90$ ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.65 > 0.05$ ). Nous constatons un emploi plus fréquent de la structure existentielle à l'imparfait à l'âge de 16 ans mais les tests statistiques confirment que cet emploi fréquent n'est pas significatif ( $\chi^2 = 1.48$ ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.51 > 0.05$ ).

**Tableau 85. Structure existentielle et introduction du protagoniste « chien » en FrL2 dans l'arrière-plan**

FrL2	<i>Il y a + SN</i>	<i>Il y avait + SN</i>	Total
10 ans N = 15	3	3	6x/13 (46%)
13 ans N = 15	4	5	9x/15 (60%)
16 ans N = 15	2	7	9x/14 (64%)

Nous notons que les apprenants de 16 ans ainsi que les apprenants de 10 ans en particulier, optent aussi pour l'emploi d'une structure à V lexical pour introduire le protagoniste « chien » dans l'arrière-plan. Cette structure est composée d'un prédicat extérieur à 10 ans <j'ai vu> (23%) et à 16 ans <on voit> (7%).

**Tableau 86. Structure phrastique et introduction du protagoniste « chien » en FrL2 dans l'arrière-plan**

FrL2	Exist + SN	Prés + SN	VLex/cop + SN	<i>que</i> SCSV	Total
10 ans N = 15	6	1	5 (38%)	1	13x/15
13 ans N = 15	9	5 (33%)	1		15x/15
16 ans N = 15	9	1	4 (29%)		14x/15

La construction présentative favorite des locuteurs français dans ce contexte narratif paraît presque absente dans les énoncés des apprenants de 10 ans et de 16 ans alors qu'elle se trouve dans les énoncés des apprenants de 13 ans, typiquement produite à l'imparfait <*c'était* + SN>. Rappelons que les francophones natifs l'emploient uniquement au présent. En comparant l'emploi de la structure présentative et de la structure à verbe lexical par les différentes tranches d'âge, les tests statistiques indiquent que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 6.81$ ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.03 < 0.05$ ). Nous pouvons affirmer que le groupe de 13 ans utilisent plus la structure présentative que les deux autres groupes et que ces derniers optent plus pour l'emploi de la structure à verbe lexical et à copule.

**Tableau 87. Structure présentative et introduction du protagoniste « chien » en FrL2**

FrL2	<i>c'est</i> + SN	<i>c'était</i> + SN	Total
10 ans N = 15	1		1x/13 (7%)
13 ans N = 15	1	4	5x/15 (33%)
16 ans N = 15	1		1x/14 (7%)

Les apprenants précisent le cadre de la narration et/ou le temps qu'il fait tout en introduisant les protagonistes comme les francophones excepté que ces derniers privilégient l'emploi d'une seule structure, la présentative <*c'est l'histoire de* + SN>. Pour raconter l'histoire, les apprenants du FrL2 font appel à la structure à verbe lexical et se positionnent en topique en utilisant un verbe de perception.

**Tableau 88. Structure phrastique, marquage du cadre/du temps et introduction des protagonistes en FrL2**

FrL2	Trame/Topique	Arrière-plan/Focus			Total énoncé
	<u>SV</u> (C)	Exist + <u>SN</u>	Prés + SN	VLex/cop + SN	
10 ans N = 15	le matin		une histoire	le film	3x/15
13 ans N = 15		un matin	en hiver l'histoire		2x/15
16 ans N = 15	un matin			le film il ; ce film ; il	4x/15

En ce qui concerne le marquage au niveau interne du SN, le protagoniste « chien » est exclusivement introduit par un SN plein accompagné d'un article indéfini. Néanmoins, à 10

ans, les apprenants l'introduisent dans 2 cas sur 15 par un SN indéfini disloqué à gauche, ce qui n'est pas constaté chez les locuteurs natifs de la LC. L'adjectif qualificatif <petit> prénominal vient parfois accompagner l'introduction du protagoniste « chien » à l'âge de 13 ans et 16 ans et il est complètement absent à 10 ans.

**Tableau 89. Emploi de l'adjectif qualificatif « petit » et introduction du protagoniste « chien » en FrL2**

FrL2	10 ans N = 15	13 ans N = 15	16 ans N = 15
chien	0	2	5

Le tableau suivant récapitule les préférences des apprenants du FrL2 pour introduire le protagoniste « chien » aux niveaux discursif, phrastique et linguistique :

FrL2	Structure discursive	Structure phrastique	Structure du SN
10 ans N = 15	Arrière-plan (87%)	<b>Exist + SN (46%)</b> <il y a/avait + SN> <b>VLex/cop + SN (38%)</b> <j'ai vu + SN> <il était (une fois) + SN>	<b>INDEF + N (87%)</b> <un chien> <b>INDEF + N + il (13%)</b> <un chien il>
13 ans N = 15	Arrière-plan (100%)	<b>Exist + SN (60%)</b> <il y a/avait + SN> <b>Prés + SN (33%)</b> <c'est/c'était + SN>	<b>INDEF + N (100%)</b> <un chien>
16 ans N = 15	Arrière-plan (93%)	<b>Exist + SN (64%)</b> <il y a/avait + SN>	<b>INDEF + N (100%)</b> <un chien>

#### *Le protagoniste « enfant »*

À 10 et 13 ans, le protagoniste « enfant » est typiquement introduit en focus d'un énoncé de la trame comme les libanophones adultes. En revanche, à 16 ans l'introduction de ce protagoniste se partage entre le focus d'un énoncé de l'arrière-plan et de la trame. Contrairement aux francophones, les apprenants penchent davantage à l'introduire dans la trame. Toutefois, il est possible d'affirmer que les apprenants de 16 ans se rapprochent un peu plus des préférences des locuteurs français natifs au niveau discursif.

Dans la trame, les apprenants de 13 et 16 ans réalisent généralement l'introduction du protagoniste « enfant » par une structure SVO à l'aide d'un SN-objet (tableau 90). Les apprenants de 10 ans font également appel à cette structure mais l'entité-protagoniste est

typiquement encodée par un SN ayant la fonction d'objet ou de sujet comme les locuteurs libanais adultes. De nouveau, nous distinguons un rapprochement dans les résultats des apprenants de 10 et 16 ans. La structure SVO se produit dans une proposition relative en <qui> : il s'agit de structure clivée à 16 ans <il y avait ... qui>. Ce choix phrastique ne correspond pas à ce qui a été examiné chez les locuteurs de la LC. Pour introduire le protagoniste « enfant » dans la trame, les francophones adultes recourent à une structure SV<sub>1</sub>V<sub>2</sub>Q composée d'une périphrase verbale.

**Tableau 90. Structure phrastique et introduction du protagoniste « enfant » en FrL2 dans la trame**

FrL2	Trame							Total
	Topique ETC	Focus						
	<i>quand</i> SVQ	C <u>SV</u>	<u>S</u> VO	SV <u>Q</u>	<i>qui</i> V <u>Q</u>	SVC <u> </u>	SV <sub>1</sub> V <sub>2</sub> <u>C</u>	
10 ans N = 15			4	6	1	1		12x/15
13 ans N = 15	1		1	8		2		11x/15
16 ans N = 15		1		4	2	1	1	9x/15

Dans l'arrière-plan, les apprenants de 16 ans emploient la structure existentielle au présent ou à l'imparfait pour l'introduction du protagoniste « enfant ». Les autres occurrences sont réparties entre une structure présentative à l'imparfait, une structure à verbe lexical et une structure <quilpour VO> où le protagoniste est introduit par un SN-objet. Précisons que la structure en <qui> produite à 16 ans fait partie d'une structure clivée.

**Tableau 91. Structure phrastique et introduction du protagoniste « enfant » en FrL2 dans l'arrière-plan**

FrL2	Exist + SN	Prés + SN	VLex/cop + SN	<i>qui</i> V <u>C</u>	<i>qui</i> V <u>Q</u>	<i>pour</i> V <u>Q</u>	Total
10 ans N=15	1		1	1			3x/15
13 ans N=15	2		1				3x/15
16 ans N=15	2	1	1		1	1	6x/15

Nous postulons que les introductions du protagoniste « enfant » réalisées dans des propositions relatives et structures clivées ainsi que les structures débutant par la préposition <pour> à 10 et 16 ans marquent l'interférence de la L1 (ex. 181) : en AL, l'emploi du participe passé dans un énoncé peut être rendu en français par deux énoncés dont le deuxième se fait par une proposition relative (voir ci-après un exemple d'un arabophone libanais).

[181] في حيوان قاعد بيتو (AID : 1-2)

fi:	ḥayawe:n #	ʔe:ʕed	bi-bayt-o
dans	animal #	assis	dans-maison-lui
Exp.Loc	NMS	PP.3MS	prép-NMS-clit.3MS.poss

« Il y a un animal (*qui est*) assis dans sa niche »

بس مش محمي منيح من البرد

bas	miš	meḥme:	mni:h	min	l-bared
mais	pas	protégé	bien	de	le-froid
coord	NEG	PP.3MS	adv	prép	def-N

« Mais il (*et qui*) n'est pas bien protégé du froid »

Nous traduisons l'exemple ci-dessous d'un apprenant de 10 ans. Les deux premiers énoncés sont rendus en AL par un seul énoncé comportant un participe présent : « j'ai vu dans le film un chien allant chez son ami » /šefet bilfilm kaleb ra:yeḥ ʕand rfi:ʔo/ ↔ <V + C + O + PPr + O>.

[182] j'ai vu dans le film un chien (P) # (HAD : 1-3)

*qui* (P, chn) va chez **son ami** (P) #

pour jouer #

Au niveau de la structure interne du SN, les apprenants de 16 ans introduisent exclusivement le protagoniste « enfant » par un SN plein ce qui est majoritaire à 10 et 13 ans. L'introduction du protagoniste est typiquement encodée par un SN indéfini notamment à 13 et 16 ans. Les apprenants font également appel au SN défini comportant un adjectif possessif. Une diminution de l'usage du possessif est notée à 13 et 16 ans.

**Tableau 92. Structure du SN <DET + N> pour introduire le protagoniste « enfant » en FrL2**

FrL2	INDEF + N	POSS + N	Total
	un + N	son + N	
10 ans N = 15	6	7(1r)	13x(1r)/15
13 ans N = 15	9(1r)	5	14(1r)/15
16 ans N = 15	12(1r)	4	16(1r)/15

Les trois groupes d'apprenants accompagnent peu l'introduction du protagoniste « enfant » par l'adjectif qualificatif <petit>.

**Tableau 93. Emploi de l'adjectif qualificatif « petit » et introduction du protagoniste « enfant » en FrL2**

FrL2	10 ans N = 15	13 ans N = 15	16 ans N = 15
DET + ADJ + N	3	3	2

Les autres moyens linguistiques utilisés chez les deux groupes les plus jeunes s'avèrent être des formes correctes qui n'ont pas été observées chez les locuteurs natifs de la LC et aussi

des formes idiosyncrasiques. Des erreurs de marquage de genre communes aux deux groupes d'apprenants les plus jeunes sont attestées. Le lexème « personne », féminin en français, est marqué au masculin comme en L1. En outre, ils introduisent le protagoniste « enfant » par un SN composé et l'encode par un N nu. Dans les deux cas, les deux SN sont séparés par la préposition <de> et il semblerait que la rection n'est pas assurée. De même, le même problème de fusion se présente dans le SN composé (l'aide de une petite personne)\* où le protagoniste est introduit par un SN indéfini. À 16 ans, le SN composé s'avère erroné vu que le 1<sup>er</sup> SN est accompagné par un article indéfini (une maison d'une amie)\*. Précisons que ce sont les apprenants de 13 ans qui ont le plus introduit le protagoniste « enfant » par un SN composé contrairement aux apprenants de 16 et de 10 ans.

**Tableau 94. Structure du SN composé et introduction du protagoniste « enfant » en FrL2**

FrL2	SN de SN	(SN*/SN de ØN/SN)*	(SN* de SN)*	Total
10 ans N = 15	la porte de <b>son maître</b>	<b>un</b> maison de Ø <b>garçon</b> *		2
13 ans N = 15	la porte de <b>son maître</b> la porte de <b>sa partenaire</b> l'aide d' <b>un voisin</b>	l'aide de Ø <b>garçon</b> *	l'aide <b>de une petite</b> <b>personne,</b> <b>un petit personne</b> *	5
16 ans N = 15	la porte d' <b>une femme</b> la porte d' <b>un homme</b>	<b>une</b> maison d'une amie*		3

Les apprenants de 10 ans sont les seuls à introduire le protagoniste « enfant » par un SN plein disloqué à gauche (le personne + il)\* et par le pronom indéfini <quelqu'un>. À 13 ans, l'article défini accompagne l'introduction du protagoniste « enfant » ce qui correspond à ce qui a été attesté chez les locuteurs libanophones adultes.

**Tableau 95. Structure du SN, formes grammaticalement correctes et formes idiosyncrasiques pour l'introduction du protagoniste « enfant » en FrL2**

FrL2	SN plein	Pro	Erreurs			Total
	DEF + N	INDEF	(DEF <sup>M</sup> + N <sup>F</sup> + il)*	(SN de INDEF <sup>M</sup> + Adj <sup>M</sup> + N <sup>F</sup> )*	(SN de ØN)*	
	la + N	quelqu'un	le + personne + il	un + petit + personne	SN de garçon	
10 ans N = 15		1	1		1	3x/15
13 ans N = 15	2(1r)			1r	1	4x(2r)/15
16 ans N = 15						0x/15

Le tableau ci-après récapitule les préférences des apprenants du FrL2 pour introduire le protagoniste « enfant » aux niveaux discursif, phrastique et au niveau de la structure interne du SN :

<b>FrL2</b>	Structure discursive	Structure phrastique	Structure du SN
10 ans N = 15	Trame/Focus (80%)	<b>SVO</b> (58%) <b>SVO</b> (33%)	<b>INDEF + N</b> (40%) <b>POSS + N</b> (40%)
13 ans N = 15	Trame/Focus (73%)	<b>SVO</b> (73%)	<b>INDEF + N</b> (53%) <b>POSS + N</b> (33%)
16 ans N = 15	Trame/Focus (60%)	<b>SVO</b> (67%)	<b>INDEF + N</b> (73%)
	Arrière-plan (40%)	<b>Exist + SN</b> (33%)	<b>POSS + N</b> (27%)

### Introduction des entités inanimées

En FrL2, les entités inanimées sont majoritairement introduites en focus d'un énoncé de la trame (tableau 96). Le nombre total des introductions augmente avec l'âge et le récit devient plus long. Ce phénomène pourrait être expliqué par un niveau de compétence plus avancé. Néanmoins, les tests statistiques indiquent que ce résultat n'est pas significatif ( $\chi^2 = 4.98$ ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.08 > 0.05$ ).

**Tableau 96. Structure discursive et introduction des entités inanimées en FrL2**

<b>FrL2</b>	Trame/Focus	Arrière-plan/Focus	Total
10 ans N = 15	21 (81%)	5 (19%)	26x/60 (43%)
13 ans N = 15	26 (87%)	4 (13%)	30x/60 (50%)
16 ans N = 15	35 (92%)	3 (8%)	38x/60 (63%)

Au niveau discursif, le nombre d'entités introduites dans l'arrière-plan diminue légèrement avec l'âge et le nombre d'introductions de l'entité « paille » reste bas à travers les différentes tranches d'âge comme chez les libanophones adultes. Nous supposons qu'il pourrait s'agir d'un manque lexical chez l'apprenant ou que les libanais considèrent cet événement comme secondaire dans l'avancement de l'histoire ; c'est pourquoi ils ne le relatent pas.

Contrairement aux francophones natifs adultes, seulement deux entités inanimées ont été introduites dans l'arrière-plan : <glace> ; <écharpe>. Tous les apprenants introduisent l'entité « glace » dans l'arrière-plan et le nombre d'occurrences diminue à l'âge de 16 ans. Les apprenants de 10 et 16 ans introduisent l'entité « écharpe » dans un cas dans l'arrière-plan.



**Tableau 97. Introduction des entités inanimées dans l'arrière-plan en FrL2**

FrL2	écharpe	paille	glace	échelle
10 ans N = 15	1x/8	0x/1	4x/10	0x/7
13 ans N = 15	0x/9	0x/1	4x/9	0x/11
16 ans N = 15	1x/11	0x/2	2x/11	0x/15

Au niveau de la structure phrastique, les apprenants recourent généralement à la structure SVO pour introduire les entités inanimées dans la trame où ils encodent leurs introductions par un SN-objet postposé au verbe. Nous soulignons l'emploi de la structure OVO où le pronom objet préverbal maintient le protagoniste « enfant » lors de l'introduction de l'entité « échelle » comme en L1.

**Tableau 98. Introduction des entités inanimées par une structure SVQ en FrL2**

FrL2	Trame/Focus	Arrière-plan/Focus	Nb total SVQ
10 ans N = 15	15 (100%)		15x/26 (58%)
13 ans N = 15	20 (95%)	1 (5%)	21x/30 (70%)
16 ans N = 15	25 (96%)	1 (4%)	26x/38 (68%)

Par rapport à l'entité « glace », les apprenants de 13 et 16 ans l'introduisent en focus d'un énoncé de la trame par une structure SV à l'aide d'un SN-sujet. Nous remarquons que les apprenants de 16 ans l'encodent plus par un SN-sujet (6x/11, 55%) que les apprenants de 13 ans (3x/9, 33%). En AL, l'encodage de cette entité par un SN-C circonstanciel de lieu se fait dans la trame et dans l'arrière-plan. Néanmoins, le nombre d'occurrences diminue avec l'âge pour se rapprocher du choix des francophones natifs.

**Tableau 99. Introduction de l'entité « glace » en FrL2 par un SN ayant différentes fonctions**

FrL2	SN-Sujet		SN-C lieu		Total
	Trame	Arrière-plan	Trame	Arrière-plan	
10 ans N = 15			6	3	9x/10
13 ans N = 15	3		2	1	6x/9
16 ans N = 15	6		3	1	10x/11
Total	S = 9x/30		C = 16x/30		25x/30

Pour introduire l'entité « glace », les apprenants de 10 et 16 ans recourent à la structure V(O)C comportant un verbe à l'infinitif précédé d'une préposition <pour/de>, ce qui correspond à ce qui a été observé chez les libanophones.

**Tableau 100. Structure phrasique et introduction de l'entité « glace » en FrL2**

FrL2	Trame/Focus					Arrière-plan/Focus						Total
	<u>SV</u> (C)	(C) <u>SVC</u>	(C) <u>SVO</u> C	<i>pour</i> <u>VC</u>	<i>de</i> <u>VOC</u>	<i>où</i> Exist + SN	<u>V</u> Lex/cop* + SN	<i>pour</i> <u>VC</u>	<i>pour</i> <u>V<sub>1</sub>V<sub>2</sub>O</u> C	<u>V<sub>R</sub>C</u>	PP <u>C d'agent</u>	
10 ans N = 15		4		1	1	1		2	1			10
13 ans N = 15	3	2					2			1	1	9
16 ans N = 15	6		2	1		1		1				11

Au niveau de la structure interne du SN, nous constatons que les apprenants du FrL2 ont plus de difficultés à encoder l'introduction des entités inanimées. Nous observons des introductions par un SN plein et par des formes idiosyncrasiques. Les apprenants optent majoritairement pour le SN indéfini <un + N> pour accompagner l'introduction des entités « écharpe » et « échelle », le SN défini pour actualiser l'entité « glace » et le partitif pour précéder l'entité « paille ».

**Tableau 101. Structure du SN plein <DET + N> pour introduire les entités inanimées en FrL2**

FrL2	écharpe	paille	glace	échelle	Total
	INDEF + N	PART + N	DEF + N	INDEF + N	
10 ans N = 15	3x/8	0x/1	4x/10	6x/7	13x/26
13 ans N = 15	8x/9	1x/1	5x/9	9x/11	23x/30
16 ans N = 15	3x/11	0x/2	9x/11	11x/15	23x/39

Par ailleurs, les formes idiosyncrasiques se trouvent dans les trois tranches d'âges notamment à 10 et 16 ans. Les apprenants de 16 ans réussissent le moins à introduire l'entité inanimée « écharpe » par un SN plein : erreurs de marquage de genre, emprunts de lexèmes à la L1 accompagnés d'un article français, recours erroné à l'article défini contracté, SN composé où le deuxième N est introduit sans déterminant sont repérés (tableau 102).

**Tableau 102. Formes idiosyncrasiques et introduction de l'entité « écharpe » en FrL2**

FrL2	10 ans N = 15	13 ans N = 15	16 ans N = 15
syntaxe	1		
un + N <sup>AL</sup>	1		
une + N <sup>M</sup>		1	
un + N <sup>F</sup>			4
de l' + N <sup>F</sup>			1
le N <sup>AL</sup> + de + SN			1
son + N <sup>AL</sup>			1
SN + de + ØN			1
Total	2x/8	1x/9	8x/11

Ce sont les apprenants de 10 et 16 ans qui ont le plus de mal à introduire l'entité inanimée « paille » par un SN plein qui correspond aux règles d'usages des francophones

natifs : le choix du déterminant est incorrect (des herbes)\* ; (quelque herbe)\* ou l'entité est introduite par un N nu (d'herbe fraîche)\*. L'introduction de l'entité « échelle » se fait d'un côté, par une forme grammaticale qui n'est pas attestée chez les locuteurs natifs de la LC montrant la limitation des apprenants au niveau lexical et d'un autre côté, par une forme idiosyncrasique (difficulté d'attribution du genre et choix erroné de l'article).

**Tableau 103. Formes grammaticalement correctes et formes idiosyncrasiques pour l'introduction de l'entité « échelle » en FrL2**

FrL2	10 ans N = 15	13 ans N = 15	16 ans N = 15
ça	1		
quelque chose			1
un + N <sup>F*</sup>		1	3(1r)
un + bois *			1
Total	1x/7	1x/11	5x(1r)/15

Les apprenants de 10 et 13 ans font face à des difficultés par rapport à l'encodage du SN introduisant l'entité « glace ». Des erreurs d'accord de genre et de nombre existent. De même, le choix de l'article lui-même pose problème puisque le sens de l'entité « glace » change et fait plutôt référence à un produit alimentaire qu'à un lieu couvert de glace.

**Tableau 104. Formes idiosyncrasiques et introduction de l'entité « glace » en FrL2**

FrL2	10 ans N = 15	13 ans N = 15	16 ans N = 15
le + N <sup>F</sup>	3	2	2
les + N <sup>P</sup>	1		
au + N <sup>F</sup>	1		
une + N <sup>F</sup>		1	
de la + N <sup>F</sup>	1	1	
Total	6x/10	4x/9	2x/11

Aucun apprenant n'introduit l'entité « écharpe » antéposée d'un adjectif de couleur. Néanmoins, un apprenant de 10 ans emploie un adjectif postposé pour qualifier l'entité « paille » <d'herbe fraîche> et à 13 ans, un adjectif préposé pour décrire l'entité « échelle » <une grande échelle>.

En outre, les apprenants de 13 et 16 ans introduisent les entités inanimées « écharpe » et « échelle » à l'aide d'un SN composé à l'opposé des francophones natifs (tableau 105). La structure du SN composé est erronée (manque lexical, formulation incorrecte).

**Tableau 105. SN composé et introduction des entités « écharpe » et « échelle » en FrL2**

FrL2	écharpe		échelle
	SN de SN	SN de ØN	SN + SN
	le /ʃe:l/ de cet chien	une pièce de vêtement	un escalier du bois
10 ans			
13 ans			1x/11
16 ans	1x/11	1x/11	

En FrL2, l'impact de la LS, l'AL se manifeste particulièrement au niveau de la structure discursive et structure phrastique. Les emprunts lexicaux à la L1 s'avèrent rares. Les formes idiosyncrasiques sont principalement attestées à 10 ans. Certaines formes idiosyncrasiques réapparaissent dans les productions des apprenants de 16 ans puisque l'exposition à la LC baisse.

## 5. Récits en anglais L2

Dans cette partie, nous analysons les récits de film de trois groupes d'apprenants libanais âgés de 10, 13 et 16 ans qui produisent à l'oral dans leur L2, l'anglais (AngL2). Chaque groupe est composé de 15 sujets excepté le groupe de 16 ans (7 sujets). Donc, nous avons au total 37 récits.

### 5.1. Apprenants de 10 ans

#### 5.1.1. Introduction des protagonistes

Nous étudions ici les récits du groupe des apprenants de 10 ans qui est composé de 15 sujets. Les premiers énoncés introduisant les deux protagonistes, « chien » et « enfant » sont seulement examinés. Au total, il s'agit donc de 30 introductions exprimées dans 21 énoncés. Le tableau suivant donne un aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur :

**Tableau 106. Aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur en AngL2**

AngL2 10 ans	Identité	Nb total des énoncés
1	GHA	40
2	GHI	23
3	HAS	10
4	MIR	36
5	MOK	31
6	MON	28
7	NAG	34
8	NAT	24
9	NOU	45
10	OMA	16
11	RAF	12
12	RAW	15
13	RIT	8
14	ZEI	13
15	WAJ	28

##### 5.1.1.1. Structure discursive

À l'encontre des locuteurs anglophones adultes, les apprenants libanais de 10 ans introduisent le protagoniste « chien » en AngL2 presque unanimement en focus d'un énoncé

de l'arrière-plan (13x/15) ; (cf. *infra*, tableau 107). Les tests statistiques attestent que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 6.66$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.008 < 0.05$ ).

[183] <sub>AP</sub> <there is <sub>Foc</sub> [**a dog** (P)]> (RAW : 1-2)<sup>49</sup>  
 <that he:> [/] # that he lives in a small house #

Par ailleurs, nous considérons que l'introduction par une construction nominale se passe dans l'arrière-plan. L'apprenant répond à la demande explicite de l'enquêteur de raconter le film et identifie directement les protagonistes de l'histoire en omettant la partie d'ancrage. L'ancrage se fait implicitement comme le montre l'exemple suivant :

[184] <sub>AP</sub> <about <sub>Foc</sub> [**a dog** # (P) and a boy (P) #]> (RIT : 1)

L'entité-protagoniste « chien » est introduite en topique d'un énoncé de la trame dans 2 cas sur 15.

[185] ah: <when> [///] # e: <sub>TR</sub> <<sub>Top</sub> [**a**] [/] **a dog** (P)] <sub>Foc</sub> [was # waking up (procès) in the morning (T) # ah: and # in his house]> (GHI : 1)

En revanche, l'introduction du protagoniste « enfant » se fait typiquement en focus d'un énoncé de l'arrière-plan (9x/15) et les tests statistiques indiquent que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 6.4$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.04 < 0.05$ ). Dans 5 cas sur 15, le protagoniste est introduit en focus d'un énoncé de la trame et dans un cas sur 15 en topique d'un énoncé de la trame contrairement à ce qui a été observé chez les groupes d'adultes. Voici des illustrations :

[186] <sub>AP</sub> <there was a dog (P) # and **a: # woman** # (P)]> (MOK : 1)

[187] <about an # about an # &bo> [//] # **a # dog** # (OMA : 1-5)  
 that # he want (V<sub>1</sub>) to played (V<sub>2</sub>) **in the ice**  
 e: and # <when he> [///] ## <sub>Top</sub> [he (P, chn)] <sub>Foc</sub> [ring on the: # door]  
<sub>TR</sub> <<sub>Top</sub> [he (P, chn)] <sub>Foc</sub> [e: telled (procès) for **the boy** (P)]>  
 Ø (P, enf) <to # to> [/] to play in the ice

[188] (NAT : 1-3)  
<sub>TR</sub> <<sub>Top</sub> [one day # **a dog** # with <**a:**> [/] **a: # girl** # e: # they]  
<sub>Foc</sub> [want (V<sub>1</sub>) to play (V<sub>2</sub>)]#>  
 <he &k # it> [//] # the dog go to: # the house girl  
 and <say> [/] say for her something #

<sup>49</sup>Les énoncés en AngL2 ne sont pas traduits en français.

**Tableau 107. Structure discursive et introduction des protagonistes en AngL2 à l'âge de 10 ans**

AngL2 10 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame		Arrière-plan
		Topique	Focus	Focus
chien	15	2( <b>1</b> ) <sup>50</sup>		13( <b>5</b> ) (87%)
enfant	15	1( <b>1</b> ) (7%)	5 (33%)	9( <b>5</b> ) (60%)
Total	30	3	5	22

#### 5.1.1.2. Structure phrastique et répertoire lexical

À 10 ans, les préférences des apprenants de l'AngL2 diffèrent généralement de celles des locuteurs anglophones adultes. Certaines constructions syntaxiques ne correspondent pas à ce qui a été observé dans les productions orales du groupe de contrôle (cf. *infra*, tableau 110). Les apprenants optent pour introduire le protagoniste « chien » dans l'arrière-plan par une structure existentielle dans 9 cas sur 13 (9x/13, cf. *supra*, ex. 183 et 186). Les tests statistiques confirment que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 7.53$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.02 < 0.05$ ). Nous rappelons qu'il s'agit effectivement du mode d'introduction préféré des libanophones. En fait, ici les apprenants n'ont probablement pas beaucoup de difficultés avec cette façon de traiter l'information. Cela pourrait nous indiquer une influence de l'AL. Dans 4 cas sur 9, les deux protagonistes sont introduits conjointement comme le montre l'exemple ci-dessous. Foc<sub>AP</sub> {*there is* + SN} (3x/9) ; Foc<sub>AP</sub> {*there was* + SN} (4x/9) ; Foc<sub>AP</sub> {C + *there was* + SN} (1x) ; Foc<sub>AP</sub> {*there was* + SN + C} (1x).

[189] *there was a dog* # with **his friend** # (WAJ : 1)

Dans 2 cas sur 9, la structure existentielle est réalisée dans une structure clivée (cf. *supra*, ex. 183). Dans un cas, l'apprenant (GHA) commence son énoncé par <once upon a time>, structure utilisée habituellement pour débiter un conte de fée (cf. *infra*, ex. 194). Foc<sub>AP</sub> {*there is....that*} ; Foc<sub>AP</sub> {C + *there was....that*}.

Par ailleurs, le protagoniste « chien » est introduit dans l'arrière-plan par une construction nominale à l'aide d'un SN plein précédé de la préposition <about>. L'ancrage par une structure introductive impersonnelle se fait implicitement (2x/13, *supra*, ex. 184 et 187).

Rappelons que seuls les libanophones adultes recourent aux constructions nominales pour introduire les entités. La structure présentative n'est pas encore appropriée à 10 ans étant donné l'absence de ce procédé linguistique dans les énoncés d'ancrage. De même, l'introduction du protagoniste « chien » dans l'arrière-plan est également faite par une structure à verbe lexical à l'aide d'un SN-objet (2x/15). Dans les 2 cas, les structures sont suivies d'une proposition relative. Dans un cas sur 2, l'emploi du « présent continu » marquant

<sup>50</sup>Rappelons que le chiffre en gras indique une introduction simultanée des deux protagonistes.

l'aspect progressif ne concorde pas avec les résultats constatés en LC. Foc<sub>AP</sub> {*the story talks about* + SN} ; Foc<sub>AP</sub> {*this story is talking about* + SN}.

[190] <sub>AP</sub> <*this story # is talking about* Foc [a dog (P)]> (NAG : 1-2)  
<sub>AP</sub> <<that> [/] # *that* have Foc [an owner # a girl # (P)]>

Pour introduire le protagoniste « chien » en topique d'un énoncé de la trame, les apprenants optent pour une structure SV<sup>PTL</sup>CC et CSV<sub>1toV</sub><sub>2</sub> et l'encodent à l'aide d'un SN-sujet (2x/15, cf. *supra*, W. 185 et 188). L'emploi des verbes à particule est privilégié en AngL1 mais la réalisation du verbe au « passé continu » <was waking up> n'est pas relevée dans les énoncés des anglophones. Dans la structure CSV<sub>1toV</sub><sub>2</sub>, les deux protagonistes introduits simultanément par un SN disloqué à gauche sont suivis de deux verbes, un verbe de volonté au présent et un verbe à l'infinitif. Cette structure est composée de deux verbes séparés par une préposition <want to play>. Elle figure dans les énoncés des libanophones et elle y est rendue par la particule « /baddo/ » et d'un verbe à l'imperfectif qui se juxtaposent (pas de préposition). Par exemple, <envie marche> (cf. *supra*, ex. 86).

Pour introduire le protagoniste « enfant » dans l'arrière-plan, les anglophones font appel à la structure présentative, à la structure à verbe lexical et à copule et à la structure <to VO>. En revanche, les apprenants de 10 ans font d'autres choix syntaxiques. Ils recourent à la structure existentielle (4x/9) au présent et au passé où les deux protagonistes sont conjointement introduits (déjà mentionné *supra*) et par une structure SVO au moyen d'un SN-objet comme le montre l'exemple ci-dessous (3x/9). Les tests statistiques attestent que ce résultat n'est pas significatif ( $\chi^2 = 3.77$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.42 > 0.05$ ). Dans un cas, la structure SVO est réalisée dans une proposition relative en <that> (1x, cf. *supra*, ex. 190). Foc<sub>AP</sub> {*there is* + SN} (1x/4) ; Foc<sub>AP</sub> {*there was* + SN} (3x/4) ; Foc<sub>AP</sub> {SVO} ; Foc<sub>AP</sub> {*that* VO}.

[191] *the story talks about a dog #* (RAF : 1-3)  
*who lives in a home #*  
<sub>AP</sub> <and e: # <he was he> [//] *he* (P) had a **friend** # (P)>

Un apprenant fait face à une difficulté au niveau lexical qui l'empêche d'introduire le protagoniste « enfant » par un SN plein (cf. *infra*, ex. 192). Ces difficultés se traduisent par la répétition de l'adjectif <his> sans être suivi d'un lexème faisant référence au protagoniste. Pour y remédier, l'apprenant introduit « enfant » par une proposition relative <who VO> l'identifiant en tant que propriétaire du « chien ». Le pronom relatif n'a pas d'antécédent. Foc<sub>AP</sub> {*who* VO}.

[192] and he has <his # his> [/] (GHI : 2-3)

AP <Foc [*who get him*(P, enf)]>

De même, les deux protagonistes sont introduits simultanément par une construction nominale devancée d'une préposition. Ils sont encodés par un SN plein comme le montre l'exemple évoqué *supra* (1x/9). Cette façon d'introduire simultanément les protagonistes dans l'arrière-plan pourrait être une stratégie qui facilite la tâche narratif aux apprenants et qui permet aussi d'éviter d'introduire le protagoniste « enfant » par une structure SVO au moyen d'un verbe d'action. Foc AP {*about* + SN}.

Le protagoniste « enfant » est également introduit par une structure VCC à l'aide d'un SN-complément circonstanciel de lieu (1x). Cette structure est produite dans une construction existentielle clivée introduisant en premier lieu le protagoniste « chien ». Foc AP {*that VCC*}.

[193] ok ## once upon a time *there was* Foc [a dog (P)] (GHA : 1-2)

AP <*that live* Foc [in # small house next to # **a boy's** (P)] **house**>

Par ailleurs, lors de l'introduction du protagoniste « enfant » en focus d'un énoncé de la trame par une structure SVC, le protagoniste est encodé à l'aide d'un SN-sujet (2x) ou d'un SN-Complément circonstanciel de lieu (2x). Dans ces structures, un seul verbe à particule est repéré (1x/4). De même, l'introduction du protagoniste « enfant » se produit en focus d'un énoncé de trame par une structure SVO à l'aide d'un SN-objet où le verbe morphologiquement erroné est un introducteur de paroles rapportées <he telled> (1x, cf. *supra*, ex. 187). Foc TR {SV<sup>PTL</sup>C} ; Foc TR {SVC} ; Foc TR {SVC} ; Foc TR {VC} ; Foc TR {SVO}.

[194] so # **a girl** come out from # the home # (RAW : 5)

[195] and # e: knocked on **the door of the house # of a boy #** (ZEI : 3)

Dans un unique cas, le protagoniste « enfant » est introduit en topique d'un énoncé de la trame en même temps que le protagoniste « chien » par une structure CSV<sub>1toV2</sub> à l'aide d'un SN-sujet (1x, déjà cité *supra*, ex. 188).

En AngL2, la structure présentative, le sujet postverbal et la construction de l'infinitivation ne sont pas encore appropriées par les apprenants de 10 ans. Ces derniers ont plus tendance à introduire les deux protagonistes étudiés simultanément que les anglophones natifs. En AngL2, 6 cas sur 15 (40%) sont relevés (les tests statistiques indiquent que le résultat n'est pas significatif  $\chi^2 = 0.26$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.69 > 0.05$ ) alors qu'en AngL1, 2 cas sur 10 (20%) (les tests statistiques confirment que le résultat n'est pas significatif  $\chi^2 = 2.5$  ;



p(bootstrap) = 0.11 > 0.05). En AL, les introductions simultanées des deux protagonistes n'existent pas.

Quatre apprenants précisent le cadre externe de la narration et le temps qu'il fait tout en introduisant pour la première fois les protagonistes : <this story> (2x, cf. *supra*, ex. 190 et 191) ; <in the morning> (2x, cf. *supra*, ex. 185). Le nombre d'occurrences chez les enfants de 10 ans est relativement bas en comparaison à celui des locuteurs natifs.

En ce qui concerne l'usage de l'AngL2, nous remarquons que les temps des verbes varient typiquement entre le présent et le passé : il s'agit probablement de l'influence de la L1. Les tests statistiques indiquent que ce résultat n'est pas significatif ( $\chi^2 = 7.33$  ; p(bootstrap) = 0.13 > 0.05). À l'opposé des anglophones adultes qui font exclusivement appel au présent pour introduire le protagoniste « chien », les apprenants de 10 ans recourent aussi au présent et au passé « continu » <was waking up, is talking> aussi bien qu'aux phrases nominales. Rappelons l'emploi de l'aspect progressif par les libanophones adultes lors de l'introduction des protagonistes (cf. Annexe 11). Concernant l'introduction du protagoniste « enfant », les locuteurs natifs utilisent le présent et l'infinitif tandis que les apprenants de l'AngL2 emploient en général le présent ou le passé (7 occurrences pour chaque temps). Dans certains cas, le choix du temps des verbes est erroné ; le présent remplace le passé et vice versa.

Par rapport à l'usage de la LC, nous remarquons que les marques morphologiques des verbes finis sont généralement erronées comme par exemple la marque du présent de la 3<sup>e</sup> personne du singulier <s> ((he) come, get, live, have, etc.)\* ou la formation du passé (telled → told). L'emploi des prépositions <with, for, from> s'avère aussi erroné : cet emploi est influencé par l'AL. L'usage erroné de la conjonction <and> est influencé par la structure de la phrase. Dans certains cas, les prépositions sont omises ce qui ne correspond pas aux règles d'usage de la LC.

**Tableau 108. Remarques sur l'usage de l'AngL2 à l'âge de 10 ans<sup>51</sup>**

lexique	V <sup>PTL</sup>	Erreurs morphologiques	coord	préposition
house → kennel	come at → come out	(he) live*, get*, come*, come out* → +s (he) have* → has (he) telled* → told	(he) was waking up in the morning and* in his house	there was a dog with* his friend /a dog with* a: girl he telled for* → told ... a girl come out from* the home he rang * the door → rang at

Au niveau du répertoire lexical, aucun emprunt de l'AL n'est observé.

<sup>51</sup>Douze apprenants sur 15 sont concernés : GHA, GHI, MIR (2x), MON, MOK, NAG, NAT, NOU, OMA (2x), RAF, WAJ, ZEI (2x).

**Tableau 109. Emprunts à la L1 chez les 10 ans apprenant l'AngL2**

Emprunts de nature purement lexicale	Emprunts de nature grammaticale
<b>0x</b>	<b>0x</b>

À 10 ans, le choix du SN lexical pour référer aux deux protagonistes concorde généralement avec ce qui a été employé en LC. Néanmoins, nous notons un emploi réduit du lexème « owner » (1 cas sur 15) à l'opposé des locuteurs natifs (4 cas sur 10). L'impact de la L1 est souligné par l'emploi de certains lexiques tels <neighbor> et <woman>. Le niveau de compétence de l'apprenant peut également jouer un rôle à ce niveau où le SN lexical se substitue par une proposition complexe telle <who get him>.

Par ailleurs, les verbes utilisés en AngL2 dans les énoncés introduisant les deux protagonistes peuvent ressembler au répertoire de l'anglais L1 <there is, wake up, etc.> ou se différencier <talk, want to play, live, etc.>. La construction existentielle au passé <there was> est la seule structure qui marque l'influence de la L1, l'AL. En outre, les connecteurs sont très peu employés à l'âge de 10 ans et se limitent à des adverbes tels yes (comme les libanophones), ok (comme les anglophones) pour introduire « chien » (10x/15), et <so, and, ok, yeah> pour introduire le protagoniste « enfant » (5x/15).

### 5.1.1.3. Structure du syntagme nominal

À 10 ans, les apprenants de l'AngL2 font presque exclusivement appel aux SN plein pour introduire les entités-protagonistes (29x/30) ; (cf. *infra*, tableau 111). Les formes idiosyncrasiques se font rares.

Pour encoder l'introduction de l'entité-protagoniste « chien », les apprenants recourent typiquement à l'emploi du SN indéfini <a + N> (14x/15) et les tests statistiques indiquent que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 9.6$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.001 < 0.05$ ).

Quant au protagoniste « enfant », les apprenants de 10 ans encodent généralement son introduction par un SN indéfini (10x/15 dont 1 reprise). Ce résultat est attesté significatif par les tests statistiques ( $\chi^2 = 20.6$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.001 < 0.05$ ). Ce choix va à l'encontre des préférences des anglophones natifs qui eux l'actualisent par différents procédés linguistiques (l'article indéfini ou défini, le possessif, etc.). À 10 ans, nous relevons uniquement 3 cas sur 15 (dont une reprise) où un adjectif possessif accompagne l'introduction du protagoniste « enfant » : a dog → his neighbor, his friend. Nous repérons que les apprenants préfèrent expliciter ce lien sémantique et relationnel réunissant les deux protagonistes du film au niveau phrastique par des propositions relatives. De même, l'introduction du protagoniste « enfant » peut être encodée par un SN défini (1 cas sur 15).

Par ailleurs, d'autres moyens linguistiques qui diffèrent des règles d'usage des locuteurs natifs sont identifiés. Un phénomène de dislocation à gauche est relevé <SN + SN + ProS> (1x/15). Les deux protagonistes sont introduits par un SN lexical plein indéfini disloqué à gauche et suivi d'un pronom sujet au pluriel <a dog and a boy + they>. Dans un cas, l'introduction du protagoniste « enfant » est actualisée par un SN accompagné du quantifieur <some> indiquant que le référent n'est ni connu ni spécifié comme le montre l'exemple ci-dessous. Cette forme linguistique n'est pas attestée chez les anglophones.

[196] e: **some girl** # come at here # (MON : 3)

Une difficulté au niveau lexical pousse un apprenant à faire référence au protagoniste « enfant » par une proposition relative au lieu d'un SN plein. Il exprime ainsi le lien qui relie les deux protagonistes <a dog → (his owner) → *who get him\**> (cf. *supra*, ex. 192). Par ailleurs, les apprenants de 10 ans emploient rarement l'adjectif qualificatif antéposé au nom en AngL2 (un apprenant sur 15) à l'opposé des locuteurs natifs (5 locuteurs sur 10). De plus, en AngL1, les locuteurs utilisent les adjectifs <little> ou <tiny little> alors qu'en AngL2, il est question de l'adjectif <small>. Voici un exemple :

[197] yeah # *there is* # **a small dog** # e: <he &c he &c a &sma> [//] and a small girl (HAS : 1)

Les apprenants de 10 ans introduisent le protagoniste « enfant » à l'aide d'un SN composé dans 3 cas sur 15 (*the door of his neighbor\** ; (*on the door of the house of a boy\**) ; <a boy's house> (3x, cf. *supra*, ex. 193 et 195). Dans 2 cas sur 3, ces structures sont considérées comme erronées. Il semble que les apprenants optent pour la structure interne du SN composé existante en AL c'est-à-dire deux ou plusieurs SN qui se juxtaposent et se séparent par une préposition. Il se trouve que la structure du SN composé par le <'s> du génitif identifiant n'est pas encore appropriée. <SN's N> ; (SN + of + SN)\* ; (SN + of + SN + of + SN)\*.

Pour récapituler, les apprenants de 10 ans privilégient majoritairement l'introduction du protagoniste « chien » en focus d'un énoncé de l'arrière-plan par une structure existentielle à l'aide d'un SN accompagné d'un article indéfini. En revanche, ils introduisent généralement le protagoniste « enfant » en focus d'un énoncé de l'arrière-plan par une structure existentielle et par une structure SVO réalisée ou non dans une proposition relative. Ils encodent l'introduction du protagoniste à l'aide d'un SN indéfini ayant en général la fonction d'objet.

Tableau 110. Structure phrasique pour introduire les protagonistes en AngL2 chez les apprenants de 10 ans<sup>52</sup>

AngL2 10 ans	Nb total d'intro/ locuteur	Trame						Arrière-plan								
		Topique chn 2x/15 ; enf 1x/15		Focus enf 5x/15		Focus chn 13x/15 ; enf 9x/15		Focus VLeX/cop + SN		Focus that VO		Focus that VCC		Focus who VO		Focus About + SN
chien	15	SV <sup>PTL</sup> C C	GSV <sub>1</sub> toV <sub>2</sub>	SV <sup>PTL</sup> C	SV <sub>Q</sub>	SV <sub>C</sub>	VC	(C) Exist + SN 9(4)	2	SV <sub>Q</sub>	that VO	that VCC	who VO	2(1)		
enfant	15	1	1	1	1	1	1	4	2	1	1	1	1	1		1
Total	30	S = 3		S = 2	O = 1	C = 2		13(4)	2	O = 2	C = 1		1			3(1)

Tableau 111. Structure du SN pour introduire les protagonistes en AngL2 chez les apprenants de 10 ans

AngL2 10 ans	Nb total d'intro/ locuteur	SN pleins <DET + N>			SN composé			dislocation SN + SN + Pros a + N + they	QT QT + N some + N	Erreurs PROP REL who VO
		INDEF+ N a + N	DEF+ N the + N	POSS+ N his + N	SN's N a + N	(SN of SN of SN)* a + N	(SN of SN)* his + N			
chien	15	14						1		
enfant	15	8(1r)	1	1	1	1	2(1r)	1	1	1
Total	30	21(1r)	1	1	1	1	2(1r)	2	1	1

<sup>52</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des deux protagonistes aux niveaux discursif, phrasique et linguistique en AngL2 chez les apprenants de 10 ans dans l'Annexe 6.

### 5.1.2. Introduction des entités inanimées

L'introduction des entités inanimées « écharpe », « paille », « glace » et « échelle » est ici étudiée dans les 15 récits du groupe de 10 ans apprenant l'AngL2. En total, il s'agit potentiellement de 60 introductions dont 28 occurrences sont seulement révélées.

#### 5.1.2.1. Structure discursive

À l'âge de 10 ans, les apprenants introduisent presque unanimement les entités inanimées en focus d'un énoncé de la trame (24x/28) ; (tableau 112). Les tests statistiques indiquent que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 12.89$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 3e-04 < 0.05$ ).

[198] so he (P, chn) went # (NOU : 37-38)

TR <and Top [Ø (P, chn)] Foc [tried (V<sub>1</sub>) to pull (V<sub>2</sub>) him out # with **the scarf** #]>

À l'encontre des anglophones, l'entité « paille » est aussi introduite en focus d'un énoncé de l'arrière-plan en AngL2 avec les deux entités « glace » et « échelle ». Nous repérons une occurrence de chacune des entités « paille » et « échelle » et 2 occurrences de l'entité « glace ».

[199] and then # the shoes e: # *there is* &o **something** (i, pai) in it # (MOK : 17)

[200] <there> [l] *there was* **a ladder** # beside the tree # (NAG : 30)

[201] then # the boy (P) # e: m: bring the &sketers # (ZEI : 9-10)

AP <to (Ø = P, enf) skate on **the ice**> #

Tableau 112. Structure discursive et introduction des entités inanimées en AngL2 à l'âge de 10 ans

AngL2 10 ans-	Nb total d'intro/locuteur	Trame	Arrière-plan
		Focus	Focus
écharpe	4x/15	4	
paille	5x/15	4	1
glace	7x/15	5	2
échelle	12x/15	11	1
Total	28x/60	24	4

#### 5.1.2.2. Structure phrastique et répertoire lexical

L'introduction des entités inanimées est typiquement réalisée à l'aide d'un SN en fonction d'objet postposé au verbe par une structure SVO (cf. *supra*, ex. 198) qui est uniquement observée dans la trame (19x/28) ; (cf. *infra*, tableau 115). Les tests statistiques confirment que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 29.42$  ;  $p = 1.82e-06$  ;  $p(\text{bootstrap}) = \text{NA} < 0.05$ ). Un cas est relevé où la structure SVO introduisant l'entité « échelle » est devancée d'une « expression temporelle complexe » comme le montre l'exemple ci-dessous. Aucun participe passé ou V-ing ou V-ed ne vient accompagner l'introduction de l'entité « échelle » afin de

préciser la position de l'échelle, comme chez les locuteurs anglophones. Foc<sub>TR</sub> {ETC [*and when* + SVO] + SVQ}.

[202] ETC [*and when* <he &s> [//] the dog see him] # he bring **the**: ## **ladder** #> (OMA : 14)

Dans un autre cas, l'entité inanimée « écharpe » est introduite à l'aide d'un SN-objet par une structure composée d'un verbe au passé <tried> et d'un verbe à l'infinitif séparés par une préposition <V<sub>1</sub>toV<sub>2</sub>> (cf. *supra*, ex. 198). Le V<sub>2</sub> <pull...out> est un verbe à particule séparable. Foc<sub>TR</sub> {V<sub>1</sub>toV<sub>2</sub>O<sub>PTL</sub>Q}.

Chez les apprenants de 10 ans, « glace » est la seule entité inanimée produite par une structure SVO à l'aide d'un SN en fonction de sujet. Une seule occurrence est attestée dans la trame (TR = 1x/7). Nous constatons que les anglophones adultes recourent dans 4 cas sur 10 à l'introduction de l'entité « glace » par un SN-sujet alors que les apprenants libanais de 10 ans le font dans 1 cas sur 7 (AngL1 = 4x/10 ; AngL2 = 1x/7). De plus, les adultes optent pour l'emploi d'une structure SV à l'opposé des apprenants qui, eux, emploient une structure SVO. Foc<sub>TR</sub> {C<sup>AL</sup>SVO}.

[203] </baʕde:n/ (après)<sup>53</sup>> **the ice** (i) was turning into water # ok (MIR : 24)

Par ailleurs, l'entité « glace » est également introduite par une structure SVC à l'aide d'un SN-Complément circonstanciel de lieu (6x/7). Nous relevons 4 occurrences dans la trame et 2 occurrences dans l'arrière-plan (TR = 4x/6 ; AP = 2x/6). Dans la trame, un cas est attesté où l'introduction de l'entité « glace » par une structure SVC est réalisée dans une proposition relative en <that> (1x, cf. *supra*, ex. 187). Cette structure syntaxique est composée de 2 verbes finis morphologiquement erronés séparés par une préposition et le pronom relatif sujet est suivi d'un pronom sujet. Dans l'arrière-plan, l'introduction de l'entité « glace » se fait dans 2 cas sur 7 par une structure phrastique à base d'un verbe à l'infinitif précédé de la préposition <to> (cf. *supra*, ex. 201). Foc<sub>TR</sub> {that SV<sub>1</sub>toV<sub>2</sub>C} ; Foc<sub>AP</sub> {to VC} ; Foc<sub>AP</sub> {to VOC}.

Il est vrai que l'entité « glace » est introduite à l'aide d'un SN-sujet et à l'aide d'un SN-Complément circonstanciel de lieu comme les anglophones mais la structure discursive et phrastique coïncide dans certains cas avec ce qui a été observé chez les libanophones.

Par ailleurs, la construction existentielle au présent et au passé est employée pour introduire les deux entités inanimées « paille » et « échelle » comme en L1 (2x/28, cf. *supra*, ex. 199 et 200). Foc<sub>AP</sub> {C + C + *there is* + PRO<sup>INDEF</sup> + C} ; Foc<sub>AP</sub> {*there was* + SN + C}.

---

<sup>53</sup>Les emprunts à la L1 sont traduits entre parenthèse.

Concernant l'usage de la langue, les apprenants de 10 ans introduisent les entités inanimées dans des énoncés où les verbes sont généralement finis au présent (14x/28) et un peu moins souvent au passé (11x/28) et plus rarement à l'infinitif (1x) ou au passé continu (1x) ou par une forme erronée (1x). Les tests statistiques confirment que la préférence des apprenants se prononce significatives ( $\chi^2 = 29.14$  ;  $p = 7.312e-06$  ;  $p(\text{bootstrap}) = NA < 0.05$ ) (cf. Annexe 11).

À l'âge de 10 ans, le présent n'est pas encore approprié : aux verbes à la 3<sup>e</sup> personne du singulier, il manque la marque morphologique <s> dans 10 cas sur 14 (tableau 113). Dans un cas unique, le passé continu est relevé chez les apprenants. Il y a eu peu de recours aux verbes à l'infinitif (1x/27) et dans un cas, un verbe précédé d'une préposition est supposé être non fini mais l'apprenant lui a ajouté la flexion du passé (*to played*)\*. En outre, l'emploi des prépositions est parfois erroné et peut ne pas traduire l'idée voulu de l'apprenant. Cela est également remarqué lors du choix lexical des verbes tels (*to make ski*)\* ou ((*he*) *slide*)\* pour dire (*skate*). De plus, les apprenants ont tendance à ne pas préciser le lieu où se passe cette activité.

**Tableau 113. Remarques sur l'usage de l'AngL2 à l'âge de 10 ans**

lexique	erreurs morphologiques	V + to + V-ed	V + prép
to make ski on the ice*, slide on the ice* → to go skiing/to ski on snow/to skate on the ice/frozen lake	(he) bring* (4x), get* (2x), put*, want*, see*, slide* → +s	he want to played* → he wants to play	he get for* her (play) in* the ice (fall) under* the snow put in it* (2x) → into

Les apprenants de 10 ans font typiquement référence aux entités inanimées par un lexique observé chez les locuteurs natifs. Toutefois quelques apprenants ont eu quelques difficultés à ce niveau-là. Ainsi, ils désignent les entités « écharpe », « paille » et « échelle » par « something ». L'entité « échelle » est introduite par <thing> et « paille » par <leaves> ou « glace » par <snow> ce qui n'est pas attesté dans les récits des anglophones. De même, l'entité « écharpe » est introduite dans un cas en L1.

Les connecteurs utilisés ressemblent en général à la liste établie chez les locuteurs natifs. Dans un cas, le connecteur <après> est emprunté de l'AL </baʃde:n/>.

Le choix lexical des verbes et les préférences des apprenants se différencient en quelque sorte de ce qui a été constaté en LC. Par exemple, les apprenants optent pour l'emploi du verbe <bring> alors que les natifs privilégient <get>. L'impact de la L1 est noté à ce niveau où les apprenants tendent à utiliser des verbes employés par également par les locuteurs libanais adultes tels <make ski, want to played, slide, skate, etc.>.

Les emprunts de la L1 se font rares et ils sont purement de nature lexicale. Trois apprenants MIR, MOK et NAG sont concernés. Comme nous l'avons signalé, il est question d'un connecteur, d'une entité introduite en arabe répétée trois fois de suite ensuite reprise par le pronom « something » et de l'usage de l'expression « c'est-à-dire » lors de la reformulation différée d'un verbe <slipped → slide>.

**Tableau 114. Emprunts à la L1 chez les 10 ans apprenant l'AngL2**

Emprunts de nature purement lexicale 2x/3		Emprunts de nature grammaticale 1x/3
SUBST	MÉTA	prép
ÉLICIT –		ÉLICIT –
/ʃa:l/ → châte, écharpe	/yeʕne/ (V) → c'est-à-dire, enfin	/baʕde:n/ → après

### 5.1.2.3. Structure du syntagme nominal

Les apprenants libanais de 10 ans introduisent majoritairement l'information relative aux entités inanimées en AngL2 par un SN plein (24x/28 dont 1 reprise) ; (cf. *infra*, tableau 116) et moins souvent par une forme grammaticalement correcte (5x/28 dont une reprise) mais qui n'est pas attestée chez les locuteurs adultes de l'anglais et par une forme idiosyncrasique (1x/28). Les tests statistiques confirment que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 30.5$  ;  $p = 2.382e-07$  ;  $p(\text{bootstrap}) = NA < 0.05$ ).

L'entité inanimée « écharpe » nouvellement introduite dans le discours est encodée par un SN indéfini (2x/4), par un SN défini comportant l'article défini <the> (1x/4) ou l'adjectif possessif <his> (1x/4). Quant à l'entité « échelle », elle est introduite par un SN indéfini (7x/12) ou par un SN défini accompagné de l'article défini <the> (3x/12 dont une reprise). Habituellement utilisées pour marquer le maintien de la référence ou l'appartenance, les formes définies employées pour introduire l'entité « écharpe » sont probablement dues à l'introduction de l'entité pour la première fois à la fin du film malgré son apparition au début de l'histoire. Par contre, dans le cas de l'entité « échelle » l'article défini a une valeur de monstration comme si l'enquêteur et le locuteur partageaient le même champ visuel.

En outre, les apprenants de l'AngL2 introduisent l'entité « échelle » par un SN comportant le démonstratif <that> (1x) tandis que les locuteurs de l'AngL1 recourent au démonstratif <this>. Ces deux adjectifs indiquent le rapprochement d'un objet ou son éloignement.

L'entité « glace » est exclusivement introduite par un SN précédé d'un article défini <the ice> (7x/7). Elle est facilement inférable dans le contexte : elle est identifiable et



familière tant pour le locuteur que pour l'interlocuteur. En revanche, l'entité « paille » est introduite par un SN accompagné, soit d'un quantifieur (2x/5), soit d'un article zéro (2x/5).

D'autres procédés linguistiques sont utilisés par les apprenants de 10 ans pour encoder l'introduction de certaines entités. Ces moyens, grammaticalement corrects, se différencient des procédés employés par les anglophones adultes. Pour remédier à un manque lexical, les entités « écharpe » « échelle » et « paille » sont introduites par le pronom indéfini <something> consécutivement dans un (une reprise) cas sur 7, dans 2 cas sur 12 et dans 1 cas sur 5. Une seule forme idiosyncrasique est relevée : l'entité « écharpe » est introduite dans un cas sur 7 par SN indéfini où le déterminant anglais est suivi d'un lexème en AL, L1.

En AngL2, les apprenants de 10 ans n'introduisent ni l'entité « paille » par un SN composé ni l'entité « écharpe » précédée d'un adjectif de couleur ou de forme. Cependant, nous indiquons 2 cas où l'adjectif <big> et le nom <wood> (remplaçant erronément l'adjectif <wooden>) préposent ou postposent l'entité inanimée « échelle » : <something like big> ; <the wood thing>.

En résumé, les apprenants libanais de 10 ans introduisent typiquement les entités inanimées en focus d'un énoncé de la trame par une structure SVO à l'aide d'un SN-objet. En revanche, l'entité « glace » est la seule entité introduite grâce à un SN-sujet ou complément circonstanciel de lieu.

En ce qui concerne le marquage du SN, les entités sont typiquement précédées :

- de l'article indéfini, défini ou de l'adjectif possessif pour l'entité « écharpe » ;
- de l'article indéfini ou défini pour l'entité « échelle » ;
- du quantifieur <some> et de l'article zéro <Ø> pour l'entité « paille »

(+ les trois entités sont encodées par des formes grammaticalement correctes qui ne sont pas attestées chez les locuteurs anglophones adultes) ;

- de l'article défini <the> pour l'entité « glace ».

**Tableau 115. Structure phrasique pour introduire les entités inanimées en Angl2 chez les apprenants de 10 ans<sup>54</sup>**

Angl2 10 ans	Nb total d'intro/ locuteur	Trame/Focus													Arrière-plan			
		C <sub>SV</sub> VO	S <sub>V</sub> Q	[ETC] S <sub>V</sub> Q	S <sub>V</sub> OC	(O)S <sub>V</sub> OQ	V <sub>O</sub>	V <sub>CO</sub>	V <sub>toV<sub>2</sub>OQ</sub>	S <sub>V</sub> C	V <sub>C</sub>	V <sub>OC</sub>	<i>that</i> S <sub>V<sub>1</sub>toV<sub>2</sub>C</sub>	Exist + SN	<i>to</i> V(O) <sub>C</sub>			
écharpe	4x/15		1			1		1				1					1	
paille	5x/15		1				1				2							1
glace	7x/15	1											1	1	1			1
échelle	12x/15		6		1													1
Total	28x/60	1	8	1	1	1	3	3	3	2	2	1	1	1	1	1	1	2
Total		S = 1	O = 19													C = 4	2	C = 2

**Tableau 116. Structure du SN pour introduire les entités inanimées en Angl2 chez les apprenants de 10 ans**

Angl2 10 ans	Nb total d'intro/ locuteur	SN pleins <DET + N>										ADJ		Pro		Erreurs	
		N sans ØN	DET	INDEF + N a + N	DEF + N the + N	POSS + N his + N	QT + N some + N	DEM that + N	INDEF something	DET <sup>Angl2</sup> + N <sup>AL</sup> a + N <sup>AL</sup>	1x/28	5x(1r)/28	1x/28	4(1r)			
écharpe	4x/15			1	1								1r		1		
paille	5x/15	2															
glace	7x/15				7							1					
échelle	12x/15			7	3(1r)							1	2				
Total	28x/60	2		8	11(1r)	1						1	4(1r)		1		
Total		25x(1r)/28										5x(1r)/28		1x/28			

<sup>54</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des quatre entités inanimées aux niveaux discursif, phrasique et linguistique en Angl2 chez les apprenants de 10 ans dans l'Annexe 6.

## 5.2. Apprenants de 13 ans

### 5.2.1. Introduction des protagonistes

Le groupe des apprenants de 13 ans est composé de 15 sujets dont chacun a produit un récit en AngL2. Nous étudions les premiers énoncés qui introduisent les deux protagonistes, « chien » et « enfant ». En total, il s'agit donc de 30 introductions.

Un apprenant n'a pas respecté l'ordre chronologique des événements relatés dans le film. Ainsi, il introduit en premier temps le protagoniste « enfant » en commençant par le moment-clé de l'histoire (l'accident) et introduit juste après le protagoniste « chien ». Le tableau suivant donne un aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur.

Tableau 117. Aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur en AngL2

AngL2	13 ans	Nb total des énoncés
1	EZZ	55
2	HAN	34
3	HUS	41
4	JAD	33
5	JAN	20
6	MAH	14
7	MAJ	39
8	MAY	15
9	MHA	16
10	MOH	44
11	NOU	23
12	OMA	40
13	RAY	9
14	SAL	14
15	TAR	15

#### 5.2.1.1. Structure discursive et répertoire lexical

Comme le groupe des plus jeunes, les apprenants de 13 ans introduisent le protagoniste « chien » presque exclusivement en focus d'un énoncé de l'arrière-plan (12x/15) et les tests statistiques indiquent que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 4.26$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.03 < 0.05$ ). Dans 3 cas sur 15, le protagoniste est introduit en topique d'un énoncé de la trame (cf. *infra*, tableau 118). Voici deux illustrations :

[204] <first it begin that the dog> [/] # first it begin (MAJ : 1-2)  
AP <that Foc [**the dog** (P) #came out <of his> [/] # (procès) of his house]>

[205] TR <first e: e: # Top [**the dog** (P)] Foc [<wake woke> [//] woke up (procès)]> (JAD : 1)

En revanche, l'introduction du protagoniste « enfant » se réalise majoritairement en focus d'un énoncé de la trame (10x/15) mais les tests statistiques confirment que ce résultat

n'est pas significatif ( $\chi^2 = 1.06$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.30 > 0.05$ ). Dans 5 cas sur 15, le protagoniste est également introduit en focus d'un énoncé de l'arrière-plan (5x/15).

[206] It talks about **a dog** # (MAH :1-6)

who # was # in his home

he got out

and find

it was cold #

TR <Top [he (P)] # Foc [called (procès) for **his friend** (P)] #>

[207] AP <yeah ## *the story is about* # Foc [**a dog** and **a boy** (P)] #> (JAN : 1)

**Tableau 118. Structure discursive et introduction des protagonistes en AngL2 à l'âge de 13 ans**

AngL2 13 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame		Arrière-plan
		Topique	Focus	Focus
chien	15	3 (20%)		12(2) (20%)
enfant	15		10 (67%)	5(2) (33%)
Total	30	3	10	17

### 5.2.1.2. Structure phrastique et répertoire lexical

Les apprenants de 13 ans introduisent majoritairement le protagoniste « chien » dans l'arrière-plan par une structure à verbe lexical ou à copule (6x/12) et par une structure existentielle au présent ou au passé (5x/12) comme le montrent les exemples ci-dessous ; (cf. *infra*, tableau 121). Dans 5 cas, la structure à verbe lexical et à copule est suivie d'une proposition en <who> ou <that> (ex. 209). Dans 2 cas sur 5, la structure existentielle se produit dans une proposition conjonctive en <that> comme en L1 où l'énoncé précédant l'introduction du protagoniste « chien » est verbal à la première personne du singulier <I understood> ou nominal <*the story of this film*>. Foc AP {*the story is about* + SN} (1x) ; Foc AP {*the movie is about* + SN} (1x) ; Foc AP {*this film talks about* + SN} (1x) ; Foc AP {*it talks about* + SN} (2x) ; Foc AP {*I saw* + SN} (1x) ; Foc AP {*C + there was* + SN} (3x) ; Foc AP {*that + there was* + SN} (1x) ; Foc AP {*that + there is* + SN} (1x).

[208] ok # *this film talks about a dog* (OMA : 1-2)

*that* # just when he woke up # he was trying to get out of his <house> [//] small house #

[209] &heyhan *I understood* (SAL : 1-4)

that # &the there is **a dog**

*that* # lives in a street #

AP <*that a girl* # or **a boy** # <that e: # it like # it's like> [//] # e: # **she's like his friend**#>

and likes to help him

Dans un cas, un apprenant se positionne en topique, garde un lien avec le moment de l'énonciation et montre son implication en employant un prédicat extérieur. Il est question d'un verbe de perception précédé d'un pronom sujet au singulier <I saw>.

[210] yes *I saw* # **a dog** # (TAR : 1)  
*who was* <slipping> [/] # slipping under # ice water #

En outre, l'introduction du protagoniste « chien » est réalisée en focus de l'arrière-plan par une structure SVC à l'aide d'un SN-sujet (1x, cf. *supra*, ex. 204). Cet énoncé se fait dans une subordonnée complétive en <that> avec un verbe à particule <came out>. La structure à verbe impersonnelle introductive qui le précède fait référence au « film » <*first it begin*>. Foc<sub>AP</sub> {*that* SV<sup>PTLC</sup>} (1x).

Nous remarquons que les constructions présentatives sont toujours absentes dans les récits des apprenants de l'AngL2. De plus, les introductions par des propositions complétives ne sont pas observées dans les récits des anglophones mais dans ceux des libanophones adultes.

Quant à l'introduction du protagoniste « chien » en topique d'un énoncé de la trame, les apprenants l'encodent à l'aide d'un SN-sujet (3x) par une structure CSV<sup>PTL</sup> (1x/3, cf. *supra*, ex. 205) ou par SV<sub>1</sub>toV<sub>2</sub>O (1x). La structure SV<sub>1</sub>toV<sub>2</sub>O est composée d'un verbe de volonté fini <wanted> suivi d'une préposition et d'un verbe à l'infinitif. Voici l'illustration :

[211] I only # watched (MHA : 1-4)  
that e: # **a person** went to the # ski #  
and he fell in the water  
then **the dog** # wanted (V<sub>1</sub>) to help (V<sub>2</sub>) him

En revanche, l'introduction du protagoniste « enfant » se fait en focus d'un énoncé de la trame typiquement par une structure SVO à l'aide d'un SN-objet (7x/10, cf. *supra*, ex. 206) et plus rarement au moyen d'un SN-sujet (1x/10, ex. 213) et par une structure SVC à l'aide d'un SN-complément circonstanciel de lieu (2x/10). Les tests statistiques confirment que ce résultat n'est pas significatif ( $\chi^2 = 6.2$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.06 > 0.05$ ). Dans 2 cas, la structure SVO est précédée par une « expression temporelle complexe [ETC] » comme le montrent les exemples ci-dessous. Foc<sub>TR</sub> {ETC [*so when* + SVO] + SVO} ; Foc<sub>TR</sub> {ETC [*then when* + SV] + SVO}.

[212] TR <ETC [*so* # <*when he entered*> [//] *when he rings* <the> [/] the bell # <to the> [/] # to the door #] <a girl # enter> [//] # **a girl** opens the door> (MAY : 3)

[213] TR <ETC [*then* # *when he* # *get out*] he told **his master a little boy** #> (OMA : 7-8)  
to come to see #

Dans un autre énoncé, le verbe inchoatif fini au passé <started> est suivi d'un V-ing comme le montre l'exemple ci-dessous. Foc<sub>TR</sub> {SVV-ingO}.

[214] so <he> [/] he started barking # <to open the door> [//] for **the girl** (JAD : 5-6)  
to open the door for him

Un autre cas réalisé par une structure verbale comportant un verbe à l'infinitif est relevé (ex. 215). Cette même structure observée chez les anglophones se compose de deux verbes à l'infinitif séparés par la conjonction de coordination <and>. Foc <sub>TR</sub> <to tell + O>

[215] so <he went> [/] he went (MOH : 4-5)  
to tell <his # his &per> [//] **the person**  
that <he # he's> [//] he owns him #

Dans l'arrière-plan, les apprenants de 13 ans introduisent le protagoniste « enfant » par trois structures et fonctions différentes et n'en privilégient pas une en particulier. Ainsi, les apprenants optent pour la structure à verbe lexical où les deux protagonistes sont introduits conjointement à l'aide d'un SN-objet (2x, cf. *supra*, ex. 207). Ils l'introduisent aussi par un SN-objet à l'aide d'une structure SVO comme le montre l'exemple ci-dessous et par un SN-sujet réalisé par une structure SN + *that* SV + SN ou SVC (cf. *supra*, ex 209 et ex. 211). La structure SVC est produite dans une proposition conjonctive en <that> précédée d'une proposition principale dont le verbe de perception est à la première personne du singulier <I only watched>. La structure SN + *that* SV + SN se produit également dans une proposition subordonnée en <that> où le protagoniste « enfant » est introduit par un SN disloqué à gauche. Un complément d'information sur l'identité du protagoniste est fourni par l'attribut du sujet <his friend> placé après le verbe <être>. Foc <sub>AP</sub> {*the story is about* + SN} (1x) ; Foc <sub>AP</sub> {*it talks about* + SN} (1x) ; Foc <sub>AP</sub> {SVO} ; F <sub>AP</sub> {*that* SVC} ; Foc <sub>AP</sub> <*that* SN + *that* SV+SN>.

[216] he ran ## +// <he he> [/] he know **a boy** # (HUS : 6-7)  
he went to him #

En introduisant les protagonistes, trois apprenants précisent le cadre externe de la narration à l'aide d'une structure à verbe lexical : <the story> ; <this film> ; <the movie> (3x/15). Un seul apprenant délimite le cadre avant d'introduire les protagonistes : <the story of this film> (1x). Aucun apprenant de 13 ans ne parle du temps qu'il fait lors de l'introduction de l'entité-protagoniste comme le font les anglophones natifs.

Les temps des verbes utilisés par les apprenants de 13 ans lors de l'introduction du protagoniste « chien » varient entre le présent (7x/15) et le passé (8x/15) à l'opposé des locuteurs anglophones qui préfèrent le présent (cf. Annexe 11). En introduisant le protagoniste « enfant », ils emploient majoritairement le présent (7x/15), le passé (7x/15) et dans une moindre mesure, l'infinitif (1x/15).

À 13 ans, les marques morphologiques des verbes finis montrent quelques erreurs. Comme à l'âge de 10 ans, la flexion <s> de la 3<sup>e</sup> personne du singulier des verbes au présent est parfois inexistante. Le SN composé formé avec le <'s> du génitif semble plus difficile à acquérir que la forme <SN of SN>. De même, un apprenant a remplacé la préposition <of> par <to> afin de construire le SN : (the bell *to* the door)\*. Les énoncés des apprenants de cette tranche d'âge montrent toujours des difficultés au niveau de l'utilisation des prépositions (choix de la préposition accompagnant le verbe ou encore omission/ajout de la préposition) et les propositions complexe. Voici quelques propositions de correction :

- Then **when** he get out he told his master a little boy to come to see → then, **when** he went out, he told his master, a little boy, to come and see (something) or then, when he went out, he told his master, a little boy, to come and look (at something).

- So **when** he rings the bell to the door a girl opens the door → so, **when** he rang the bell on the door (OR 'the doorbell'), a girl opened the door.

- So he started barking for the girl to open the door for him → he started barking for the girl to open the door; he started barking so the girl would open the door.

**Tableau 119. Remarques sur l'usage de l'AngL2 à l'âge de 13 ans<sup>55</sup>**

erreurs morphologiques	proposition	préposition
(he) get*, need*, know* → +s (he) go* → goes	when	he called for*/on* (somebody) → call somebody went to* the ski → went skiing he rang * the door... → rang at there was a dog and ice on* the bell to* the door → the bell on the door/the doorbell

Au niveau lexical, les apprenants font généralement référence aux deux protagonistes par des lexèmes déjà observés en LC. Aucun emprunt de la L1 n'est à rapporter.

**Tableau 120. Emprunts à la L1 chez les 13 ans apprenant l'AngL2**

Emprunts de nature purement lexicale	Emprunts de nature fonctionnelle/grammaticale
<b>0x</b>	<b>0x</b>

Tout de même l'impact de la L1 est constaté lors de l'emploi de mots tels que <somebody> repéré en AngL2 ainsi qu'en AL. Un autre mot <person> utilisé à 13 ans ne figure pas dans le répertoire des adultes de la LC ou L1. Nous supposons malgré tout qu'il s'agit de l'influence de la L1 puisque ça se rapproche du sens <somebody>.

<sup>55</sup>Dix apprenants sont concernés : HAN (2x), HUS, JAD, MAH, MAJ, MAY, MHA, NOU, OMA, TAR.

Par ailleurs, les connecteurs auxquels les apprenants font typiquement appel pour introduire le protagoniste « chien », ressemblent à ceux utilisés en L1 tels <first, first of all, yeah, etc.>. C'est aussi le cas de certains verbes comme par exemple la construction <there was> ou le verbe de perception <saw> ou encore le verbe <go> qui reprend le verbe inchoatif en AL <ra:h>. En outre, nous relevons des verbes tels <tell, talks, started barking, etc.> qui ne sont pas mentionnés par les locuteurs adultes de l'AL et de l'AngL1 : ils sont le produit des apprenants de l'AngL2.

### 5.2.1.3. Structure du syntagme nominal

Les apprenants de 13 ans emploient majoritairement le SN plein pour introduire l'information relative aux deux protagonistes (cf. *infra*, tableau 122). Le SN indéfini est le moyen linguistique privilégié des apprenants de 13 ans pour introduire le protagoniste « chien » (10x/15). Les tests statistiques confirment que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 8.4$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.01 < 0.05$ ). Les apprenants l'actualisent moins fréquemment par SN défini comportant un article (4x/15) ou un adjectif possessif (1x/15).

En revanche, l'introduction du protagoniste « enfant » est typiquement encodée par un SN indéfini (7x/15 dont 1 reprise) et moins souvent par un SN défini accompagné d'un article (3x/15 dont 1 reprise) ou d'un adjectif possessif (4x/15). De plus, l'introduction du protagoniste « enfant » est réalisée par deux moyens non-observés chez les locuteurs anglophones : 1° par un SN indéfini disloqué à gauche où le groupe <SN + she> est suivi d'un attribut du sujet postposé au verbe et encodé par un possessif ; 2° par le pronom indéfini <somebody> (2x) comme le montre l'exemple ci-dessous (comme en AL). Les tests statistiques confirment que les apprenants ne recourent pas à l'emploi d'une forme linguistique en particulier et d'une façon significative ( $\chi^2 = 5.33$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.27 > 0.05$ ).

[217] first of all # <in # when> [///] # there was a dog # (NOU : 1-2)  
 and <he> [/] he # just # <need to # to # take > [//] # need help <from # from> [/]  
 from **somebody**

Il est à signaler que l'adjectif <little> accompagne rarement l'introduction des protagonistes (1 seul cas est repéré). Le protagoniste « enfant » est introduit par un SN composé dans 2 cas sur 15. Les apprenants optent pour la structure <SN of SN>. Dans un cas, le protagoniste est introduit par un pronom indéfini (the door of somebody)\*. Dans un autre cas, les deux SN sont erronément séparés par la préposition <to> (SN *to* SN)\* et le protagoniste est encodé par un possessif (the door *to* his owner)\* comme le montre l'exemple



ci-dessous. Il semble que la formation du SN composé par une structure avec un <'s> du génitif identifiant n'est pas encore appropriée à l'âge de 13 ans.

[218] so he # rang **the door** # <to the> [//] # **to his owner** # (TAR : 4)

Pour synthétiser, les apprenants de 13 ans préfèrent introduire le protagoniste « chien » en AngL2 en focus d'un énoncé de l'arrière-plan, par une structure à verbe lexical ou à copule et par une structure existentielle. Le protagoniste est encodé par un SN-objet accompagné de l'article indéfini <a>. En revanche, l'introduction du protagoniste « enfant » est majoritairement réalisée en focus dans un énoncé de la trame par une structure SVO à l'aide d'un SN-objet qui est accompagné d'un article indéfini, d'un article défini ou d'un adjectif possessif.

Tableau 121. Structure phrasique pour introduire les protagonistes en AngL2 chez les apprenants de 13 ans<sup>56</sup>

AngL2 13 ans	Nb total d'intro/ locuteur	Trame										Arrière-plan						
		Topique chn 3x/15		Focus enf 10x/15							Focus chn 12x/15 ; enf 5x/15							
		CS <sub>V<sub>1</sub></sub> to V <sub>2</sub> O	CS V <sup>PTL</sup>	IE(TC)I SVO	(C) SVO	IE(TC)I SVOO	SV VOO	SV V-ing O	to VO	SV(C)C	that Exist + SN	(C) + Exist + SN	VLex/cop + SN	VLex/cop (I saw) + SN	that SV <sup>PTL</sup> C	that SVC	that SV SN	SVO
chien	15	1	2	1	3	1	1	1	1	2	2	3	5(2)	1	1	1	1	1
enfant	15			1									2			1	1	1
Total	30	S = 3		S = 1			O = 7			C = 2	2	3	7(2)	1	S = 1	S = 2		O = 1

Tableau 122. Structure du SN pour introduire les protagonistes en AngL2 chez les apprenants de 13 ans

AngL2 13 ans	Nb total d'intro/locuteur	SN pleins <DEF + N>				SN composé			dislocation		Pro	
		INDEF + N		DEF + N		POSS + N		(SN to SN)*	(SN of Pro)*		a + N/N + she + V + his N	INDEF
		a + N		the + N		his + N		his + N	somebody			somebody
chien	15	10		4		1						
enfant	15	7(1r)		3(1r)		3		1	1		1	1
Total	30	17(1r)		7(1r)		4		1	1		1	1

<sup>56</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des deux protagonistes aux niveaux discursif, phrasique et linguistique en AngL2 chez les apprenants de 13 ans dans l'Annexe 6.

## 5.2.2. Introduction des entités inanimées

Dans cette partie, nous observons comment les apprenants de 13 ans introduisent les quatre entités inanimées étudiées dans un discours narratif. Nous disposons de 15 récits oraux dont potentiellement 60 introductions. 33 occurrences sont seulement relevées.

### 5.2.2.1. Structure discursive

À 13 ans, l'introduction de l'information aux entités inanimées en AngL2 est systématiquement encodée en focus d'un énoncé de la trame (30x/33) ; (tableau 123). Les tests statistiques indiquent que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 20.48$  ;  $p = 3.005e-06$  ;  $p(\text{bootstrap}) = NA < 0.05$ ).

[219]  $TR <SO \# Top [he \# (P, chn)]_{Foc} [put (procès) a ladder (i) \# on the ski (i)] >$  (MHA : 4)

Trois entités inanimées « écharpe », « glace » et « échelle » sont introduites en focus d'un énoncé de l'arrière-plan (3x/33).

[220] the boy brought for him jacket # and ## (HUS : 15-16)

$AP <we put on the neck (i, cha)] >$

[221] so # he know # (MOH : 29-30)

$AP <that \# there was next to the tree \# a stairs (i) >$

**Tableau 123. Structure discursive et introduction des entités inanimées en AngL2 à l'âge de 13 ans**

AngL2 13 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame	Arrière-plan
		Focus	Focus
écharpe	9x/15	8	1
paille	2x/15	2	
glace	9x/15	8	1
échelle	13x/15	12	1
Total	33x/60	30	3

### 5.2.2.2. Structure phrastique et répertoire lexical

Les apprenants introduisent majoritairement les entités inanimées étudiées par une structure SVQ à l'aide d'un SN en fonction d'objet et les 22 occurrences apparaissent exclusivement dans la trame ( $TR = 22x/33$ , cf. *supra*, ex. 219) ; (cf. *infra*, tableau 126). Les tests statistiques attestent que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 46.84$  ;  $p = 1.64e-09$  ;  $p(\text{bootstrap}) = NA < 0.05$ ). Les SN pleins postposés au verbe se trouvent dans des schémas syntaxiques assez variés or les verbes à particule séparable ou non séparable sont inexistantes à 13 ans. Dans 3 cas sur 13, l'entité « échelle » est introduite par une structure à base d'un V-ing précédé de la préposition <by> (cf. *infra*, ex. 222). Cette structure phrastique n'est pas observée chez les locuteurs de la LC.  $Foc_{TR} \{by V\text{-ing}(O)Q\}$ .

[222] so the dog (P) helped her (P, enf) #> (MAY : 10-11)

TR <by Ø (P, chn) getting **the ladder** (i)>

Dans 1 cas sur 9, l'introduction de l'entité « écharpe » est réalisée par une structure SVO où le SN-sujet, séparé du groupe verbal par une proposition enchâssée dans l'arrière-plan, est repris par un pronom sujet. Il s'agit d'un SN-sujet disloqué à gauche séparé par un commentaire à la première personne du singulier référant à l'apprenant-narrateur comme le montre l'exemple ci-dessous. Foc TR {S [I don't know who VS] + she + VOOO}.

[223] a blond girl # <I\_I\_don'\_t\_know #\_who\_is\_she #> (...) (MHA : 10)

<she> [/] ## she # but # <gave> [/] gave him **scarf** (i) and a cloth

Par ailleurs, l'entité « glace » est la seule entité à être introduite à l'aide d'un SN ayant la fonction de sujet ou d'un complément circonstanciel de lieu. Pour l'introduire par un SN-sujet, les apprenants recourent à la structure SV, SVO et SV<sub>1</sub>toV<sub>2</sub> qu'ils encodent dans la trame (TR = 4x/9).

[224] TR <**the water** </bas/ (seulement)> # **ice** broke #> (JAD : 24)

Parmi ces occurrences, un énoncé est précédé d'une « expression temporelle complexe [ETC] » débutant par la conjonction de subordination <while> (1x) et un autre est réalisé par une structure composée d'un verbe inchoatif fini <started> suivi d'une préposition et d'un verbe à l'infinitif <to melt> (1x) comme le montrent les exemples. Foc TR {SV} ; Foc TR {SVO} ; Foc TR {ETC [while SV<sub>1</sub>toV<sub>2</sub>OtoV<sub>3</sub>O] + SV} ; Foc TR {SV<sub>1</sub>toV<sub>2</sub>}.

[225] TR <ETC <while the boy was going<to> [/] to help the dog <to> [/] to come to him]

<the> [/] **the ice** broke> (HUS : 25)

[226] TR <**the** # **ice** # &bec started (V<sub>1</sub>) to # melt (V<sub>2</sub>) #> (EZZ : 36)

En revanche, pour introduire l'entité « glace » par un SN ayant la fonction d'un complément circonstanciel de lieu, les apprenants favorisent l'emploi de la structure SVC (5x/9). Nous attestons 4 occurrences dans la trame et une occurrence dans l'arrière-plan (TR = 4 ; AP = 1). Foc TR {SVC} ; Foc TR {VC} ; Foc TR {SVOC} ; Foc TR {SVCO} ; Foc AP {to VC}.

[227] <and then he gave him> [//] then the boy gave the: # dog # shoes # (HAN : 9-10)

AP <Ø (P, chn) <to> [/] to skate <on the:> [/] # on **the ice** # (i)>

Dans l'exemple [227], « glace » est introduite dans l'arrière-plan par une structure <to VC> comportant un verbe à l'infinitif précédé de la préposition<to>. Les anglophones adultes ont recours à cette structure dans la trame pour l'introduction des entités « paille » et « échelle ».

En outre, l'entité « échelle » est la seule entité inanimée introduite dans l'arrière-plan par une structure existentielle (1x, cf. *supra*, ex. 221). À l'opposé des anglophones adultes, les apprenants de 13 ans produisent l'énoncé au passé dans une proposition conjonctive en <that>. De plus, l'apprenant décrit le lieu où se trouve l'objet <échelle> au moyen d'un SN-C de lieu tandis que les anglophones préfèrent nettement les participes passés. Foc<sub>AP</sub> {*that there was* + C + SN}.

Quant à l'introduction de l'entité inanimée « écharpe » dans l'arrière-plan, elle se fait par une structure SVC (1x). Ne trouvant pas le lexique adéquat, la structure phrastique vient expliquer l'utilité de cet objet sans y référer par un SN plein (cf. *supra*, ex 220).

Les apprenants de 13 ans optent en général pour l'emploi du passé (26x/33) afin d'introduire les entités inanimées alors que les locuteurs anglophones adultes préfèrent le présent (cf. Annexe 11). Les tests statistiques confirment que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 51.24$  ;  $p = 4.344e-11$  ;  $p(\text{bootstrap}) = NA < 0.05$ ). En outre, les apprenants utilisent moins fréquemment le présent (3x), le présent continu (3x) et l'infinitif (1x).

Comme déjà vu auparavant, les difficultés auxquelles font face les apprenants de cet âge semble être la flexion des verbes irréguliers finis au passé (tableau 124). Un apprenant place le pronom objet après une préposition à la fin de la phrase au lieu de le positionner après le verbe. De même, l'emploi erroné des prépositions (ajout ou omission) que nous avons pointé précédemment, réapparaît lors de l'introduction des entités inanimées. Deux lexiques sont relevés où le verbe et le SN sont confondus avec d'autres mots. De plus, nous notons l'emploi erronée de la conjonction de subordination <while> et l'omission de la particule (**While** the boy **was going** to help the dog to **come** to him, ... → **when** the boy **went** to help the dog to **come back** to him, ...).

**Tableau 124. Remarques sur l'usage de l'AngL2 à l'âge de 13 ans<sup>57</sup>**

lexique	proposition	erreurs morphologiques	Pro-O	préposition
he weared* him → he dressed him to skate on the ice* → on the lake	while	(he) bring* → brings (he) weared*, wented*, brang*, slade* → wore, went, brought, slid	brought a ladder for him* → brought him a ladder	helped her in* the scarf → with he put in* it grass → into wented in* the ice * one boot → on/wearing brought a ladder from* the tree → leaning against, nearby the ice broke in* her → under slade all over* the ice → over

<sup>57</sup>Les erreurs sont repérés chez les 9 apprenants suivants : MOH (2x) MAY, HAN, HUS (2x), JAD (2x), MAJ, MHA, NOU (3x) et OMA.

Au niveau lexical, deux lexèmes n'apparaissent pas dans le répertoire des anglophones : <ski> qui se substitue à <ice> et <stairs> à <ladder>. Une structure phrastique vient introduire l'entité « écharpe » et tente d'expliquer où elle pourrait être mise. (JAD) introduit l'entité « glace » par <the water </bas/> ice> « de l'eau <mais> de la glace ». C'est le seul emprunt effectué à la L1 chez les apprenants de 13 ans. La conjonction de coordination « mais » montre une hésitation et une volonté de préciser que l'eau du lac est gelée (cf. *supra*, ex. 224).

**Tableau 125. Emprunts à la L1 chez les 13 ans apprenant l'AngL2**

Emprunts de nature purement lexicale	Emprunts de nature grammaticale <b>1x</b>
<b>0x</b>	coord
	ÉLICIT –
	/bas/ → mais

L'interférence de l'AL s'aperçoit au niveau lexical avec le choix de quelques verbes utilisés et constatés dans le répertoire des locuteurs adultes libanais tels les verbes <took, wear> pour introduire l'entité « écharpe » ou par exemple <started to melt, skate, slide> pour introduire l'entité « glace ». Des verbes qui ne sont pas mentionnés par les deux groupes de contrôle se rencontrent dans les énoncés des apprenants comme les verbes <help, use, put>. Nous remarquons que les apprenants de 13 ans ont tendance à employer le verbe <bring> plus que le verbe <get> utilisé les anglophones. Nous supposons que dans l'enseignement guidé, ce verbe est introduit en premier.

### 5.2.2.3. Structure du syntagme nominal

En AngL2 et à l'âge de 13 ans, les entités inanimées sont typiquement introduites par un SN plein (30x/33) ; (cf. *infra*, tableau 127), ce qui est confirmé par les tests statistiques ( $\chi^2 = 20.48$  ; p-value = 3.005e-06 ; p(bootstrap) = NA<0.05).

L'entité « écharpe » est introduite par un SN défini (5x/9), par un SN indéfini (1x/9) et par des formes idiosyncrasiques (3x/9) contrairement aux locuteurs anglophones qui l'introduisent par un SN indéfini. L'emploi de l'article défini est probablement dû au fait d'avoir mentionné l'entité « écharpe » pour la première fois vers la fin du film (scène de sauvetage) malgré son apparition au début de l'histoire. Dans un cas, l'entité « écharpe » est réalisée par le biais d'une construction syntaxique et non par un SN plein pour pallier un manque lexical chez l'apprenant (cf. *supra*, ex. 220). Dans 2 cas sur 9, l'entité « écharpe » est introduite par un N nu <ØN> comme le montre l'exemple ci-dessous. Dans les deux énoncés, les deux objets « écharpe » et <cloth> sont introduits en même temps ; ils sont liés au moyen du coordonnant <and>. Cependant, le lexème <cloth>, lui, est encodé à chaque fois par un SN indéfini (cf. *supra*, ex. 223).

[228] <and> [/] e: # and then <they he>[/] he weared him a # cloth and **scarf** (MOH : 8)

En outre, l'entité « échelle » est généralement encodée par un SN indéfini (11x/13) – la référence est une nouvelle information non identifiée auparavant – et d'une moindre mesure par un SN défini ayant une valeur de monstration (2x/13). Les tests statistiques confirment que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 4.92$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.02 < 0.05$ ). Par ailleurs, l'entité inanimée « glace » est exclusivement introduite par un SN précédé d'un article défini (9x/9). L'entité « glace », identifiable et familière par le locuteur et l'interlocuteur, est facilement inférable dans le contexte. Le quantifieur <some> devance l'entité « paille » dans 1 cas sur 2 <some reeds> et dans un autre cas, l'entité est introduite par un N sans article (1x). Voici une illustration :

[229] so he (P, chn) put in it **grass** (i) # (MOH : 14)

Il est à signaler qu'aucune entité n'a été introduite par un SN composé et que l'entité « écharpe » n'est jamais précédée de l'adjectif qualificatif <little> ou <red> et <pink> comme en LC.

En résumé, les apprenants libanais de 13 ans introduisent typiquement les entités inanimées en focus d'un énoncé de la trame par une structure SVO à l'aide d'un SN-objet. En revanche, l'entité « glace » est la seule entité introduite grâce à un SN-sujet ou complément circonstanciel de lieu. En ce qui concerne le marquage du SN, les entités sont typiquement introduites :

- par un SN accompagné par un article défini et par une forme idiosyncrasique pour l'entité « écharpe » ;
- par un SN indéfini pour l'entité « échelle » ;
- par un SN défini précédé de l'article <the> pour l'entité « glace » ;
- par un N sans article et par un SN précédé d'un quantifieur pour l'entité « paille »

Tableau 126. Structure phrasique pour introduire les entités inanimées en AngL2 chez les apprenants de 13 ans<sup>58</sup>

AngL2 13 ans	Nb total d'intro/ locuteur	[ETC] /SV	SVO	SV'toV <sub>2</sub>	(C) SVO (C)	Trame/Focus										Arrière-plan/Focus					
						SVOO	SVCQ	SVOOO	CSVOOO	(C)VQ	VOQ	by V- ing(O)Q	VQ	SVOC	SVQ(O)	that Exist + C + SN	to VQ	structure SVC			
écharpe	9x/15				2				2	1	2	1							1		
paille	2x/15				1		1														
glace	9x/15	2	1	1									1	1	2				1		
échelle	13x/15				8	1	1					3				3	1		1		
Total	33x/60	2	1	1	11	1	1	2	1	2	1	3	1	1	2	1	1	1	1	1	
Total			S = 4										O = 22					C = 4		C = 1	

Tableau 127. Structure du SN pour introduire les entités inanimées en AngL2 chez les apprenants de 13 ans

AngL2 13 ans	Nb total d'intro/ locuteur	SN pleins <DET + N>						Erreurs		
		N sans DET ØN	INDEF + N a + N	DEF + N the + N	QT + N some + N	N sans DET ØN*	Structure SVC*			
écharpe	9x/15		1	5			2		1	
paille	2x/15	1			1					
glace	9x/15					9				
échelle	13x/15			11		2				
Total	33x/60	1	12	16	1	2	2		1	
Total		30x/33						3x/33		

<sup>58</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des quatre entités inanimées aux niveaux discursif, phrasique et linguistique en AngL2 chez les apprenants de 13 ans dans l'Annexe 6.



### 5.3. Apprenants de 16 ans

#### 5.3.1. Introduction des protagonistes

Nous étudions ci-contre l'introduction des protagonistes « chien » et « enfant » chez le groupe le plus âgés. Nous disposons uniquement de 7 sujets apprenants l'AngL2 à 16 ans. Le nombre total d'introductions est de 14. Le tableau suivant donne un aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur

Tableau 128. Aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur en AngL2

AngL2	16 ans	Nb total des énoncés
1	AHM	15
2	ALI	34
3	FAR	25
4	JAN	50
5	MAR	57
6	OLA	40
7	SAM	22

##### 5.3.1.1. Structure discursive

Les apprenants de 16 ans introduisent presque unanimement le protagoniste « chien » en focus d'un énoncé de l'arrière-plan comme en L1 (6x/7) à l'exception d'une seule occurrence qui se produit en topique d'un énoncé de la trame (1x/7) ; (cf. *infra*, tableau 129). Les tests statistiques indiquent que ce résultat n'est pas significatif. Cela est en lien avec les faibles effectifs dont nous disposons ( $\chi^2 = 2.28$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.11 > 0.05$ ). Voici deux illustrations :

[230] <sub>AP</sub> <first there was <sub>Foc</sub> [**a dog** (P) in his dog house #]> (FAR : 1)

[231] <sub>TR</sub> <<sub>Top</sub> [first **the dog** (P)] <sub>Foc</sub> [will come (procès)]> (MAR : 1)

En revanche, le protagoniste « enfant » est généralement introduit en focus d'un énoncé de la trame (5x/7). Les tests statistiques confirment que ce résultat n'est pas significatif ( $\chi^2 = 0.57$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.45 > 0.05$ ). Le protagoniste « enfant » est également introduit en focus d'un énoncé de l'arrière-plan (2x/7).

[232] and Ø (P, chn) <knock> [/] knock on the door (OLA : 5-6)  
<sub>TR</sub> <<sub>Foc</sub> [**a boy** (P) went out (procès)] #>

[233] <sub>AP</sub> <there was <sub>Foc</sub> [**a boy** (P)]> (AHM : 1-2)  
and *there was* a dog #

**Tableau 129. Structure discursive et introduction des protagonistes en AngL2 à l'âge de 16 ans**

AngL2 16 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame		Arrière-plan
		Topique	Focus	Focus
chien	7	1 (14%)		6 (86%)
enfant	7		5 (71%)	2 (29%)
Total	14	1	5	8

### 5.3.1.2. Structure phrastique et répertoire lexical

L'introduction du protagoniste « chien » dans l'arrière-plan se fait essentiellement par une structure existentielle comme en L1 (4x, cf. *supra*, ex. 230) ; (cf. *infra*, tableau 132). Néanmoins, les tests statistiques attestent que ce résultat n'est pas significatif et que d'autres structures sont également utilisées pour introduire le protagoniste ( $\chi^2 = 0.16$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.68 > 0.05$ ). Toutes les occurrences sont produites au passé et dans un cas sur 4, la construction existentielle se produit dans une structure clivée comme le montre l'exemple ci-dessous. Foc<sub>AP</sub> {*there was* + SN} (1x) ; Foc<sub>AP</sub> {C + *there was* + SN + C} (2x) ; Foc<sub>AP</sub> {C + *there was* + SN} (1x).

[234] first there was **a dog** (OLA : 1-2)  
*that* # he got from his home

Le protagoniste « chien » est également introduit dans l'arrière-plan par SN-sujet à l'aide d'une structure SVC (cf. *infra*, ex. 238) et une structure SV<sup>PTL</sup>O. Cette dernière se produit dans une proposition complétive en <that> avec un SN disloqué à gauche comme le montre l'exemple ci-dessous. Ces structures syntaxiques semblent être l'influence de la L1. Foc<sub>AP</sub> {SVC} ; Foc<sub>AP</sub> {*that* S + he + V<sup>PTL</sup> *from* V-ing}.

[235] what happened is (SAM : 1-2)  
<sub>AP</sub> <*that* **a dog** # <he was slipping> [//] **he** woke up from sleeping #>

Signalons l'absence des constructions présentatives et des structures à verbe lexical et à copules que les anglophones utilisent pour introduire le protagoniste « chien » dans l'arrière-plan. Dans la trame, le protagoniste « chien » est introduit, dans un cas sur 7, en topique par une structure CSV et à l'aide d'un SN-sujet (cf. *supra*, ex. 231).

Quant à l'introduction du protagoniste « enfant », les apprenants de 16 ans l'introduisent en focus d'un énoncé de la trame par une structure SV ou SVO avec ou sans verbe à particule à l'aide d'un SN ayant la fonction de sujet (2x, cf. *supra*, ex. 232) et d'objet (2x) et par une structure SVC à l'aide d'un SN ayant la fonction d'un complément circonstanciel de lieu (1x) comme le montrent les exemples ci-après. Foc<sub>TR</sub> {SV<sup>PTL</sup>} ; Foc<sub>TR</sub> {CSV<sup>PTL</sup>O} ; Foc<sub>TR</sub> {SVQ} ; Foc<sub>TR</sub> {CSVC}.

[236] he (P, chn) went outside (FAR : 2-4)  
 but he (P, chn) slipped on the ice #  
 so he (P, chn) asked <for> [/] # for **his owner**  
 to help him

[237] so he (P, chn) started to # try to walk around (JAN : 8-10)  
 but he (P, chn) couldn't  
 then he (P, chn) knocked **the door of his # owner**

Nous remarquons que le sujet postverbal et la construction à base d'un verbe à l'infinitif sont absents dans les productions des apprenants de l'AngL2 à 16 ans.

Pour introduire le protagoniste « enfant » dans l'arrière-plan, les apprenants font appel à la construction existentielle au passé dans 2 cas sur 2 (cf. *supra*, ex. 233 et *infra*, ex. 238). Dans l'exemple [233], l'apprenant introduit les deux protagonistes consécutivement, dans deux énoncés différents, en répétant deux fois la même structure syntaxique. Dans un cas, la structure existentielle est clivée comme le montre l'exemple ci-dessous. Foc<sub>AP</sub> {*there was* + SN}.

[238] *there was a boy* # (ALI : 1-3)  
 that &her alone  
 AP <and this # he +// ## **this dog** # lives in his backyard #>

Aucun apprenant n'a précisé le cadre de la narration ni le temps qu'il fait. Contrairement aux anglophones, les apprenants de 16 ans introduisent le protagoniste « chien » dans des énoncés où les verbes sont typiquement finis au passé (5x) et plus rarement, au présent (1x) et au futur (1x). Les tests statistiques attestent que ce résultat n'est pas significatif ( $\chi^2 = 4.57$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.13 > 0.05$ ). En revanche, le protagoniste « enfant » est exclusivement introduit par des verbes conjugués au passé (7x).

En comparaison avec les groupes d'apprenants les plus jeunes, les énoncés sont plus structurés et la flexion des verbes est correcte. (FAR) et (JAN) ajoutent/omettent les prépositions dans leurs énoncés. À cet âge, il y a plus recours aux verbes à particule. Néanmoins, l'usage de la particule ou du verbe sont parfois erronés.

**Tableau 130. Remarques sur l'usage de l'AngL2 à l'âge de 16 ans<sup>59</sup>**

lexique	V <sup>PTL</sup>	préposition
he woke up from sleeping*	will come* → will come out went* down → came down went* over → came over	asked for* his owner → asked his owner knocked * the door → on the door

<sup>59</sup>Les erreurs sont apparus dans les énoncés des apprenants suivants : FAR, JAN, MAR (2x), SAM (2x).

L'apprenant (SAM) emploie l'expression <woke up from sleeping> qui marque l'influence de l'AL comme le montre cette illustration d'un locuteur libanophone :

[239] قام فاق من النوم فاق من النوم (NAT : 2)

<ʔe:m	fe:ʔ	min	n-no:m> [//] ##	fe:ʔ	min	n-no:m
s'est levé	s'est réveillé	de	le-sommeil	s'est réveillé	de	le-sommeil
V.I.ac.3MS	V.ac.3MS	prép	def-NMs	V.ac.3MS	prép	def-NMs

« Il s'est réveillé »

Lors de l'introduction des deux protagonistes, les apprenants de 16 ans ne font pas appel à la L1.

**Tableau 131. Emprunts à la L1 chez les 16 ans apprenant l'AngL2**

Emprunts de nature purement lexicale	Emprunts de nature grammaticale
<b>0x</b>	<b>0x</b>

Les apprenants de 16 ans font référence aux deux protagonistes au même titre que les anglophones natifs excepté dans un seul cas où le protagoniste « enfant » est désigné par « maître » ou <master>. Comme les apprenants de 13 ans, les apprenants de 16 ans recourent aux connecteurs <first, first of all> pour commencer à raconter l'histoire du film comme les libanophones adultes. En outre, les apprenants utilisent des verbes d'action ou d'état qui pourraient être influencés par la L1 et d'autres verbes qui ne sont remarqués chez aucun groupe d'adultes (cf. Annexe 11).

### 5.3.1.3. Structure du syntagme nominale

À 16 ans, les apprenants optent majoritairement pour un SN plein <DET + N> pour introduire les entités-protagonistes (12x/14) et les tests statistiques indiquent que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 5.78$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.01 < 0.05$ ) ; (cf. *infra*, tableau 133).

Le protagoniste « chien » est typiquement introduit par un SN accompagné d'un article indéfini (4x/7). Le protagoniste est également introduit par un SN défini (1x/7), ce qui donne une valeur de déjà « connu » à la référence. Par ailleurs, 2 cas sur 7 ne correspondent pas à ce qui a été constaté chez les locuteurs anglophones : dans un cas, le protagoniste « chien » est introduit par un SN indéfini disloqué à gauche <a dog + he> (1x) et dans un autre cas, il est introduit par un SN accompagné d'un démonstratif dont la valeur déictique présuppose que les interlocuteurs partagent le même champ visuel. Les tests statistiques indiquent que la préférence des apprenants n'est pas un résultat significatif ( $\chi^2 = 3.85$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.38 > 0.05$ ).

En revanche pour introduire le protagoniste « enfant », les apprenants de 16 ans recourent au SN indéfini (3x/7) et au SN défini comportant un possessif (3x/7) ou un article

défini (1x/7). L'article indéfini marque la nouvelle information et le possessif définit le lien d'appartenance qui relie les deux protagonistes du film « chien » et « enfant ». En outre, un cas est indiqué où le protagoniste « enfant » est introduit par une forme idiosyncrasique. Il s'agit d'une reprise différée réalisée par un N nu comme le montre l'exemple ci-dessous.

[240] then he went over **his # master # owner** (MAR : 5)

Aucun apprenant n'introduit les deux protagonistes accompagnés de l'adjectif <tiny/little>. Un seul apprenant actualise l'introduction de l'entité-protagoniste « enfant » par un SN composé ayant la fonction d'un complément de nom (cf. *supra*, ex. 237). Cette occurrence montre que la structure avec le <'s> du génitif identifiant n'est pas encore acquise : (the door **of** his owner)\* → <his owner's door>.

Pour résumer, les apprenants de 16 ans choisissent d'introduire le protagoniste « chien » en focus d'un énoncé de l'arrière-plan par une structure existentielle au passé à l'aide d'un SN indéfini. En revanche, l'introduction du protagoniste « enfant » est réalisée en focus d'un énoncé de la trame par une structure SV ou SVO où il est encodé par un SN-sujet ou objet. Ils font généralement appel au SN indéfini et au SN défini comportant un possessif.

Tableau 132. Structure phrasique pour introduire les entités inanimées en AngL2 chez les apprenants de 16 ans<sup>60</sup>

AngL2 16 ans	Nb total d'intro/ locuteur	Trame						Arrière-plan		
		Topique <i>chn 1x/7</i>	Focus <i>enf 5x/7</i>			Focus <i>chn 6x/7 ; enf 2x/7</i>				
chien	7	CSV	SV <sup>PTL</sup>	SV $\bar{Q}$	CSV <sup>PTL</sup> $\bar{Q}$	CSV $\bar{C}$	Exist + SN + (C)	(C) + SN + (C)	SV $\bar{C}$	<i>that</i> SV <sup>PTL</sup> $\bar{O}$
enfant	7		2	1	1	1	2		1	
Total	14	<b>S = 1</b>	<b>S = 2</b>		<b>O = 2</b>	<b>C = 1</b>	6		<b>S = 2</b>	

Tableau 133. Structure du SN pour introduire les entités inanimées en AngL2 chez les apprenants de 16 ans

AngL2 16 ans	Nb total d'intro/ locuteur	SN pleins <DET + N>			SN composé (SN of SN)*	Dislocation SN + ProS a + N + he	ADJ DEM this + N	Erreurs N sans DET $\emptyset$ N*
		INDEF + N a + N	DEF + N the + N	POSS + N his + N				
chien	7	4	1		his + N	1		
enfant	7	3	1	2	his + N	1	1r	
Total	14	7	2	3		1	1r	

<sup>60</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des deux protagonistes aux niveaux discursif, phrasique et linguistique en AngL2 chez les apprenants de 16 ans dans l'Annexe 6.

### 5.3.2. Introduction des entités inanimées

Nous examinons ici les premiers énoncés qui introduisent les entités inanimées « écharpe », « paille », « glace » et « échelle » dans les 7 récits du groupe de 16 ans apprenant l'AngL2. En total, il s'agit potentiellement de 28 introductions dont 21 occurrences sont seulement attestées.

#### 5.3.2.1. Structure discursive

En AngL2, les apprenants de 16 ans introduisent presque unanimement les entités inanimées en focus d'un énoncé de la trame (19x/21) ; (tableau 134) et les tests statistiques confirment que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 12.19$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 1e-04 < 0.05$ ).

[241] <sub>TR</sub> <Top [then # the dog (P)#] <sub>Foc</sub> [tried (V<sub>1</sub>) to skate (V<sub>2</sub>) a bit # on# **the # ice** (i)]> (MAR : 23)

Deux entités « écharpe » et « échelle » sont introduites en focus d'un énoncé de l'arrière-plan (2x/21). Voici deux illustrations :

[242] <sub>AP</sub> <it was <sub>Foc</sub> [a jacket # and **a scarf** (i) #] (OLA : 11)

[243] <sub>AP</sub> <yes # so there was <sub>Foc</sub> [a ## **stair step** (i)] (I\_think) # > (ALI : 23)

**Tableau 134. Structure discursive pour introduire les entités inanimées en AngL2 chez les apprenants de 16 ans**

AngL2 16 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame	Arrière-plan
		Focus	Focus
écharpe	5x/7	4	1
paille	3x/7	3	
glace	6x/7	6	
échelle	7x/7	6	1
Total	21x/28	19	2

#### 5.3.2.2. Structure phrastique et répertoire lexical

Pour introduire les entités inanimées, la structure SVO est majoritairement attestée chez les apprenants de l'AngL2 à 16 ans (cf. *infra*, tableau 137). Ces énoncés sont repérés dans la trame et les entités sont généralement exprimées par un SN-objet postposé au verbe (TR = 13x/21, cf. *supra*, ex. 241). Les tests statistiques indiquent que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 24$  ;  $p = 7.987e-05$  ;  $p(\text{bootstrap}) = \text{NA} < 0.05$ ). Les schémas syntaxiques des énoncés varient selon les éléments suivants : présence ou absence du sujet, double objet ou même absence, complément circonstanciel au début ou à la fin de l'énoncé.

[244] <sub>TR</sub> <then (T) <sub>Top</sub> [he (P, enf)] <sub>Foc</sub> [broughted (procès) the dog (P) a something to wear # and **a scarf** (i) to put in his e: # neck #]> (JAN : 15)

Parmi ces schémas syntaxiques, nous relevons 2 occurrences où l'entité « échelle » est introduite par le biais d'une construction composée d'un V-ing précédé de la préposition <by> ou <of> comme le montrent les exemples ci-dessous. Précisons que l'emploi de la préposition <of> est erroné. À 16 ans, les participes passés ne sont pas employés pour indiquer le lieu ou le positionnement de l'objet « échelle ». Foc TR {*of/by* V-ing + O}.

[245] the dog (P) felt (OLA : 31-32)

TR <*of* # Top [Ø (P, chn)] Foc [bringing (procès) **a ladder** (i) #>

[246] and the # dog (P) tried to help him (P, enf) # (SAM : 16-17)

TR <*by* Top [Ø (P, chn)] Foc [getting (procès) **a ladder** (i) #>

L'entité « paille » est également introduite par une structure SV<sub>1</sub>toV<sub>2</sub>O (1x, ex. 247) composée d'un verbe inchoatif suivi d'un verbe à l'infinitif et l'entité « échelle » par une structure SVOO où un pronom objet postverbal erroné maintient la référence au protagoniste « enfant » (ex. 248). Toutes ces structures énumérées ne correspondent pas aux schémas syntaxiques observés chez les anglophones.

[247] he started (V<sub>1</sub>) to put (V<sub>2</sub>) **some grass** # (JAN : 22)

[248] e::: # <he> [/] he gives # them **the ladder** (AHM : 8)

Comme les apprenants de 10 et 13 ans, les apprenants de 16 ans introduisent l'entité inanimée « glace » par diverses structures syntaxiques et à l'aide de SN ayant la fonction de sujet (3x) ou de complément circonstanciel de lieu (3x). Cette entité, jouant un rôle important dans la complication de l'histoire, est alors réalisée à l'aide d'un SN-sujet. Les apprenants de 16 ans optent pour la structure SV pour l'introduire. Nous attestons 3 occurrences encodées dans la trame et exclusivement précédées d'une « expression temporelle complexe » comme en L1. Foc TR {ETC [*when* SV] + SV} ; Foc TR {ETC [*while* S isV-ing in order toVO] + SV} ; Foc TR {ETC [*when* S was V-ing<sup>PTL</sup>] + S isV-ing}.

[249] TR <ETC [<so that> [/] # *when* the sun rised #] <the> [/] # **the ice** melted #> (ALI : 19)

Pour introduire l'entité « glace » à l'aide d'un SN-C circonstanciel de lieu, les apprenants recourent à une structure SVC (3x). Dans 2 cas, elle se compose d'un verbe de volonté <wants> ou du verbe <tried> suivi de la préposition <to> et d'un verbe à l'infinitif : <wants to V> ; <tried to V> (2x, cf. *supra*, ex. 241). Dans un cas, la structure est précédée d'une « expression temporelle complexe » comme le montre l'exemple ci-dessous. Foc TR {(C) SV<sub>1</sub>toV<sub>2</sub>C} ; Foc TR {ETC [*when* SV] + SVCC}.

[250] TR <ETC [so # *when* the owner <was> [/] # was skiing] he slipped on **the ice**> (FAR : 15)



Dans l'arrière-plan, nous indiquons l'introduction de l'entité inanimée « échelle » par une structure existentielle comme en LC et en L1 (1x/7). La construction est réalisée au passé à l'opposé de ce qui a été remarqué chez les adultes. De plus, nous relevons l'introduction de l'entité « écharpe » par une construction présentative (1x/5). Foc<sub>AP</sub> {*there was* + SN} ; Foc<sub>AP</sub> {*it was* + SN + SN}.

De nouveau, nous remarquons que les apprenants libanais préfèrent introduire les entités inanimées dans des énoncés où les verbes sont majoritairement au passé (13x/21). De plus, les entités sont introduites au présent (2x/21), au présent continu (1x/21), avec un verbe au présent ou au passé suivi d'une préposition et d'un verbe à l'infinitif (3x/21) et un V-ing (2x/21). Les tests statistiques indiquent que la préférence des apprenants est un résultat significatif ( $\chi^2 = 23.52$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 1e-04 < 0.05$ ).

Par ailleurs, il existe des difficultés dans l'usage des prépositions et des pronoms objet (omission ou emploi erroné) ; (tableau 135). Les verbes irréguliers finis au passé sont parfois erronés. Les apprenants de 16 ans ont recours à des « expressions temporelles complexes » qui ne leur ont pas beaucoup réussi (erreurs de flexion verbale et de choix de conjonction de subordination). Nous donnons ci-dessous des exemples avec leurs corrections :

- **When** the sun **rised**, the ice melted → **when** the sun **rose**, the ice melted.
- **When** he was coming by the ice is broking → **while** he was returning, the ice broke; **as** he was returning, the ice was breaking; **when** he returned, the ice broke.
- So **when** the owner was skiing, he slipped on the ice → **while** the owner was skiing, he slipped on the ice.
- **While** he's going back in order to take the dog, the ice broke → **while** he was going back/returning/skating back towards the dog, the ice broke.

**Tableau 135. Remarques sur l'usage de l'AngL2 à l'âge de 16 ans**

V <sup>PTL</sup>	erreurs morphologiques	Pro-O	préposition
was coming by* →was coming back	(they) wants* → want the sun rised* → rose broughted* → brought	he started to put some grass * → into it he gives them* → him	put in* his neck → around put some hay in* it → into wants to play in* the snow → on the ice/lake

Pour référer aux objets, les apprenants les désignent par manque de bagage lexical par d'autres objets tels <glove, snow, hay> ou par un adjectif indéfini <something>. Parfois, le lexique de l'objet qui substitut l'entité n'existe pas, comme par exemple <stair step>. Nous rencontrons toujours des verbes d'action plutôt utilisés par des libanophones pour raconter

l'histoire <tried to skate, melted, wants to play>. Parfois, les verbes que les apprenants choisissent ne décrivent pas précisément l'événement voulu. Pour dire <found/grabs a ladder and pushes it into the lake> l'événement est réduit à <passed a ladder>.

(OLA) et (FAR) font un changement de code en L1. (OLA) exprime en LC qu'elle n'arrive pas à trouver le bon lexique pour référer à l'entité « paille ». Le passage en AL lui permet de garder le contrôle sur le discours comme le montre l'exemple ci-dessous. En revanche, le passage de (FAR) en AL montre une auto-correction.

[251] so he put some e: ### (I\_don'\_t\_know) ## </xalas/ (ça suffit)> (OLA : 15)  
 he put e: ## </xalas/ (ça suffit)> he put e: # something

**Tableau 136. Emprunts à la L1 chez les 16 ans apprenant l'AngL2**

Emprunts de nature purement lexicale 1x	Emprunts de nature grammaticale
MÉTA	<b>0x</b>
/xalaş/ → ça suffit, c'est bon 2x (1r)	
/ʔenno/ → que, en fait/et bien 1x	

### 5.3.2.3. Structure du syntagme nominal

Les apprenants libanais de 16 ans encodent l'information relative aux entités inanimées presque unanimement par un SN plein pour l'introduction de l'information (20x/21) ; (cf. *infra*, tableau 138). Les tests statistiques confirment que le résultat est significatif ( $\chi^2 = 15.42$  ;  $p = 4.284e-05$  ;  $p(\text{bootstrap}) = NA < 0.05$ ).

Les apprenants introduisent l'entité inanimée « écharpe » par un SN accompagné d'un article indéfini (4x/5) ou d'un article défini (1x/5) pour marquer la nouvelle information. En outre, l'introduction de l'entité « échelle » est typiquement réalisée par un SN-indéfini (6 cas sur 7) mais les tests statistiques attestent que ce résultat n'est pas significatif ( $\chi^2 = 2.28$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.13 > 0.05$ ). L'entité « échelle » est aussi introduite par un SN défini accompagné d'un article (1x/7). Par ailleurs, l'entité « glace » est exclusivement introduite par un SN défini <the + N> (6x/6) : celle-ci est facilement inférable du contexte puisqu'elle est à la fois familière au locuteur et à l'interlocuteur. Quant à l'introduction de l'entité inanimée « paille », les apprenants de 16 ans l'encodent par le quantifieur <some> (2x) : <some grass> ; <some hay>. Dans un cas, l'entité « paille » est introduite par le pronom <something> ce qui ne correspond pas aux règles d'usage attestées chez les anglophones adultes. Le pronom indéfini est précédé du quantifieur « some » sans le suivre d'un N : l'apprenant fait face à des difficultés au niveau lexical l'empêchant de désigner « paille » par un SN plein en LC. Ainsi, il choisit de l'introduire par <something> (1x, cf. *supra*, ex. 251). Il est à signaler qu'aucune

entité n'a été introduite par un SN composé et que l'entité « écharpe » n'est jamais précédée de l'adjectif qualificatif <little> ou <red/pink> comme chez les anglophones adultes.

Pour récapituler, à 16 ans, les entités inanimées sont majoritairement introduites en focus d'un énoncé de la trame à l'aide d'un SN-objet.

En ce qui concerne le marquage du SN, les entités sont typiquement précédées :

- de l'article indéfini <a> ou défini <the> pour l'entité « écharpe » et « échelle » ;
- de l'article défini <the> pour l'entité « glace » ;
- du quantifieur <some> ou le pronom indéfini <something> pour l'entité « paille ».

**Tableau 137. Structure phrasique pour introduire les entités inanimées en AngL2 chez les apprenants de 16 ans<sup>61</sup>**

<b>AngL2</b> 16 ans	Nb total d'intrō/ locuteur	Trame/Focus											Arrière-plan/Focus					
		[ETC] SV̄	SV̄Ō	SV̄ŌC	(C) SV̄ŌŌ	CSV̄ŌŌŌ	V̄ŌŌŌ	<i>b<sub>v</sub>/of</i> V-ingŌ	SV <sub>1</sub> tōV <sub>2</sub> Ō	CSV <sub>1</sub> tōV <sub>2</sub> Ō	[ETC] SV̄C̄	Exist + SN	Prés + SN					
écharpe	5x/7				2	1	1											
paille	3x/7		1								1							1
glace	6x/7	3										2						1
échelle	7x/7		3		1						2							1
Total	21x/28	3	4	1	3	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
		<b>S = 3</b>		<b>O = 13</b>						<b>C = 3</b>								

**Tableau 138. Structure du SN pour introduire les entités inanimées en AngL2 chez les apprenants de 16 ans**

<b>AngL2</b> 16 ans	Nb total d'intrō/locuteur	SN pleins <DET + N>					Pro	
		INDEF + N a + N	DEF + N the + N	QT + N some + N	INDEF something			
écharpe	5x/7	4	1					
paille	3x/7			2		1		
glace	6x/7							
échelle	7x/7	6	1					
Total	21x/28	10	8	2		1		

<sup>61</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des quatre entités inanimées aux niveaux discursif, phrasique et linguistique en AngL2 chez les apprenants de 16 ans dans l'Annexe 6.

## Synthèse des résultats des récits en anglais L2

Nous récapitulons ici les résultats observés au cours de l'analyse des productions orales des apprenants de l'AngL2. Nous nous focalisons sur les divergences et les convergences les plus saillantes et qui sont liées à l'âge mais également au niveau de compétences de chacun des apprenants libanais. Cette étude comparative est menée au niveau des trois structures analysées (discursive, phrastique et SN). En premier lieu, nous faisons le bilan concernant les énoncés qui introduisent les deux protagonistes du film le « chien » et l'« enfant » pour comparer ensuite les énoncés introduisant les entités inanimées « écharpe », « paille », « glace » et « échelle ».

### Introduction des protagonistes

#### *Le protagoniste « chien »*

Au niveau discursif, les apprenants de l'AngL2 préfèrent typiquement introduire le protagoniste « chien » en focus d'un énoncé de l'arrière-plan comme en L1. La structure phrastique majoritairement utilisée est la construction existentielle, au présent et plus particulièrement au passé ce qui semble être une interférence de la L1. Rappelons que l'emploi de cette structure est privilégié chez les libanophones adultes.

**Tableau 139. Structure existentielle et introduction du protagoniste « chien » dans l'arrière-plan en AngL2**

AngL2	<i>There is</i> + SN	<i>There was</i> + SN	TOTAL
10 ans N = 15	3	6	9x/13 (69%)
13 ans N = 15	1	4	5x/12 (42%)
16 ans N = 7	0	4	4x/6 (67%)

Toutefois, les résultats du groupe des apprenants de 13 ans s'écartent de ceux des deux autres groupes pour se rapprocher des préférences de la LC. Outre la structure existentielle, les apprenants de 13 ans optent également pour l'emploi de la structure à V lexical et à copule afin d'introduire le protagoniste « chien » dans l'arrière-plan. À 10 ans, ces constructions sont repérées mais le nombre d'occurrences est moins élevé qu'à l'âge de 13 ans. Nous comparons donc le nombre de choix de cette structure et l'emploi de la structure existentielle chez les trois groupes. Cette différence est marginalement significative ( $\chi^2 = 5.51$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.058 \geq 0.05$ ). Nous pouvons affirmer que le groupe de 13 ans utilisent plus la structure à verbe lexical que les autres groupes. De même, à 13 ans, les apprenants se différencient des autres

groupes par la réalisation de l'introduction du protagoniste par une structure existentielle dans une proposition subordonnée conjonctive en <that> comme en L1. D'autres structures phrastiques produites dans une proposition conjonctive sont aussi repérées à 13 et 16 ans. Par ailleurs, nous signalons l'absence de l'emploi de la construction présentative en AngL2.

**Tableau 140. Structure phrastique et introduction du protagoniste chien en AngL2**

AngL2	Exist + SN	<i>that</i> Exist + SN	VLex/cop + SN	<i>that</i> <u>SVC</u>	<i>that</i> <u>SV<sup>PTL</sup>O</u>	<u>SVC</u>	<i>about</i> SN/SN*	Total
10 ans N = 15	9(4)		2				2(1)	13
13 ans N = 15	3	2	6(2)	1				12
16 ans N = 7	4				1	1		6

Contrairement au groupe de 16 ans, les apprenants de 10 ans précisent le cadre externe de la narration et parlent du temps qu'il fait alors qu'à 13 ans, les apprenants délimitent uniquement le cadre.

**Tableau 141. Structure phrastique, marquage du cadre/du temps et introduction des protagonistes en AngL2**

AngL2	Trame/Topique		Arrière-plan/Focus		Total énoncé
	<u>SVCC</u>	SV <sub>1</sub> toV <sub>2</sub>	Exist + SN	VLex/cop + SN	
10 ans N = 15	in the morning	one day	once upon a time ; in the morning	this/the story	6
13 ans N = 15				the story/film/movie, it	5
16 ans N = 7					0

Au niveau de la structure du SN, tous les apprenants introduisent majoritairement le protagoniste « chien » par un SN plein accompagné d'un article indéfini. À 10 et 16 ans, nous attestons l'usage d'un SN disloqué à gauche. Nous notons, notamment à 13 ans, l'introduction du protagoniste par un SN défini lorsqu'il est réalisé par un SN en position sujet comme en L1. L'adjectif <little> n'est jamais employé pour accompagner l'introduction du protagoniste comme le font les anglophones adultes. Néanmoins, un apprenant de 10 utilise l'adjectif <small>.

**Tableau 142. Emploi d'un adjectif qualificatif et introduction du protagoniste « chien » en AngL2**

AngL2	10 ans N=15	13 ans N=15	16 ans N=7
DET + ADJ + N	0	1	0

Le tableau suivant récapitule les préférences des apprenants de l'AngL2 pour l'introduction du protagoniste « chien » aux niveaux discursif, phrastique et au niveau de la structure interne du SN :

AngL2	Structure discursive	Structure phrastique	Structure du SN
10 ans N = 15	Arrière-plan (87%)	<b>Exist + SN (69%)</b> <there is/there was + SN>	<b>INDEF + N (93%)</b> <a dog>
13 ans N = 15	Arrière-plan (80%)	<b>VLex/cop + SN (50%)</b> <the story is about + SN> <this film talks about + SN> <b>Exist + SN (42%)</b> <there is/there was + SN>	<b>INDEF + N (67%)</b> <a dog> <b>DEF + N (27%)</b> <the dog>
16 ans N = 7	Arrière-plan (86%)	<b>Exist + SN (67%)</b> <there was + SN>	<b>INDEF + N (57%)</b> <a dog>

### *Le protagoniste « enfant »*

Quant au protagoniste « enfant », les apprenants de 13 et 16 ans choisissent généralement de l'introduire en focus d'un énoncé de la trame tandis que les apprenants de 10 ans préfèrent majoritairement l'introduire en focus d'un énoncé de l'arrière-plan. Le codage dans l'arrière-plan va à l'opposé des préférences des locuteurs de la LC et de la L1. Nous postulons que ce choix a été guidé par des préférences ou des facilités à l'égard de certaines structures syntaxiques.

Au niveau phrastique, les apprenants de 16 ans choisissent d'introduire le protagoniste « enfant » en focus d'un énoncé de la trame par un SN-sujet ou d'objet alors qu'à 13 ans, ils optent pour une introduction par un SN-objet. Les apprenants de 10 ans l'introduisent par un SN-sujet ou par un SN ayant la fonction d'un complément circonstanciel de lieu. Ces choix rapprochent les apprenants des préférences des libanophones puisque les anglophones préfèrent introduire ce protagoniste par un SN-sujet. Ajoutons que les apprenants de 13 ans précèdent la structure SVO d'une « expression temporelle complexe » (deux cas sur 10) et qu'à 16 ans, les verbes à particule sont plus présents dans les énoncés des apprenants.

**Tableau 143. Structure phrastique et introduction du protagoniste « enfant » dans la trame en AngL2**

AngL2	Topique	Focus							Total
	CS $\underline{V}_1$ toV $\underline{2}$	SVO	SV <sup>PTL</sup> (C)	SVC	SVO	CSV <sup>PTL</sup> O	to VO	(CS)VC	
10 ans N = 15	<b>1</b>		1	1	1			2	6
13 ans N = 15			1		6		1	2	10
16 ans N = 7				2	1	1		1	5

Pour introduire le protagoniste « enfant » dans l'arrière-plan, les apprenants de 10 ans optent typiquement pour la construction existentielle comme en AL (L1). Encore une fois, aucun apprenant n'a employé la construction présentative en AngL2 comme le font les anglophones natifs. Nous remarquons que les apprenants de 13 ans sont les seuls à réaliser l'introduction du protagoniste « enfant » dans l'arrière-plan par une structure à V lexical et par une construction copule comme en LC.

En outre, les énoncés des apprenants de 10 et 13 ans se produisent dans des propositions complexes auxquelles les anglophones adultes ne font pas appel pour réaliser l'introduction du protagoniste « enfant » : les plus jeunes font appel aux propositions relatives en <that> tandis que les apprenants de 13 ans recourent aux propositions subordonnées conjonctive en <that>. Il s'agit d'un procédé propre aux apprenants : ils introduisent les deux protagonistes dans deux énoncés différents qui se succèdent l'un après l'autre. Ainsi, ils posent le cadre et l'orientation de la narration. Certains évitent par ce procédé de raconter les événements parvenus entre le début et le moment où le chien frappe à la porte de son maître. D'autres apprenants, racontent tous ces événements après avoir délimité le cadre de la narration. Le recours à la proposition relative, comme nous l'avons expliqué auparavant, pourrait être une influence de la L1 (une construction nominale en AL avec ou sans participe présent/participe passé peut être rendue par une proposition relative en LC, cf. Partie II, section 4, Synthèse des résultats de récits en français L2).

**Tableau 144. Structure phrastique et introduction du protagoniste « enfant » dans l'arrière-plan en AngL2**

AngL2	Arrière-plan/Focus									Total
	Exist + SN	VLex/cop + SN	<i>that</i> <u>SV</u> ,SN	<i>that</i> <u>SVC</u>	<i>who</i> VO	<u>SVQ</u>	<i>that</i> <u>VO</u>	<i>that</i> <u>VCC</u>	<i>about</i> SN	
10 ans N = 15	<b>4</b>				1	1	1	1	<b>1</b>	9
13 ans N = 15		2	1	1		1				5
16 ans N = 7	2									2

Au niveau de la structure interne du SN, les apprenants recourent au SN indéfini et au SN défini comportant un article défini ou un possessif pour introduire le protagoniste « enfant ». Le nombre d'occurrences varie selon l'âge. À 10 ans, les apprenants optent majoritairement pour le SN indéfini.



**Tableau 145. Structure du SN pour l'introduction du protagoniste « enfant » en AngL2**

AngL2	INDEF + N	DEF + N	POSS + N	Total
	un + N	le + N	son + N	
10 ans N = 15	10(1r)	1	3(1r)	12
13 ans N = 15	7(1r)	3(1r)	4	12
16 ans N = 7	3	1	3	7

Par ailleurs, c'est chez les deux groupes les plus jeunes que nous rencontrons des introductions par des formes linguistiques non attestées chez les locuteurs anglophones natifs. Pour introduire le protagoniste « enfant », les apprenants de 10 ans accompagnent le N par le quantifieur <some> et réalisent également l'introduction par une proposition relative en <who>. À 13 ans, le pronom indéfini <somebody> réfère à « enfant ». Le phénomène de dislocation à gauche est attesté à l'âge de 10 et 13 ans pour introduire le protagoniste « enfant » une seule fois par groupe. En outre, un seul cas est repéré où le protagoniste est introduit dans une reprise différée par un N nu à l'âge de 16 ans.

**Tableau 146. Dislocation à gauche et formes idiosyncrasiques pour l'introduction du protagoniste « enfant » en AngL2**

AngL2	Dislocation		Quantifieur	Pro INDEF	PROP REL	IL	Total
	a + N + a + N + they	a + N + she + V + his + N	QT + N	somebody	who VO	ØN*	
10 ans N = 15	1		1		1		3
13 ans N = 15		1		2			3
16 ans N = 7						1r	1r

Tous les apprenants introduisent au moins une fois le protagoniste « enfant » par un SN composé. Ils privilégient généralement la structure <SN of SN> et l'utilisent à la place de la structure du <'s> génitif. Cette structure est, dans certains cas, modifiée : ils utilisent deux prépositions au lieu d'une seule ou même remplacent la préposition <of> par une autre. Ainsi, ces introductions sont considérées comme erronées.

**Tableau 147. Structure interne du SN composé en AngL2**

AngL2	SN's N	(SN of SN)*	(SN of Pro)*	(SN + of + SN + of + SN)*	(SN to SN)*	Total
10 ans N = 15	a boy's house	the door of his neighbor*		the door of the house of a boy*		3
13 ans N = 15			the door of somebody*		the door to his owner*	2
16 ans N = 7		the door of his owner*				1

À 10 et 13 ans, le protagoniste « enfant » est très peu introduit accompagné d'un adjectif épithète (un cas par groupe) et aucun cas n'est signalé à l'âge de 16 ans.

Le tableau suivant récapitule les préférences des apprenants de l'AngL2 pour introduire le protagoniste « enfant » aux niveaux discursif, phrastique et au niveau de la structure interne du SN :

<b>AngL2</b>	structure discursive	structure phrastique	structure du SN
10 ans N = 15	Arrière-plan (60%)	<b>Exist + SN</b> (44%)	<b>INDEF + N</b> (60%) <a boy>
13 ans N = 15	Trame/Focus (67%)	<b>SV<u>O</u></b> (70%)	<b>INDEF + N</b> (40%) <a boy> <b>POSS + N</b> (27%) <his owner>
16 ans N = 7	Trame/Focus (71%)	<b>SV<u>O</u></b> (40%) <b><u>S</u>VO</b> (40%)	<b>INDEF + N</b> (43%) <a boy> <b>POSS + N</b> (43%) <his owner>

### Introduction des entités inanimées

Les trois groupes apprenant l'AngL2 privilégient l'introduction des entités inanimées en focus d'un énoncé de la trame. Le nombre d'introductions augmente légèrement avec l'âge.

**Tableau 148. Structure discursive et introduction des entités inanimées en AngL2**

<b>AngL2</b>	Trame/Focus	Arrière-plan/Focus	Nb total d'introduction
10 ans N = 15	24 (86%)	4 (14%)	28x/60 (47%)
13 ans N = 15	30 (91%)	3 (9%)	33x/60 (55%)
16 ans N = 7	19 (90%)	2 (10%)	21x/28 (75%)

Tous les apprenants introduisent l'entité « échelle » dans l'arrière-plan (un cas par groupe). À 10 et 13 ans, l'entité « glace » est introduite dans l'arrière-plan tandis qu'à 13 et 16 ans il s'agit de l'entité « écharpe ». Chez les anglophones, les entités « glace » et « échelle » sont réalisées dans l'arrière-plan alors que chez les libanophones, l'entité inanimée « écharpe » s'ajoute à cette liste.

**Tableau 149. Structure discursive et introduction des entités inanimées dans l'arrière-plan en AngL2**

AngL2	écharpe	paille	glace	échelle
10 ans N = 15	0x/4	1x/5	2x/7	1x/12
13 ans N = 15	1x/9	0x/2	1x/9	1x/13
16 ans N = 7	1x/5	0x/3	0x/6	1x/7

Par ailleurs, les quatre entités étudiées sont majoritairement introduites par une structure SVO à l'aide d'un SN-objet postposé au verbe. Cette structure est uniquement observée dans des énoncés de la trame.

**Tableau 150. Structure SVO pour l'introduction des entités inanimées en AngL2**

AngL2	Trame/Focus	Arrière-plan/Focus	Nb total SVO
10 ans N = 15	19 (68%)	0	19x/28 (68%)
13 ans N = 15	22 (67%)	0	22x/33 (67%)
16 ans N = 7	21 (100%)	0	21x/21 (100%)

Les apprenants libanais utilisent très rarement les verbes à particule séparable et non séparable dans les énoncés introduisant les entités inanimées. Nous observons qu'une structure composée d'une préposition <by/of> suivi d'un V-ing est employée pour introduire l'entité « échelle » à 13 et 16 ans. Par rapport à l'entité « glace », tous les apprenants l'introduisent par un SN-sujet ou de complément circonstanciel de lieu comme les anglophones natifs. Les apprenants de 10 et 13 ans réalisent son introduction dans l'arrière-plan par une structure *to VC* à l'opposé des anglophones natifs qui l'encodent exclusivement dans la trame par une structure *SVC*.

**Tableau 151. Introduction de l'entité glace en AngL2 par un SN-sujet et complément circonstanciel de lieu**

AngL2	SN-sujet		SN-C de Lieu		Total
	Trame	Arrière-plan	Trame	Arrière-plan	
10 ans N = 15	1		4	2	7
13 ans N = 15	4		4	1	9
16 ans N = 7	3		3		6
Total	S = 8x/22		C = 14x/22		22

Comme en L1, la structure <SV> qui introduit l'entité « glace » est précédée d'une « expression temporelle complexe » à 13 ans et plus particulièrement à 16 ans. Par ailleurs, les apprenants libanais optent pour une structure <SV<sub>1</sub>toV<sub>2</sub>C/O> pour introduire les entités inanimées comme par exemple l'entité « glace » (tableau 152). Cela n'est pas attesté dans les

énoncés des anglophones adultes natifs. Les structures composées de deux verbes séparés par une proposition et celles commençant par une préposition semblent être l'influence de la L1.

**Tableau 152. Structure phrastique pour introduire l'entité « glace » en AngL2 dans la trame et l'arrière-plan**

AngL2	Trame									Arrière-plan	Total
	<u>SV</u>	(C) <u>SVO</u>	(C) <u>SV</u> <sub>1</sub> <i>to</i> V <sub>2</sub> (C)	<i>that</i> <u>SV</u> <sub>1</sub> <i>to</i> V <sub>2</sub> <u>C</u>	<u>VC</u>	<u>VOC</u>	<u>SVC</u>	<u>SVC</u> (O)	<u>SVOC</u>	<i>to</i> V(O) <u>C</u>	
10 ans N = 15		1		1	1	1	1			2	7
13 ans N = 15	2	1	1		1			2	1	1	9
16 ans N = 7	3		2				1				6

Concernant la structure interne du SN, les apprenants introduisent majoritairement les entités inanimées par un SN plein. L'introduction de l'entité « échelle » est typiquement réalisée par un SN indéfini et l'entité « glace » exclusivement par un SN défini.

**Tableau 153. Structure du SN pour introduire les entités inanimées en AngL2**

AngL2	écharpe			paille		glace	échelle	
	INDEF + N	DEF + N	POSS + N	QT + N	ØN	DEF + N	INDEF + N	DEF + N
10 ans N = 15	1x/4	1x/4	1x/4	2x/5	2x/5	7x/7	7x/12	3x(1r)/12
13 ans N = 15	1x/9	5x/9		1x/2	1x/2	9x/9	11x/13	2x/13
16 ans N = 7	4x/5	1x/5		2x/3		6x/6	6x/7	1x/7

Nous détectons des différences entre les trois tranches d'âge au niveau de la structure du SN. les apprenants de 10 ans introduisent l'entité « écharpe » par un SN indéfini ou défini ou l'encodent par un possessif alors que les apprenants de 13 ans l'actualisent typiquement par un SN défini et à 16 ans par un SN indéfini. Quant à l'entité « paille », les apprenants de 16 ans l'encodent par un quantifieur tandis que les apprenants les plus jeunes optent pour l'article zéro ou le quantifieur <some>. Des formes linguistiques différentes des préférences des anglophones natifs ainsi que des erreurs et des unités idiosyncrasiques sont observées à 10 ans et un peu moins à 13 ans.

**Tableau 154. Formes grammaticalement correctes et formes idiosyncrasiques pour introduire les entités inanimées en AngL2**

AngL2	écharpe			paille	échelle		
	something	ØN	a + N <sup>AL</sup>	SVC	something	DEM + N	something
10 ans N = 15	1r/4		1x/4		1x/5	1x/12	2x/12
13 ans N = 15		2x/9		1x/9			
16 ans N = 7					1x/3		

En AngL2, l'interférence de la L1, l'AL, apparaît en particulier au niveau de la structure discursive et phrastique. Les emprunts lexicaux se font rares. Les formes idiosyncrasiques sont peu présentes en comparaison à celles observées en FrL2.

Nous passons maintenant à l'analyse des récits des apprenants produits dans leur deuxième langue étrangère, le français L3 (FrL3) et l'anglais L3 (AngL3).

## **6. Récits en français L3**

Nous analysons dans cette partie 37 récits oraux produits en FrL3, deuxième langue étrangère du groupe des apprenants de l'AngL2.

Relater les événements du film en FrL3 semble être une tâche communicative assez difficile pour les apprenants libanais ayant l'anglais comme première langue étrangère. Certains se trouvent incapables de raconter l'histoire et l'expriment ouvertement aux enquêteurs et d'autres arrivent à introduire quelques éléments. Nous démontrerons dans nos analyses que ce phénomène est dû à la limitation du lecte des apprenants tout en exposant l'influence des LS sur l'acquisition d'une L3.

### **6.1. Apprenants de 10 ans**

#### **6.1.1. Introduction des protagonistes**

Ce groupe est composé de 15 sujets dont chacun a produit un récit en FrL3 excepté un apprenant. Nous analysons ici les premiers énoncés qui introduisent deux protagonistes, « chien » et « enfant ». Au total, il s'agit potentiellement de 30 introductions or 21 occurrences exprimées dans 21 énoncés sont seulement repérées. Le tableau ci-après donne un aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur.

**Tableau 155. Aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur en FrL3**

FrL3	10 ans	Nb total des énoncés
1	GHA	7
2	GHI	2
3	HAS	1
4	MIR	2
5	MOK	2
6	MON	2
7	NAG	4
8	NAT	11
9	NOU	4
10	OMA	1
11	RAF	0
12	RAW	3
13	RIT	2
14	WAJ	4
15	ZEI	1

#### 6.1.1.1. Structure discursive

Pour introduire les deux protagonistes, le choix discursif des apprenants de 10 ans en FrL3 s'éloigne des préférences des locuteurs de la LC et même de celles des locuteurs adultes libanais (cf. *infra*, tableau 156). Les apprenants introduisent majoritairement le protagoniste « chien » en topique d'un énoncé de la trame (9x/14). Néanmoins, les tests statistiques indiquent que ce résultat n'est pas significatif ( $\chi^2 = 0.64$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.41 > 0.05$ ) et affirment que les apprenants n'ont pas de prédilection au niveau discursif. Le protagoniste est aussi introduit en focus d'un énoncé de l'arrière-plan (5x/14). Voici deux illustrations :

[252]  $TR <_{Top}$  [**le chien** # (P)]  $Foc$  [faire # de ski #  $<only^{62}>$ ] > (MOK : 1)

[253]  $AP <e:$  # e: # *j'ai*  $Foc$  [**&a:** # **chien** # (P)] > (GHI : 1)

En revanche, l'introduction du protagoniste « enfant » se fait en focus (2x/5) et en topique (3x/5) d'un énoncé de la trame (5x/7) et en focus d'un énoncé de l'arrière-plan (2x/7). Dans la trame, trois apprenants (NAT, OMA, RIT) introduisent le protagoniste « enfant » en topique d'un énoncé de la trame conjointement avec le protagoniste « chien » à l'opposé des groupes de contrôle. Deux autres l'introduisent en focus d'un énoncé de la trame. Les tests statistiques confirment qu'aucune préférence au niveau discursif n'est notée et les résultats se prononcent non-significatifs ( $\chi^2 = 0.28$  ;  $p = 0.86$  ;  $p(\text{bootstrap}) = NA > 0.05$ ).

[254]  $TR <_{Top}$  [ $<<a>$  chien > [/] **<a> chien <a girl> ###** (P)]  $Foc$  [play] > (NAT : 1-3)  
 <a> chien &e xx <a girl> ## e: e: #<they> # skient  
 <&je play> [/] # je <play> # <a girl> <a> chien &pl <play> #####

<sup>62</sup>Les emprunts à l'arabe libanais seront uniquement traduits en français entre parenthèse et en rouge.

[255] le chien faire de ski # (NAG : 1-2)

TR <Foc [ah:: e:: m:: # le garçon (P) ## e: ## e: # e: # (V?) </ʃa-l/ (sur-la-)> &an <to> de la maison #>

toutes les introductions réalisées par une forme nominale sont encodées dans l'arrière-plan (ex. 256). Nous considérons que l'ancrage se fait implicitement par une structure existentielle ou présentative.

[256] chien (GHA : 1-2)

AP <Foc [<garçon> [/] garçon (P)]>

Par ailleurs, un apprenant a sollicité l'enquêteur en AL en lui demandant comment dire « fille » en FrL3 (ex. 257). Nous nous contentons de mentionner cette occurrence sans la comptabiliser en tant qu'introduction.

[257] <šū: mašne:t-a: **benet** (qu'est-ce que ça veut dire fille, « comment dire fille en français »)> (WAJ : 4)

**Tableau 156. Structure discursive et introduction des protagonistes en FrL3 à l'âge de 10 ans**

FrL3 10 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame		Arrière-plan
		Topique	Focus	Focus
chien	14x/15 (93%)	9(3) (64%)		5 (36%)
enfant	7x/15 (47%)	3 (43%)	2 (29%)	2 (29%)
Total	21x/30 (70%)	12	2	7

#### 6.1.1.2. Structure phrastique et répertoire lexical

Les apprenants libanais à l'âge de 10 ans disposent de peu d'outils linguistiques en FrL3. La quasi-totalité des constructions syntaxiques se distingue des structures observées dans les récits des locuteurs adultes de la LC, ce qui pourrait être la manifestation du lecte des apprenants.

En ce qui concerne le protagoniste « chien », les apprenants privilégient l'introduction par une structure SV ou SVO en topique d'un énoncé de la trame où il est encodé à l'aide d'un SN-sujet (9x/14, cf. *supra*, ex. 252, 254 et 255) (toutes les occurrences sont comptabilisées dans le tableau 159). Précisons que dans 3 cas les deux protagonistes sont introduits conjointement. Les apprenants de 10 ans ne posent pas le cadre de l'histoire et ne commencent pas par des énoncés d'orientation. Ils optent plutôt pour un énoncé avec un verbe d'action où ils relatent directement l'événement en relation avec la cause de la mésaventure : il s'agit d'un sport d'hiver entretenu par les deux protagonistes et qui précède précisément la brisure de la glace et la noyade de l'enfant. Dans 4 cas sur 9, le premier énoncé est la seule production orale de certains apprenants. Dans 4 autres cas, le récit des apprenants comporte 2 à 4 énoncés au total. Les apprenants utilisent, dans 6 cas, le même verbe fini ou non fini au présent

accompagné du même complément d'objet : <faire de ski> (5x) ; <fait de ski> (1x). Il s'agit d'« expressions non analysées » (Klein, 1989 : 105) employées ainsi dans un bloc unique. Quelques-uns de ces énoncés marquent l'interférence des langues sources, L1 et L2 : nous relevons des emprunts lexicaux (verbes, substantifs ou adverbes) à l'AL et à l'anglais (nous en parlons *infra.*). Top<sub>TR</sub> {SV<sub>R</sub>} ; Top<sub>TR</sub> {S<sup>63</sup>CV<sub>R</sub>O} ; Top<sub>TR</sub> {S<sup>FrL3,AngL2</sup>V<sup>AngL2</sup>} ; Top<sub>TR</sub> {S<sup>CALV<sup>AngL2</sup></sup>} ; Top<sub>TR</sub> {SVO} ; Top<sub>TR</sub> {SV<sub>R</sub>O}.

Dans l'arrière-plan, les apprenants recourent à diverses structures syntaxiques en FrL3 (avec ou sans emprunts des LS) pour introduire le protagoniste « chien ». Ces constructions ne sont pas observées chez les francophones adultes. L'« expression formulaïque » vient remplacer les structures à forme impersonnelle introductive telles que la construction présentative préférée des francophones (2x/15, cf. *supra*, ex. 253). Dans ces structures, le verbe « avoir » au présent <j'ai> est dépourvu de sa fonction sémantique et pragmatique. Cette même structure est employée à la forme négative suivie d'une préposition et d'un verbe non fini <je n'ai pas de manger> (ex. 258). Le protagoniste est encodé par un SN-sujet disloqué à gauche <SN + je> → (un &fat + je)\* (1x) où le SN réfère à la 3<sup>e</sup> personne du singulier et le pronom personnel sujet à la 1<sup>ère</sup> personne. Foc<sub>AP</sub> {j'ai + SN} ; Foc<sub>AP</sub> {S je n'ai pas de V<sub>R</sub>}.

[258] e: ### un &fat e: # je n'ai pas de manger # (MON : 1-2)  
e:: # <the> fille # # ne ####

Dans un cas, l'entité-protagoniste « chien » est introduit par une forme nominale à l'aide d'un N nu (cf. *supra*, ex. 256). Une seule occurrence est relevée où l'introduction du protagoniste « chien » est réalisée par une structure existentielle. Néanmoins, cet ancrage s'est fait en AL par une construction verbale au passé <il y avait /ke:n fi:/ 1) <كان في> (x). La conjonction de coordination <et /w/ و> exprimée également en L1 est suivie d'un silence désignant ainsi une difficulté lexicale à introduire le deuxième protagoniste « enfant ». Foc<sub>AP</sub> {ØN} ; Foc<sub>AP</sub> {/ke:n fi:/ + SN}.

[259] <ke:n fi: (il y avait)> **chien** # <w> [/] ## <w (et)> ### (HAS : 1)

Les structures présentatives et existentielles utilisées par les francophones pour introduire le protagoniste « chien » semblent être non acquises en FrL3 chez les apprenants de 10 ans.

---

<sup>63</sup>Le S (sujet) en gras marque une introduction simultanée des deux protagonistes.



Par ailleurs, il semble que les apprenants rencontrent encore plus de difficultés à introduire le protagoniste « enfant » dans le discours. Son introduction en topique d'un énoncé de la trame simultanément avec le protagoniste « chien » pourrait bel et bien traduire ces complications. Nous indiquons 3 cas sur 7 où le protagoniste est encodé en fonction de sujet dans une structure SV ou SVO (3x, déjà mentionné *supra*, ex. 254 ; voir aussi l'exemple ci-dessous). Top<sub>TR</sub> {SV<sup>AngL2</sup>} ; Top<sub>TR</sub> {SC<sup>ALV</sup><sup>AngL2</sup>} ; Top<sub>TR</sub> {SCV<sub>RO</sub>}.

[260] <&lema> [//] <la? (non)> **&le garçon** l'&emaZ **&le chat &le chat**> [//] **chien** faire de ski # <bas (c'est tout)> (OMA : 1)

Pour contourner les difficultés, les apprenants recourent également à une autre stratégie : ils introduisent le protagoniste « enfant » immédiatement dans le deuxième énoncé qui suit l'introduction du protagoniste « chien ». Son introduction en focus d'un énoncé de la trame est réalisée par une structure S(V?)C et S(V?)O au moyen d'un SN ayant la fonction de sujet (2x, cf. *supra*, ex. 255 et ex. 261). Dans les 2 structures, le verbe est omis. Grâce à séquence lexicale <de la maison>, l'action dans la structure S(V?)C paraît être induite <sort de>. Dans la structure S(V?)O, les énoncés qui précèdent et suivent l'introduction du protagoniste nous aident à en déduire le sens. Voici l'exemple :

[261] **le** <&fe> [//] ## **chat** # s'habiller (NOU : 1-3)  
 et # faire de ski #  
 e: ## e: ## m: ## e: <miš (pas)> <female> e: ## +/- <<a> &fi # <a> &fi ## la> [//] ##  
 <a> **&fi** # (V?) la # ski #  
 et &fe faire rien #

Les apprenants de 10 ans possèdent peu de moyens phrastiques en FrL3 qui leur permettent de procéder à l'introduction du protagoniste « enfant » dans l'arrière-plan. Ainsi, l'introduction de ce protagoniste est réalisée par un N nu (1x, cf. *supra*, ex. 256) ou par un SN plein (1x, cf. *supra*, ex. 258). Dans l'exemple [258], l'apprenant essaie de construire un énoncé mais il ne réussit pas : il introduit le protagoniste <filles> suivi de l'adverbe de négation <ne>.

Enfin, un seul apprenant précise le cadre de la narration avec le lexème « image » mal prononcé <&emaZ> (cf. *supra*, ex. 260).

Nous récapitulons les points centraux à propos de l'usage de la LC tout en regardant les processus de la complexification du lecte de l'apprenant. Il apparaît que les apprenants de 10 ans disposent de peu de ressources lexicales en FrL3. Aucun apprenant ne mentionne le temps qu'il fait avant ou après l'introduction des protagonistes et aucun énoncé ne commence par des adverbes ou des connecteurs logiques marquant le commencement ou la succession des événements comme chez les francophones adultes. Les énoncés des apprenants de 10 ans

produits oralement sont majoritairement construits autour de verbes (13 énoncés) – dont l'usage lexical ne concorde pas avec le répertoire fourni par les locuteurs du FrL1 – et d'une moindre façon autour de SN (5 énoncés). Les tests statistiques confirment que ce résultat n'est pas significatif ; l'usage des deux structures est partagé et aucune préférence pour l'une d'entre elle n'est confirmée ( $\chi^2 = 2.72$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.10 > 0.05$ ).

Pour introduire le protagoniste « chien », les apprenants de 10 ans emploient des verbes en FrL3, finis (4x/14) et non finis (6x/14), des verbes en AngL2 finis au présent (2x/14), un verbe au passé (1x/14) et une phrase nominale (1x/14). En revanche, pour introduire le protagoniste « enfant », les apprenants utilisent un verbe non fini en LC et deux verbes au présent en AngL2 (dans ces énoncés, les deux protagonistes sont conjointement introduits). De plus, ils recourent à l'emploi des structures phrastiques sans verbe (2x) et à des constructions nominales (2x).

En ce qui concerne le répertoire lexical, les apprenants de 10 ans utilisent typiquement le lexème <garçon> et <chien> pour référer aux deux protagonistes. À l'opposé des francophones, ils réfèrent au protagoniste par le lexème <fille> ou <fi (mal prononcé)> et par deux SN pleins introduits en AngL2 <girl> et <female>.

Par rapport aux emprunts aux LS, onze apprenants sur 14 recourent à leur L1, l'AL et à l'AngL2 (cf. Annexe 12). Nous relevons 11 emprunts à chaque langue (cf. *infra*, tableaux 157 et 158). Nous attestons en AL 8 emprunts de nature lexicale et 2 autres de nature fonctionnelle et en AngL2, 6 mots lexicaux contre 5 mots fonctionnels. Les apprenants optent pour la L1 pour demander explicitement de l'aide à l'enquêteur (ELICIT +), pour s'auto-corriger ou garder le contrôle sur le discours ou même pour exprimer la limite de leur connaissance en LC et pour dire, en quelque sorte, qu'ils ne peuvent pas accomplir la tâche (MÉTA) parfois en combinant les deux LS ( $\text{NEG}^{\text{AL}} + \text{N}^{\text{AngL2}}$ ). L'emprunt des unités de transfert de la L1 peut aussi être (ELICIT –) avec une séquence lexicale, une structure existentielle au passé, une conjonction de coordination ou sinon un mode facilitateur (FACIL) permettant le passage à la L2 et non à la LC.

**Tableau 157. Emprunts à la L1 chez les 10 ans apprenant le FrL3**

Emprunts de nature purement lexicale 9x/11				Emprunts de nature grammaticale 2x/11	
Séquence lexicale	Exist	ÉLICIT +	MÉTA	coord	prép <sup>AL</sup> -def
ÉLICIT –	ÉLICIT –			ÉLICIT –	ÉLICIT –
/ʕa-t-taleǧ/ → sur la glace	/ke:n fi:/ → il y avait	/ʃu maʕne:ta: benet/ → qu'est-ce que ça veut dire fille	/miʃ/ + N <sup>AngL2</sup> → pas femelle /laʔ/ → non /bas/ → seulement /ma baʕref kti:r/ → je ne sais pas trop /faranse ma: baʕref kti:r mni:h/ → je ne parle pas très bien français /bas ma: baʕref/ → je ne sais pas	/w/ → et	/ʕa-l-/ → to → à la

En revanche, en AngL2, nous trouvons plus de verbes d'action qu'en AL. Il existe également des substantifs, ainsi que des prépositions. Cependant, la grande différence entre les deux LS consiste en l'usage des déterminants en AngL2 accompagnés de lexèmes en FrL3.

**Tableau 158. Emprunts à l'AngL2 chez les 10 ans apprenant le FrL3**

Emprunts de nature purement lexicale 6x/11			Emprunts de nature grammaticale 5x/11	
SUBST	V	MÉTA	prép	DET <sup>AngL2</sup> + N <sup>FrL3</sup>
ÉLICIT –	ÉLICIT –		ÉLICIT –	ÉLICIT –
a girl → une fille	play → joue slide → glisse	NEG <sup>AL</sup> + female → pas femelle <only> → seulement, c'est tout I don't know how to talk it in <français> → je ne sais pas comment dire en français	to → à	<a> chien (2x) → un <a> &fi → une <the> fille → la

### 6.1.1.3. Structure du syntagme nominal

En FrL3, les apprenants de 10 ans recourent à divers moyens linguistiques afin d'introduire les deux protagonistes (cf. *infra*, tableau 160). Ces procédés ne correspondent pas généralement aux règles d'usage de la LC. De nombreuses formes idiosyncrasiques sont employées pour marquer la nouvelle information (17x/21) traduisant l'impact des LS, en particulier, la L2. Les tests statistiques confirment que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 6.85$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.007 < 0.05$ ).

À l'encontre des francophones adultes qui font typiquement appel au SN indéfini, les apprenants du FrL3 introduisent le protagoniste « chien » par un SN accompagné de l'article défini <le> (4x/14). La majorité des procédés linguistiques utilisés (10x/14) sont des formes idiosyncrasiques. Les tests statistiques indiquent que ce résultat n'est pas significatif ( $\chi^2 = 1.78$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.17 < 0.05$ ). En outre, le protagoniste « enfant » n'est pas introduit par un SN plein à l'exemple de la LC.

Les formes que nous allons présentées par la suite sont des formes erronées et des formes non observées dans les récits des locuteurs de la LC. Dans un cas, le protagoniste

« chien » est introduit par un SN accompagné de l'article indéfini <un>. Il s'agit d'un cas de dislocation à gauche où le SN est suivi, d'une façon erronée, d'un pronom sujet à la 1<sup>ère</sup> personne du singulier <je> et non à la 3<sup>e</sup> : (*un &fat + je*)\*. Dans cette structure, le protagoniste « chien » est désigné par le lexème « chat ». Nous postulons que l'apprenant a prononcé la consonne finale <t> du mot <chat> comme le font beaucoup d'apprenants de l'AngL2 et qu'il n'est pas question ici d'une erreur de marquage de genre. Le protagoniste est aussi introduit par un N nu (4x dont 1 reprise). Il semblerait que ce phénomène soit dû à l'influence de la L1. Dans un autre cas, le protagoniste « chien » est introduit par un SN défini comportant une erreur de marquage de genre (1x) : le N masculin est précédé d'un déterminant féminin (*la chien*)\*. Par ailleurs, deux apprenants emploient l'article défini <&le>. Nous supposons qu'il s'agit de l'article <le> mal prononcé : le /e/ est prononcé comme un /e/ fermé. Il est connu que les apprenants ayant l'anglais comme première langue étrangère trouvent beaucoup de difficultés à prononcer ce phonème ainsi que les voyelles nasales du français. L'influence de la L2 est observée par le recours à l'emploi de l'article indéfini anglais pour accompagner un lexème en FrL3 : (<a> chien)\* (2x). De même, un apprenant emploie le phonème <&a> en français précédant un N de la LC. Cela marque également l'impact de l'AngL2 sur l'acquisition du FrL3 : (&a chien)\*.

En revanche, le protagoniste « enfant » est introduit dans 1 cas sur 7 par un SN accompagné d'un article défini à l'opposé des préférences des locuteurs francophones adultes. À l'âge de 10 ans, ce protagoniste est également introduit par un N nu dans deux cas : (*garçon*)\*. Rappelons qu'en AL, ces catégories, le N sans déterminant et l'article défini, sont utilisés par les adultes pour marquer linguistiquement l'introduction du protagoniste « enfant ».

L'impact de l'AngL2 est démontré : le protagoniste « enfant » est introduit par des SN pleins réalisés complètement en anglais ou par des lexèmes en FrL3 accompagnés par des articles définis (1x) ou indéfinis (2x) en AngL2 : (<the> fille)\* ; (<a> girl)\*, (<a> &fi)\*. La forme <&le> est de nouveau relevée lors de l'introduction du protagoniste « enfant » : (&le garçon)\* (1x). Pour nous, il ne s'agit pas d'une erreur de marquage de nombre. Les apprenants de 10 ans font donc appel aux articles indéfinis spécifiquement en AngL2 et actualisent ainsi l'introduction des protagonistes dans le discours en LC. L'article indéfini <a> marque la nouvelle information. En revanche, l'adjectif possessif est absent dans leurs énoncés puisqu'ils recourent particulièrement au SN accompagné de l'article défini. Cet emploi traite l'information comme déjà connue et maintenue dans le discours.

Aucun apprenant ne précède l'introduction des protagonistes par l'adjectif <petit> comme le font souvent les locuteurs adultes. De plus, les apprenants n'ont pas encore acquis la construction du SN composé en français, LC. Ainsi, le protagoniste « enfant » n'a pas été introduit par une telle structure.

Pour récapituler, les enfants de 10 ans apprenant le FrL3 introduisent typiquement le protagoniste « chien » en topique d'un énoncé de la trame. L'introduction est produite dans une structure SV ou SVO à l'aide d'un SN-sujet actualisé par un article défini et par des formes idiosyncrasiques. En revanche, l'introduction du protagoniste « enfant » se partage entre la trame et l'arrière-plan. Dans la trame, deux tendances sont attestées :

- une introduction simultanée des deux protagonistes en topique par une structure SV ou SVO au moyen d'un SN-sujet. Cette stratégie traduit les difficultés de l'apprenant à raconter le film.
- une introduction en focus par une structure  $\underline{S}(V?)O$  ou  $\underline{S}(V?)C$  où le verbe est omis. Le protagoniste est encodé par un SN-sujet.

Dans l'arrière-plan, il est question d'introduction par des constructions nominales. Le protagoniste est typiquement actualisé par des formes idiosyncrasiques.

Tableau 159. Structure phrasique pour introduire les protagonistes en FrL3 chez les apprenants de 10 ans<sup>64</sup>

FrL3 10 ans	Nb total d'intro/ locuteur	Trame															
		Topique					Focus		Arrière-plan								
		chn 9x/14 ; enf 3x/5					enf 2x/5		chn 5x/5 ; enf 2x/2								
chien	14x/15	1	$S_{FrL3}^{AngL2}$ $V_{AngL2}$	$\underline{SC}^{AL} V_{AngL2}$	$\underline{SC} V_{R} O$	$\underline{SV}_{R} O$	$\underline{SVO}$	$\underline{S}(V?)O$	$\underline{S}(V?)C$	$Exist^{AL}$ $+ \emptyset N^{FrL3}$ *	$J'ai +$ $\emptyset N^*/SN^*$	$\underline{S} je n'ai pas$ $de V_R$	SN*	$\emptyset N^*$			
enfant	7x/15		1	1	1	4	1	1	1	1	2	1	1	1			
Total	21x/30		chn <b>S</b> = 9x ; enf <b>S</b> = 3x ( <b>3</b> )										<b>S</b> = 2	1	2	1	<b>PN</b> = 3

Tableau 160. Structure du SN pour introduire les protagonistes en FrL3 chez les apprenants de 10 ans

FrL3 10 ans	Nb total d'intro/ locuteur	SN pleins	Dislocation		<DET + N>		Erreurs							
		<DET + N>	DEF + N	(DET + N + je)*	DEF + N	N sans DET	(DEF <sup>F</sup> + N <sup>M</sup> )*	(DEF <sup>AngL2</sup> + N <sup>FrL3</sup> )*	(INDEF <sup>AngL2</sup> FrL3/FrL3) <sup>65</sup> *)	(INDEF <sup>AngL2</sup> + N <sup>AngL2</sup> )*	(&a)*	(&le)*		
chien	14x/15	4	le + N	un &[at + je]*	le + N	$\emptyset N^*$	la + N*	the + <filles>*	a + <chien>*	a + <&fi>*	<a + girl>*	&a + N*	&le + N*	
enfant	7x/15					4(1r)	1		1		1	1	1	
Total	21x/30	4		1	1	6(1r)	1	1	1	3	1	1	3	

<sup>64</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des deux protagonistes aux niveaux discursif, phrasique et linguistique en FrL3 chez les apprenants de 10 ans dans l'Annexe 7.

<sup>65</sup>L'exposant  $FrL3^{65}$  indique que le nom est mal prononcé en français LC. Par exemple, &fi, &file, etc.

### 6.1.2. Introduction des entités inanimées

Nous examinons ici les premiers énoncés qui introduisent les entités inanimées « écharpe », « paille », « glace » et « échelle » dans les récits du FrL3 du groupe de 10 ans. Chez nos 15 sujets du FrL3, nous repérons 2 occurrences sur 60 exprimées dans 2 énoncés.

#### 6.1.2.1. Structure discursive

Une seule entité a été introduite par deux apprenants de 10 ans (tableau 161). Il s'agit de l'entité glace (2x). Désormais, il est impossible de parler de préférences aux différents niveaux de structures étudiées. Les 2 occurrences sont toutes les deux introduites en focus : une se fait dans un énoncé de la trame (1x) et l'autre dans l'arrière-plan. Voici les deux illustrations :

[262] TR <Top [garçon (P) <a &f> [/] a chien (P)] ##### Foc [<Sa-t-taleğ (sur-la-neige)> ### <slide> (procès)] ###> (RIT : 1)

[263] chien (GHA : 1-7)  
 <garçon> [/] garçon ##  
 jaquette  
 e:m ## ski  
 AP <&n ## je ne pas de **neige**>  
 ## e: de: # de <café> [/] café  
 Et <jaquette> [/] jaquette xxx

Tableau 161. Structure discursive et introduction des entités inanimées en FrL3 à l'âge de 10 ans<sup>66</sup>

FrL3 10 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame	Arrière-plan
		Focus	Focus
écharpe	0x/15		
paille	0x/15		
glace	2x/15	1	1
échelle	0x/15		
Total	2x/60	1	1

#### 6.1.2.2. Structure phrastique et répertoire lexical

Dans la trame, l'entité « glace » est introduite conjointement avec les deux protagonistes dès le premier énoncé (1x, cf. *supra*, ex. 262). Elle est réalisée par une structure SCV à l'aide d'un SN ayant la fonction de complément circonstanciel de lieu (cf. *infra*, tableau 162). Dans cet énoncé, des emprunts aux LS, l'AL (L1) et l'anglais (L2) sont constatés : une préposition et un N plein sont formulés en L1 et le verbe en AngL2 . Foc TR {SC<sup>AL</sup>V<sup>AngL2</sup>}.

Dans l'arrière-plan, l'entité « glace » est introduite par une structure comportant un pronom sujet à la 1<sup>ère</sup> personne du singulier suivi d'une locution de négation où le verbe est

<sup>66</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des quatre entités inanimées aux niveaux discursif, phrastique et linguistique en FrL3 chez les apprenants de 10 ans dans l'Annexe 7.

omis (1x, cf. *supra*, ex. 263). Cet énoncé marquant un moment-clé de l'histoire vient après une suite d'énumération composée de SN (les deux personnages, un objet vestimentaire, le sport entrepris, etc.). Ainsi, l'apprenant désigne ce moment crucial du film (il s'agit de la glace qui se casse) par une autre tournure syntaxique plus élaborée par rapport au reste du discours : une expression formulaïque qui pourrait évoquer une structure existentielle non aboutie exprimant la disparition de la glace « il n'y a plus de glace ». Rappelons qu'en FrL1, les adultes recourent à la structure existentielle pour indiquer la présence d'un trou dans la glace, sinon la référence à l'entité « glace » serait ambiguë. Foc<sub>AP</sub> <je ne pas de + ØN>.

Par ailleurs, le répertoire lexical très réduit marque quand même l'impact des LS (cf. Annexe 12). En FrL3, un apprenant de 10 ans introduit l'entité « glace » en AL (L1) (cf. *supra*, tableau<sup>67</sup> 157) et un autre la désigne en LC par <neige> comme en AL. Les adverbes et les connecteurs logiques employés habituellement pour marquer une chronologie dans le temps sont absents. Dans 1 cas sur 2, le verbe fini au présent est formulé en AngL2 : <slide> remplace le verbe <skate> (cf. *supra*, tableau 158).

**Tableau 162. Structure phrastique pour introduire les entités inanimées en FrL3 à l'âge de 10 ans**

FrL3 10 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame/Focus	Arrière-plan/Focus
		SC <sup>AL</sup> V <sup>AngL2</sup>	je ne (V?) pas de + ØN
écharpe	0x/15		
paille	0x/15		
glace	2x/15	1	1
échelle	0x/15		
Total	2x/60	1	1

### 6.1.2.3. Structure du syntagme nominal

Deux introductions de l'entité « glace » sont relevées. Dans un cas, l'introduction de l'entité inanimée est réalisée en FrL3 par un N sans déterminant (1x/2) ; (cf. *infra*, tableau 163). Cela est grammaticalement correct étant donné l'introduction de la référence dans un énoncé à la forme négative. Ce moyen linguistique est observé chez les francophones adultes : le procédé n'est pas dicté par la structure phrastique mais plutôt par la structure interne du SN composé <un trou de glace>. De même, l'entité « glace » est introduite par un SN plein en AL : l'article défini préfixé à un N commençant par une lettre solaire ne se prononce pas mais il est marqué par la gémination de la première lettre </t/> (1x) : (la neige /t-taleğ/ التَّلَج)\*.

<sup>67</sup>Les entités inanimées sont introduites dans les mêmes énoncés que les protagonistes. Tous les emprunts aux LS se trouvent, *supra*, dans les tableaux 157 et 158.



**Tableau 163. Structure du SN pour introduire les entités inanimées en FrL3 à l'âge de 10 ans**

FrL3 10 ans	Nb total d'intro/locuteur	N sans déterminant	Erreurs
		ØN*	(def <sup>AL</sup> -N <sup>AL</sup> )* 1-N*
écharpe	0x/15		
paille	0x/15		
glace	2x/15	1	1
échelle	0x/15		
Total	2x/60	1	

## 6.2. Apprenants de 13 ans

### 6.2.1. Introduction des protagonistes

Nous analysons ici les premiers énoncés qui introduisent deux protagonistes, « chien » et « enfant ». Tous les apprenants de 13 ans (15 sujets) n'ont pas pu produire un récit en FrL3. 23 introductions sur 30 occurrences, exprimées dans 23 énoncés, sont seulement attestées. Le tableau suivant donne un aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur.

**Tableau 164. Aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur en FrL3**

FrL3	13 ans	Nb total des énoncés
1	EZZ	6
2	HAN	0
3	HUS	11
4	JAD	13
5	JAN	3
6	MAH	3
7	MAJ	5
8	MAY	3
9	MHA	0
10	MOH	3
11	NOU	6
12	OMA	1
13	RAY	6
14	SAL	0
15	TAR	2

#### 6.2.1.1. Structure discursive

Le choix discursif des apprenants de 13 ans locuteur du FrL3 diffère des préférences des francophones du groupe de contrôle (cf. *infra*, tableau 165). L'introduction du protagoniste « chien » se partage entre le focus d'un énoncé de l'arrière-plan (7x/12) et le topique (4x/15) et le focus d'un énoncé de la trame (1x/12). Ce résultat est confirmé par les tests statistiques qui attestent nulle préférence au niveau discursif ( $\chi^2 = 4.5$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.11 > 0.05$ ). Rappelons que toutes les introductions réalisées par des constructions nominales sont encodées dans l'arrière-plan. Nous considérons que l'ancrage se fait implicitement par une structure présentative ou existentielle, etc.

Voici des illustrations :

[264] AP <Foc [**le chien** (P)]> # glacé &a: glace #> (JAD : 1)

[265] TR <Top [**le chien** et le &fil (P)] Foc [faire de ski (procès)] #> (MAH : 1)

[266] TR <Top [<il fille> [//] <elle fille> [//] # <fille> [//] elle fille (P)] Foc [&mo~ a montre (procès)] ## the # **à la chien** # (P)]> (NOU : 1)

De même, l'introduction du protagoniste « enfant » se partage, presque à proportions égales, entre le topique (4x/11) et le focus (4x/11) d'un énoncé de la trame et le focus d'un énoncé de l'arrière-plan (3x/11). L'introduction du protagoniste « enfant » en topique d'un énoncé de la trame se fait conjointement avec le protagoniste « chien ». Ce marquage de l'information est un phénomène propre aux apprenants. Nous postulons qu'il est lié à des difficultés de narration en LC.

[267] TR <Top [e: # **un chien** # et **un garçon** # (P)] Foc [va: le ski (procès)]> (JAN : 1)

[268] TR <went to his owner ## the boy ##> [//] Foc [<went (procès) to> **garçon** (P)]> (MAJ : 2)

[269] AP <Foc [**chien** # personnage # &f et **fille** # (P)]> (TAR : 1)

Tableau 165. Structure discursive et introduction des protagonistes en FrL3 à l'âge de 13 ans

FrL3 13 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame		Arrière-plan
		Topique	focus	Focus
chien	12x/15 (80%)	4(3) (58%)	1	7(3) (58%)
enfant	11x/15 (73%)	4(3) (36%)	4(1)	3 (27%)
Total	23x/30 (77%)	8	5	10

#### 6.2.1.2. Structure phrastique et le répertoire lexical

À l'âge de 13 ans, les procédés linguistiques utilisés par les apprenants ne correspondent généralement pas à ce qui a été observé chez les francophones natifs (cf. *infra*, tableau 168). Les apprenants de 13 ans réalisent l'introduction du protagoniste « chien » dans l'arrière-plan par une construction nominale où plusieurs SN ou N nu se juxtaposent à l'opposé des productions des apprenants de 10 ans (4x/12, cf. *supra*, ex. 264 et 269). Dans 2 cas sur 4, l'usage de l'adjectif <glacé> est relevé (cf. *supra*, ex. 264 et *infra*, ex. 270) : les apprenants essaient de décrire l'état de la glace ou du « chien ». Dans 2 cas, les deux protagonistes sont introduits simultanément (cf. *supra*, ex. 269). De même, le protagoniste « chien » est introduit par une construction sans verbe où le cadre de la narration est précisé par le terme « film » (ex. 271). Cet énoncé rappelle une structure à V lexical tel <le film parle d'un chien>. Foc AP {N + (N) + N} ; Foc AP {SN + ADJ + SN} ; Foc AP {SN + ADJ} ; Foc AP {S + (V?) + SN}.

[270] e: e: <&le &le> [/] **&le chien glacé** ## (MOH : 1)

[271] &a~ film # (V?) de # <the> # **chien** e: # (HUS : 1)

L'introduction de ce protagoniste est également encodée dans l'arrière-plan par une structure existentielle verbale en AL (le protagoniste « enfant » est introduit en même temps, 1x) ou aussi en LC par une structure SV à l'aide d'un SN-sujet (1x) comme le montrent les exemples ci-dessous. En FrL3, le groupe verbal est composé d'une locution verbale erronée (être faire)\* où le verbe « avoir » est remplacé par « être ». Foc<sub>AP</sub> {/ke:n fi:/ + SN + SN} ; Foc<sub>AP</sub> {SLocV}.

[272] <sub>AP</sub> </ke:n fi:/ (il y avait)> **le chien** e: # and e: <the> **garçon** # </w-allah\_ma\_baʕref/ (au nom de dieu, je ne sais pas) >## (OMA : 1)

[273] **le chien** e: est # faire # (RAY : 1)

La construction présentative préférée du groupe de contrôle français est toujours absente dans les récits des apprenants locuteurs du FrL3.

Pour introduire le protagoniste « chien » en topique d'un énoncé de la trame, les apprenants font appel à une structure SVO ou SVC et l'encodent à l'aide d'un SN-sujet (4x/5). Dans 3 cas sur 4, le protagoniste « enfant » est introduit simultanément avec l'entité-protagoniste « chien » (cf. *supra*, ex. 265 et 267). Dans ces structurations, le verbe exprimé en AngL2 est accompagné d'une particule <fell down> comme le montre l'exemple ci-dessous. Quand le verbe est produit en LC, il peut être un verbe fini ou à l'infinitif avec accord du sujet correct ou erroné. En outre, nous remarquons que la même expression non analysée <faire de ski> utilisée par les enfants de 10 ans revient à l'âge de 13 avec une préférence à dire <va/vont le ski> (3x/12). Top<sub>TR</sub> {SV<sub>R</sub>O} (1x) ; Top<sub>TR</sub> {CSV<sup>PTLAngL2</sup>} (1x) ; Top<sub>TR</sub> {SV<sub>e</sub>C} (1x, cf. *supra*, ex. ) ; Top<sub>TR</sub> {SV<sub>C</sub>} (1x).

[274] film ## e: ## **chien** ### <fell down> # (MAJ : 1)

Pour introduire le protagoniste « chien » en focus d'un énoncé de la trame (1x, cf. *supra*, ex. 266) les apprenants recourent à une structure SVO et ils le réalisent à l'aide d'un SN-objet. Dans cet énoncé, les deux protagonistes sont introduits ensemble. Néanmoins, le protagoniste « enfant » est introduit en topique par un SN-sujet. Dans cette structure phrastique, le verbe est composé de l'auxiliaire avoir et le verbe <montrer>, tous les deux finis au présent. Nous postulons que le passé composé n'est pas encore acquis à ce stade. Foc<sub>TR</sub> {SV<sub>aux</sub> V<sub>ø</sub>Q}.

Comme nous l'avons déjà cité, l'introduction du protagoniste « enfant » est encodée dans 4 cas en topique d'un énoncé de la trame contrairement à l'usage attesté chez les groupes

de contrôle. Dans ces énoncés, les deux protagonistes sont introduits conjointement et l'introduction du protagoniste « enfant » est réalisée par une structure SVO et SVC au moyen d'un SN-sujet (4x, cf. *supra*, ex. 265 et 267). En revanche, pour introduire le protagoniste « enfant » en focus d'un énoncé de la trame, les apprenants optent pour une structure SVO ou VO et l'encodent à l'aide du SN-objet (2x/4). Dans un cas, l'énoncé entièrement formulé en AngL2, est repris en introduisant le protagoniste en FrL3 (cf. *supra*, ex. 268). Dans l'autre cas, le verbe « aller à » est exprimé AngL2 au présent avec une marque morphologique erronée comme le montre l'exemple ci-dessous. Top<sub>TR</sub> {SV<sup>AngL2</sup>Q} (1x) ; Top<sub>TR</sub> {V<sup>AngL2</sup>Q} (1x).

[275] il # <go to> **garçon** # (HUS : 4)

À 13 ans, le protagoniste « enfant » est également introduit à l'aide d'un SN-sujet par une structure SV ou SVO où le verbe est exprimé en AL (2x/4). Dans l'exemple [276], le verbe <aider> est premièrement exprimé en AngL2 puis répété en L1 en ajoutant un pronom suffixe objet. Ce pronom réfère au protagoniste « chien » et le maintient dans le discours. Cependant, l'accord de genre avec le sujet est erroné. Ainsi, l'apprenant le répète encore une fois pour rectifier. Top<sub>TR</sub> {SV<sup>AL</sup>} ; Top<sub>TR</sub> {SV-o<sup>AL</sup>}.

[276] <le> [/] **le &file** # e: e: <she> [//] # e: <elle> [/] # e: ## **elle** ## <help </se:ʃad-o/ (il l'a aidé)> [//] se:ʃade-t-o> (elle l'a aidé) ## <je\_ne\_sais\_pas> (JAD : 3)

L'introduction du protagoniste « enfant » dans l'arrière-plan se fait simultanément avec le protagoniste « chien » par une structure nominale composée de N sans déterminants (2x) ou par une structure existentielle en L1 (1x) comme déjà vu *supra* (cf. *supra*, ex. 269 et 272). Le total des introductions simultanées dans les récits des apprenants de 13 ans en FrL3 s'élève à 7 occurrences sur 11 (64%) alors que les francophones et les anglophones adultes introduisent les deux protagonistes conjointement dans le même énoncé dans 2 cas sur 10 (20%). Les tests statistiques montrent que ces résultats sont marginalement significatifs ( $\chi^2 = 5.90$  ; p(bootstrap) =  $0.05 \geq 0.05$ ).

À l'âge de 13 ans, trois apprenants délimitent le cadre de la narration : <personnage> (1x) ; <film> (2x). Aucun apprenant ne parle du temps qu'il fait. Les apprenants de 13 ans n'utilisent pas les structures impersonnelles introductives pour orienter le discours narratif.

Comme nous l'avons déjà détaillé, les structures phrastiques des apprenants de 13 en FrL3 sont majoritairement verbales (16x/23) et moins fréquemment nominales (7x/23). Les tests statistiques confirment que l'emploi majoritaire de la structure verbale n'est pas significatif ( $\chi^2 = 2.78$ ; p(bootstrap) =  $0.09 > 0.05$ ). Les verbes employés, finis ou non finis, sont généralement erronés. L'usage du passé composé en LC n'est pas encore approprié. Pour

introduire le protagoniste « chien » les apprenants utilisent en FrL3 le présent (3x) ou une forme composé d'un auxiliaire et un verbe d'action au présent (1x) ou l'infinitif (1x). Ils recourent aussi à l'emploi du passé en LS (un verbe en AL et un autre en anglais). Pour l'introduction du protagoniste « enfant » en LC, les verbes sont finis au présent (2x) avec également la même forme composée de deux verbes au présent (1x). Les verbes peuvent être à l'infinitif (1x) ou au passé introduits avec des verbes en AL (4x dont 2 reprises) et d'autres introduits en anglais au passé (1x) ou avec des formes erronées au présent ou au passé (2x).

Par ailleurs, leur répertoire lexical est presque aussi restreint que celui des apprenants de 10 ans. Le protagoniste « chien » est exclusivement désigné par le lexème <chien> tandis que le protagoniste « enfant » a diverses appellations. Les apprenants font particulièrement appel au lexème <garçon> et d'une moindre façon à <filles et féminin>. Dans certains cas, le lexème « fille » est mal prononcé <&fil ou &file>. Un seul apprenant l'introduit en AngL2 et le reprend tout de suite en LC : <his owner, the boy> par « garçon ».

Le choix des prédicats est très réduit en LC et ça concerne essentiellement l'activité entretenue par les deux protagonistes tels <faire de ski, va/vont le ski ou a montre>. D'une façon générale, ils empruntent le lexique verbal des LS. De même, un certain nombre de constructions nominales sont attestées.

L'interférence des LS, la L1, l'AL et l'AngL2 est détectée au niveau lexical. À 13 ans, la L2 est plus sollicitée que la L1 et la nature de l'emprunt diffère selon qu'il s'agit de la L1 ou de la L2. Nous signalons 14 cas (dont 1 reprise) en L2 contre 4 cas en L1.

Trois locuteurs sur 12 recourent à la L1 (cf. Annexe 12). Nous relevons spécifiquement l'emploi de la construction existentielle verbale et des prédicats suffixé ou non d'un pronom clitique objet. Une séquence métalinguistique permet à l'apprenant d'exprimer son incapacité à raconter l'histoire en FrL3.

**Tableau 166. Emprunts à la L1 chez les 13 ans apprenant le FrL3**

Emprunts de nature purement lexicale 5x				Emprunts de nature grammaticale
Exist (PV)	V	Séquence lexicale V <sup>AngL2</sup> → V <sup>AL</sup>	MÉTA	
ÉLICIT –	ÉLICIT –	ÉLICIT –		<b>0x</b>
/ke:n fi:/ → il y avait	/weʔʁet/ → elle est tombée	/se:ʃad-o/ → il l'a aidé /seʃade-t-o/ → elle l'a aidé	/w-allah ma baʃref/ → vraiment (au nom de Dieu), je ne sais pas	

Six locuteurs sur 11 font appel à l'AngL2 (cf. Annexe 12). Les apprenants font des emprunts de nature purement lexicale en utilisant des prédicats et des substantifs ou des

emprunts de nature typiquement fonctionnelle comme l'article défini pour accompagner un lexème en LC, les conjonctions de coordination et les pronoms sujets.

**Tableau 167. Emprunts à l'AngL2 chez les 13 ans apprenant le FrL3**

Emprunts de nature purement lexicale <b>5x(1r)/10</b>			Emprunts de nature grammaticale <b>6x/10</b>		
séquence lexicale	V	V <sup>AngL2</sup> → V <sup>AL</sup>	PRO <sup>AngL2</sup> → PRO <sup>FrL3</sup>	coord	DET <sup>AngL2</sup> + N <sup>FrL3</sup>
ÉLICIT –	ÉLICIT –	FACIL	FACIL	ÉLICIT –	ÉLICIT –
go to → va à went his owner the boy, went to → est allé chez son propriétaire, le garçon, est allé chez (2x dont 1r)	fell down → est tombé	help → a aidé	she → elle	and → et	<the> chien <the> garçon <the> féminin <the> N? → le/la + N/N?

Le lecte des apprenants de 13 ans s'exprimant en FrL3 est assez limité. Cette limitation se manifeste par :

- les constructions à formes nominales.
- les emprunts des langues sources, l'AL et l'AngL2.
- l'emploi des verbes non finis ou des verbes finis avec une marque morphologique erronée : <faire, (ils) va, (elle) a montre>.
- l'absence des connecteurs logiques pour marquer le début de l'histoire ou la succession des événements.
- l'usage de l'adjectif <glacé> à la place de la locution verbale <avoir froid>.
- l'emploi de la locution verbale <être faim> au lieu d'<avoir faim>.
- l'omission de la préposition postverbale <à> accompagnant le verbe « aller » (plutôt l'expression « aller au ski »).
- de mots nouvellement créés à partir des lexèmes de la LC <le &fil, le &file → la fille> : il s'agit probablement d'un problème de prononciation.

### 6.2.1.3. Structure du syntagme nominal

Les apprenants ont plus de difficultés à encoder le protagoniste « enfant » par un SN plein pour actualiser son introduction. Le protagoniste « chien » est introduit par un SN plein (6x/12) et par une forme idiosyncrasique (6x/12) ; (cf. *infra*, tableau 169). En revanche, le protagoniste « enfant » est majoritairement introduit par une forme idiosyncrasique (13x(4r)/11) et moins fréquemment par un SN plein (1x/11) et par une forme grammaticalement correcte non-observée chez les locuteurs de la LC (1x/11). Les tests statistiques confirment que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 19.2$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 3e-04 < 0.05$ ).

Contrairement aux locuteurs francophones qui optent presque unanimement pour l'article indéfini, les apprenants libanais de 13 ans font typiquement appel à l'article défini (5x/6) et plus rarement à l'article indéfini (1x/6) pour encoder l'introduction du protagoniste « chien ». Néanmoins, les tests statistiques indiquent que ces résultats ne sont pas significatifs ( $\chi^2 = 1.5$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.22 > 0.05$ ). L'article défini présuppose que l'information est déjà connue et partagée par les interlocuteurs et l'article indéfini marque l'introduction d'une nouvelle information. Quant à l'introduction du protagoniste « enfant », elle est encodée par un SN indéfini (1x/11) et par un SN défini (1x/11). L'encodage par un article défini n'est pas observé dans les énoncés des francophones natifs.

Par ailleurs, toutes les autres formes linguistiques employées au moment de l'introduction des protagonistes « chien » et « enfant » sont des formes idiosyncrasiques. Les protagonistes sont actualisés par des N nus (fille)\* ; (garçon)\* ; (féminin)\*. Nous relevons 3 cas sur 12 pour encoder l'introduction du protagoniste « chien » et 6 cas sur 11 dont 3 reprises pour introduire le protagoniste « enfant ». En outre, des difficultés au niveau du marquage du genre sont repérées : l'article défini contracté féminin accompagne un N masculin (à la chien)\* (1x) et inversement l'article défini masculin suit un N supposé être féminin (le &fil)\* → <la fille> (1x).

Dans un cas, le protagoniste « enfant » est introduit par un SN disloquée à gauche (le &file + she + elle)\* où il est encodé par un SN défini accompagné d'un article au masculin (erreur de marquage de genre) suivi d'un pronom sujet au féminin, exprimé en AngL2 et repris à l'identique en FrL3.

Par ailleurs, les apprenants de 13 ans perçoivent la similarité entre l'AngL2 et le FrL3. Ils recourent à l'article défini anglais <the> pour devancer un lexème français (3x) : (the chien)\* ; (the garçon)\* ; (the féminin)\*. Dans 2 cas (dont 1 reprise), le protagoniste est introduit par un SN défini en AngL2 accompagné d'un possessif et dans la reprise par un article défini. Comme à l'âge de 10 ans, le protagoniste « chien » est introduit par l'article défini <&le> : (&le chien)\* (1x). Comme déjà mentionné dans nos analyses précédentes, nous postulons que l'article défini <le> est mal prononcé. Nous relevons également l'introduction du protagoniste « enfant » par un N féminin précédé d'un pronom sujet <il fille, elle fille>. Le marquage de genre erroné est aussitôt repris et rectifié. Le pronom sujet français prend ici la place de l'article et joue le rôle de l'actualisateur. Cette structure est valable en AL. Par exemple, « c'est un petit enfant » <il enfant petit /hu:wwe walad zgi:r./> (KHO : 11).

Aucun apprenant n'accompagne l'introduction des protagonistes par l'adjectif <petit>. En FrL3, l'article indéfini est presque inexistant ; l'adjectif possessif et les SN composés sont absents. Ainsi, le SN indéfini et le marquage du lien de possession en LC ne sont pas encore acquis à l'âge de 13 ans ce qui n'est pas le cas en AngL2.

Pour synthétiser, les apprenants de 13 ans partagent l'introduction du protagoniste « chien » entre diverses tendances : une introduction en focus d'un énoncé de l'arrière-plan et en topique ou en focus d'un énoncé de la trame. Lorsqu'il est introduit dans l'arrière-plan, il est réalisé par une structure nominale à l'aide d'un N nu ou d'un SN. Dans la trame, il est introduit en topique et réalisé par une structure SVO ou SVC à l'aide d'un SN-sujet ou en focus par une structure SVO à l'aide d'un SN-objet. Le protagoniste « chien » est généralement encodé par un SN défini ou par une forme idiosyncrasique pour l'introduire.

De même, le protagoniste « enfant » est introduit en focus d'un énoncé de l'arrière-plan et en topique ou en focus d'un énoncé de la trame. Dans l'arrière-plan, il est introduit par une structure nominale, une existentielle en AL. Dans la trame, il est introduit conjointement avec le protagoniste « chien » en position focale par une structure SVO et SVC à l'aide d'un SN-sujet. Lorsque le protagoniste « enfant » est introduit en focus, il est réalisé par une structure SV ou SVO, avec d'un côté, un verbe en AL à l'aide d'un SN-sujet accompagné d'un article défini en français ou en anglais et d'un autre côté, un verbe en AngL2 où le protagoniste est introduit par un N nu ayant la fonction d'objet. Le protagoniste est introduit accompagné généralement d'un article défini ou des formes idiosyncrasiques.



Tableau 168. Structure phrasique pour introduire les protagonistes en FrL3 chez les apprenants de 13 ans<sup>68</sup>

FrL3 13 ans	Nb total d'intro/ locuteur	Trame				Arrière-plan								
		Topique		Topique/Focus		Focus		Focus						
		chn 4x/12 ; enf 3x/11	SVC	enf 1x/11 ; chn 1x/12	SV <sub>aux</sub> V <sub>∅</sub> ∅	SV <sup>AL</sup> SV-O <sup>AL</sup> SV <sup>AngL2</sup> V <sup>AngL2</sup> ∅	enf 4x/11	chn 7x/12 ; enf 3x/11	VLex = S(V?) + SN					
chien	12x/15	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	∅N + (∅N) + ∅N	VLex = S(V?) + SN	
enfant	11x/15	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	∅N + (∅N) + ∅N	VLex = S(V?) + SN	
Total	23x/30	chn S = 4 ; enf S = 3(3)		chn O = 1 ; enf S = 1(1)	S = 2			2(1)	1	chn PN = 4 ; enf PN = 2 (2)				1

Tableau 169. Structure du SN pour introduire les protagonistes en FrL3 chez les apprenants de 13 ans

FrL3 13 ans	Nb total d'intro/ locuteur	Erreurs											
		SN pleins <DET + N>	Dislocation	ART	Erreurs								
		INDEF + N un + N	(DET <sup>M</sup> + N <sup>FrL3?</sup> + ProS <sup>F?</sup> )*	DEF le + N	N sans DET	(DEF <sub>c</sub> + N <sup>M</sup> )* à la + N*	(DET <sup>M</sup> + N <sup>FrL3?</sup> )* le + &fil*	(DET <sup>AngL2</sup> + N <sup>FrL3?</sup> )* <the> + N <sup>FrL3?</sup> *	(DET <sup>AngL2</sup> + N <sup>AngL2</sup> )* <his/the + N <sup>AngL2</sup> >*	ProS <sup>MF</sup> + N <sup>F</sup> (il/elle + N <sup>F</sup> )*			
chien	12x/15	1	5	1	3	1	1	1	1	2	2	2 (1r)	1
enfant	11x/15	1	1	1	6 (3r)	1	1	1	1	2	2	2 (1r)	1
Total	23x/30	2	5	1	7	1	1	1	1	3	3	2 (1r)	1

<sup>68</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des deux protagonistes aux niveaux discursif, phrasique et linguistique en FrL3 chez les apprenants de 13 ans dans l'Annexe 7.

## 6.2.2. Introduction des entités inanimées

Nous étudions ici comment les apprenants de 13 ans introduisent les entités inanimées « écharpe », « paille », « glace » et « échelle ». Chez nos 15 sujets, nous saisissons uniquement 3 introductions sur 60 occurrences exprimées dans 3 énoncés.

### 6.2.2.1. Structure discursive

Deux entités « glace » et « échelle » sont les seules entités inanimées à être introduites (tableau 170). Deux apprenants de 13 ans les introduisent en focus d'un énoncé de la trame (3x/15).

[277] TR <e: il </w-/ (et-)> elle # e: e: e: ils # e: <go **the** &glEs glacé (i)> (JAD : 4-10)  
 &le ski # &a: &le &glEs #  
 <then> &i il # &skay #  
 </?eh/ (oui)> ## </w-/ (et-) this> +// </w-/ (et-)> elle ## </we?ʒe-t/ (elle est tombée)> # (...)  
 TR <&le:> [/] &le chien # </ʒab-l-a/ (il lui a apporté)> <ladder> [/] <ladder> #>

Tableau 170. Structure discursive et introduction des entités inanimées en FrL3 à l'âge de 13 ans

FrL3 13 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame	Arrière-plan
		Focus	Focus
écharpe	0x/15		
paille	0x/15		
glace	2x/15	2	
échelle	1x/15	1	
Total	3x/60	3	

### 6.2.2.2. Structure phrastique et répertoire lexical

À 13 ans, les structures syntaxiques des énoncés introduisant les entités inanimées ne correspondent pas aux règles d'usage observées en FrL1. Pour introduire l'entité « glace » dans la trame, un apprenant opte pour une structure SV entièrement réalisée en AngL2 où il encode l'entité à l'aide d'un SN ayant la fonction de sujet (1x) ; (cf. *infra*, tableau 173). Foc TR { $\underline{S}^{\text{AngL2}}V^{\text{AngL2}}$ }.

[278] &le garçon porte <shoes for skiing> # # (HUS : 8-10)  
 e: # et <the> garçon # skie # <in the # lake> #  
 TR < and <ice broke> [/] ## the ice> [/] # **the ice** (i) broke # (procès)>

L'autre apprenant introduit l'entité inanimée « glace » par une structure SVC au moyen d'un SN-C de lieu (1x, cf. *supra*, ex. 277). Nous remarquons de nouveau l'introduction de cette entité par un N adapté phonétiquement à l'anglais suivi d'un adjectif (&glEs glacé)\*. Ce SN est observé chez deux autres apprenants qui l'ont utilisé lors de l'introduction des protagonistes. Dans cet énoncé, la préposition qui devrait suivre le verbe fini <go> est erronément omise. De plus, les deux protagonistes sont introduits par deux pronoms sujet au

singulier qui sont, à leur tour, disloqués à gauche par un 3<sup>e</sup> pronom sujet au pluriel <il </w-/> elle + ils>. Foc **TR** {SV<sup>AngL2</sup>C}.

Par ailleurs, l'entité inanimée « échelle » est introduite par une structure SV-oO où le verbe formulé en AL est suffixé d'un pronom objet référant au protagoniste « enfant » (1x, cf. *supra*, ex. 277). L'entité introduite en AngL2 est encodée par un SN-objet . Foc **TR** {SV-o<sup>AL</sup>Q<sup>AngL2</sup>}.

Au niveau lexical, l'emprunt aux LS se montre encore plus conséquent : au fur et à mesure que les apprenants développent leur discours narratif, le recours à la L1 et à la L2 augmente. En FrL3, le répertoire lexical est presque inexistant et se limite aux pronoms sujets tels <il> et <elle> ou au SN plein référant au protagoniste « chien ». En outre, l'entité « glace » est introduite dans un bloc unique par un N anglicisé suivi d'un adjectif français <&glEs glacé>.

Pour introduire les entités inanimées, ce groupe d'âge recourt à l'AngL2 et à la L1. Nous notons 3 emprunts à la L2 et 2 emprunts à l'AL. Les emprunts sont généralement des séquences lexicales où l'énoncé peut être un mélange des deux LS comme par exemple </ğab-la/ ladder> « il lui a apporté une échelle »>. En AL, nous indiquons un emprunt de nature grammaticale, il s'agit de l'emploi de la conjonction de coordination <et /w/>.

**Tableau 171. Emprunts à la L1 chez les 13 ans apprenant le FrL3**

Emprunts de nature purement lexicale 1x/2	Emprunts de nature grammaticale 1x/2
Séquence lexicale V-objet	coord
ÉLICIT –	ÉLICIT –
/ğab-l-a/ → a apporté-à-elle	/w/ → et

**Tableau 172. Emprunts à l'AngL2 chez les 13 ans apprenant le FrL3**

Emprunts de nature purement lexicale 3x		Emprunts de nature fonctionnelle
Séquence lexicale (coord +) V + O	SUBST	0x
ÉLICIT –	ÉLICIT –	
go the &glEs → va à la neige and the ice broke → et la glace s'est cassée	ladder → échelle	

**Tableau 173. Structure phrastique pour introduire les entités inanimées en FrL3 à l'âge de 13 ans<sup>69</sup>**

FrL3 13 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame/Focus		
		$\underline{S}^{AngL2}\underline{V}^{AngL2}$	$SV^{AngL2}\underline{C}$	$SV-o^{AL}\underline{O}^{AngL2}$
écharpe	0x/15			
paille	0x/15			
glace	2x/15	1	1	
échelle	1x/15			1
Total	3x/60	1	1	1

### 6.2.2.3. Structure du syntagme nominal

Au niveau de la structure interne du SN, les deux entités « glace » et « échelle » sont introduites en AngL2 (tableau 174). L'entité « glace » est encodée par un SN défini comportant un article (2x). Dans un cas, un adjectif suit l'introduction de cette entité précisant sa nature froide et dure : (the ice)\* ; (the &glEs glacé)\*. En revanche, l'entité « échelle » est introduite par un N nu (ladder)\* (1x), ce qui pourrait être l'impact de l'AL étant donné que l'entité est introduite par un énoncé comportant un verbe-objet en L1.

**Tableau 174. Structure du SN pour introduire les entités inanimées en FrL3 à l'âge de 13 ans**

FrL3 13 ans	Nb total d'intro/ locuteur	Erreurs		
		$(DET^{AngL2} + N^{AngL2})^*$ the + $N^{AngL2}^*$	$(DET^{AngL2} + N^{FrL3?})^*$ the + &glEs*	N sans DET $\emptyset N^*$
écharpe	0x/15			
paille	0x/15			
glace	2x/15	1	1	
échelle	1x/15			1
Total	3x/60	1	1	1

Pour récapituler, à 13 ans, 3 introductions sont seulement effectuées. Les entités inanimées introduites sont réalisées dans des structures phrastiques qui ne correspondent pas aux règles d'usage de la LC. De plus, elles sont encodées par des formes idiosyncrasiques pour les introduire.

## 6.3. Apprenants de 16 ans

### 6.3.1. Introduction des protagonistes

Ce groupe comporte 7 sujets dont 6 ont seulement produit un récit en FrL3. Certaines productions se limitent au mouvement de l'introduction des deux protagonistes, « chien » et « enfant » que nous analysons ici. En total, il s'agit potentiellement de 14 introductions dont 11 occurrences exprimées dans 11 énoncés sont seulement attestées. Le tableau suivant donne un aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur.

<sup>69</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des quatre entités inanimées aux niveaux discursif, phrastique et linguistique en FrL3 chez les apprenants de 13 ans dans l'Annexe 7.

**Tableau 175. Aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur en FrL3**

FrL3	16 ans	Nb total des énoncés
1	AHM	0
2	ALI	2
3	FAR	3
4	JAN	8
5	MAR	24
6	OLA	10
7	SAM	4

### 6.3.1.1. Structure discursive

Les apprenants de 16 ans introduisent le protagoniste « chien » majoritairement en topique d'un énoncé de la trame (5x/6) et dans un cas en focus d'un énoncé de l'arrière-plan (tableau 176). Les tests statistiques attestent que ce résultat n'est pas significatif ( $\chi^2 = 1.5$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.22 > 0.05$ ).

[279] TR <Top [le chien (P)] ## <lève> [/] # lève (MAR : 1)

[280] AP <Foc [le chien (P)] # glacé #> (FAR : 1)

En revanche, le protagoniste « enfant » est unanimement introduit dans la trame (5x). L'introduction se fait typiquement en focus (4x/5) et dans un cas en topique d'un énoncé de la trame (1x/5). Les tests statistiques confirment que ce résultat n'est pas significatif ( $\chi^2 = 0.8$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.36 > 0.05$ ).

[281] e: # &f # chien # <glisse> [/] # skie # (OLA : 1-3)  
 e: e: # <after that> # <he> # <sonne> [/] sonne la prote #  
 TR <e: e: e: Foc [le garçon (P)] ## &ade # (procès)>

[282] TR <Top [&a~ film ## <le: ##> [/] la &fil ## et le chien # (P)] (SAM : 1)  
 Foc [<woke> [/] woke up (procès)>

**Tableau 176. Structure discursive et introduction des protagonistes en FrL3 à l'âge de 16 ans**

FrL3 16 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame		Arrière-plan
		Topique	focus	Focus
chien	6x/7 (86%)	5(1) (83%)		1 (17%)
enfant	5x/7 (71%)	1 (20%)	4 (80%)	
Total	11x/14 (79%)	6	4	1

### 6.3.1.2. Structure phrastique et répertoire lexical

À l'âge de 16 ans, presque la quasi-totalité des structures syntaxiques en FrL3 ne correspondent pas aux règles d'usage des francophones natifs. Cela est dû d'un côté, à l'interférence des langues sources et d'un autre côté, à l'emploi inapproprié de certains procédés et éléments de la LC (cf. *infra*, tableau 180).

L'introduction du protagoniste « chien » en topique d'un énoncé de la trame se fait exclusivement par un SN-sujet comme pour tous les locuteurs adultes (5x). Pour l'introduire en FrL3, les apprenants optent pour une structure SV (2x/5, cf. *supra*, ex. 279 et 281). Dans les 3 autres cas, l'introduction du protagoniste est réalisée par une structure SVC ou SVO où les verbes et les compléments d'objet sont exprimés en LS, la L1 et l'AngL2 comme le montrent les exemples ci-dessous. Top<sub>TR</sub> {SV} ; Top<sub>TR</sub> {SV<sub>e</sub>} ; Top<sub>TR</sub> {CSV<sup>PTLAngL2</sup>} ; Top<sub>TR</sub> {SV<sup>AngL2</sup>O<sup>AL</sup>} ; Top<sub>TR</sub> {SV<sup>AL</sup>C}.

[283] **&le chien** ### </badde\_ʔoul\_ʔenno/ (je veux dire que)> ### <saw> </ʔadde/ (combien) <t-ʔaʔeʃ (le temps)> [//] /daraʔet t-ʔaʔeʃ/ (le degré)> ### (ALI : 1)

[284] <le chien> [/] # e: # **le chien** ## e: </dahar/ (est sorti)> ## <from> <le &f> [//] le # maison de chien (JAN : 1)

Par ailleurs, la seule introduction relevée dans l'arrière-plan est produite par une forme nominale à l'aide d'un SN plein suivi de l'adjectif <glacé> pour dire que le « chien a froid » (1x/7, cf. *supra*, ex. 280). Cette forme est précédemment constatée dans les énoncés des apprenants de 10 et 13 ans. Nous postulons que les locutions verbales telles <avoir froid> ne sont pas encore appropriées à l'âge de 16 ans. Précisons que la construction présentative privilégiée des francophones adultes pour introduire le protagoniste « chien » est toujours absente en FrL3 à l'âge de 16 ans. Foc<sub>AP</sub> {SN + ADJ}.

En revanche, le protagoniste « enfant » est introduit en focus d'un énoncé de la trame à l'aide d'un SN-sujet (2x/4) ou d'un SN-objet (2x/4). Quand il est introduit par un SN ayant la fonction de sujet, la structure phrastique SV est réalisée en LC avec des verbes non finis (ex. 285). Dans un cas, le verbe <aider> est mal prononcé <&ade> et il lui manque un pronom objet (cf. *supra*, ex. 281). Foc<sub>TR</sub> {S(O?)V<sub>R</sub>} ; Foc<sub>TR</sub> {SV<sub>R</sub>}.

[285] **l'enfant** # tomber # (FAR : 2)

Quand le protagoniste « enfant » est introduit par un SN-objet, le verbe de la structure VO est formulé en AL ou en AngL2. Foc<sub>TR</sub> {V<sub>aux</sub><sup>AL</sup>V<sup>AL</sup>O} ; Foc<sub>TR</sub> {V<sup>AngL2</sup>OO<sup>AngL2</sup>}.

[286] e: e: e: <</ʔenno/ (que)> <asked asked> le &metre> [//] # ### </yeʃne ʔenno/ (c'est-à-dire que)> <like asked> **le &metre** <for help> # (JAN : 3)

Par ailleurs, le protagoniste « enfant » est introduit en topique d'un énoncé de la trame par une structure CSV à l'aide du SN-sujet. Il s'agit de l'unique énoncé où les deux protagonistes « chien » et « enfant » sont introduits simultanément et où le cadre de la narration est précisé grâce au mot <film > (1x, cf. *supra*, ex. 282).

Quant au répertoire lexical, les apprenants de 16 ans réfèrent au protagoniste « enfant » par des lexèmes tels <garçon et enfant> ou aussi <&fil et &metre> où il est question d'un essai non réussi de la production des lexèmes « fille et maître ». En revanche, les connecteurs logiques sont toujours absents en FrL3. Le lexique verbal se différencie du répertoire verbal listé chez les plus jeunes groupes. Cependant, à l'âge de 16 ans, quelques usages sont encore inappropriés : le verbe <glisse> repris erronément par <skie>, l'omission du pronom objet préverbal ou de la flexion pronominale, l'adjectif ou le participe passé <glacé> remplaçant la locution verbale <avoir froid>, la réalisation des verbes sans flexion morphologique. Nous soulignons un cas où l'apprenant recourt au SN composé (la maison de chien)\* comme en L1 pour désigner <niche>.

**Tableau 177. Remarques sur l'usage du FrL3 à l'âge de 16 ans**

lexique	verbe pronominal	V <sub>R</sub>	Pro-O
glisse, skie* → glisse glacé* → avoir froid la maison de chien* → niche &fil* → fille &ade* → aider &metre* → maître	lève* → se lève	tomber &ade	(il) * &ade → l'a aidé, l'aide

Quatre apprenants recourent aux LS lors de l'introduction des deux protagonistes (cf. Annexe 12). 6 emprunts sont relevés en L1 contre 5 en L2. Ces emprunts sont essentiellement de nature lexicale. Le rôle de l'AL se différencie de l'AngL2 et se caractérise par l'usage des séquences métalinguistiques (MÉTA) aidant à la gestion du discours.

**Tableau 178. Emprunts à la L1 chez les 16 ans apprenant le FrL3**

Emprunts de nature purement lexicale 6x			Emprunts de nature grammaticale
Séquence lexicale adv + SUBST	V	MÉTA	0x
ÉLICIT –	ÉLICIT –		
/ʔadde daraḡet t-ʔaʔeʃ/ → quelle est la température	/ra:h yʃu:f/ → est allé voir /ḡahar/ → est sorti	/ʔenno/ → que /yeʃne ʔenno/ → ça veut dire que /badde ʔoul ʔenno/ → je veux dire que	

**Tableau 179. Emprunts à l'AngL2 chez les 16 ans apprenant le FrL3**

Emprunts de nature purement lexicale 4x/5		Emprunts de nature fonctionnelle/grammaticale 1x/5
V	Séquence lexicale	V <sup>AL</sup> + prép
ÉLICIT –	ÉLICIT –	ÉLICIT –
saw → a vu woke up → s'est réveillé asked → a demandé	like asked (1r) for help → comme, a demandé de l'aide	from → de

### 6.3.1.3. Structure du syntagme nominal

À l'opposé des locuteurs francophones adultes, les apprenants de 16 ans optent pour introduire les deux protagonistes par un SN défini accompagné d'un article (cf. *infra*, tableau 181). Le protagoniste « chien » est réalisé par ce procédé dans 5 cas sur 6 et le protagoniste « enfant » dans tous les cas (5x/5). En LC, ce dernier n'est jamais introduit précédé d'un article défini. En outre, les formes idiosyncrasiques se limitent à une introduction du protagoniste « chien » par un N précédé d'un article défini ayant la forme d'un article au pluriel <le> (1x, cf. *supra*, ex. 283). Comme nous l'avons déjà mentionné dans les chapitres précédents, nous supposons que l'apprenant a mal prononcé l'article <le> et qu'il ne s'agit pas d'une erreur de marquage de nombre.

L'usage de l'article indéfini pour marquer l'introduction des entités et de l'adjectif possessif pour montrer ce lien sémantique et pragmatique reliant les deux protagonistes est encore inapproprié en FrL3. Par ailleurs, les apprenants de 16 ans n'introduisent pas le protagoniste « enfant » par un SN composé et n'accompagnent pas l'introduction des deux protagonistes par l'adjectif <petit>.

Pour synthétiser, les apprenants de 16 ans préfèrent introduire le protagoniste « chien » en topique d'un énoncé de la trame par une structure SV ou SVC à l'aide d'un SN-sujet accompagné d'un article défini. Quant au protagoniste « enfant », il est introduit en focus d'un énoncé de la trame soit par une structure SV au moyen du SN-sujet, soit par une structure VO à l'aide d'un SN-objet qui est accompagné d'un article défini. Précisons que les verbes sont typiquement réalisés en LS.



Tableau 180. Structure phrasique pour introduire les protagonistes en FrL3 chez les apprenants de 16 ans<sup>70</sup>

FrL3 16 ans	Nb total d'intro/ locuteur	Trame										Arrière-plan Focus <b>chn 1x/6</b> <u>SN</u> + ADJ		
		Topique					Focus							
		<b>chn 5x/6 ; enf 1x/5</b>												
		<u>SV</u>	<u>SV<sub>e</sub></u>	<u>CSV<sup>PTL</sup>AngL2</u>	<u>SV<sup>AngL2</sup>O<sup>AL</sup></u>	<u>SV<sup>AL</sup>C</u>	<u>SV<sub>R</sub></u>	<u>S(O?)V<sub>R</sub></u>	<u>V<sup>AngL2</sup>OO<sup>AngL2</sup></u>	<u>V<sup>AL</sup>V<sup>AL</sup>O</u>				
chien	6x/7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
enfant	5x/7	1	1				1	1	1	1				
Total	11x/14	chn <b>S</b> = 5 ; enf <b>S</b> = 1(1)										<b>S</b> = 2	<b>O</b> = 2	1

Tableau 181. Structure du SN pour introduire les protagonistes en FrL3 chez les apprenants de 16 ans

FrL3 16 ans	Nb total d'intro/locuteur	SN pleins <DET + N>		ART	Erreurs (&le)* &le + N*
		DEF + N le + N	DEF le + N		
chien	6x/7	5			1
enfant	5x/7		5	5	
Total	11x/14	5	5	5	1

<sup>70</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des deux protagonistes aux niveaux discursif, phrasique et linguistique en FrL3 chez les apprenants de 16 ans dans l'Annexe 7.

### 6.3.2. Introduction des entités inanimées

Trois apprenants sur 7 du groupe des apprenants de 16 ans ont pu introduire quelques-unes des entités inanimées étudiées « écharpe », « paille », « glace » et « échelle » en FrL3. En total, il s'agit potentiellement de 28 introductions dont 6 occurrences exprimées en énoncés sont seulement attestées.

#### 6.3.2.1. Structure discursive

Trois entités inanimées « écharpe », « glace » et « échelle » sont introduites dans le discours narratif (tableau 182). Un apprenant sur 3 parvient à les introduire toutes les trois. Les 2 autres apprenants introduisent une ou deux uniquement. En outre, les entités sont exclusivement introduites en focus d'un énoncé de la trame. Nous indiquons 6 occurrences sur 28 (TR = 6x/28). Voici deux illustrations :

[287] </ʔe:/ (oui) e: ## ʔate-e: (il lui a donné) l->## &ʃal (i) # </w-/ (et)> &s-scalier (l'escalier, « l'échelle ») (i) # e: [=! rire] <I\_don'\_t\_know\_any\_french> (FAR : 3)

[288] </ra:ḥ yšu:f/ (il est allé voir)> (P, chn) le garçon (P) # (MAR : 3-5)  
 et #### et &to tomber &o # sur la glace #  
 </baʃde:n/> [/] ### </baʃde:n/ (ensuite)> ## Ø (P, chn? CE?) faire du ski **au glace** (i) #

**Tableau 182. Structure discursive et introduction des entités inanimées en FrL3 à l'âge de 16 ans**

FrL3 16 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame	Arrière-plan
		Focus	Focus
écharpe	2x/7	2	
paille	0x/7		
glace	1x/7	1	
échelle	3x/7	3	
Total	6x/28	6	

#### 6.3.2.2. Structure phrastique et le répertoire lexical

En FrL3, la structure phrastique est loin de correspondre aux règles d'usage de la LC. Cela est généralement dû à des emprunts aux LS. En fait, les apprenants de 16 ans introduisent typiquement les entités inanimées en focus d'un énoncé de la trame à l'aide d'un SN-objet postposé au verbe (5x/28) ; (cf. *infra*, tableau 185). Ils recourent à une structure VO où les verbes sont produits en AL comme le montrent les exemples ci-dessous. Dans un cas sur 8, le verbe est suffixé d'un pronom clitique objet </ʔate:-e/, « a donné-à lui »> (cf. *supra*, ex. 287). Foc<sub>TR</sub> {V-o<sup>AL</sup>Q<sup>AL/FrL3?</sup>Q} ; Foc<sub>TR</sub> {V<sup>AL</sup>Q} ; Foc<sub>TR</sub> {V<sup>AL</sup>Q<sup>AngL2</sup>}.

[289] </w- ## staʃmal/ (et il a utilisé) ### &ss # <scarf-o (scarf-lui « son écharpe »)> [/] # <scarf> [/] # scarf> (MAR : 21)

[290] le chien (P, chn) ## <be::> [/] # </ḡe:b/ (a apporté)> **l-ladder** (le->) (i) # (OLA : 10)

Nous repérons une occurrence où l'entité « glace » est introduite par une structure CVOC à l'aide d'un SN-C de lieu. Cette construction syntaxique <faire du ski + C> réalisée par un verbe « non fini » en LC diffère des « structures non analysées » <faire de ski / faire le ski> signalées à l'âge de 10 et 13 ans. L'expression est correctement employée et l'apprenant a même essayé de la faire suivre d'un complément circonstanciel de lieu.

Concernant le répertoire lexical, les apprenants de 16 ans introduisent les entités inanimées en LC, le FrL3, en AngL2 et même en AL : <glace>, <scarf, ladder> <&fal> (la prononciation du mot « châte » porte à confusion puisqu'en AL, elle se rapproche du français). Deux lexèmes réfèrent d'une façon erronée à l'entité « échelle » : un apprenant utilise le mot <escalier> mal prononcé <&s-scalier> et un autre emploi le mot <escalade> qui désigne habituellement « l'action de grimper ».

À ce stade, les énoncés sont généralement formulés en AL et en AngL2. Le FrL3 disparaît au fur et à mesure que les apprenants avancent dans le récit de l'histoire du film. Les emprunts à la L1 sont plus présents et ils sont de natures lexicale et grammaticale. Nous relevons 4 emprunts de nature lexicale 9 et 7 de nature grammaticale.

**Tableau 183. Emprunts à la L1 chez les 16 ans apprenant le FrL3**

Emprunts de nature purement lexicale <b>5x/11</b>		Emprunts de nature grammaticale <b>6x/11</b>		
Séquence lexicale (coord-) V(-o) + O	adv	prép	det <sup>AL</sup> -N <sup>FrL3/AngL2</sup>	N <sup>AngL2</sup> -det <sup>AL</sup>
ÉLICIT –	ÉLICIT –	ÉLICIT –	ÉLICIT –	ÉLICIT –
/w-staʃmal/ (2x) → et il a utilisé /ʒe:b/ → a apporté /ʃateɛ:/ → a donné-lui	/ʔe:/ → oui	/baʃde:n/ → après	//-escalade //-&fal s-scaliye //-ladder	scarf-/o/

Les emprunts à la L2 sont moins fréquents que les emprunts à la L1 : les apprenants font appel à 2 substantifs de la L2 afin d'introduire les entités et un apprenant fait un commentaire métalinguistique en AngL2 et en LC.

**Tableau 184. Emprunts à l'AngL2 chez les 16 ans apprenant le FrL3**

Emprunts de nature purement lexicale <b>3x</b>		Emprunts de nature grammaticale
SUBST	MÉTA	<b>0x</b>
ÉLICIT –		
scarf → écharpe ladder → échelle	I don't know any French → je ne parle pas français	

### 6.3.2.3. Structure du syntagme nominal

Comme déjà mentionné, la LC est quasiment absente. Au niveau de la structure interne du SN, les apprenants libanais de 16 ans réalisent l'introduction des entités inanimées presque exclusivement par un SN défini comportant l'article défini de l'AL <l-> (4x/6) ; (cf. *infra*, tableau 186). En outre, cet article accompagne des lexèmes en français (erroné ou non), en AL

ou en anglais : (*l-escalade*)\*, (*l-ladder*)\*, (*&s-scalier*)\*. Dans certains cas, l'article <l-> ne se prononce pas mais se détecte par une gémiation de la lettre initiale du N référant à l'entité inanimée. C'est la nature de la lettre au début du mot qui dicte cette règle (lettre solaire) comme dans le cas du mot (*&s-scalier*)\*. Nous postulons que l'usage des verbes en L1 provoque l'emploi de l'article en AL que nous relevons aussi dans les énoncés des libanophones adultes.

Par ailleurs, une occurrence est repérée où l'entité inanimée « écharpe » est introduite par un lexème en anglais suffixé d'un pronom possessif en AL (*scarf-o*)\* puis repris par un N nu (*scarf*)\* (1x, cf. *supra*, ex. 289). Nous supposons que ce marquage est influencé par la L1 puisque le verbe est produit en AL. Ainsi, le pronom possessif marque ce lien de propriété et le N nu, comme en L1, vient marquer la nouvelle information. En revanche, l'entité inanimée « glace » est la seule à être accompagnée d'un déterminant en LC, FrL3. Elle est encodée par un SN défini comportant un article défini contracté <à + le> : (*au glace*)\*. Cette occurrence est considérée comme erronée : le choix de l'article n'est pas adéquat et la préposition <à> ne peut suivre le groupe verbal indiqué : (*faire du ski + (à + le + glace)*\*). De plus, la structure interne du SN comporte une erreur d'accord de genre où le déterminant masculin accompagne un nom féminin ( $DET^M + N^F$ )\*.

Pour résumer, les apprenants de 13 ans produisent uniquement 6 introductions sur 28. Elles sont toutes réalisées dans un énoncé de la trame. Les entités inanimées introduites sont typiquement encodées dans des structures phrastiques qui ne correspondent pas aux règles d'usage de la LC. De plus, les entités sont particulièrement accompagnées de l'article défini de l'AL.

Tableau 185. Structure phrastique pour introduire les entités inanimées en FrL3 chez les apprenants de 16 ans<sup>71</sup>

FrL3 16 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame/Focus			C <sup>AL</sup> VOC
		V-o <sup>AL</sup> O <sup>AL</sup> /FrL3? <sup>7</sup> O	V <sup>AL</sup> O	V <sup>AL</sup> O <sup>AngL2</sup>	
écharpe	2x/7	1		1	
paille	0x/7				
glace	1x/7				1
échelle	3x/7	1	1	1	
Total	6x/28	2	1	2	1
			5x/6		1x/6

Tableau 186. Structure du SN pour introduire les entités inanimées en FrL3 chez les apprenants de 16 ans

FrL3 16 ans	Nb total d'intro/ locuteur	Erreurs					
		N sans DET ØN <sup>AngL2</sup> *	(DET <sub>C</sub> + N <sup>F</sup> )* au + N <sup>F</sup>	(def <sup>eAL</sup> -N <sup>FrL3?</sup> )* 1-N*	(def <sup>eAL</sup> -N <sup>AngL2</sup> )* 1-N*	(def <sup>eAL</sup> -N <sup>FrL3?</sup> )* 1-N*	(N <sup>AngL2</sup> -poss <sup>eAL</sup> )* N-o*
écharpe	2x/7	1r		1			1
paille	0x/7						
glace	1x/7		1				
échelle	3x/7			1	1	1	
Total	6x/28	1r	1	2	1	1	

<sup>71</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des quatre entités inanimées aux niveaux discursif, phrastique et linguistique en FrL3 chez les apprenants de 16 ans dans l'Annexe 7.

## Synthèse des résultats des récits en français L3

Nous comparons ici les productions des apprenants de 10, 13 et 16 ans en FrL3. Les séquences acquisitionnelles de chaque niveau de compétence seront spécifiées tout en répertoriant les points communs et les divergences qui se dégagent des énoncés de chaque tranche d'âge. Comme dans les synthèses précédentes, nous procédons à mettre en parallèle, en premier lieu, les résultats des apprenants concernant l'introduction des protagonistes et en second lieu, ceux concernant l'introduction des entités inanimées. La structure discursive, phrastique ainsi que la structure interne du SN sont prises en compte.

### Introduction des protagonistes

Un certain nombre d'apprenants n'arrive pas à produire un discours narratif en FrL3 et d'autres réussissent uniquement à introduire un des deux protagonistes notamment le protagoniste « chien » (10 ans = 14x/15 ; 13 ans = 12x/15 ; 16 ans = 6x/7). L'introduction du protagoniste « enfant » paraît plus compliquée et la tâche requiert un minimum de maîtrise de la LC afin de pouvoir raconter les événements survenus entre le début jusqu'au moment de son apparition dans le film (10 ans = 7x/15 ; 13 ans = 11x/15 ; 16 ans = 5x/7).

#### *Le protagoniste « chien »*

Au niveau discursif, les apprenants de 10 et 16 ans introduisent majoritairement le protagoniste « chien » en topique d'un énoncé de la trame à l'opposé des locuteurs adultes. Ce choix discursif est un phénomène indépendant des langues en présence et il est particulièrement lié à des stratégies d'apprenants. Ce stratagème semble leur permettre d'un côté, d'éviter la formulation des énoncés d'ouverture et d'orientation encore non acquise et d'un autre côté, de relater, pour un grand nombre d'entre eux, l'unique événement qu'ils sont capables de produire en LC. En revanche, l'introduction du protagoniste « chien » à l'âge de 13 ans se partage entre des énoncés de l'arrière-plan, le topique et le focus d'un énoncé de la trame.

Au niveau phrastique, le protagoniste « chien » est encodé en topique d'un énoncé de la trame exclusivement à l'aide d'un SN-sujet et il est réalisé par une structure SV, SVC ou SVO. Chez les deux plus jeunes groupes d'apprenants, les deux protagonistes sont généralement introduits conjointement dans le même énoncé. De plus la fréquence des introductions simultanées augmente et dépasse le double du nombre d'introduction chez les apprenants de

13 ans. Les apprenants ne sont pas autonomes linguistiquement en LC et leur discours narratif se limite dans certains cas à un seul énoncé. À l'âge de 10 ans, les structures phrastiques sont des expressions non analysées <faire de ski> typiquement formées de verbes non finis (formes phonétiquement à l'infinitif – V<sub>R</sub>). À 13 et 16 ans, les verbes produits en FrL3 sont principalement finis avec des marques morphologiques correspondant ou non aux règles d'usage de la LC (V, V<sub>e</sub>).

Par ailleurs, les trois groupes d'apprenants font appel aux LS en introduisant le protagoniste « chien ». Les apprenants de 16 ans l'introduisent dans des structures syntaxiques où le verbe est emprunté aux LS, l'AngL2 ou la L1, à l'opposé des plus jeunes groupes qui eux, en empruntent parfois à leur L2. Nous notons aussi la formulation du complément d'objet ou circonstanciel de lieu en AL par les apprenants de 10 et 16 ans. En FrL3, le passé composé semble encore non approprié et il est parfois produit en L1 et en L2.

**Tableau 187. Structure phrastique et introduction du protagoniste « chien » dans la trame en FrL3**

FrL3	Topique										Focus	Total
	(C) <u>S</u> V <sup>AngL2</sup>	<u>S</u> C <sup>AL</sup> V <sup>AngL2</sup>	C <u>S</u> V <sup>PTL</sup> AngL2	<u>S</u> V <sup>AngL2</sup> O <sup>AL</sup>	<u>S</u> V <sup>AL</sup> C	<u>S</u> V/V <sub>e</sub>	<u>S</u> V/V <sub>e</sub> C	<u>S</u> V <sub>R</sub>	(C) <u>S</u> V <sub>R</sub> O	<u>S</u> V O		
10 ans N = 15	1	1						1	5(1)	1		9
13 ans N = 15	1						2		1		1	5
16 ans N = 7			1	1	1	2						5

Dans l'arrière-plan, les structures phrastiques employées en FrL3 pour l'introduction du protagoniste « chien » ne ressemblent pas à celles analysées chez les francophones adultes. Il semble que les structures préférées des francophones ne sont pas encore appropriées par les apprenants du FrL3. L'âge de 10 ans se caractérise par l'usage des expressions figées à la forme affirmative ou négative (structures dépourvues de leur fonction sémantique et pragmatique) <j'ai + SN> ; <S je n'ai pas de + V<sub>R</sub>>. À 13 ans, le protagoniste « chien » est majoritairement introduit par des constructions nominales et une structure avec un verbe omis. Ces structures se distinguent de celles formulées à 10 ans par le recours à plusieurs N nus ou SN juxtaposés (accompagnés ou non d'un adjectif qualificatif) au lieu d'un seul (voir ci-après, tableau 188).

**Tableau 188. Introduction du protagoniste « chien » dans l'arrière-plan en FrL3**

FrL3	Arrière-plan/Focus								Total
	Exist <sup>AL</sup> + N* <sup>FrL3</sup>	j'ai + SN*	S je n'ai pas de V <sub>R</sub>	S Loc V	Constructions Nominales				
					ØN*	SN + ADJ + (SN)	ØN + (ØN) + ØN	S(V?) + SN	
10 ans N = 15	1	2	1		1				5
13 ans N = 15	<b>1</b>			1		2	<b>2</b>	1	7
16 ans N = 7						1			1

En FrL3, personne ne mentionne le temps qu'il fait avant ou après l'introduction des entités-protagonistes et aucun énoncé ne commence par des adverbes ou des connecteurs logiques marquant le début ou la succession des événements comme chez les adultes natifs. Les trois tranches d'âge délimitent le cadre de la narration.

**Tableau 189. Structure phrastique, marquage du cadre/du temps et introduction des protagonistes en FrL3**

FrL3	Trame/Topique			Arrière-plan/Focus		Total énoncé
	CSV <sup>PTLAngL2</sup>	CSV	SCV <sub>RO</sub>	ØN + ØN + ØN	VLex = S(V?)SN	
10 ans N = 15			l'emaZ			1
13 ans N = 15	film			personnage	film	3
16 ans N = 7		film				1

Concernant le répertoire lexical, les apprenants utilisent le lexème <chien> ou <chat> pour désigner le protagoniste « chien ». La liste des prédicats employés en FrL3 est très restreinte et se limite à l'usage des verbes tels <faire de ski> ou <va le ski, skie>. Beaucoup de verbes sont empruntés aux LS.

Au niveau de la structure interne du SN, les apprenants du FrL3 font rarement appel au SN plein <DET + N> pour introduire le protagoniste « chien ». Lors de son introduction par un SN plein, le protagoniste est presque exclusivement encodé par un SN défini.

**Tableau 190. Article défini et introduction du protagoniste « chien » en FrL3**

FrL2	DEF + N
	le + N
10 ans N = 15	4x/14
13 ans N = 15	5x/12
16 ans N = 15	5x/6

Par ailleurs, les autres occurrences se présentent comme des formes idiosyncrasiques dont le nombre baisse progressivement avec l'âge (tableau 191) mais les tests statistiques



confirment que ce résultat n'est pas significatif étant donné les effectifs réduits ( $\chi^2 = 2.78$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.28 > 0.05$ ).

Les apprenants du FrL3 introduisent le protagoniste « chien » par un N nu ou en l'accompagnant de l'article défini <le> mal prononcé (&le)\*. Nous nous apercevons que les apprenants de 10 ans recourent plus que les autres groupes à l'introduction du protagoniste « chien » par un SN indéfini : il s'agit d'un SN indéfini disloqué à gauche suivi du pronom sujet <je> erroné : (un + N + je)\* ou de l'article indéfini anglais <a> suivi d'un lexème en FrL3. De plus, l'emploi du phonème (&a)\* qui ressemble à l'article indéfini anglais, pourrait également marquer l'influence de la L2. À 13 ans, les apprenants recourent plutôt à l'article défini anglais pour accompagner un lexème français (un cas uniquement). Les introductions par SN défini avec erreur de marquage de genre sont relevées à l'âge de 10 et 13 ans : le déterminant féminin précède un N masculin (la + N)\*.

Finalement, nous notons que l'article défini contracté erroné est employé à 13 ans et nous constatons l'absence de l'emploi de l'adjectif préposé <petit> lors de l'introduction du protagoniste « chien ».

**Tableau 191. Dislocation, formes idiosyncrasiques et introduction du protagoniste « chien » en FrL3**

FrL3	Dislocation	Erreurs							Total
	(DET + N + je)*	N sans DET	(DEF <sub>c</sub> <sup>F</sup> + N <sup>M</sup> )*	(DET <sup>F</sup> + N <sup>M</sup> )*	(DET <sup>AngL2</sup> + N <sup>FrL3</sup> )*		(&a)*	(&le)*	
	un &fat + je*	ØN*	à la + N <sup>M</sup> *	la + N <sup>M</sup> *	<a> + N <sup>FrL3</sup> *	<the> + N <sup>FrL3</sup> *	&a + N*	&le + N*	
10 ans N = 15	1	4(1r)		1	2		1	2	10x/14
13 ans N = 15		3	1			1		1	6x/12
16 ans N = 7		1						1	2x/6

Le tableau ci-après récapitule les préférences des apprenants du FrL3 pour introduire le protagoniste « chien » aux niveaux discursif, phrastique et au niveau de la structure interne du SN :

FrL3	Structure discursive	Structure phrastique	Structure du SN
10 ans N = 15	Trame/Topique (64%)	$\underline{SV}_R O / \underline{SV}_R$ (67%)	<b>IL</b> (71%) <b>DEF + N</b> (29%) <le chien>
13 ans N = 15	Arrière-plan (58%)	<b>SN + SN</b> (57%)	<b>IL</b> (50%)
	Trame/Topique (33%)	$\underline{SV}/V_e$ (40%)	<b>DEF + N</b> (42%) <le chien>
16 ans N = 7	Trame/Topique (83%)	$\underline{SV}^{AngL2}/V^{AL}$ (60%)	<b>DEF + N</b> (67%) <le chien>
		$\underline{SV}/V_e$ (40%)	<b>IL</b> (33%)

### *Le protagoniste « enfant »*

Quant à l'introduction du protagoniste « enfant », les résultats des trois tranches d'âge concordent au niveau discursif : à 10 et 13 ans, les apprenants l'introduisent typiquement dans la trame alors qu'à 16 ans, ils le font exclusivement. La particularité des apprenants du FrL3 est qu'ils font les introductions en topique et en focus d'un énoncé de la trame contrairement aux groupes de contrôle. Le taux d'introduction en topique le plus élevé est constaté à l'âge de 10 et 13 ans.

**Tableau 192. Introduction simultanée des deux protagonistes en FrL3**

FrL3	Trame/Topique	Arrière-plan/Focus	Total
10 ans N = 15	3		3
13 ans N = 15	4 <sup>72</sup>	3	7
16 ans N = 7	1		1
Total	8	3	11

Au niveau phrastique, l'introduction du protagoniste « enfant » en topique d'un énoncé de la trame se fait conjointement avec celle du protagoniste « chien » (structures phrastiques traitées *supra* dans la section concernant l'introduction du « chien ») ; (cf. *infra*, tableau 193).

<sup>72</sup>Dans un cas, les protagonistes « chien » et « enfant » sont introduits dans le même énoncé, le premier en focus alors que le deuxième en topique d'un énoncé de la trame .

**Tableau 193. Structure phrastique et introduction du protagoniste « enfant » en topique d'un énoncé de la trame en FrL3**

FrL3	<u>SV</u> <sup>AngL2</sup>	<u>CSV</u> <sup>PTLAngL2</sup>	<u>SC</u> <sup>AL</sup> <u>V</u> <sup>AngL2</sup>	(C) <u>SV</u> <sub>R</sub> O	<u>SV</u> <sub>e</sub> C	<u>SVC</u>	<u>SV</u> <sub>aux</sub> <u>V</u> <sub>ø</sub> <u>O</u>	Total
10 ans N = 15	1		1	1				3x/7
13 ans N = 15				1	1	1	1	4x/11
16 ans N = 7		1						1x/5

Quant à l'introduction du protagoniste « enfant » en focus d'un énoncé de la trame, les apprenants de 10 ans sont les seuls à utiliser des structures sans verbe (V?). À 13 ans, toutes les introductions sont réalisées par des structures où les verbes sont produits en LS, l'AL ou l'AngL2. Quand le V est exprimé en L1, le protagoniste est encodé par un SN-sujet et l'introduction se fait par une structure SV ou SV-o. Lorsque le V est formulé en L2, le protagoniste est encodé par SN-objet et l'introduction est réalisée par une structure SVO. À 16 ans, les verbes peuvent aussi être produits en LS. Le protagoniste est alors introduit par une structure SVO et VVO à l'aide d'un SN-objet. Ces apprenants sont les seuls à l'introduire en LC par une structure SV au moyen d'un SN-sujet. Dans ces énoncés, les verbes ont des formes finis ou non et le pronom objet peut être omis.

**Tableau 194. Structure phrastique et introduction du protagoniste « enfant » en focus d'un énoncé de la trame en FrL3**

FrL3	<u>S(V?)O</u> /C	<u>SV</u> <sup>AL</sup>	<u>SV</u> <sub>R</sub>	<u>S(O?)V</u> <sub>R</sub>	<u>S</u> elle <u>V</u> -o <sup>AL</sup>	<u>V</u> <sup>AngL2</sup> <u>OO</u> <u>AngL2</u>	<u>V</u> <sub>aux</sub> <sup>AL</sup> <u>V</u> <sup>AL</sup> <u>O</u>	(S) <u>V</u> <sup>AngL2</sup> <u>O</u>	Total
10 ans N = 15	2								2x/7
13 ans N = 15		1			1			2	4x/11
16 ans N = 7			1	1		1	1		4x/5
Total			S = 6				O = 4		10x/23

Dans l'arrière-plan, le protagoniste « enfant » est typiquement introduit par une construction nominale chez les plus jeunes groupes.

Pour référer au protagoniste « enfant », les apprenants recourent typiquement au terme <garçon> ou <fille>. Certaines appellations sont mal prononcées comme par exemple <fi>, <fil>, <file>, <metre>. À 10 ans, le protagoniste « enfant » est introduit par des lexèmes en anglais <girl>, <female> (cf. Annexe 12).

Au niveau de la structure du SN, les apprenants de 16 ans sont les seuls à introduire le protagoniste « enfant » exclusivement par un SN plein, ce qui n'est guère le cas chez les plus jeunes groupes : ces derniers ont typiquement recourt aux formes idiosyncrasiques. Les tests statistiques indiquent que le résultat est significatif ( $\chi^2 = 8.4$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.01 < 0.05$ ). Tous

optent généralement pour le SN défini alors que les locuteurs adultes natifs ne l'utilisent pas pour l'introduction de ce protagoniste. À 10 ans, nous retrouvons le N accompagné de l'article (&le)\*. Nous repérons aussi des introductions par un N nu à 13 ans. En FrL3, les lexèmes sont précédés par un déterminant (défini ou indéfini) en AngL2. Contrairement aux autres groupes, les apprenants de 13 ans introduisent le protagoniste « enfant » par un SN (disloqué à gauche ou non) où le déterminant masculin précède un lexème féminin (marquage de genre erroné). De même, ils l'introduisent par un SN accompagné d'un pronom sujet (il/elle + N)\*. Signalons que les apprenants du FrL3 n'emploient jamais l'adjectif épithète et le SN composé en introduisant le protagoniste « enfant ».

**Tableau 195. Formes idiosyncrasiques et introduction du protagoniste « enfant » en FrL3**

FrL3	DET <sup>M</sup> + N <sup>FrL3?</sup> + elle*	ØN*	DEF <sup>M</sup> + N <sup>FrL3?</sup> *	DEF <sup>AngL2</sup> + N <sup>FrL3*</sup>	INDEF <sup>AngL2</sup> + N <sup>FrL3?</sup> *	INDEF <sup>AngL2</sup> + N <sup>AngL2*</sup>	&le*	ProS <sup>M/F</sup> + N <sup>F*</sup>	Total
10 ans N = 15		2		1	1	1	1		6x/7
13 ans N = 15	1	5(1r)	1	2				1	9x/11
16 ans N = 7									0x/5

Le tableau suivant donne une vue d'ensemble des préférences des apprenants du FrL3 quant à l'introduction du protagoniste « enfant » :

FrL3	Structure discursive	Structure phrastique	Structure du SN
10 ans N = 15	Trame/Topique (42.85%)	<u>S</u> V <sup>AngL2</sup> / <u>S</u> V <sub>RO</sub>	IL (86%)
	Trame/Focus (28.57%)	<u>S</u> (V?)O/(V?) <u>OC</u>	
13 ans N = 15	Trame/Topique (36.36%)	<u>S</u> V <sub>e</sub> C/SVC/ <u>S</u> V <sub>RO</sub>	IL (82%)
	Trame/Focus (36.36%)	(S)V <sup>AngL2</sup> <u>O</u> / <u>S</u> V <sup>AL</sup>	
16 ans N = 7	Trame/Focus (80%)	<u>S</u> V <sub>R</sub> /V <sup>AngL2</sup> <u>OO</u> <sup>AngL2</sup> /V <sub>aux</sub> <sup>AL</sup> V <sup>AL</sup> <u>O</u>	DEF + N (100%) <le garçon>

### Introduction des entités inanimées

L'introduction des quatre objets pris en considération dans cette étude signifie que l'apprenant a réussi, au fur et à mesure, à construire le discours narratif et à raconter les événements de l'histoire en LC, ce qui n'est pas le cas des apprenants du FrL3. L'introduction des entités inanimées s'avère plus compliquée que celle des protagonistes. Très peu

d'apprenants parviennent à les introduire dans le discours narratif malgré une augmentation du nombre d'introductions peu significative avec l'âge. Nous soulignons que l'entité « paille » n'a été mentionnée dans aucun récit en FrL3.

Au niveau de la structure discursive, les apprenants introduisent presque exclusivement les entités inanimées en focus d'un énoncé de la trame. Toutefois, les introductions ne se font pas complètement en LC ; des emprunts aux LS sont soulignés.

**Tableau 196. Structure discursive et introduction des entités inanimées en FrL3**

FrL3	Trame/Focus			Arrière-plan/Focus	Total
	écharpe	glace	échelle	glace	
10 ans N = 15		1		1	2x/60
13 ans N = 15		2	1		3x/60
16 ans N = 7	2	1	3		6x/28

Au niveau de la structure phrastique, les constructions syntaxiques sont un mélange de LC et LS ou uniquement des deux LS. Les apprenants de 13 et 16 ans introduisent les entités « échelle » et « écharpe » par une structure V-oQ où le verbe exprimé en L1 est suffixé (ou non) d'un pronom clitique objet. Cette structure est plus fréquente à 16 ans puisque le nombre d'introduction est plus élevé.

**Tableau 197. Structure phrastique et introduction des entités inanimées par un SN-objet en FrL3**

FrL3	Trame/Focus						V <u>Q</u>
	« écharpe »		« échelle »				
	V-o <sup>AL</sup> <u>Q</u> <sup>AL/FrL3?</sup>	V <sup>AL</sup> <u>Q</u> <sup>AngL2</sup>	V <sup>AL</sup> <u>Q</u>	V <sup>AL</sup> <u>Q</u> <sup>AngL2</sup>	SV-o <sup>AL</sup> <u>Q</u> <sup>AngL2</sup>	V-o <sup>AL</sup> <u>Q</u> <sup>AL/FrL3?</sup>	
10 ans N = 15							0x/2
13 ans N = 15					1		1x/3
16 ans N = 7	1	1	1	1		1	5x/6

Par ailleurs, les trois tranches d'âge introduisent l'entité « glace » par une structure SVC à l'aide d'un SN-C de lieu (tableau 198). À l'âge de 10 ans et 13 ans, le verbe est mentionné en AngL2 alors qu'à 16 ans le verbe non fini est présent en FrL3. En outre, à 13 ans, l'entité est introduite par une structure en AngL2 par un SN-sujet et à 10 ans, par une expression formulaïque rappelant une structure existentielle.

**Tableau 198. Structure phrastique et introduction de l'entité inanimée « glace » en FrL3**

FrL3	Trame/Focus				Arrière-plan/Focus	Total
	$\underline{S}^{\text{AngL2}}\underline{V}^{\text{AngL2}}$	$\underline{S}^{\text{AL}}\underline{V}^{\text{AngL2}}$	$\underline{C}^{\text{AL}}\underline{V}_R\underline{O}\underline{C}$	$\underline{S}\underline{V}^{\text{AngL2}}\underline{C}$	<i>je ne (V?) pas de +</i> $\underline{\emptyset}\underline{N}$	
10 ans N = 15		1			1	2
13 ans N = 15	1			1		2
16 ans N = 7			1			1

Par ailleurs, la structure interne du SN ne correspond pas aux règles d'usage de la LC. Pour introduire l'entité « écharpe », un apprenant de 16 ans opte pour un lexème en anglais suffixé d'un possessif en AL qu'il reprend ensuite par un N nu. À 16 ans, l'entité est également introduite par un lexème en L1/LC? préfixé d'un article défini en AL.

**Tableau 199. Formes idiosyncrasiques et introduction de l'entité « écharpe » en FrL3**

FrL3	10 ans N = 15	13 ans N = 15	16 ans N = 7
$\underline{N}^{\text{AngL2}}\text{-poss}^{\text{AL}*}$			1
$\text{def}^{\text{AL}}\text{-}\underline{N}^{\text{AL}/\text{FrL3?}*}$			1
Total	0	0	2

Quant à l'entité « échelle », les apprenants de 13 ans l'introduisent par un N nu alors que les apprenants de 16 ans recourent à l'article défini en L1 qu'ils préfixent à des lexèmes produits en L3 ou L2. Nous postulons que l'usage du déterminant en AL a été spécifiquement influencé par le recours à des prédicats formulés également en L1.

**Tableau 200. Formes idiosyncrasiques et introduction de l'entité « échelle » en FrL3**

FrL3	10 ans N = 15	13 ans N = 15	16 ans N = 7
$\underline{\emptyset}\underline{N}^*$		1	
$\text{def}^{\text{AL}}\text{-}\underline{N}^{\text{FrL3?}*}$			1
$\text{def}^{\text{AL}}\text{-}\underline{N}^{\text{AngL2}*}$			1
$\text{def}^{\text{AL}}\text{-}\underline{N}^{\text{FrL3}*}$			1
Total	0	1	3

L'entité « glace » est introduite à 10 ans à l'aide d'un N nu ou par un SN défini en AL. Par contre, à 13 ans, les apprenants l'introduisent soit par un SN défini en anglais (the ice)\*, soit par un déterminant anglais suivi d'un lexème en français anglicisé (the &glEs)\*. À 16 ans, les apprenants l'introduisent par un SN accompagné d'un article défini contracté masculin <au> suivi d'un N au féminin.

**Tableau 201. Formes idiosyncrasiques et introduction de l'entité « glace » en FrL3**

<b>FrL3</b>	10 ans N = 15	13 ans N = 15	16 ans N = 7
ØN*	1		
DEF <sub>c</sub> <sup>M</sup> + N <sup>F</sup> *			1
DEF <sup>AngL2</sup> + N <sup>AngL2</sup> *		1	
DEF <sup>AngL2</sup> + N <sup>FrL3?</sup> *		1	
def <sup>AL</sup> -N <sup>AL</sup> *	1		
Total	2	2	1

En FrL3, l'impact de l'AL n'apparaît pas dans les énoncés des apprenants. Les choix accomplis aux niveaux discursifs et phrastiques manifestent des stratégies propres aux apprenants qui leur permettent d'accomplir la tâche. Les énoncés se composent d'un emprunt aux LS, la L1 et l'AngL2. Au niveau de la structure du SN, les apprenants perçoivent la similitude entre le français et l'anglais et font précéder le lexème français d'un déterminant anglais. Ces formes idiosyncrasiques sont principalement attestées à 10 et 13 ans. Au fur et à mesure que les apprenants avancent dans la narration, le déterminant en AL devance le lexème français. Les formes idiosyncrasiques ne disparaissent pas et persistent jusqu'à l'âge de 16 ans.

## **7. Récits en anglais L3**

Dans cette partie, nous étudions les productions orales des apprenants libanais qui relatent le récit de film dans leur deuxième langue étrangère, l'Anglais L3 (AngL3) après l'avoir raconté dans leur première langue étrangère, le FrL2. Ce groupe d'apprenants se compose de trois sous-groupes de trois tranches d'âges différentes (10, 13 et 16 ans). Chaque groupe comporte 15 sujets. Ainsi, nous avons au total 45 récits oraux.

### **7.1. Apprenants de 10 ans**

#### **7.1.1. Introduction des protagonistes**

De nouveau, nous revoyons le groupe des apprenants de 10 ans locuteurs du FrL2 qui produisent ici des récits dans leur deuxième langue étrangère. Nous analysons les premiers énoncés de nos 15 sujets qui introduisent deux protagonistes, « chien » et « enfant » en AngL3. En total, il s'agit donc de 30 introductions exprimées dans 30 énoncés. Le tableau ci-après donne un aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur.

**Tableau 202. Aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur en AngL3**

AngL3	10 ans	Nb total des énoncés
1	AMI	9
2	CHA	22
3	DAW	2
4	GHA	9
5	GIL	2
6	HAD	15
7	JAD	21
8	JOB	1
9	JOS	10
10	JOU	2
11	KAT	2
12	MAR	13
13	SAR	2
14	LUN	6
15	SAW	9

#### 7.1.1.1. Structure discursive

Pour introduire le protagoniste « chien », les apprenants libanais à l'âge de 10 ans optent généralement pour une introduction en focus d'un énoncé de l'arrière-plan comme en L1 et L2, l'AL et le français (11x/15) et ils réalisent moins fréquemment son introduction en topique d'un énoncé de la trame (4x/15); (cf. *infra*, tableau 203). Les tests statistiques indiquent que ce résultat n'est pas significatif ( $\chi^2 = 2.4$ ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.11 > 0.05$ ) et qu'aucune préférence n'est repérée au niveau discursif : l'introduction du protagoniste « chien » est partagée entre la trame et l'arrière-plan.

[291] AP <there was Foc [a dog (P) #]> (CHA : 1)

[292] TR <Top [the dog (P)] Foc [<fait> skateboarding (procès)]> (JOS : 1)

En revanche, le protagoniste « enfant » est typiquement introduit en focus d'un énoncé de la trame (9x/15) et d'une moindre façon, en topique d'un énoncé de la trame (1x/15) et en focus d'un énoncé de l'arrière-plan (5x/15). Les tests statistiques attestent que l'introduction dans la trame est marquée comme significative ( $\chi^2 = 6.4$ ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.04 < 0.05$ ). Voici des illustrations :

[293] ok # m: # in a morning # there was dog (P) (JAD :1-5)  
 who (P, chn) <awake> [//] awaked  
 and <he> [/] he (P, chn) # can't # just # move on the <glace> #  
 he don't  
 TR <SO Top [he (P, chn)] Foc [called # (procès) his master # a boy (P)]>

[294] <the dog # the kid # he's played ice skating> [///] # (MAR : 1)  
 TR <Top [the dogs # <le> kid (P)] Foc [<a fait> <skating> [/] # skating # (procès)]>

[295] AP <Foc [boys (P)]> (JOU : 2)



L'introduction en topique d'un énoncé de la trame semblerait être une stratégie propre aux apprenants liée à leur niveau de compétence en LC. Notons que l'introduction des protagonistes par une forme nominale est encodée dans l'arrière-plan. Ces introductions viennent répondre à une question explicite de l'enquêteur qui demande de raconter l'histoire du film. Ainsi, certains apprenants commencent à raconter les événements en omettant la partie d'ancrage. Ils entrent directement en matière en identifiant les protagonistes-clé de l'histoire. Nous considérons que l'ancrage est fait implicitement : <(there is/it is, etc.) + SN\*/ØN\*>.

**Tableau 203. Structure discursive et introduction des protagonistes en AngL3 à l'âge de 10 ans**

AngL3 10 ans	Nb total d'intro/ locuteur	Trame		Arrière-plan
		Topique	Focus	Focus
chien	15	4(2) (27%)		11(3) (73%)
enfant	15	1 (7%)	9(1) (60%)	5(3) (33%)
Total	30	5	9	16

#### 7.1.1.2. Structure phrastique et répertoire lexical

En ce qui concerne la structure syntaxique en AngL3, les constructions phrastiques utilisées à l'âge de 10 ans pour introduire les protagonistes s'éloignent plus ou moins de ce qui a été examiné dans les récits des locuteurs anglophones adultes. Certaines structures observées chez les locuteurs de la LC ne sont pas employées par les jeunes apprenants comme par exemple la structure à verbe lexical et à copule (cf. *infra*, tableau 207).

Pour introduire le protagoniste « chien » en AngL3, les apprenants de 10 ans recourent majoritairement à une structure existentielle (4x/11) au passé (cf. *supra*, ex. 291) – avec une forme morphologique erronée <there &weres> ou correcte – et moins fréquemment au présent, exprimée en AL avec une construction nominale comme le montre l'exemple ci-dessous. Il est à mentionner que les constructions existentielles au passé avec une flexion verbale correcte sont des structures clivées (cf. *supra*, ex. 293). Foc<sub>AP</sub> {*there was...who*} (2x) ; Foc<sub>AP</sub> {*there &weres + SN*} (1x) ; Foc<sub>AP</sub> {*C+ /fi:/ + ØN*} (1x).

[296] <sub>AP</sub> <<e: # e: # e: ## /be-l-film fi:/ (dans le film, il y a)> <sub>Foc</sub> [**dog ## dog # (P)**]> (SAR : 1-2)  
<sub>TR</sub> <Top [Ø (P)]> <sub>Foc</sub> [go (procès) to the house # to the # e: # boy (P)] ## e: ##>

De même, les apprenants de 10 ans recourent à des introductions par une structure nominale comportant un N nu ou un SN lexical plein (5x/15 dont 1 reprise) comme le montre l'exemple ci-dessous. Ces énoncés ne correspondent pas aux structures examinées chez le groupe de contrôle de la LC. Nous postulons que le recours à ces structures phrastiques serait probablement dû à la limitation du lecte de l'apprenant. Nous supposons aussi qu'il peut y

avoir une interférence de la L1 et que celle-ci favorise leur emploi vu que les phrases nominales y sont attestées. Foc<sub>AP</sub> {ØN} ; Foc<sub>AP</sub> {ØN + ØN} ; Foc<sub>AP</sub> {SN} ; Foc<sub>AP</sub> {SN + SN}.

[297] yes # e: e: # **a dog** ## (GHA : 1-2)  
<he's> [/] ## he's slide

Dans 2 cas sur 4, deux SN se juxtaposent. Les informations à transmettre semblent être condensées dans deux SN où le verbe est omis. Ainsi, ces énoncés identifient le protagoniste du film tout en essayant de raconter un événement le concernant. Précisons que les tests statistiques se prononcent non-significatifs et indiquent que nulle structure de l'arrière-plan n'est employée de préférence.

[298] two e: +// ##### </**bob:iz**/ (chien(s))> e: # &gle &gleys e: ##### (LUN : 1-2)  
clock of the # door #

[299] **the dog** # &an ## <**son enfant**> &defok </ma: ma: &ba:/ (pas pas sa../> the dog # son  
[=!rire] (je\_ne\_sais\_pas) (JOB : 1)

Dans l'arrière-plan, nous repérons l'usage de la structure présentative dans 2 cas sur 11. Dans un cas, la construction <it's> suivi d'un SN est immédiatement reprise deux fois par <is>, la forme longue du verbe <to be> sans être précédée par le sujet impersonnel <it>. Il semblerait que cette reformulation soit produite en guise de correction. Foc<sub>AP</sub> {it is/it's + SN, is + SN}.

[300] e: <it> [//] it'<s> [//] **a dog** e: # <is> [/] is **a dog** # e: ### and **a boy** # (DAW : 1)

En outre, une occurrence est relevée où le protagoniste « chien » est introduit en focus d'un énoncé de l'arrière-plan conjointement avec le protagoniste « enfant » par une structure SVO à l'aide d'un SN-sujet (ex. 301). Le protagoniste « enfant » est réalisé par un SN ayant la fonction d'objet. L'introduction des deux protagonistes dans le même énoncé avec deux fonctions différentes s'éloigne du modèle des structures phrastiques répertoriées chez tous les locuteurs adultes. Ce même énoncé est précédé d'une structure composée d'un verbe lexical de perception marquant l'implication du locuteur qui se positionne en topique par le biais du pronom sujet <je>. De plus, nous remarquons que la conjonction de subordination qui devrait relier les deux énoncés, est omise. Cette structure pourrait nous indiquer une influence de l'AL dont les locuteurs adultes produisent ce genre d'énoncé de propositions complexes. Foc/Foc<sub>AP</sub> {S<sup>chn</sup>VQ<sup>enf</sup>}.

[301] <oui> [//] # yes ## I &sin <in # is the> [//] in the <film> # (HAD : 1-2)  
AP <Foc Ø <**dog**> [//] # **the dog** (P) # jump (procès) for **his friend** (P)>

Pour introduire le protagoniste « chien » en topique d'un énoncé de la trame, les apprenants de 10 ans recourent à une structure SVO (cf. *supra*, ex. 291 et 294) et à une structure SVC (ex. 302) et ils l'encodent exclusivement à l'aide d'un SN-sujet (4x/15). Nous remarquons que dans l'exemple ci-dessous, l'apprenant commence par formuler un verbe en AL qu'il prononce à moitié et le reprend immédiatement par un verbe en LC <V-ing → going>.

[302] e:: **dog** e:: # e:: </&se:ʃ/ (a aid..) > e:: ## e:: going <to # to # > [/] to the house (AMI : 1-2)  
 <and> [/] and **the person** e: ## e: ##### <yse:ʃdo (l'a aidé) > ## e: going to the # e: e: ##  
 &kurs

En AngL3, les verbes finis sont produits dans 2 cas sur 3 en FrL2 (avec ou sans erreur d'accord de nombre avec le sujet). Ces verbes qui sont suivis d'un V-ing (skating) ou d'un N (skateboard-ing)\* formé d'une façon erronée de la flexion <-ing> semblent prendre la place du verbe <to be> pour exprimer le « présent continu ». Cela pourrait démontrer l'impact de la L2 en reprenant l'expression <faire du patin> en AngL3. Dans un cas sur 3, les deux protagonistes sont introduits simultanément mais chacun d'entre eux possède un statut informationnel et une fonction syntaxique différents de l'autre. Ainsi, le protagoniste « chien » est encodé en topique d'un énoncé de la trame par un SN-sujet tandis que le protagoniste « enfant » en focus par un SN-objet comme le montre l'exemple ci-dessous. Cette introduction n'est pas attestée chez les trois groupes de contrôle. Notons que la marque morphologique des verbes au présent est erronée en AngL3 <the dog go\*> ; <dog go\*>. Top<sub>TR</sub> {SV<sup>FrL2</sup>O(N-ing)} ; Top<sub>TR</sub> {SV<sup>FrL2</sup>O(V-ing)} ; Top/Foc<sub>TR</sub> {S<sup>chn</sup>VO<sup>enf</sup>} ; Top<sub>TR</sub> {SV-ing C}.

[303] **the dog** go to **the guy** (KAT : 1)

Quant au protagoniste « enfant », les apprenants de 10 ans préfèrent l'introduire en focus d'un énoncé de la trame à l'aide d'un SN-sujet (4x/10, ex. 304) ou objet (4x/10, voir ex. 293, *supra*) par une structure SV et SVO. Le protagoniste « enfant » est également introduit à l'aide d'un SN-C de lieu (1x/15, cf. *supra*, ex. 296) réalisé par une structure VC. Les tests statistiques confirment qu'il n'existe pas quelconque préférence à ce niveau ( $\chi^2 = 2$  ; p(bootstrap) = 0.53 > 0.05). Foc<sub>TR</sub> {SV-ing} ; Foc<sub>TR</sub> {SVO} ; Foc<sub>TR</sub> {SV<sup>AL</sup>O(V-ing)C} ; Foc<sub>TR</sub> {SVO} ; Foc<sub>TR</sub> {SV<sub>1</sub>toV<sub>2</sub>OO} ; Foc<sub>TR</sub> {SVO} (cette structure est analysée *supra*) ; Foc<sub>TR</sub> {VC}.

[304] ### [=!laugh] ## <**dogs dogs**> [//] # **dog** ### (GIL : 1-2)  
 ##### **the sister** # skating #.

Parmi les structures phrastiques en SVO, l'emploi des V-ing est indiqué dans 2 cas sur 8 : dans un cas le verbe <to be> est omis et dans l'autre cas, le V-ing est précédé d'un verbe en

AL remplaçant l'auxiliaire anglais (cf. *supra*, ex. 302). Précisons que la structure syntaxique <SV<sub>1</sub>toV<sub>2</sub>OO> n'est pas observée dans les énoncés des anglophones : <want to play> (1x/8, ex. 305). De plus, les reprises, les hésitations et les pauses manifestent la difficulté de l'apprenant à produire en AngL3.

[305] e: ## e: ## &wan e: # <he's # want to> [//] # the # dog # <want to # play a ## want to play> [/] ## want to <play> [/] # e: ## play e: ##### <with one # with> [/] with **one** # <the> [//] # with # the ski (GHA : 4)

L'introduction du protagoniste « enfant » en topique d'un énoncé de la trame est déjà examinée *supra* (1x, ex. 294) étant donné que son introduction se fait conjointement avec celle du protagoniste « chien » Top<sub>TR</sub> {SV<sup>FrL2</sup>O(V-ing)}.

Quant à l'introduction du protagoniste « enfant » en focus d'un énoncé de l'arrière-plan, celle-ci se fait par diverses structures qui s'éloignent généralement des structures observées chez les locuteurs de la LC. À 10 ans, les apprenants optent pour des constructions nominales où le protagoniste est encodé par un SN plein et par un N nu (2x/5, cf. *supra*, ex. 295). De même, ils l'introduisent par une structure présentative (1x/5, cf. *supra*, ex. 300) et par une structure SVO à l'aide d'un SN-objet (1x/5, cf. énoncé analysé *supra*, ex. 301) ou au moyen d'un SN-sujet disloqué à gauche comme le montre l'exemple ci-dessous (1x/5). Notons que dans cet exemple, le verbe est produit en FrL2 puis repris en AngL3. L'emploi erroné de <skateboard> est de nouveau perçu : il est converti en un N/V-ing précédé d'un verbe en LC avec l'omission de la flexion verbale <s> : (he know)\*.

[306] e: # e: # e: ## <sa> **friends** <est est sait> e: #### **he** know skateboarding (JOS : 4)

En comparaison avec les structures phrastiques du groupe de contrôle de la LC, nous remarquons l'absence des verbes à particules en AngL3 à l'âge de 10 ans et nous repérons qu'un nombre de structures n'est pas produit par les apprenants de cet âge telles que la structure au sujet post-verbal, la structure à verbe lexical ou à copule, la structure composée de verbes à l'infinitif ainsi que la structure SVO enchâssée par une proposition relative.

Un seul apprenant entre en matière et délimite le cadre externe de la narration lors de l'introduction du protagoniste « chien ». Cependant, cette production ne se fait pas en LC mais en AL <dans-le-film, /be-l-film/> (1x, cf. *supra*, ex. 296). Un autre apprenant précise le temps qu'il fait <in a morning> (1x/15, cf. *supra*, ex. 293) et un cas est noté où le cadre est repéré avant l'introduction des protagonistes <in the film> (1x, cf. *supra*, ex. 301).

Par rapport à l'usage de la LC, nous récapitulons ici ce que nous avons déjà évoqué dans nos analyses de la structure phrastique (tableau 204). Chez les apprenants de 10 ans locuteurs de l'AngL3, nous indiquons :

- l'absence de marques morphologiques du présent ou du passé et l'accord erroné du verbe avec le sujet ;
- l'omission du verbe <to be> au « présent continu » et sa substitution, dans certains cas, par des verbes empruntés à la L1 ou au FrL2 ;
- le verbe <to be> au présent précédé d'un verbe fini au passé ou non fini (cela pourrait être une interférence de la L2, le français, où le temps passé composé se forme de deux verbes) ;
- la formation d'un nouveau mot en -ing avec « skateboard » ;
- l'usage de la construction existentielle au passé comme en L1 ;
- l'emploi inadéquat de certaines prépositions ou expressions temporelles comme par exemple <jump for> qui veut dire « critiquer ».

**Tableau 204. Remarques sur l'usage de l'anglais L3 à l'âge de 10 ans**

N-ing	V-ing	marques morphologiques	V <sub>aux</sub> + V <sub>e</sub> / V-ed	Exist au passé	prép/lexique	T
V <sub>FrL2/AngL3</sub> + skateboard-ing (2x)	V <sup>AL</sup> + going V <sub>FrL2</sub> + skating * skating * going	he go* (3x) he want*, know*, jump*, open*, help* → + <es/s> there weres* → were	he's* played → he played he's* want → he wants	there &weres* there was (2x)	jump for* → went to play with the ski* → play on the ice	in a morning

Concernant les temps employés, les verbes réalisés en LC sont au présent ou au passé avec un V-ing sans oublier les phrases nominales et les verbes produits en AL et en français. Ceux-ci sont toujours au présent ou au passé suivi ou non d'un N ou un V-ing.

Par rapport au répertoire lexical, les apprenants de l'AngL3 font appel à un lexique diversifié (cf. Annexe 13). « Dog », « boy » et « friend » sont les appellations les plus fréquentes pour référer aux deux protagonistes. Certains lexèmes ne se présentent pas dans les énoncés des trois groupes de locuteurs adultes tels <sister, kid, guy, person, etc.> et d'autres existent dans les productions des francophones ou des libanophones adultes. En fait, ce lexique est exprimé en anglais LC <one pour dire « someone »> ou même emprunté à l'AL </bobi:z/ pour référer au « chien »> ou au FrL2 <enfant>. Des reprises viennent donner des précisions ou rectifier l'information donnée sur l'identité ou le genre du protagoniste en

question. Par ailleurs, les connecteurs logiques se font très rares : 2 occurrences sont révélées au début de l'histoire lors de l'introduction du protagoniste « chien » <yes, ok> et deux autres pour enchaîner sur l'introduction du protagoniste « enfant » <and, so>.

En ce qui concerne le répertoire des prédicats employés, certains verbes formés en LC ressemblent au choix des libanophones tels <open, help, there was> et d'autres ne sont indiqués chez aucun des groupes adultes tels <want to play, skating, etc.>. Parfois, l'usage des verbes est inapproprié tel l'usage du verbe <jump for> pour dire « aller chez » ou le mélange de la LC et des LS comme par exemple <a fait skating>.

Par ailleurs, les langues sources, l'AL et le français L2, peuvent avoir un rôle similaire ou différent au niveau lexical. Les emprunts à la L1 ou à la première langue étrangère interviennent pour remédier à un manque dans le répertoire lexical ou pour baisser la pression au moment des blocages. Nous relevons 10 emprunts au FrL2 contre 7 à la L1 (tableaux 205 et 206). Nous repérons 6 mots pleins contre 1 mot fonctionnel en AL et 8(1r) mots pleins contre 3 mots fonctionnels en FrL2.

Le substantif « chien », exprimé par N usuel en L1, est adapté à la LC puisque l'apprenant ajoute la marque morphologique du pluriel de l'anglais </bobiz/>. Nous répertorions également une séquence lexicale composée d'un substantif préfixé d'une préposition d'un article et comportant une expression locative <dans-le-film, /be-l-film fi:/>, des verbes, des substantifs et des expressions qui servent à faire patienter l'enquêteur ou à lui exprimer une difficulté. Le mot fonctionnel s'avère l'article défini <l-> mentionné tout seul.

**Tableau 205. Emprunts à l'AL chez les 10 ans apprenant l'AngL3**

Emprunts de nature purement lexicale <b>6x/7</b>			Emprunts de nature grammaticale <b>1x/7</b>	
SUBST <sup>AL + p(AngL3)</sup>	Séquence lexicale	V	MÉTA	DET <sup>AL</sup>
ADAPT	ÉLICIT –	ÉLICIT –		ÉLICIT –
/bobi:z/ → chiens	/be-l-film fi:/ → dans-le-N /yseʃd-o/ → aide-le	/&se:ʃ/ → aide	/laħza/ → un instant /ma: &baʃ/ → je ne sais pas	/l-N?/ → le + N?

Par ailleurs, les apprenants font appel aux verbes et aux mots lexicaux (adaptés ou non phonologiquement à la LC) de leur première langue étrangère, le français. Le FrL2 intervient particulièrement au niveau de l'encodage du SN où les apprenants choisissent de précéder le N en anglais par un déterminant français.

**Tableau 206. Emprunts au FrL2 chez les 10 ans apprenant l'AngL3**

Emprunts de nature purement lexicale <b>8x(1r)73/10</b>					Emprunts de nature grammaticale <b>3x/10</b>	
SUBST	SUBST anglicisé	$V^{FrL2} \rightarrow$ $V^{AngL3}$	V	MÉTA	DET <sup>FrL2</sup> + N <sup>AngL3</sup>	
ÉLICIT –	ADAPT	FACIL	ÉLICIT –		ÉLICIT –	FACIL
&kurs son enfant	&gleys	sait	est 2x (1r) a fait	je ne sais pas	<sa> friends <le> kid	<un> &bo

### 7.1.1.3. Structure du syntagme nominal

Les apprenants de l'AngL3 recourent au SN plein (17x/30 dont 2 reprises) ainsi qu'aux formes idiosyncrasiques (19x/30 dont 4 reprises) pour introduire les deux protagonistes (cf. *infra*, tableau 208).

L'introduction du protagoniste « chien » se fait majoritairement par des formes idiosyncrasiques (10x/15 dont 3 reprises) et un peu moins par un SN indéfini (5x/15) et par un SN défini accompagné d'un article (4x/15 dont 1 reprise). Les tests statistiques indiquent qu'aucune préférence n'est relevée à ce niveau ( $\chi^2 = 1.6$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.50 > 0.05$ ).

Quant au protagoniste « enfant », il est typiquement introduit des formes idiosyncrasiques (9x/15 dont 1 reprise) et moins souvent par un SN plein accompagné d'un article défini (4x/15), d'un possessif (3x/15) et d'un article indéfini (2x/15 dont 1 reprise). Les tests statistiques confirment qu'aucune forme linguistique n'est privilégiée ( $\chi^2 = 6.5$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.10 > 0.05$ ).

Des formes idiosyncrasiques sont constatées en AngL3 chez les apprenants de 10 ans : ces derniers tendent à introduire les deux protagonistes par un N nu. Le recours à ce procédé indique également des difficultés au niveau du marquage de nombre : le N nu est introduit au singulier ou au pluriel. Le protagoniste « chien » est introduit dans 6 cas (dont 2 reprises) au singulier et 2 cas (dont 1 reprise) au pluriel et le protagoniste « enfant » est introduit dans 3 cas (dont 1 reprise) au pluriel : (dog)\* ; (dogs)\* ; (/bobiz/)\* ; (boys)\*. De même, des erreurs de marquage de nombre sont repérées lors de l'introduction des deux protagonistes par un SN défini : (the dogs)\* ; (the boys)\* (1 cas de chaque). Les procédés linguistiques utilisés pour introduire le protagoniste « enfant » se montrent plus diversifiés. L'usage des pronoms indéfinis tels <someone> ou <somebody> n'étant pas encore acquis, un apprenant introduit le protagoniste « enfant » par le numéral (one)\*. Cet emploi est erroné. De plus, il s'agit du même apprenant (GHA) qui a introduit le protagoniste « enfant » par le pronom <quelqu'un> en FrL2. Néanmoins, en AngL3, il ne précise pas ultérieurement l'identité du protagoniste.

<sup>73</sup>La reprise à l'identique est mentionnée dans le tableau sans être comptée dans le total.

Par ailleurs, les apprenants perçoivent la ressemblance entre le français et l'anglais au niveau du système de la détermination nominale. Ils recourent donc à l'emploi de déterminants français (article défini ou possessif) pour accompagner des N de la LC ( $DET^{FrL2} + N^{AngL2}$ )\* → <le kid>. Dans un cas, il est question d'un SN disloqué à gauche avec une erreur de marquage de nombre et de genre : ( $POSS^F + N^P + he$ )\* → <sa friends + he> (1x, cf. *supra*, ex. 306).

À 10 ans, les apprenants font rarement appel au SN composé. L'unique occurrence est erronée (*the house to the boy*)\* : l'apprenant a employé une structure comportant deux SN séparés par la préposition <to> au lieu de <of>). Il semblerait que la structure du SN composé par le <'s> du génitif identifiant n'est pas encore appropriée. Finalement, aucun apprenant de 10 ans ne précède l'introduction des deux protagonistes par l'adjectif <little> pour l'accompagner.

Pour résumer, les apprenants de 10 ans en AngL3 préfèrent introduire le protagoniste « chien » en focus d'un énoncé de l'arrière-plan. Ils alternent entre des introductions par une structure existentielle et par une forme nominale. L'introduction du protagoniste « chien » est réalisée à l'aide d'un SN indéfini ou par un N nu. En revanche, l'introduction du protagoniste « enfant » est majoritairement encodée en focus d'un énoncé de la trame par une structure SVO où le protagoniste est exprimé à l'aide d'un SN-sujet et au moyen d'un SN-objet. Il est généralement accompagné par des formes idiosyncrasiques et moins souvent par un article défini ou un possessif.



Tableau 207. Structure phrasique pour introduire les protagonistes en AngL3 chez les apprenants de 10 ans<sup>74</sup>

AngL3 10 ans	Trame				Arrière-plan													
	Topique		Top/ Foc	Focus			Focus											
	SV-ingC (N/V-ing)	SV <sup>FRL2</sup> O (N/V-ing)		S <sup>chn</sup> VO <sup>enf</sup>	SV <sup>AL</sup> O (V-ing) C	SVO	SV <sub>1</sub> to V <sub>2</sub> OO	VC	(C) + Exist + SN/ØN*	Exist* + SN	C + Exist <sup>AL</sup> + N <sup>AngL2</sup>	Prés + SN	SVO (N-ing)	S <sup>chn</sup> VO <sup>enf</sup>	ØN + ØN	ØN SN	SN + SN	
chien	1	2(1)	1						2	1	1	2(1)		1	1	1	1	1
enfant	15	1	1	2	1	1	1	1				1	1	1	1	1	1	1
Total	30	3(1)	2(1)	S = 4	O = 3	1	1	1		Exist = 4	3(1)	1	2(1)	PN = chn 4x ; enf 2x(1)				

Tableau 208. Structure du SN pour introduire les protagonistes en AngL3 chez les apprenants de 10 ans

AngL3 10 ans	Nb total d'intro/ locuteur	SN pleins <DET + N>				SN composé (SN to SN)*	Dislocation (DET <sup>FRL2S</sup> + N <sup>P</sup> + PRO <sup>AngL3S</sup> )*	Erreurs										
		INDEF+ N	DEF + N	POSS + N	the + N			(NUM)*	(DET <sup>S</sup> + N <sup>P</sup> )*	(DET <sup>FRL2</sup> + N <sup>AngL3</sup> )*	(ØN)*	(ØN <sup>AngL3p</sup> )*	(ØN <sup>ALp</sup> )*	(DET <sup>FRL2</sup> + N <sup>FRL2</sup> )*				
		a + N	the + N	his + N	sa + N <sup>P</sup> + he*			one*	the dogs* the boys*	le kid*	ØN*	ØN*	ØN*	son + N <sup>FRL2</sup> *				
chien	15	5	4(1r)		the + N				1									
enfant	15	2(1r)	3	3	1	1	1	1	1	1	1	6(2r)	2(1r)	3(1r)	1	1	1	1
Total	30	6(1r)	7	3	1	1	1	1	2	1	1	8(1r)	8(1r)	8(1r)	1	1	1	1
Total		chn 9x (1r) ; enf 9x(1r)																
		chn 10x (3r) ; enf 8x(1r)																

<sup>74</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des deux protagonistes aux niveaux discursif, phrasique et linguistique en AngL3 chez les apprenants de 10 ans dans l'Annexe 8.

### 7.1.2. Introduction des entités inanimées

L'introduction des entités inanimées « écharpe », « paille », « glace » et « échelle » en AngL3 paraît une tâche communicative difficile à remplir pour les 15 sujets du groupe de 10 ans. Des 60 potentielles introductions, 7 occurrences sont seulement attestées. Celles-ci sont exprimées dans 7 énoncés.

#### 7.1.2.1. Structure discursive

À l'âge de 10 ans, les entités inanimées sont introduites en focus d'un énoncé de la trame (5x/7) et de l'arrière-plan (2x/7). Les tests statistiques indiquent qu'aucune préférence au niveau discursif n'est relevée ( $\chi^2 = 0.57$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.45 > 0.05$ ). L'entité « glace » est la seule entité introduite en focus d'un énoncé de l'arrière-plan (tableau 209). Les introductions par une forme nominale sont encodées dans l'arrière-plan comme nous l'avons évoqué dans les sections précédentes. Nous avons considéré que l'apprenant utilise implicitement les constructions à forme impersonnelle introductive.

[307] </?e baʃde:n/ (oui après)> e: the dog # e: &g <he's &wor> [//] he get worry (JAD : 16-17)  
TR <and he (P, chn) Foc [geted (procès) <ladder> [//] # a ladder (i)]>

[308] Ø (P, CE) <go # the> [ / ] # go the place ## (LUN : 4-5)  
&gleys #

Deux apprenants essaient d'introduire les entités « écharpe » et « échelle » sans y parvenir (2?75) alors que l'entité « paille » n'apparaît pas dans les récits des apprenants.

[309] <a> <&boby> e: ## </&šš/ (l'écha...)># (LUN : 9)

**Tableau 209. Structure discursive et introduction des entités inanimées en AngL3 à l'âge de 10 ans**

AngL3 10 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame	Arrière-plan
écharpe	0x(+2?)/15	1?	1?
paille	0x/15		
glace	5x/15	3	2
échelle	2x(+1?)/15	2	1?
Total	7x(+3?)/60	5(+1?)	2(+2?)

#### 7.1.2.2. Structure phrastique et répertoire lexical

Nous ne pouvons pas réellement parler de préférences chez les apprenants de 10 ans puisque le nombre d'introductions des entités est extrêmement réduit. Pour introduire l'entité « échelle » dans la trame, les apprenants font appel à une structure SVO et encodent l'entité à

<sup>75</sup>Le point d'interrogation à côté d'un chiffre indique une occurrence où l'apprenant a essayé d'introduire une entité sans réussir. Ces occurrences signalées ne sont pas analysées.

l'aide d'un SN-objet (2x, cf. *supra*, ex 307) ; (cf. *infra*, tableau 212). Nous soulignons l'emploi d'un verbe en FrL2 adapté phonologiquement à la LC. Voici une illustration :

[310] <et> his friend the dog &prend <the> [//] ## <un> **thing** (HAD : 10-11)  
<pour lui pour> we help #

Dans la trame, l'entité « glace » est introduite par une structure SVC dans 2 cas sur 3 et elle est réalisée à l'aide d'un SN-C de lieu à l'instar des anglophones. Foc<sub>TR</sub> {SVC} (1x/2) ; Foc<sub>TR</sub> {S<sup>FrL2r</sup>V<sup>AL</sup>C} (1x/2).

[311] they go <to the> [/] # to the ## [! rire] <neige> <it'\_s\_meaning> </šu\_ʔesmo/>  
(comment ça s'appelle « comment ça se dit ») ## <glace> ### **ice cream # ice ice** (i) (HAD : 5)

Dans un cas sur 2, le sujet est produit en FrL2 tandis que le verbe est exprimé en AL :

[312] e: <il> # </šam biru:h/ (est en train d'aller)> ## in **the ice** (i) # (SAW : 4)

De même, l'entité « glace » est introduite par une structure SV à l'aide d'un SN-sujet (1x/3). Foc<sub>TR</sub> {SV}.

[313] e: and **the ice** cracked # (CHA : 19)

Dans l'arrière-plan, l'entité « glace » est introduite par une construction nominale à l'aide d'un N lexical nu (1x, cf. *supra*, ex. 308) ou par une construction présentative (1x) comme le montre l'exemple ci-dessous. Les énoncés produits en AngL3 révèlent souvent un phénomène de changement de code vers les LS. Ainsi, ces énoncés peuvent être un mélange de trois langues (AL, français et anglais). Foc<sub>AP</sub> {ØN} ; Foc<sub>AP</sub> {it's + SN}.

[314] </yefne:/ (c'est-à-dire, fin)> <he> [//] # it's <glace> (JAD : 10)

Les verbes utilisés en AngL3 sont conjugués au présent (2x), au présent continu en L1 (1x) ou au passé (1x). Nous repérons également des formes IL au présent et au passé (1 cas de chaque) et une structure nominale.

Concernant l'usage de l'anglais, les verbes finis en LC peuvent avoir la marque morphologique erronée : <he geted → got> (1 cas). Une difficulté est remarquée au niveau des prépositions <in the ice → on the ice>. De plus, nous notons un essai qui vise à réguler le discours en AngL3 sans le passage par les LS <no, it's meaning>.

Le lexique référant aux deux entités introduites expose dans certains cas la difficulté des apprenants à trouver le bon terme (cf. Annexe 13). Ainsi, l'entité « glace » est introduite par exemple dans une reprise par <ice cream ou neige, etc.> et « échelle » par <thing>. Les prédicats formulés en LC ressemblent à ce qui a été utilisé par les anglophones adultes comme

les verbes <go, get>. Les connecteurs logiques sont rarement utilisés et se limitent à l'emploi de la conjonction de coordination en AngL3 <and> (2x) ou en FrL2 (1x).

Le recours à la L1 est purement de nature lexicale ; les apprenants lui empruntent des verbes suffixés ou non d'un pronom clitique objet. La L1, l'AL permet aussi l'auto-correction ou l'expression d'une difficulté.

**Tableau 210. Emprunts à la L1 chez les 10 ans apprenant l'AngL3**

Emprunts de nature purement lexicale 3x			Emprunts de nature grammaticale
Séquence lexicale	V	MÉTA	0x
ÉLICIT –	ÉLICIT –		
/biħotto-llɔ/ <sup>76</sup> → il-met-lui <a> &boby e: &šš # → un chien, châle	/ʕam biru:h/ → est en train d'aller	/yeʕne/ → c'est-à-dire /ʕu ʔesmo/ → comment ça s'appelle	

En revanche, les emprunts au FrL2 se montrent de nature lexicale (5x/8) et fonctionnelle (3x/8). Les apprenants font appel aux substantifs, aux pronoms sujets, à la conjonction de coordination <et> et à l'article français pour accompagner un lexème en anglais. De plus, les apprenants adaptent des mots du FrL2 phonologiquement à la LC comme <&gleys, &prend>.

**Tableau 211. Emprunts au français L2 chez les 10 ans apprenant l'AngL3**

Emprunts de nature purement lexicale 5x/8				Emprunts de nature grammaticale 3x/8		
SUBST	N anglicisé	V anglicisé	Séquence lexicale	ProS	coord	DET <sup>FrL2</sup> + N <sup>AngL3</sup>
ÉLICIT –	ADAPT	ADAPT	ÉLICIT –	ÉLICIT –	ÉLICIT –	ÉLICIT –
neige glace (2x)	&gleys	&prend	il met <sup>77</sup> il...la chemise	il	et	<un> thing

### 7.1.2.3. Structure du syntagme nominal

Les apprenants de 10 ans encodent les entités inanimées par des formes idiosyncrasiques (5x/8) et par un SN plein (2x/7) pour les introduire ; (cf. *infra*, tableau 213).

Les deux entités « glace » et « échelle » sont introduites par un SN plein dans 3 cas sur 7. L'entité « échelle » est encodée par un SN indéfini (1r). Cette occurrence est une reprise à l'identique et immédiate d'une introduction par un N nu. L'entité « glace » est réalisée dans 2 cas par un SN défini accompagné d'un article. Dans un cas sur 2, l'entité « échelle » est introduite par un SN indéfini où l'apprenant accompagne le lexème formulé en anglais LC d'un article indéfini en FrL2 : (<un> thing)\*. L'apprenant semble ne pas avoir encore acquis le pronom indéfini <something>. Par ailleurs, l'entité « glace » est introduite dans un cas sur 5

<sup>76</sup>Ces occurrences ne sont pas comptabilisées étant donné que l'introduction des entités n'a pas aboutie.

<sup>77</sup>Ces occurrences ne sont pas comptabilisées étant donné que l'introduction des entités n'a pas aboutie.

par un SN défini où l'article défini anglais <the> précède un lexème en FrL2 (the <neige>)\* (1x). Cette entité est également introduite par un N nu en français ou en français adapté phonologiquement à l'anglais : (<glace>)\* (2x dont 1 reprise), (ice cream)\* (1r), (ice)\* (2r), (<&gleys>)\* (1) (6x, dont 4 reprises)

À l'âge de 10 ans, les apprenants ne parviennent pas à introduire les entités inanimées par un SN composé ou accompagnées d'un adjectif qualificatif.

Pour résumer, 7 introductions d'entités inanimées sur 60 sont uniquement relevées à l'âge de 10 ans en AngL3. Elles sont réalisées en focus d'un énoncé de la trame et de l'arrière-plan. Les entités inanimées introduites sont encodées dans des structures phrastiques qui ne correspondent pas toutes aux règles d'usage de la LC. Les entités sont introduites par un SN-objet ou sujet ou par un complément circonstanciel de lieu et sont actualisées par un SN plein ou par des formes idiosyncrasiques.

**Tableau 212. Structure phrasique pour introduire les entités inanimées en AngL3 chez les apprenants de 10 ans<sup>78</sup>**

AngL3 10 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame/Focus					Arière-plan/Focus			
		SV	SVQ	SV <sup>Frl2?</sup> Q	SVOQ	SVQ	S <sup>Frl2</sup> V <sup>AL</sup> Q	Prés + SN	SVOQ	SN*/ SN* + SN*
écharpe	0x(+2?)/15				<b>1?</b>					<b>1?</b>
paille	0x/15									
glace	5x/15	1				1	1	1		1
échelle	2x(+1?)/15		1	1					<b>1?</b>	
Total	7x(+3?)/60	1	1	1	(+1?)	1	1	1	(+1?)	1(+1?)
Total		<b>S = 1</b>			<b>O = 2</b>		<b>C = 2</b>			<b>PN = 1</b>

**Tableau 213. Structure du SN pour introduire les entités inanimées en AngL3 chez les apprenants de 10 ans**

AngL3 10 ans	Nb total d'intro/locuteur	SN pleins <DET + N>				Erreurs			
		INDEF + N a + N	DEF + N the + N	N <sup>AngL3</sup> sans DET	N <sup>Frl2/Frl2?</sup> sans DET	(DET <sup>Frl2</sup> + N <sup>AngL3</sup> )* un + thing*	(DET <sup>AngL3</sup> + N <sup>Frl2</sup> )* the + neige*	(det <sup>AL</sup> -N <sup>AL</sup> )*	
écharpe	0x(+2?)/15		<b>1?</b>					<b>1?</b>	
paille	0x/15								
glace	5x/15		2	2r	3(1r)			1	
échelle	2x(+1?)/15	1r		1		1			
Total	7x(+3?)/60	1r	2(+1?)	3(2r)	3(1r)	1		1	
Total		<b>3x(1r)/7</b> <b>8x(3r)</b>							

<sup>78</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des quatre entités inanimées aux niveaux discursif, phrasique et linguistique en AngL3 chez les apprenants de 10 ans dans l'Annexe 8.

## 7.2. Apprenants de 13 ans

### 7.2.1. Introduction des protagonistes

Nous examinons ici les récits du groupe de 13 ans apprenant l'AngL3. Nous analysons les premiers énoncés qui introduisent deux protagonistes, « chien » et « enfant ». En total, il s'agit donc de 30 introductions exprimées éventuellement dans 30 énoncés. Le tableau suivant donne un aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur.

Tableau 214. Aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur en AngL3

AngL3	13 ans	Nb total des énoncés
1	AHM	10
2	AHD	31
3	ALA	11
4	ALI	15
5	ALR	9
6	ELI	5
7	LEA	18
8	LYN	22
9	MAN	12
10	MAR	8
11	MOK	33
12	MON	11
13	NIZ	9
14	REM	7
15	SAM	22

#### 7.2.1.1. Structure discursive

Les apprenants de 13 ans introduisent majoritairement le protagoniste « chien » en AngL3 en focus d'un énoncé de l'arrière-plan (11x/15) ; (cf. *infra*, tableau 215). Dans 4 cas sur 15, le protagoniste « chien » est introduit en topique d'un énoncé de la trame. Les tests statistiques confirment que ce résultat n'est pas significatif et qu'aucune préférence au niveau discursif n'est relevée ( $\chi^2 = 2.4$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.11 > 0.05$ ).

[315] AP <there was Foc [a dog (P)] #> (MOK : 1)

[316] TR <Top [<the> [/] the dog (P)] Foc [wake up # (procès)] in the morning#> (SAM : 1)

En revanche, l'introduction du protagoniste « enfant » se partage entre le focus d'un énoncé de l'arrière-plan (7x/15, ex. 317) et de la trame (7x/15, cf. *infra*, ex. 318). Dans un cas, le protagoniste est introduit en topique d'un énoncé de la trame (1x/15, cf. *infra*, ex. 319). Nulle préférence n'est marquée à ce niveau, ce résultat est confirmé par les tests statistiques ( $\chi^2 = 4.8$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.13 > 0.05$ ).

[317] AP <there is # Foc [a boy &a and a dog (P)] #> (NIZ : 1)

[318] **a dog** # one day e: # e: # </le:ʔa/ (a trouvé)> &gleys # (MAR : 1-3)  
 TR <and Top [he (P, chien)] Foc [told (procès) # <to a> [/] to **a boy** (P)>  
 </ʃu:/ (quoi)> to help him #

[319] TR <Top [**dog** <and> [/] # and **boy** (P)] ## Foc [vont <skiing> [/] # skiing #] (ELI : 1)

**Tableau 215. Structure discursive et introduction des protagonistes en AngL3 à l'âge de 13 ans**

AngL3 13 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame		Arrière-plan
		Topique	Focus	Focus
chien	15	4(1) (27%)		11(6) (73%)
enfant	15	1 (7%)	7 (47%)	7(6) (47%)
Total	30	5	7	18

### 7.2.1.2. Structure phrastique et répertoire lexical

Pour introduire l'entité-protagoniste « chien » dans l'arrière-plan, les apprenants de 13 ans préfèrent l'emploi des constructions existentielles au présent et au passé (8x/11, cf. *supra*, ex. 315 et 317) – structures préférées des libanophones – à la structure présentative (2x/11, ex. 320) et à la structure à verbe lexical (1x/11) ; (cf. *infra*, tableau 219). Les tests statistiques confirment que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 7.81$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.02 < 0.05$ ). Foc AP {*there is* + SN} ; Foc AP {C + *there was* + SN} ; Foc AP {*there was* + SN + C} ; Foc AP {C + *there was* + C} ; Foc AP {*it's/was* + SN} ; Foc AP {*we have* + SN + ØN\*}.

[320] *it was a dog* # (ALR : 1-3)  
 he (P, chn) didn't know  
 AP <how <to: &ko> [//] Ø (P, chn) to came <to the e: e: # to the> [//] to **his friends** (P)>

Dans la structure à verbe lexical, l'apprenant s'est exprimé en se positionnant en topique : il utilise le pronom sujet à la 3<sup>e</sup> personne du pluriel comme en L1. Dans cet énoncé, les deux protagonistes « chien » et « enfant » sont introduits ensemble.

[321] AP <*we have* Foc [<a> [/] **a dog** and **boy** (P)] #> (REM : 1)

Pour introduire le protagoniste « chien » en topique d'un énoncé de la trame, les apprenants recourent à la structure SVO et SVC et ils l'encodent par un SN-sujet (4x/15). Dans 2 énoncés sur 4, les verbes sont empruntés aux LS, la L1 et le FrL2 (cf. *supra*, ex. 318 et 319). Dans l'exemple [319], le verbe produit en FrL2 est suivi d'un V-ing en anglais LC. Dans cet énoncé, les deux protagonistes sont conjointement introduits. À l'opposé du groupe de 10 ans, nous observons l'emploi des verbes à particules <wake up, &woking up> (2x/4, cf. *supra*, ex. 316). Top TR {CCSV-ing<sup>PTL</sup>} ; Top TR {SV<sup>FrL2</sup>O (V-ing)} ; Top TR {SCV<sup>AL</sup>O} ; Top TR {SV<sup>PTL</sup>C}.

Quant à l'entité-protagoniste « enfant », les apprenants de 13 ans l'introduisent dans l'arrière-plan dans 6 cas sur 7 simultanément avec le protagoniste « chien ». Ainsi, il est typiquement introduit par une structure existentielle dont 3 occurrences sont formulées au



présent (4x/7, cf. *supra*, ex. 317). Le protagoniste est également introduit dans l'arrière-plan par une structure présentative au présent (1x, ex. 322) et par une structure à verbe lexical (1x, cf. *supra*, ex. 321). De même, nous indiquons une occurrence où le protagoniste « enfant » est encodé par un SN-objet dans une proposition en <how> (1x, cf. *supra*, ex. 320). Cette construction dans laquelle le verbe fini est précédé d'une préposition, n'apparaît pas dans les énoncés des locuteurs anglophones adultes. Foc<sub>AP</sub> {*there's/is* + SN} (3x) ; Foc<sub>AP</sub> {*there was* + SN + C} (1x) ; Foc<sub>AP</sub> {*it is* + SN} (1x) ; Foc<sub>AP</sub> {*we have* + SN + N\*} (1x) ; Foc<sub>AP</sub> {*how to* VO} (1x).

[322] it' s **a dog** and # **a boy** # (AHD : 1)

Par ailleurs, le protagoniste « enfant » est unanimement introduit par une structure SVO en focus d'un énoncé de la trame. Il est encodé par SN-objet (7x/15). Dans l'exemple [318], l'apprenant utilise une structure de l'infinitivation, constatée auparavant dans les récits des libanophones. La structure <told + O → to Vinf O> peut être formulée de la façon suivante : « he askes a boy for help » <ask + OO>. L'introduction du protagoniste « enfant » en topique d'un énoncé de la trame est déjà expliquée *supra* : le protagoniste est conjointement introduit avec le protagoniste « chien » par un SN-sujet (1x, cf. *supra*, ex. 319).

À 13 ans, le choix syntaxique diffère généralement des préférences des locuteurs natifs. Par ailleurs, 7 apprenants sur 15 (47%) introduisent les deux protagonistes en question simultanément. Ce nombre d'introductions est supérieur à celui constaté chez les anglophones (2 locuteurs sur 10 soit 20%). Aucun apprenant ne précise le cadre externe de la narration en AngL3 avant ou conjointement à l'introduction des deux protagonistes. En revanche, un apprenant délimite le cadre après l'introduction des deux protagonistes. Voici l'illustration :

[323] there's a dog and <the:> [//] # a boy # (ALA : 1-2)  
met in the first of **the story**

Les apprenants de 13 ans se limitent à donner des indications sur le temps <once upon a time, one day> (2x) ou sur le temps qu'il fait lors de l'introduction du protagoniste « chien » : <in the morning (2x), in winter (2x)> (cf. *supra*, ex. 316 et 318). D'ailleurs, l'expression <once upon a time> s'utilise habituellement pour démarrer un conte de fée.

Les verbes finis en LC sont conjugués au présent comme au passé avec ou sans formes morphologiques erronées afin d'introduire les deux protagonistes. Nous observons aussi des V-ing et une forme IL.

Le répertoire lexical utilisé pour désigner les deux protagonistes concordent généralement avec de ce qui a été indiqué chez les locuteurs natifs (cf. Annexe 13). Toutefois, deux mots ne le sont pas <master> et <person>. En outre, les connecteurs sont très peu récurrents. Le connecteur <first> rappelle un emploi similaire en L1 ainsi que l'usage des verbes tels que <ask for help>. Il existe des verbes qui ne figurent pas dans la liste inventoriée chez les adultes lors de l'introduction des protagonistes comme <told, have, vont skiing>. Cependant, le verbe <skier> apparaît dans les énoncés des libanophones au moment de l'introduction des l'entité « glace ». Les apprenants racontent dès le début du récit, l'événement qui était en quelque sorte la cause de l'incident.

En ce qui concerne l'usage de la langue, la flexion verbale peut être erronée : au présent la marque morphologique de la 3<sup>e</sup> personne du singulier est omise et la formation du présent continu n'est pas réussie. Comme chez le groupe de 10 ans, deux apprenants à l'âge de 13 ans font appel à des verbes en V-ing sans qu'ils les précèdent de l'auxiliaire <to be>. Dans un cas, l'auxiliaire semble être remplacé par un verbe fini français <vont skiing> et dans l'autre cas, le verbe <to wake up> est formé avec la radicale du passé (woking up)\* → <waking up>. En outre, les apprenants de 13 ans emploient la structure existentielle et présentative au présent et au passé contrairement aux locuteurs natifs qui les emploient uniquement au présent.

Chez les apprenants de 13 ans, aucun N n'est utilisé comme un verbe <V-ing>. Le substantif <house> est employé comme en L1 pour désigner la « niche » du « chien ». La formation d'un verbe à l'infinitif avec une préposition suivi d'un verbe fini au passé est erronée (to came)\* ainsi que l'usage de quelques prépositions se trouvant après les verbes.

**Tableau 216. Remarques sur l'usage de l'AngL3 à l'âge de 13 ans**

SUBST	V-ing	marque morphologique	Exist passé	to + V <sub>e</sub>	V + prép
house (2x) → doghouse, kennel	V <sup>FrL2</sup> + skiing * woking up	he ask*, wake* up → + <s> woking* → waking	there was it was	to came* → to come	told to*... → told ... asked for help from* ... → asked ... for help he ask for*... → he asks ...

L'emprunt à la L1 est de nature purement lexicale. Nous repérons l'usage d'un verbe d'action et d'une séquence métalinguistique en AL.

**Tableau 217. Emprunts à la L1 chez les 13 ans apprenant l'AngL3**

Emprunts de nature purement lexicale 2x		Emprunts de nature grammaticale
V	MÉTA	0x
ÉLICIT-		
/le:ʔa/ → a trouvé		

En FrL2, l'emprunt est également de nature lexical avec l'emploi d'un d'un verbe et d'un substantif adapté phonétiquement à la LC. Les apprenants ne font pas appel à un déterminant en français pour accompagner un N en anglais comme à l'âge de 10 ans.

**Tableau 218. Emprunts au FrL2 chez les 13 ans apprenant l'AngL3**

Emprunts de nature purement lexicale 2x		Emprunts de nature grammaticale
SUBST anglicisé	V <sup>FrL2</sup> + V-ing	0x
ADAPT	ÉLICIT –	
&gleys → glace	vont	

### 7.2.1.3. Structure du syntagme nominal

Les apprenants libanais de 13 ans optent généralement pour les SN pleins <DET + N> pour introduire les entités-protagonistes (25x/30); (cf. *infra*, tableau 220). Les tests statistiques attestent que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 12.03$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 4e-04 < 0.05$ ). Les apprenants encodent majoritairement le protagoniste « chien » par un SN indéfini <a + N> pour l'introduire: <a dog> (14x/15, dont 1 reprise). Un seul apprenant introduit le protagoniste « chien » par un SN défini (1x, cf. *supra*, ex 316.) et un autre par une forme idiosyncrasique (un N nu, 1x). Les choix linguistiques des apprenants de 13 ans pour introduire le protagoniste « chien » ressemblent à ceux des anglophones natifs.

En revanche, le protagoniste « enfant » est généralement introduit à l'aide d'un SN indéfini <a + N> (8x/15 dont 1 reprise). Les tests statistiques se prononcent non-significatifs ( $\chi^2 = 1.2$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.67 < 0.05$ ). Nulle préférence n'est attestée au niveau de l'actualisation du protagoniste « enfant » : il peut être également introduit par un SN défini comportant un possessif (5x dont 1 reprise), par un article défini réalisé dans une reprise différée <his friend the little boy> (1x) et par des formes idiosyncrasiques (4x/15). Le protagoniste « enfant » est introduit par un N nu dans 2 cas sur 15 (cf. *supra*, ex. 319 et 321). De même, il est encodé par un SN accompagné d'un possessif où la forme linguistique est erronée (2x). Dans un cas, le marquage de nombre est incorrect : le protagoniste est introduit au pluriel (his friends)\*. Dans l'autre cas, le possessif précède le N <person> qui réfère ordinairement à un être non identifié et auquel il est impossible d'indiquer un lien de possession.

Un seul apprenant de 13 ans introduit le protagoniste « enfant » précédé de l'adjectif <little> (1x reprise). Aucun apprenant ne l'introduit par un SN composé ayant une fonction de complément de N comme chez les anglophones.

Pour récapituler, l'analyse des résultats du groupe de 13 ans apprenant l'AngL3

montre que l'introduction du protagoniste « chien » se fait majoritairement en focus d'un énoncé de l'arrière-plan par une structure existentielle à l'aide d'un SN indéfini. En revanche, l'introduction du protagoniste « enfant » se partage entre le focus d'un énoncé de la trame et de l'arrière-plan. Dans la trame, les apprenants recourent à une structure SVO et l'introduisent à l'aide d'un SN-objet comportant essentiellement un indéfini et un possessif. Dans l'arrière-plan, l'introduction du protagoniste « enfant » est réalisée par une structure existentielle au moyen d'un SN indéfini.

Tableau 219. Structure phrasique pour introduire les protagonistes en AngL3 chez les apprenants de 13 ans<sup>79</sup>

AngL3 13 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame				Arrière-plan			
		Topique		Focus enf 7x/15	Focus		chn 11x/15 ; enf 7x/15	how to VO	
		chn 4x/15 ; enf 1x/15	SV <sup>FIL2</sup> O(V-ing)		SCV <sup>ALO</sup>	SV <sup>PTL</sup> C			(C) + Exist + SN + (C)
chien	15	CCSV-ing <sup>PTL</sup>	1	1	(C)SV(O)O	8(4)	2(1)	1	
enfant	15		1			4	1	1	1
Total	30		2(1)	1		12(4)	3(1)	2(1)	1

Tableau 220. Structure du SN pour introduire les protagonistes en AngL3 chez les apprenants de 13 ans

AngL3 13 ans	Nb total d'intro/locuteur	SN pleins <DET + N>				Erreurs	
		INDEF + N a + N	DEF + N the + N	POSS + N his + N	N sans DET ØN*	chn 1x ; enf 4x (DET+N) <sup>P</sup> *	(DET + N)* his + person *
chien	15	14(1r)	1	1	1		
enfant	15	8(1r)	1r	5(1r)	2	1	1
Total	30	22(2r)	2(1r)	6(1r)	3	1	1

<sup>79</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des deux protagonistes aux niveaux discursif, phrasique et linguistique en AngL3 chez les apprenants de 13 ans dans l'Annexe 8.

## 7.2.2. Introduction des entités inanimées

Les premiers énoncés qui introduisent les entités inanimées « écharpe », « paille », « glace » et « échelle » sont analysés ici. Notre groupe de 13 ans est composé de 15 sujets. Au total, il s'agit potentiellement de 60 introductions dont 24 occurrences exprimées dans 24 énoncés sont seulement observées.

### 7.2.2.1. Structure discursive

Parmi les entités inanimées étudiées, l'entité « paille » n'a pas été introduite à l'âge de 13 ans (tableau 221). L'introduction de l'information aux entités inanimées « écharpe », « glace » et « échelle » est typiquement encodée en focus d'un énoncé de la trame (19x/24). L'entité « glace » est la seule entité introduite en topique d'un énoncé de la trame par une expression temporelle complexe (1x) et en focus d'un énoncé de l'arrière-plan (4x/24). Les tests statistiques se prononcent significatifs marquant une préférence à introduire les entités en focus d'un énoncé de la trame ( $\chi^2 = 23.25$  ; p-value =  $8.94e-06 < 0.05$  ; p = (bootstrap) = NA).

[324] <dog> [/] the dog (P) heard him (AHM : 19-21)  
 TR <and Top [Ø (P, chn)] Foc [get (procès) a ladder (i)]  
 <to> [/] to pull him out #

[325] so <he> [/] # he # ask # for his # friend # (LEA : 5-7)  
 yes # <to join him> [/] to join him  
 AP <to # go skate on ice #>

Tableau 221. Structure discursive et introduction des entités inanimées en AngL3 à l'âge de 13 ans

AngL3 13 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame		Arrière-plan
		Topique ETC	Focus	Focus
écharpe	4x(+1?)/15		4(+1?)	
paille	0x/15			
glace	10x/15	1	5	4
échelle	10x/15		10	
Total	24x(+1?)/60	1	19(+1?)	4

### 7.2.2.2. Structure phrastique et répertoire lexical

Chez le groupe de 13 ans apprenant l'AngL3, la structure SVO est généralement employée pour introduire les entités inanimées dans 14 cas sur 24 (cf. *infra*, tableau 225). Cependant, les tests statistiques confirment que ce résultat n'est pas significatif ( $\chi^2 = 0.37$  ; p(bootstrap) =  $0.53 > 0.05$ ). Les apprenants encodent l'introduction des entités par un SN-objet postposé au verbe. Nous indiquons 13 occurrences dans la trame et une occurrence dans l'arrière-plan (TR = 13x/24 ; AP = 1x/24). Nous relevons ici la préférence des apprenants à introduire les entités inanimées par des structures où le sujet est un SN plein préposé au verbe à l'opposé des locuteurs de l'AngL1 lesquels privilégient l'omission du sujet maintenu.

L'entité « glace » est la seule entité inanimée exprimée par une structure SV à l'aide d'un SN-sujet (1x/10). Nous attestons une seule occurrence encodée dans la trame à l'opposé des anglophones chez qui 3 occurrences sont exprimées dans la trame et une occurrence dans l'arrière-plan. De ce fait, les structures introduisant l'entité « glace » en fonction de sujet sont plus variées chez les locuteurs adultes natifs (emploi des compléments circonstanciels, des « expressions temporelles complexes » ou de la conjonction de subordination <that>).

[326] and <the> [/] # **the ice** broke (MOK : 22)

En outre, l'entité « glace » est typiquement introduite à l'aide d'un SN-C de lieu comme chez les anglophones (8x/10). Nous relevons 2 occurrences dans la trame réalisées par une structure SVC. Dans un cas (ex. 327), le verbe est omis mais la particule nous indique le sens de l'action décrite par l'apprenant en AngL3.

[327] dog <and> [/] # and boy ## vont <skiing> [/] # skiing # (ELI : 1-2)

TR <Foc [<the:> [/] # the: boy # (P) (V?) down of <the &g **the &gla &gla**> [//] <glace> (i) #>

En outre, la structure SVC varie : dans un cas, elle est réalisée en topique d'un énoncé de la trame par une expression temporelle complexe. Dans un autre cas, elle est précédée d'une « expression temporelle complexe ». Foc TR {ETC [*then* C + *when* SV] + SVC} ; Foc TR {ETC [CC *when* SV] + SVCC} (2x/24).

[328] TR <ETC [then # **on the ice** # when # they # skate #] the boy fall in the ice> (ALA : 6)

[329] TR <ETC [*when* he are # &sk skiing]> # e: e: he # &ful # e: in **the ice** (i)> (NIZ : 5)

Nous observons une autre variante de la structure SVC : dans 4 cas sur 10, elle est composée d'une préposition et d'un verbe à l'infinitif <to + V>. Nous relevons une occurrence dans la trame et 3 autres dans l'arrière-plan (TR = 1x/24 ; AP = 3x/24). Cette structure ne figure pas chez les locuteurs de l'AngL1 lors de l'introduction de l'entité « glace ». Cela semble plutôt être une interférence de la L1. Foc TR {to VC} ; Foc AP {to VC} ; Foc AP {to V<sub>1</sub>V<sub>2</sub>C}.

[330] then they (P, CE) go (ALI : 7-8)

TR <Ø (P, CE) to ski (procès) # on **ice** (i) #>

Comme en LC, l'entité « échelle » est introduite par une structure <to VC> à l'aide d'un SN-objet (1x/24). Soulignons que les apprenants de 13 ans ne font pas appel au participe passé pour décrire l'emplacement de l'entité inanimée « échelle ». Foc TR {to VOC}.

[331] and # <she it> [//] # he (P, chn) go (MAN : 8-9)

TR <Ø (P, chn) to put the **&luder** (i) # on the <glace> #>

Par ailleurs, une seule occurrence est attestée où l'entité « glace » est introduite par une structure présentative. Le verbe <to be> est mentionné deux fois de suite au présent avec sa forme courte et repris par sa forme longue (1x/24). Rappelons que les locuteurs anglophones adultes ne recourent pas à cette construction pour introduire l'entité. F<sub>AP</sub> {it's is + N}.

[332] <sub>AP</sub> <it's is **&glEs** (i)> (AHD : 2)

Un apprenant introduit l'entité « échelle » par un énoncé en AL puis continue à raconter l'histoire en LC tout en maintenant l'entité par un SN en L1. Foc<sub>TR</sub> {V<sup>AL</sup>O<sup>AL</sup>}.

[333] </ǵe:b **sellom** yeʃne:/ (il a cherché une échelle, fin)> [!: rire] (AHD : 8-9)  
the dog help the boy </**bi-ssellom** # yeʃne:/ (avec l'échelle, c'est-à-dire)> [!: rire]

Les apprenants de 13 ans montrent des difficultés au niveau du marquage morphologique des verbes au présent et des verbes irréguliers au passé (cf. Annexe 13). Dans un cas, 2 verbes qui devraient être séparés par une conjonction de coordination, se suivent <to go skate>. Les énoncés comportant une « expression temporelle complexe » sont erronés. L'emploi de la conjonction de subordination <when> et la concordance des temps semblent inappropriés (cf. *supra*, ex.) : « while he was skiing, he fell through the ice. Parfois, il y a omission du pronom objet. Les prépositions <in> et <into> remplacent la préposition <through>.

Tableau 222. Remarques sur l'usage de l'AngL3 à l'âge de 13 ans

proposition	Pro-O	Flexion verbale	V-ing/coord	préposition
when he grab	(he) give * a jacket → gives him a jacket	(he) fall*, give* (3x), get*, grab* (2x), bring*, help* → +<s> (he) felt*, &ful* → fell (he) are* skiing → was skiing (he) weared* → wore	to go skate → to go skating, to go and skate	fall in* the ice (2x) fall into* the ice walk in* the ice → through

Pour référer aux entités, les apprenants ont, dans certains cas, emprunté des lexèmes aux LS (5x) : dans 1 cas, l'apprenant reprend l'entité (a <escalier>)\* désignant l'entité « échelle » en FrL2 par un lexème en LC <an instrument>, lui aussi inadéquat. Les apprenants rencontrent alors des difficultés à trouver le lexique convenable pour référer à l'objet « échelle » qu'ils remplacent par le lexème <lather> (1x) ou <&lider> en AngL3, des substantifs faisant référence à un autre objet ou à une personne.

En ce qui concerne les verbes, quelques-uns rappellent les verbes d'action employés par les libanophones tels <to skate, to ski> pour introduire l'entité « glace » ou le verbe <weared\*> voulant dire <to dress> ou « habiller » afin d'introduire l'entité « écharpe », etc. D'autres verbes sont particulièrement utilisés par les apprenants comme par exemple <to help, used>. Deux connecteurs exprimant l'avancement de l'histoire se répètent <then> et <and>.



Les emprunts aux deux LS, l'AL et le FrL2 sont purement de nature lexicale. Néanmoins, la nature de ces emprunts se distingue d'une langue à une autre. La L1 est notamment employée dans des séquences métalinguistiques et la L2 en ayant recours aux substantifs (adapté ou non à la LC).

**Tableau 223. Emprunts à la L1 chez les 13 ans apprenant l'AngL3**

Emprunts de nature purement lexicale 5x		Emprunts de nature grammaticale
Séquence lexicale	MÉTA	<b>0x</b>
ÉLICIT –		
/ʒe:b sellom yeʒne/ → a cherché une échelle c'est-à-dire	/ʒu:/ → quoi /ʒu: ʔismo/ → comment ça s'appelle yeʒne → c'est-à-dire, enfin (2x)	

**Tableau 224. Emprunts au FrL2 chez les 13 ans apprenant l'AngL3**

Emprunts de nature purement lexicale 5x		Emprunts de nature grammaticale
SUBST anglicisé	SUBST	<b>0x</b>
ADAPT	ÉLICIT –	
&glEs	foulard escalier glace 2x	

### 7.2.2.3. Structure du syntagme nominal

Les apprenants de 13 ans introduisent typiquement les entités inanimées par un SN plein (17x/24) et recourent moins souvent à l'emploi des formes idiosyncrasiques (7x/24) ; (cf. *infra*, tableau 226). Les tests statistiques indiquent que ce résultat n'est pas significatif ( $\chi^2 = 3.37$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.06 > 0.05$ ).

Pour introduire l'entité inanimée « écharpe », les apprenants optent pour les SN indéfini dans 2 cas sur 4 et pour le SN défini comportant un possessif dans 1 cas sur 4. En outre, 8 occurrences dont 1 reprise sont attestées où l'entité « échelle » est accompagnée d'un article indéfini. Dans un cas sur 10, l'entité est précédée de l'article défini <the> qui a une valeur de démonstratif. Par ailleurs, l'entité « glace » est introduite par un SN défini dans 6 cas sur 10.

Autrement, les apprenants font appel aux formes idiosyncrasiques pour introduire les entités. Ils optent pour l'introduction des entités « glace » et « échelle » par un N nu exprimé en LC ou en AL : (ice)\* (3x) ; (/sellom)\* (1x). En outre, les trois entités inanimées sont introduites par les apprenants de 13 ans en FrL2 accompagnées d'un déterminant indéfini ou défini en AngL3 : (a <foulard>)\* ; (a <escalier>)\* ; (the <glace>)\*.

À 13 ans, les entités inanimées ne sont pas réalisées par un SN composé et ne sont pas précédées d'un adjectif qualificatif.

Pour récapituler, à 13 ans, les entités inanimées sont typiquement introduites en

focus d'un énoncé de la trame par une structure SVO à l'aide d'un SN-objet postverbal.

En ce qui concerne le marquage du SN, les entités sont typiquement introduites :

- par un SN accompagné d'un indéfini et d'un possessif pour l'entité « écharpe » ;
- majoritairement par un SN indéfini pour l'entité « échelle » ;
- par un SN défini et des formes idiosyncrasiques pour l'entité « glace ».

Tableau 225. Structure phrastique pour introduire les entités inanimées en AngL3 chez les apprenants de 13 ans<sup>80</sup>

AngL3 13 ans	Nb total d'intro/ locuteur	Trame														Arrière-plan			
		Topique ETC		Focus												Focus			
		when + CSV	SV	(C) SVO	when SVQ	SVOO	SVOO	CSVOO O	SVOOO	VQ	V <sup>AL</sup> Q <sup>AL</sup>	to VOC	[ETC] SVC	CSVCC S(V?) <sub>pr</sub> C	to VC	Prés +N	to VC	to V <sub>1</sub> V <sub>2</sub> C	
écharpe	4x(1?)/15			1		1	1	1	1?										
paille	0x/15																		
glace	10x/15		1									1	1	1	1	1	2	1	
échelle	10x/15			2	1		3			2	1	1							
Total	24x(1?)/60	1	1	3	1	1	4	1	(+1?)	2	1	1	1	1	1	1	2	1	
Total		C = 1	S = 1	O = 14												C = 4		C = 3	

Tableau 226. Structure du SN pour introduire les entités inanimées en AngL3 chez les apprenants de 13 ans

AngL3 13 ans	Nb total d'intro/locuteur	SN pleins <DET + N>				Erreurs							
		INDEF + N		POSS + N		N sans DET		N <sup>AL</sup> sans DET					
		a + N	the + N	his + N	ØN*	ØN <sup>AL</sup> *	a + N <sup>FL2</sup> *	(DET <sup>AngL3</sup> + N <sup>FL2</sup> )*	the + N <sup>FL2</sup> *				
écharpe	4x(1?)/15	2	1?	1							1		
paille	0x/15												
glace	10x/15		6		3								1
échelle	10x/15	8(1r)	1				1	1					
Total	24x(1?)/60	10(1r)	7(+1?)	1	3	1	1	1			2		1
Total		18x(1r)/24									7x/24		

<sup>80</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des quatre entités inanimées aux niveaux discursif, phrastique et linguistique en AngL3 chez les apprenants de 13 ans dans l'Annexe 8.

### 7.3. Apprenants de 16 ans

#### 7.3.1. Introduction des protagonistes

Le groupe de 16 ans apprenant le FrL2 produit ici des récits en AngL3. Nous analysons, comme auparavant, les premiers énoncés qui introduisent deux protagonistes, « chien » et « enfant ». En total, il s'agit donc de 30 introductions exprimées potentiellement dans 30 énoncés. Le tableau suivant donne un aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur.

Tableau 227. Aperçu quantitatif du nombre total des énoncés par locuteur en AngL3

AngL3	16 ans	Nb total des énoncés
1	ALI	37
2	AMA	13
3	IBR	60
4	JEA	9
5	MAH	28
6	MOH	32
7	MON	25
8	NAD	19
9	NOU	11
10	RAM	17
11	RAN	52
12	SAR	14
13	STE	6
14	TAR	18
15	TON	28

##### 7.3.1.1. Structure discursive

Le protagoniste « chien » est presque unanimement introduit en focus d'un énoncé de l'arrière-plan (13x/15) à l'exception de 2 occurrences où il est encodé en topique d'un énoncé de la trame (2x/15) ; (cf. *infra*, tableau 228). Les tests statistiques attestent que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 6.66$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.007 < 0.05$ ). Cette préférence discursive paraît être une interférence des LS. Rappelons que les introductions par une forme nominale sont encodées dans l'arrière-plan.

[334] AP <the film talks about [a dog (P)] #> (IBR : 1)

[335] TR <Top [the dog # he (P)] # Foc [gets up (procès)] Top [in the morning (T)] #> (AMA : 1)

En revanche, le protagoniste « enfant » est plus souvent introduit en focus d'un énoncé de la trame (11x/15). Les tests statistiques confirment que ce résultat n'est pas significatif ( $\chi^2 = 2.4$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.11 > 0.05$ ). Rappelons que le résultat se prononce significatif avec des effectifs extrêmes étant donné le nombre d'occurrences assez réduit.

[336] <when> [/] when he went out # have <a> [/] a water <on> [/] on the road # (MAH : 2-4)  
 he (P, chn) felled down #  
 TR <Top [<he go> [//] he (P, chn)] Foc [went to (procès) **his mister** (P)]>

Dans 4 cas sur 15, le protagoniste « enfant » est introduit en focus d'un énoncé de l'arrière-plan (4x/15).

[337] AP <and *there is* [**some guy** (P) # e:: # <near his> [/] near # his house #]> (ALI : 5)

**Tableau 228. Structure discursive et introduction des protagonistes en AngL3 à l'âge de 16 ans**

AngL3 16 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame		Arrière-plan
		Topique	Focus	Focus
chien	15	2 (13%)		13(2) (87%)
enfant	15		11 (73%)	4(2) (27%)
Total	30	2	11	17

### 7.3.1.2. Structure phrastique et répertoire lexical

Pour introduire le protagoniste « chien » dans l'arrière-plan, les apprenants de 16 ans optent majoritairement pour une structure à verbe lexical et le réalisent à l'aide d'un SN-objet (6x/13, cf. *supra*, ex. 334) ; (cf. *infra*, tableau 232). Les tests statistiques confirment que ce résultat n'est pas significatif ( $\chi^2 = 6.61$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.15 > 0.05$ ). Dans 1 cas sur 6, l'énoncé se produit dans une proposition relative en <that> comme le montre l'exemple ci-dessous (1x/6). Le verbe de la proposition principale est un prédicat extérieur qui montre l'implication du locuteur. Cet énoncé correspond aux réalisations observées chez les libanophones. Foc AP {*the film talks about* + SN} ; Foc AP {*the story begin with /is about* + SN} ; Foc AP {*that it's talking about* + SN}.

[338] *I watched* a story (JEA : 1-2)  
**that** e: # *it's talking about* **a # little dog** #

Dans 3 cas, le protagoniste « chien » est introduit dans l'arrière-plan par une structure existentielle typiquement au présent et au passé (3x/13) et dans un cas par une construction présentative (1x/13). Foc AP {*there is* + SN} (2x) ; Foc AP {*there was* + SN} (1x) ; Foc AP {*it's* + SN} (1x).

[339] AP <first of all <they> [//] *there was* [**a dog** (P) #]> (ALI : 1)

[340] *it's* **a # little dog** # (TAR : 1)

Par ailleurs, deux apprenants l'introduisent dans l'arrière-plan par une construction nominale (2x/13) et dans un cas, il est introduit conjointement avec le protagoniste « chien ».

[341] AP <e: # **a dog** # with <a # e: # boy> [//] # **boy** # this ##> (TON : 2)

Une autre introduction se fait dans l'arrière-plan par une structure SVO avec un verbe copule où le protagoniste « chien » est encodé à l'aide d'un SN-sujet (1x/10).

[342] (STE : 1-3)

e: # **the dog** ## <is without> [//] </yeʃne:/ (c'est-à-dire, enfin)> was without the home #  
and when the girl +// </ma: baʃref ktir ʔehke/ (je ne sais trop parler)> <anglais> ###  
**the girl** help this dog e: ##  
</ta-yelbos/ (à s'habiller)> ##

Pour introduire le protagoniste « chien » en topique d'un énoncé de la trame, les apprenants de 16 ans recourent à une structure  $SV^{PTLC}$  avec un verbe à particule <gets up, went out> (2x/15, cf. *supra*, ex. 335). Le protagoniste est encodé à l'aide d'un SN-sujet comme en LC. Top<sub>TR</sub> { $\underline{SV}^{PTLC}$ } ; Top<sub>TR</sub> { $\underline{CSV}^{PTLC}$ }.

En revanche, l'introduction du protagoniste « enfant » en focus d'un énoncé de la trame est typiquement réalisée par une structure SVO à l'aide d'un SN-objet (8x/15, cf. *supra*, ex. 336) et plus rarement au moyen d'un SN-sujet (2x/10, cf. *supra*, ex. 342) ou d'un SN-complément circonstanciel de lieu produit dans une structure SVC (1x/11, ex. 343). Les tests statistiques indiquent que la préférence des apprenants à introduire le protagoniste par un SN-objet est significative ( $\chi^2 = 7.81$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.02 < 0.05$ ). Dans l'exemple [342], *supra*, l'énoncé qui suit l'introduction du protagoniste, est formulé en AL : <the girl help this dog ta-yelbos (to dress up)>. Foc<sub>TR</sub> {SVO}.

[343] he:: knock on **his owner's door** # (IBR : 11)

Parmi ces introductions, une occurrence est relevée où l'énoncé se produit dans une proposition relative en <who> comme le montre l'exemple ci-dessous. Nous postulons qu'il s'agit d'une structure clivée non réussie étant donné l'introduction du protagoniste « chien » par une construction nominale supposant un ancrage implicite. De même, une autre introduction par un SN-sujet est marquée par la présence de deux verbes séparés par une préposition <tried to help> (MOH : 4). Ces structures ne correspondent pas aux constructions attestées pour l'introduction du protagoniste en AngL1. Foc<sub>TR</sub> {S[*who* VO]VO} ; Foc<sub>TR</sub> { $\underline{SV}_1$ toV<sub>2</sub>O}.

[344] a dog (P) # (NOU : 1-3)

TR <*who* went &ʃ # to # a # **girl** (P) #>  
<pour> [//] to # play with her #

Dans l'arrière-plan, le protagoniste « enfant » est introduit par différentes structures : il est produit dans une structure existentielle (1x, cf. *supra*, ex. 337) et dans une structure à

verbe lexical (1x) conjointement au protagoniste « chien » comme le montre l'exemple ci-dessous.

[345] <the films talk> [//] the film talks about # **a dog** # </w:/> **his friend** # **a girl** (NAD: 1)

Il est également encodé dans l'arrière-plan par une construction nominale à l'aide d'un N nu (1x, cf. *supra*, ex. 341) et par un SN-objet dans une structure SVO (1x, ex. 346).

[346] first of all <they> [//] there was **a dog** # (MON : 1-2)

<sub>AP</sub> <<he &ha he have he have # he has> [//] # he (P, chn) had **a friend** # <a> [//] **a little boy** (P) #>

Huit apprenants entrent en matière et précisent le cadre externe de la narration (6x/15) ou le temps qu'il fait (2x/15) tout en introduisant pour la première fois les deux protagonistes de notre étude : <the film, the story, in the morning, in the early morning, it>. Deux apprenants délimitent le cadre externe avant d'introduire le protagoniste <film, story> (2x/15). Dans un cas, l'apprenant reprend le terme <story> dans l'énoncé suivant par le pronom personnel <it> (cf. *supra*, ex. 338).

Concernant l'usage de l'AngL3, quelques erreurs observées chez les groupes de 10 et 13 ans ne sont plus d'actualité à 16 ans. Nous notons beaucoup d'hésitations formulées par de nombreuses répétitions au niveau du marquage morphologique des verbes (cf. *supra*, ex. 346). Nous distinguons toujours des verbes finis dont la flexion du présent est omise (6x). D'autres verbes présentent des marques morphologiques correctes mais le temps employé ne convient pas dans le récit. Les apprenants emploient majoritairement le présent (9x) pour introduire le protagoniste « chien » et d'une moindre façon le présent continu (1x), le passé (3x) et les phrases nominales (2x). Les tests statistiques confirment que la préférence des apprenants est significative ( $\chi^2 = 10.33$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.01 < 0.05$ ). En revanche, pour introduire le protagoniste « enfant », ils optent typiquement pour le présent (7x) et le passé (6x) et emploient très rarement le futur (1x) et les phrases nominales (1x). Les tests statistiques indiquent que ces résultats sont significatifs ( $\chi^2 = 8.2$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.03 < 0.05$ ). Les temps utilisés tels le présent continu et le futur <it's talking>, <he will go> ne figurent pas dans les énoncés des anglophones lors de l'introduction des entités-protagonistes. Par ailleurs, les apprenants ont tendance à désigner la niche du chien par <house, home> comme en L1. L'usage de la préposition <without> est inappropriée.

**Tableau 229. Remarques sur l'usage de l'AngL3 à l'âge de 16 ans**

SUBST	marque morphologique	Préposition
house* (3x), home* (1x) → doghouse, kennel	(he) go* → goes (he) knock*, help*, tell*, ask*,(it) begin* → + <s>	without* the home → outside his kennel

Au niveau du répertoire lexical, la référence aux deux entités-protagonistes correspond généralement aux règles d'usage notées chez les locuteurs natifs excepté 3 occurrences : le protagoniste « enfant » est introduit par <child> comme en FrL2, par <guy> qui rappelle l'emploi de <quelqu'un ou un homme> en AL et par <mister> (cf. Annexe 13). Les connecteurs logiques se présentent plus fréquemment à 16 ans en particulier lors de l'introduction du protagoniste « enfant ». Il s'agit en particulier de la conjonction de coordination <and>. Nous notons l'emploi de <first of all> comme en L1. Dans quelques cas, le lexique verbal ressemble à la L1 particulièrement avec l'emploi des verbes comme <went, help, tried to help, ask for help, etc.>. D'autres verbes ne sont répertoriés chez aucun des groupes de contrôle tels <tell, had, was>.

Quant à l'emprunt aux LS, le nombre d'occurrences semble être insignifiant. En AL, le changement de code s'effectue pour une raison fonctionnelle (NAD emprunte une conjonction de coordination) ou pour introduire une séquence métalinguistique. (STE) associe les deux LS, l'arabe et le FrL2 pour affirmer qu'elle ne sait pas parler en anglais (anglais est le seul mot lexical emprunté au FrL2).

**Tableau 230. Emprunts à la L1 chez les 16 ans apprenant l'AngL3**

Emprunts de nature purement lexicale 2x/3	Emprunts de nature grammaticale 1x/3
MÉTA	coord
	ÉLICIT –
/yeʔne:/ → c'est-à-dire, enfin /ma: baʕref ktir ʔeħke/ <anglais> → je ne sais pas trop parler anglais	/w:/ → et

**Tableau 231. Emprunts au français L2 chez les 16 ans apprenant l'AngL3**

Emprunts de nature purement lexicale 1x	Emprunts de nature grammaticale
SUBST	0x
ÉLICIT –	
anglais	

### 7.3.1.3. Structure du syntagme nominal

En ce qui concerne l'introduction du protagoniste « chien », les apprenants de 16 ans encodent généralement l'information relative à ce protagoniste par un SN indéfini (13x/15) et dans un cas par un SN comportant l'article défini <the> (1x/15, cf. *supra*, ex. 342). Nous repérons aussi un SN défini disloqué à gauche (1x/15, cf. *supra*, ex. 335) ; (cf. *infra*, tableau 233). Il n'existe pas des formes idiosyncrasiques. Les tests statistiques confirment que le choix d'encoder le protagoniste par un SN indéfini est significatif ( $\chi^2 = 6.66$  ;  $p = 6.773e-05$  ;  $p(\text{bootstrap}) = \text{NA} < 0.05$ ).



Quant à l'introduction du protagoniste « enfant », elle est typiquement encodée par un SN défini comportant un possessif (6x/15) ou par un SN indéfini (7x/15 dont 2 reprises). Nous soulignons les hésitations d'un apprenant à effectuer le choix de marquage de genre et du possesseur en utilisant l'adjectif possessif.

[347] and tell # <your # her #> [//] **his friend** (AMA : 6)

Dans 3 cas sur 15, le protagoniste « enfant » est introduit par un SN défini comportant l'article <the> (3x, cf. *supra*, ex. 342). En outre, un apprenant introduit le protagoniste « enfant » à l'aide du quantifieur <some> (1x, cf. *supra*, ex. 337), ce qui n'est pas observé dans les énoncés des anglophones adultes.

Par ailleurs, le protagoniste « enfant » est introduit par un SN composé complément circonstanciel de lieu ayant la fonction de complément de N dans 1 cas sur 15 <his owner's door> (1x/15, cf. *supra*, ex. 343). Foc {SN's N}. Nous relevons l'emploi de l'adjectif <little> pour accompagner l'introduction du protagoniste « chien » (4x/15) et « enfant » (3x/15 dont 1 reprise) : <DET + ADJ +N>.

Pour récapituler, l'analyse des résultats des apprenants de 16 ans en AngL3 montre une préférence l'introduction du protagoniste « chien » presque exclusivement en focus d'un énoncé de l'arrière-plan par une structure à verbe lexical et plus rarement par une structure existentielle à l'aide d'un SN-objet encodé par un indéfini. En revanche, l'introduction du protagoniste « enfant » est systématiquement encodée en focus d'un énoncé de la trame par une structure SVO exprimé par un SN-objet comportant essentiellement un possessif et un article indéfini.

Tableau 232. Structure phrasique pour introduire les protagonistes en AngL3 chez les apprenants de 16 ans<sup>81</sup>

AngL3 16 ans	Nb total d'intro/ locuteur	Trame						Arrière-plan								
		Topique chn 2x/15			Focus enf 11x/15			Focus chn 13x/15 ; enf 4x/15			Focus that VLex/cop + SN			Focus SVO		
		(C)SV <sup>PTLC</sup>	SVO	S <sub>1</sub> toV <sub>2</sub> O (C)SVO	(C)SVO	SVOO	who VO	VO	SVC	(C) + Exist + SN + (C)	Prés + SN	VLex/cop + SN	1	SVO	SVO	SN*
chien	15								3	1	5(1)	1			2(1)	
enfant	15						1	1	1		1		1		1	
Total	30	S = 2			O = 8			C = 1	4	1	6(1)	1	S = 1	O = 1	3(1)	

Tableau 233. Structure phrasique pour introduire les protagonistes en AngL3 chez les apprenants de 16 ans

AngL3 16 ans	Nb total d'intro/locuteur	SN pleins <DET + N>		POSS + N	SN composé	Dislocation	Quantifieur
		INDEF + N	DEF + N				
chien	15	a + N	the + N	his + N	his + N	the + N + he	QT + N
enfant	15	13	1	5	1	1	some + N
Total	30	17(2r)	4	5	1	1	1

<sup>81</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des deux protagonistes aux niveaux discursif, phrasique et linguistique en AngL3 chez les apprenants de 16 ans dans l'Annexe 8.

### 7.3.2. Introduction des entités inanimées

Nous étudions ici comment nos 15 sujets du groupe 16 ans introduisent les entités inanimées « écharpe », « paille », « glace » et « échelle » en AngL3. En total, il s'agit potentiellement de 60 introductions dont 24 occurrences exprimées dans 24 énoncés, sont seulement attestées.

#### 7.3.2.1. Structure discursive

Ce groupe d'apprenants introduit majoritairement les entités inanimées en focus d'un énoncé de la trame (20x/24) ; (tableau 234). Les tests statistiques confirment que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 9.37$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.001 < 0.05$ ).

[348] and the dog # he can't arrive to him # (TAR : 15)  
 <he &f # he> [//] ### and he put  
 TR <Top [and they] Foc [give **the** </šel/ (écharpe)> <au> [//] # give him]>

Deux entités inanimées « paille » et « glace » sont introduites en focus d'un énoncé de l'arrière-plan dans 4 cas sur 24 (4x/24). L'introduction de l'entité « paille » n'est encodée que dans la trame chez les anglophones.

[349] he: (P, chn) # went back to his owner # (IBR : 30-34)  
 she (P, enf) took the skate #  
 AP <he (P, chn) put <some> [/] e:: ## **some herb** in # the skate>  
 so # his foot (P, chn) can # enter #  
 she (P, enf) took them out

Tableau 234. Structure discursive et introduction des entités inanimées en AngL3 à l'âge de 16 ans

AngL3 16 ans	Nb total d'intro/locuteur	Trame	Arrière-plan
		Focus	Focus
écharpe	5x(+1?)/15	5(+1?)	
paille	2x/15	1	1
glace	9x/15	6	3
échelle	8x(+1?)/15	8(+1?)	
Total	24x(+2?)/60	20(+2?)	4

#### 7.3.2.2. Structure phrastique et répertoire lexical

À l'âge de 16 ans, l'introduction des entités inanimées en AngL3 est généralement réalisée par une structure SVQ à l'aide d'un SN-objet : il s'agit typiquement d'un SN plein postposé au verbe et se trouvant dans des schémas syntaxiques variés (15x/24, cf. *supra*, ex. 348 et 349) ; (toutes les occurrences sont comptabilisées dans le tableau 238). Nous indiquons 14 occurrences dans la trame et une occurrence dans l'arrière-plan (TR = 14x/24 ; AP = 1x/24). Les tests statistiques indiquent que ce résultat n'est pas significatif ( $\chi^2 = 1.04$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.30 > 0.05$ ).

Parmi ces introductions, une occurrence est attestée où l'entité « échelle » est introduite par une structure S(V?)O<sup>AL</sup> (1x, ex. 350). L'enquêteur aide l'apprenant à continuer à raconter l'histoire par étayage. En raison d'un manque lexical et poussé par la question de l'enquêteur, l'énoncé de l'apprenant est composé d'un verbe omis et l'entité « échelle » est exprimée en L1.

[350] the dog ## take action # (NOU : 9-11)  
and help <the:> [/] # the girl <to:> [//] # </yeʃne:/ (c'est-à-dire)> and help her #  
(...)

\*INV: but how how did he take action?  
he ## (V?) </s-sellom/ (l'échelle)> ##

L'entité inanimée « glace » est la seule entité introduite à l'aide d'un SN-sujet (5x/24). Nous relevons 4 cas sur 9 dans la trame et un cas dans l'arrière-plan. Dans la trame, l'entité « glace » est introduite par une structure SV en anglais LC (3x) ou en L1 (1x). Foc<sub>TR</sub> {SV} ; Foc<sub>TR</sub> {CSV} ; Foc<sub>TR</sub> {[ETC] +SV} ; Foc<sub>TR</sub> {S<sup>AL</sup>V<sup>AL</sup>}.

[351] <sub>TR</sub> <<and after this the child is # e: # the ski is> [//] ## xxx **the ski** (i) is broke  
(procès) #> (RAM : 11)

[352] and e: # </t-taleǵ de:b/ (la glace a fondu)> # (STE : 5)

Dans un cas sur 4, la structure SV est précédée d'une « expression temporelle complexe » comme chez les anglophones natifs. Rappelons que ces derniers introduisent aussi l'entité « glace » par une structure verbale complexe en <that>. Foc<sub>TR</sub> {[*while* SV] + SV}.

[353] <sub>TR</sub> <ETC [*while* she was playing] <the &gl the # the> [/] # **the glace** broke> (IBR : 36)

Dans l'arrière-plan, l'entité « glace » est introduite en fonction de sujet par une structure SVO (1x) où le sujet est disloqué à droite. Foc<sub>AP</sub> {SVOS}.

[354] (...) <it it it's it's trans> [//] **it's** transferring # in # water # **the ice** # (ALI : 22)

Par ailleurs, l'entité « glace » est l'unique entité introduite à l'aide d'un SN-C de lieu. Elle est réalisée par une structure SVC (4x/24). Nous attestons 2 occurrences dans la trame et 2 autres dans l'arrière-plan (TR = 2x/24 ; AP = 2x/24). Foc<sub>TR</sub> {SVC} ; Foc<sub>TR</sub> {SV<sup>PTL</sup>C} ; Foc<sub>AP</sub> {SVOC} ; Foc<sub>AP</sub> {*to* VOC}.

[355] <sub>TR</sub> <he (P, enf) fall down <in the &la in the in the> [//] # in **the ice** (i)> (MON : 17)

Les apprenants emploient la structure <to VOC> pour introduire l'entité « glace » dans l'arrière-plan, ce qui n'est pas attesté chez les anglophones natifs.

[356] and then <they were they are> [//] they went (RAN : 17-18)  
<sub>AP</sub> <to play ski <on the> [/] on **the ice** # (i)>

En outre, la structure existentielle, la proposition relative ainsi que les participes passés utilisés pour introduire l'entité « échelle » en LC sont absentes dans les énoncés du groupe de 16 ans. En outre, la majorité des verbes utilisés sont conjugués au présent (12x/24) et au passé (7x/24). Les tests statistiques confirment que ce résultat est significatif ( $\chi^2 = 26$  ;  $p = 8.924e-05$  ;  $p(\text{bootstrap}) = NA < 0.05$ ) ; (cf. Annexe 13).

Lors de l'introduction des entités inanimées, des erreurs sont repérées au niveau de la flexion verbale du présent ou du passé, du maintien de la référence (maintien avec un pronom sujet pluriel au lieu du singulier ou maintien par un SN plein au lieu d'un pronom) et au niveau des prépositions et du lexique (substantifs et prédicats).

**Tableau 235. Remarques sur l'usage de l'AngL3 à l'âge de 16 ans**

SUBST	lexique	Pro-O	Pro-sujet	marque morphologique	V + prép
&tSert* → t-shirt &upstring* → ladder the ski* → the ice	transferring in water* → transform into	he give the dog* → he give him	they* give → he gives	(he) give* (2x), put*, fall* down, have*, take*, see*, find* → + <s> (it) is broke* (2x) → broke, breaks is breaking (he) brought* → brought	transferring in* water/ put some herb in* the skate → into he bring for* him → he brings him play in* the ice → on fall down in* the ice → through

Au niveau lexical, certains apprenants changent de code pour désigner les entités inanimées : (ALI), (IBR) (TON) recourent au FrL2 pour introduire les entités <herbe, glace> (2x) ; <échelle, escalier> et (JEA), (NOU), (TAR), (STE) optent pour l'AL afin d'introduire les entités « écharpe », « glace » et « échelle » </še:l/, /taleǵ/, /sellom/> (2x) ; (cf. Annexe 13). En outre, les entités sont parfois introduites en LC avec des mots formés ou non par les apprenants mais qui ne désignent pas les objets étudiés tels que <ski> qui remplace <ice> et <&upstring> pour dire <ladder>. Les connecteurs logiques utilisés sont <and, and then, then, so>. L'« expression temporelle complexe » débute par <while>. Par ailleurs, les verbes se retrouvent généralement dans la liste répertoriée chez les anglophones. Toutefois, quelques verbes rappellent ceux employés par les libanophones tels les verbes décrivant la glace qui se transforme en eau ou le fait de jouer ou skier sur la glace.

Les emprunts aux deux LS sont toujours présents et ils sont plus de nature lexicale que grammaticale. En AL, une séquence métalinguistique n'est pas comptabilisée du moment que l'entité n'a pas été introduite.

**Tableau 236. Emprunts à la L1 chez les 16 ans apprenant l'AngL3**

Emprunts de nature purement lexicale 7x		Emprunts de nature grammaticale	
SUBST	Séquence lexicale	MÉTA	0x
ÉLICIT –	ÉLICIT –		
/sellom/ → échelle (2x) /še:l/ → châte /taleǵ/ → glace	/t-taleǵ de:b/ → la glace a fondu	/yeʃne:/ → c'est-à-dire /baʃrefeʃ šu: ʔesmo/ → je ne sais pas comment ça s'appelle	

Les apprenants empruntent au FrL2 des substantifs référant aux entités étudiées. Deux emprunts sont de nature grammaticale : il s'agit d'un pronom sujet et d'un déterminant introduit seul. Dans l'exemple [348], *supra*, le déterminant <au> n'est pas suivi d'un N ; l'apprenant choisit de reprendre le verbe et de maintenir la référence au protagoniste « enfant » par un pronom objet postverbal en LC.

**Tableau 237. Emprunts au FrL2 chez les 16 ans apprenant l'AngL3**

Emprunts de nature purement lexicale 5x/7	Emprunts de nature grammaticale 2x/7	
SUBST	Pro-sujet	DET
ÉLICIT –	ÉLICIT –	ÉLICIT –
échelle, escalier (1r non identique) glace (2x) herbe	<il> saw	au

### 7.3.2.3. Structure du syntagme nominal

À 16 ans, les apprenants optent typiquement pour des SN plein (14x/24) ; (cf. *infra*, tableau 239). Cependant, d'autres procédés linguistiques que ceux observés chez les anglophones, sont employés pour introduire les entités inanimées.

Les apprenants recourent majoritairement à l'emploi de l'article indéfini <a> pour introduire les entités inanimées « écharpe » (3x/5) et « échelle » (5x/8). Dans un cas sur 5, l'entité « échelle » est introduite par un SN comportant un article défini. L'entité « glace » est introduite par un SN défini dans 5 cas sur 9 et l'entité « paille » est accompagnée par un quantifieur dans 1 cas sur 2. Dans 1 cas, l'entité « glace » est introduite par un SN défini disloqué à droite : <it + [VO] + the ice> (1x).

Les autres introductions sont des formes idiosyncrasiques (10x/24) :

- l'entité « échelle » : introduction par un SN en FrL2 avec une erreur d'accord de genre (<un échelle>)\* reprise par un N nu (<escalier>)\* ; introduction par un SN défini en AL (</s-sellom/>)\* ou par un lexème en AL accompagné d'un article indéfini en AngL3 (a </sellom/>)\*.
- l'entité « écharpe » : introduction par un lexème en L1 accompagné d'un article défini en AngL3 (the </šel/>)\*.

- l'entité « paille » : introduction par un lexème en FrL2 précédé d'un quantifieur en AngL3 (some <herbe>)\*.
- l'entité « glace » : réalisation par un lexème en FrL2 accompagné d'un déterminant en AngL3 (the <glace>)\*(2x) ou introduction par un SN défini en L1 (</t-taleğ/>)\* (1x).

À 16 ans, les entités inanimées sont généralement introduites en focus d'un énoncé de la trame par un SN-objet postverbal.

En ce qui concerne le marquage du SN, les entités sont typiquement introduites :

- par un SN indéfini pour les entités « écharpe » et « échelle » ;
- par un SN défini pour l'entité « glace » ;
- par un quantifieur pour l'entité « paille »
- ou d'une moindre façon par une forme idiosyncrasique (N nu, article en AngL3 suivi d'un N en FrL2 ou en AL, etc.).

**Tableau 238. Structure phrasique pour introduire les entités inanimées en AngL3 chez les apprenants de 16 ans<sup>82</sup>**

AngL3 16 ans	Nb total d'intro/ locuteur	Trame/Focus														Arrière-plan/Focus											
		(C) S V	S <sup>AL</sup> V <sup>AL</sup>	[ETC] S V	S (V?) O <sup>AL</sup>	(C) S V O	S V O (V)	S V O O	S V O O	C S V O O	S V O O	S V O O	S V <sup>PTL</sup> C	S V C	S V O S	S V O C	no VO <sub>C</sub>	S V O C									
écharpe	5x(+1?)/15						1	1	1	1	1	1	1	1	1	1											
paille	2x/15					1												1									
glace	9x/15	2	1	1													1	1	1								
échelle	8x(+1?)/15				1	3(+1?)										2											
Total	24x(+2?)/60	2	1	1	1	4(+1?)	1	3	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1								
Total		<b>S = 4</b>														<b>O = 14</b>				<b>C = 2</b>		<b>S = 1</b>		<b>O = 1</b>		<b>C = 2</b>	

**Tableau 239. Structure du SN pour introduire les entités inanimées en AngL3 chez les apprenants de 16 ans**

AngL3 16 ans	Nb total d'intro/ locuteur	SN pleins <DET + N>			Dislocation		Erreurs														
		INDEF + N	DEF + N	QT + N	(ProS + [...] + SN)*	N <sup>PTL2</sup> sans DET	? sans DET	DEF + N?	(DET <sup>AngL3</sup> + N <sup>PTL2</sup> )*	(DET <sup>AngL3</sup> + N <sup>AL</sup> )*	(DET <sup>PTL2</sup> + N <sup>AL</sup> )*	(DET <sup>PTL2</sup> + N <sup>PTL2</sup> )*	(DET <sup>AL</sup> + N <sup>AL</sup> )*								
écharpe	5x(+1?)/15	3	1		it + the+ N	ØN*	Ø?*	the + N?*	some + N <sup>PTL2</sup> *	the +N <sup>PTL2</sup> *	a + N <sup>AL</sup> *	the + N <sup>AL</sup> *									
paille	2x/15			1					1												
glace	9x/15		5																		
échelle	8x(+1?)/15	5				1r				1?											
Total	24x(+2?)/60	8	6	1	1	1r			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2		
Total		<b>16x/24</b>																		<b>9x(1r)/24</b>	

<sup>82</sup>Des tableaux récapitulent en détail l'introduction des quatre entités inanimées aux niveaux discursif, phrasique et linguistique en AngL3 chez les apprenants de 16 ans dans l'Annexe 8.



## Synthèse des résultats des récits en anglais L3

Nous présentons maintenant les résultats de nos groupes de 10, 13 et 16 ans du FrL2 apprenant l'AngL3. Nous récapitulons leurs préférences discursives et syntaxiques ainsi que leur préférence au niveau de la structure interne du SN constatées pour introduire les deux protagonistes « chien » et « enfant » et les entités inanimées.

### Introduction des protagonistes

#### *Le protagoniste « chien »*

Au niveau discursif, les apprenants des trois groupes d'âge privilégient l'introduction du protagoniste « chien » en focus d'un énoncé de l'arrière-plan contrairement aux anglophones. L'effectif des introductions augmente à l'âge de 16 ans mais les tests statistiques confirment que ce résultat n'est pas significatif ( $\chi^2 = 1.02$  ;  $p(\text{bootstrap}) = 0.62 > 0.05$ ).

Au niveau du choix phrastique, nous remarquons que le groupe de 13 ans se détache des autres groupes. Pour introduire le protagoniste « chien » dans l'arrière-plan, ils recourent essentiellement à une structure existentielle dont l'usage est caractéristique des libanophones adultes. De plus, le choix de structures syntaxiques se limitent à trois contrairement aux deux autres groupes (tableau 240). Les apprenants de 10 optent typiquement pour la structure existentielle et pour les constructions nominales introduites par un N nu ou un SN. Les constructions nominales existent aussi à 16 ans. Ce phénomène semble particulièrement lié au niveau de maîtrise de la LC des apprenants. Signalons que les apprenants de 10 ans ont des difficultés à formuler la structure existentielle en LC, ce qui se traduit par un emprunt à la L1 ou par un marquage morphologique erroné du verbe <to be>. À 16 ans, les apprenants privilégient l'emploi de la structure à V lexical ou à copule comme en LC. Cette construction ne figure pas dans les énoncés des apprenants de 10 ans et apparaît très rarement à 13 ans. Par ailleurs, la structure présentative est repérée dans les récits des apprenants de l'AngL3.

**Tableau 240. Structure phrastique et introduction du protagoniste dans l'arrière-plan en AngL3**

AngL3	Exist(*)/ Exist <sup>AL</sup> + SN	Prés + SN	(that) VLex/cop + SN	<u>S</u> VO	<u>S</u> VO	ØN*/SN*	Total
10 ans N = 15	4	2			1	4	11
13 ans N = 15	8	2	1				11
16 ans N = 15	3	1	6	1		2	13

Les apprenants de 10 ans produisent la structure existentielle en AngL3 exclusivement au passé excepté un cas produit en AL par une existentielle nominale exprimant le présent <il y a /fi:/>. Chez les deux autres groupes d'apprenants, cette structure apparaît au présent et au passé à l'instar des libanophones adultes. Rappelons que les anglophones la réalisent uniquement au présent.

**Tableau 241. Structure existentielle et introduction du protagoniste « chien » en AngL3**

AngL3	<i>there is</i> + SN	/fi:/ + SN	<i>there was</i> + SN	<i>there weres</i> + SN	Total
10 ans N = 15		1	2	1	4
13 ans N = 15	3		5		8
16 ans N = 15	2		1		3

En ce qui concerne la construction présentative, elle est essentiellement réalisée au présent comme les anglophones.

**Tableau 242. Introduction du protagoniste « chien » par une structure présentative en AngL3**

AngL3	<i>it is</i> + SN	<i>it was</i> + SN	Total
10 ans N = 15	2		2
13 ans N = 15	1	1	2
16 ans N = 15	1		1

Quant à l'introduction du protagoniste « chien » dans la trame, il est intéressant de noter que les apprenants de 10 et 13 ans optent pour une structure SVO où le V fini est exprimé en FrL2 <fait, a fait, vont>. Ces verbes sont suivis d'un V-ing <skating, skiing> ou d'un N erroné formé par la flexion <-ing>. À 13 ans, les apprenants empruntent un verbe lexical à leur L1 et introduisent le protagoniste mais cela n'est pas observé à 16 ans. Comme les anglophones natifs, les groupes de 13 et 16 ans utilisent des verbes à particules. Les verbes finis sont morphologiquement erronés à l'âge de 13 ans et correctes à 16 ans.

**Tableau 243. Structure phrastique et introduction du protagoniste « chien » en focus d'un énoncé de la trame en AngL3**

AngL3	(C)SVC	$\underline{SV}^{FrL2O}$ (N/V-ing)	CCSV-ing <sup>PTL</sup>	$\underline{SCV}^{ALO}$	$\underline{SV}^{PTLC}$	$\underline{SVO}$	Total
10 ans N = 15	1	2(1)				1	4
13 ans N = 15		1	1	1	1		4
16 ans N = 15					2		2

Lors de l'introduction des protagonistes, deux apprenants de 10 ans délimitent le cadre de la narration en AL ou parlent du temps qu'il fait en LC. Les apprenants de 16 ans le font un peu plus souvent en recourant à la structure VLex/cop employée aussi par les locuteurs natifs.

**Tableau 244. Structure phrastique, marquage du cadre/du temps et introduction des protagonistes en AngL3**

FrL3	Trame/Topique			Arrière-plan/Focus			Total énoncé
	CC <u>S</u> V-ing <sup>PTL</sup>	<u>S</u> CV <sup>ALO</sup>	(C) <u>S</u> V <sup>PTL</sup> C	C + Exist + SN (C)	C <sup>AL</sup> + Exist <sup>AL</sup> + N	(that) VLex/cop + SN	
10 ans N = 15				in a morning	/be-l-film/		2
13 ans N = 15	Once upon a time, in the morning	one day	in the morning	in winter (2x)			5
16 ans N = 15			in the early morning in the morning			the film (2x) the story (3x) it	8

En ce qui concerne le marquage du SN, nous observons une évolution à travers les différents groupes d'âge. Chez le groupe d'apprenants de 10 ans, nous retrouvons le plus grand nombre d'introductions effectuées par un N nu avec un marquage de nombre au singulier ou au pluriel et des termes empruntés à la L1. Ce phénomène, presque inexistant chez le groupe de 13 ans, disparaît à l'âge de 16 ans. Quand les apprenants de 10 ans introduisent le protagoniste « chien » par un SN plein, ils l'encodent par un SN indéfini ou défini. Ils sont les seuls à avoir des problèmes de marquage de nombre (the dogs)\*. En revanche, les groupes de 13 et de 16 ans recourent typiquement à l'article indéfini. Un cas de dislocation à gauche est repéré à 16 ans <the + N + he>. L'adjectif <little> accompagne rarement l'introduction du protagoniste, notamment chez les plus jeunes groupes.

**Tableau 245. Emploi de l'adjectif qualificatif et introduction du protagoniste « chien » en AngL3**

AngL3	10 ans N = 15	13 ans N = 15	16 ans N = 15
DET + ADJ + N	0	0	4

Le tableau ci-après récapitule les préférences des apprenants du FrL2 pour introduire le protagoniste « chien » aux niveaux discursif, phrastique et au niveau de la structure interne du SN :

AngL3	Structure discursive	Structure phrastique	Structure du SN
10 ans N = 15	Arrière-plan (73%)	<b>Exist + SN (36%)</b> <there was + SN>  <b>SN*/ØN* (36%)</b>	<b>ØN (40%)</b> (Ø dog)* (Ø dogs)*  <b>INDEF + N (33%)</b> <a dog>
13 ans N = 15	Arrière-plan (73%)	<b>Exist + SN (73%)</b> <there was + SN>	<b>INDEF + N (87%)</b> <a dog>
16 ans N = 15	Arrière-plan (87%)	<b>VLex/cop + SN (46%)</b> <the story is about + SN>  <b>Exist + SN (23%)</b> <there is/was + SN>	<b>INDEF + N (87%)</b> <a dog>

### *Le protagoniste « enfant »*

À l'âge de 10 et 16 ans, les apprenants préfèrent nettement introduire le protagoniste « enfant » en focus d'un énoncé de la trame alors que les apprenants de 13 ans optent pour l'introduire dans la trame ainsi que dans l'arrière-plan à des proportions égales. Le choix discursif du groupe de 13 ans se rapproche des préférences des francophones adultes et celui des 2 autres groupes ressemble à celui des locuteurs de l'anglais et de l'AL. À 13 ans, la quasi-totalité des introductions du protagoniste « enfant » dans l'arrière-plan se fait simultanément avec le protagoniste « chien » au début de la narration, ce qui pourrait expliquer leur choix discursif qui penche vers la facilité. À 10 et 13 ans, une occurrence est attestée où le protagoniste « enfant » est introduit en topique d'un énoncé de la trame contrairement à ce qui a été observé chez les locuteurs adultes. Ce phénomène pourrait avoir un lien avec le niveau de compétence et de maîtrise de la LC : le récit de (MAR), l'apprenant de 10 ans ne dépasse pas les 2 énoncés tandis que celui de (ELI), l'apprenant de 13 ans, comporte 6 énoncés.

Au niveau phrastique, les apprenants optent typiquement pour introduire le protagoniste « enfant » en focus d'un énoncé de la trame par une structure SVO. Les apprenants les plus jeunes le réalisent à l'aide d'un SN ayant la fonction de sujet ou d'objet. En revanche, les apprenants de 13 et 16 ans encodent l'introduction de ce protagoniste typiquement en focus d'un énoncé de la trame. Ces résultats les rapprochent du choix phrastique des locuteurs libanais adultes. Contrairement aux anglophones natifs, les verbes à particules n'ont pas été utilisés. Nous observons chez les apprenants de 10 ans l'usage d'un V-ing qui n'est pas précédé d'un auxiliaire ainsi que le recours à un V en AL suivi d'un V-ing. Quelques structures syntaxiques ne sont pas observées chez les locuteurs natifs comme la structure  $SV_{1to}V_2O$

dont l'emploi est relevé à l'âge de 10 et 16 ans (le protagoniste est encodé par un SN ayant la fonction de sujet ou d'objet).

**Tableau 246. Structure phrastique et introduction du protagoniste « enfant » en focus d'un énoncé de la trame en AngL3**

AngL3	SUJET				OBJET			CCL		Total
	<u>SV</u> -ing	<u>SVO</u>	<u>SV<sup>ALO</sup></u> (V-ing) C	SV <sub>1toV2O</sub>	<u>SV<sub>O</sub></u>	SV <sub>1toV2OO</sub>	<u>SV<sub>O</sub></u>	<u>VC</u>	<u>SVC</u>	
10 ans N = 15	1	2	1		2	1	1	1		9
13 ans N = 15					7					7
16 ans N = 15		1		1	8				1	11

Pour introduire le protagoniste « enfant » dans l'arrière-plan, les anglophones natifs emploient alternativement trois structures : <Prés + SN> ou bien <VLex/cop + SN> ou encore <to VO>. Les apprenants recourent également à ces structures. Néanmoins, les apprenants de 13 ans préfèrent introduire le protagoniste « enfant » dans l'arrière-plan par une structure existentielle comme les francophones et les libanophones. La structure SVO et les constructions nominales sont également employées.

**Tableau 247. Structure phrastique et introduction du protagoniste « enfant » en AngL3 dans l'arrière-plan**

AngL3	Exist + SN (C)	Prés + SN	VLex/ cop+ SN	<u>SVO</u> (N-ing)	<u>SV<sub>O</sub></u>	<u>SV<sub>O</sub></u>	how to <u>VO</u>	ØN*	SN*	Total
10 ans N = 15		1		1		1		1		4
13 ans N = 15	4	1	1				1			7
16 ans N = 15	1		1		1				1	4

Pour introduire le protagoniste « enfant », la structure présentative ainsi que la construction existentielle sont presque exclusivement codées au présent.

**Tableau 248. structure présentative et existentielle et introduction du protagoniste « enfant » en AngL3**

AngL3	there is + SN	there was + SN	it is + SN	it was + SN
10 ans N = 15			1	
13 ans N = 15	3	1	1	
16 ans N = 15	1			

Quant à la structure interne du SN du protagoniste « enfant », les deux groupes de 13 et 16 ans encodent son introduction généralement par un SN plein à l'opposé des apprenants de 10 ans (presque la moitié des formes linguistiques sont idiosyncrasiques). À 10 ans, le protagoniste « enfant » est typiquement introduit par un SN défini comportant un article ou un possessif. Les apprenants de 13 ans l'introduisent majoritairement par un SN indéfini et un

peu moins par un possessif. À 16 ans, ils emploient en particulier le possessif et d'une moindre façon le SN indéfini et défini. Les formes idiosyncrasiques et les erreurs sont assez variées. Le protagoniste « enfant » est encodé à 10 ans et 13 ans par un N nu au singulier ou au pluriel. L'erreur de marquage de nombre est aussi notée chez les plus jeunes avec l'emploi du SN défini. Nous attestons une erreur d'accord en nombre chez le groupe de 13 ans (his friends)\*. Par ailleurs, la structure du SN en AngL3 est marquée par une influence du FrL2 seulement à 10 ans, dans lequel les apprenants ont tendance à faire précéder le nom anglais par un déterminant français. Ils perçoivent donc la ressemblance entre le français et l'anglais en ce qui concerne le système de la détermination, celui-ci étant clairement différent en L1 : (<le> kid)\*. Dans un cas, il s'agit d'un SN disloqué à gauche où le marquage du genre et du nombre est erroné (<sa> friends + he)\*.

Les erreurs d'accord en genre et en nombre, le recours à des articles de la L2 disparaissent à l'âge de 16 ans. Les apprenants de 10 ans font appel à l'adjectif numéral (one)\* pour dire <someone> à cause d'un manque lexical. Quant aux apprenants de 16 ans, ils l'introduisent par un SN accompagné du quantifieur <some> ce qui n'est pas observé dans les récits des anglophones. Le protagoniste « enfant » est introduit par un SN composé correct à 16 ans et erroné à 10 ans. En outre, l'adjectif <little> préposé au N n'a pas été utilisé par les apprenants de 10 ans tandis que les deux autres groupes l'ont rarement employé.

**Tableau 249. Adjectif qualificatif, SN composé et introduction du protagoniste enfant en AngL3**

AngL3	10 ans N = 15	13 ans N = 15	16 ans N = 15
DET + ADJ + N	0	1	3(1r)
SN composé	the house to the boy*		his owner's door

Le tableau suivant récapitule des préférences des apprenants de l'AngL3 pour introduire le protagoniste « enfant » :

AngL3	Structure discursive	Structure phrastique	Structure du SN
10 ans N = 15	Trame/Focus (60%)	<u>S</u> VO (44%)	<b>IL</b> (47%)
		SV <u>O</u> (44%)	<b>DEF + N</b> (27%)
13 ans N = 15	Arrière-plan (47%)	<b>Exist + SN</b> (57%)	<b>INDEF + N</b> (47%)
	Trame/Focus (47%)	SV <u>O</u> (100%)	<b>POSS + N</b> (27%)
10 ans N = 15	Trame/Focus (73%)	SV <u>O</u> (73%)	<b>POSS + N</b> (40%)
			<b>INDEF + N</b> (33%)

## Introduction des entités inanimées

Le groupe d'apprenants de l'AngL3 préfèrent introduire les entités inanimées en focus d'un énoncé de la trame comme les adultes natifs.

**Tableau 250. Structure discursive et introduction des entités inanimées en AngL3**

AngL3	Trame		Arrière-plan	Total
	Topique	Focus	Focus	
10 ans N = 15		5 (8%)	2 (3%)	7x/60 (11%)
13 ans N = 15	1 (2%)	19 (32%)	4 (7%)	24x/60 (40%)
16 ans N = 15		20 (33%)	4 (7%)	24x/60 (40%)

Deux entités « paille » et « glace » sont introduites en focus d'un énoncé de l'arrière-plan. Les apprenants de l'AngL3 ont plus tendance à introduire l'entité « glace » dans l'arrière-plan que l'entité « paille » à l'opposé des anglophones adultes qui, eux, optent plus pour l'introduction de l'entité « échelle » dans l'arrière-plan.

**Tableau 251. Introduction des entités inanimées dans l'arrière-plan en AngL3**

AngL3	écharpe	paille	glace	échelle
10 ans N = 15			2x/5	
13 ans N = 15			4x/10	
16 ans N = 15		1x/2	3x/9	

Au niveau de la structure phrastique, les deux groupes les plus âgés se rapprochent des préférences des adultes natifs : ils optent majoritairement pour l'introduction des entités par une structure SVO à l'aide d'un SN-objet.

**Tableau 252. Introduction des entités inanimées par une structure SVO en AngL3**

AngL3	Trame/Focus	Arrière-plan/Focus	SVO
10 ans N = 15	2 (25%)		2x/8 (25%)
13 ans N = 15	13 (54%)	1 (4%)	14x/24 (58%)
16 ans N = 15	14 (58%)	1 (4%)	15x/24 (62%)

Ainsi, les apprenants de 10 ans font rarement appel à la structure SVO. L'entité « échelle » est introduite dans un cas par cette structure avec un verbe en FrL2 adapté phonologiquement à la LC <SV<sup>FrL2?</sup>(&prend)Q>. Cette entité est introduite en AL par un SN-objet précédé d'un V exprimé en L1 à 13 ans et d'un V omis à 16 ans. Nous attestons une seule occurrence où l'entité inanimée « échelle » est introduite à 13 ans par une structure <to VOC> composée d'une préposition suivie d'un verbe à l'infinitif comme les anglophones.

Aucun apprenant n'introduit l'entité « échelle » accompagnée d'un participe (V-ing, V-ed, V) précisant le lieu et la position de cet objet.

Par ailleurs, l'entité « glace » est introduite par un SN-sujet ou complément de lieu comme en LC. L'encodage de l'entité « glace » à l'aide d'un SN-sujet et sa réalisation par une structure SV sont plus conséquents à l'âge de 16 ans. Cette structure peut être devancée d'une « expression temporelle complexe » ou même être complètement produite en L1 <S<sup>AL</sup>V<sup>AL</sup>> à 16 ans. Dans l'arrière-plan, ces apprenants l'introduisent par une structure SVOS avec un sujet disloqué à droite tandis que les anglophones l'introduisent dans une proposition subordonnée en <that>. Toutes les tranches d'âge introduisent l'entité « glace » par une structure SVC à l'aide d'un SN-C de lieu. À 10 ans, les apprenants recourent parfois aux LS pour produire un énoncé et à 13 ans, la structure SVC est utilisée pour introduire l'entité « glace » par une « expression temporelle complexe et elle peut aussi être devancée d'une « expression temporelle complexe ». Le verbe à particule s'emploie uniquement à 16 ans. Comme en L1, la structure <to V(O)C> est repérée chez les apprenants de 13 et 16 ans ; ils l'utilisent pour introduire l'entité « glace », en particulier, dans l'arrière-plan. Les apprenants de 10 ans font appel à d'autres structures phrastiques et introduisent l'entité « glace » dans l'arrière-plan par une structure existentielle ou présentative ou par une construction nominale. Ces structures ne correspondent pas à ce qui a été observé chez les anglophones.

**Tableau 253. Structure phrastique et introduction de l'entité « glace » en AngL3 en focus d'un énoncé de la trame et de l'arrière-plan**

AngL3	Trame/Focus				Arrière-plan/Focus							Total
	<u>SV</u>	<u>S(V?)C</u>	<u>SV<sup>PTL</sup>C</u>	<u>to VC</u>	Exist <sup>AL</sup> + SN	Prés + SN	<u>SVOS</u>	<u>to V(O)C</u>	<u>to V<sub>1</sub>V<sub>2</sub>C</u>	<u>SVOC</u>	SN*	
10 ans N = 15	1		2		1	1					1	6
13 ans N = 15	1	1	2	1		1		2	1			9
16 ans N = 15	4		2				1	1		1		9

Au niveau de la structure du SN, les apprenants de l'AngL3 introduisent majoritairement les entités inanimées par un SN plein <DET + N> conforme aux règles d'usage des locuteurs natifs. Nous repérons également des introductions par des formes idiosyncrasiques. Pour introduire l'entité « écharpe », les apprenants de 13 et 16 ans optent typiquement pour le SN indéfini (cf. *infra*, tableau 254). Cette entité est aussi encodée par un SN défini comportant un possessif à 13 ans ou un article défini à 16 ans. L'entité « échelle » est en général introduite par un SN indéfini. Un apprenant de 13 ans l'encode par un SN défini. En outre, l'entité « paille » est introduite dans un cas par SN accompagné d'un quantifieur à 16



ans <some herb>. L'entité « glace » est en général introduite par un SN défini d'une façon minoritaire chez les apprenants de 10 ans et majoritaire chez les 13 et 16 ans.

**Tableau 254. Structure du SN plein et introduction des entités inanimées en AngL3**

AngL3	écharpe			paille	glace	échelle	
	INDEF + N	DEF + N	POSS + N	QT + N	DEF + N	INDEF + N	DEF + N
10 ans N = 15					2x/5	1x/2	
13 ans N = 15	2x/4		1x/4		7x/10	8x(1r)/10	1x/10
16 ans N = 15	3x/5	1x/5		1x/2	5x/9	5x/8	

Le reste des introductions est réalisée par des formes idiosyncrasiques : L'entité « écharpe » est introduite par un SN indéfini à 13 ans et par un SN défini à 16 ans où le déterminant anglais est suivi d'un lexème en FrL2 ou en L1 : (a <foulard>)\* ; (the <še:l>)\*. C'est aussi le cas de l'entité « paille » introduite à 16 ans par le quantifieur <some> et un N français : (some <herbe>)\*. Pour introduire l'entité « glace », les apprenants de 10 et 16 ans empruntent aussi des lexèmes au FrL2 et les actualisent avec le déterminant <the>. Cette entité est également introduite par un N nu en AngL3 à 13 ans, et en LC ou en FrL2 à 10 ans. De même, un apprenant de 16 ans l'introduit à l'aide d'un SN défini réalisé en L1. Dans un cas, l'introduction est réalisée par un SN disloqué à droite <it + [VO] + the ice>.

**Tableau 255. Dislocation et formes idiosyncrasiques et introduction de l'entité « glace » en AngL3**

AngL3	10 ans N = 15	13 ans N = 15	16 ans N = 15
it + [...] + the N			1
ØN*	3(2r)	3	
ØN <sup>FrL2*</sup>	3(1r)		
the + N <sup>FrL2*</sup>	1		2
det <sup>AL</sup> -N <sup>AL*</sup>			1
Total	7x(3r)/5	3x/10	4x/9

Par ailleurs, l'entité « échelle » est encodée par un SN indéfini erroné à 10 ans : l'article français précède un lexème en LC (<un> thing)\*. À 13 ans, ils introduisent « échelle » par un N nu en AL. Les apprenants de 13 et 16 ans l'encodent également par un SN indéfini et accompagnent le lexème français d'un déterminant en anglais. À 16 ans, l'entité est introduite par un SN indéfini en FrL2 avec un marquage de genre erroné (<un échelle>)\* puis reprise en L2 par un N nu (<escalier>)\* ou par un SN défini en AL (<s-sellom>)\*.

**Tableau 256. Formes idiosyncrasiques et introduction de l'entité « échelle » en AngL3**

<b>AngL3</b>	10 ans N = 15	13 ans N = 15	16 ans N = 15
$\emptyset N^{\text{FrL2}*}$			1
$\emptyset N^{\text{AL}*}$		1	
a + N <sup>FrL2*</sup>		1	1
un + N <sup>FrL2*</sup>			1
un + N <sup>AngL3*</sup>	1		
det <sup>AL</sup> -N <sup>AL*</sup>			1
Total	1x/2	2x/10	4x/8

En AngL3, l'impact de la L1, l'AL, est observable au niveau discursif et phrastique. En effet, les apprenants introduisent le protagoniste « chien » presque exclusivement dans l'arrière-plan et par une structure existentielle notamment à l'âge de 13 ans. Nous observons un certain rapprochement entre le groupe de 10 et 16 ans éventuellement au niveau phrastique. En revanche, au niveau de la structure interne du SN, l'influence du FrL2 est notée par le recours aux déterminants français pour accompagner des termes en anglais. De plus, les apprenants de l'AngL3 empruntent aux LS des lexèmes pour référer aux entités puisque le lexique est absent en LC.

## **PARTIE III : DISCUSSION ET MISE EN PERSPECTIVE**

Dans cette partie, nous entamons une discussion des résultats en acquisition afin de montrer l'impact des langues sources (L1 & L2) sur l'acquisition d'une LE (L2 & L3) examinés lors de l'introduction des entités dans un discours narratif oral semi-guidé. La partie « Discussion et mise en perspective » se compose de 6 sections. Dans les quatre premières sections, nous faisons un premier bilan qui contraste les deux LC étudiées, le français et l'anglais, dans le but d'examiner l'importance de l'ordre d'acquisition de ces langues dans le cas des apprenants d'une même LS, l'AL. Nous examinons également les résultats dégagés (aux niveaux discursifs, syntaxiques et au niveau du SN) des récits produits par les apprenants libanais de 10, 13 et 16 ans dans les deux LC étudiées, d'une part, le FrL2 – AngL3 et d'autre part, AngL2 – FrL3. Nous faisons ressortir les phénomènes linguistiques propres aux langues observées ainsi qu'à leur statut de L2 et L3. Nous exposons la progression des apprenants selon l'âge. Nous finissons par mettre en parallèle toutes nos données au niveau lexical (emprunts aux LS et répertoire lexical utilisé) pour montrer le rôle des LS lors de la production en LC et pour mettre en avant, encore une fois, les similitudes, les dissimilitudes et les spécificités des LS, des LC et des productions des apprenants.

Dans les deux dernières sections, nous discutons les résultats du FrL2 de notre thèse en relation avec la didactique des langues étrangères. Nous développons une réflexion pédagogique qui pourrait enrichir les pratiques de l'enseignant. Pour finir, nous postulons que nos résultats contribuent à la description de l'AL en proposant une ouverture vers de nouvelles perspectives de travail de recherche.

### **1. Importance de l'ordre de l'acquisition d'une nouvelle langue**

Nous disposons d'un corpus extrêmement intéressant qui réunit des récits oraux dans deux langues étrangères différentes (français/anglais) avec deux statuts différents (L2/L3) et des apprenants possédant la même langue maternelle (L1), l'AL. Nous nous interrogeons sur le processus d'acquisition des langues indo-européennes chez ces types d'apprenants et sur le processus d'apprentissage/acquisition de ces deux langues :

- Est-ce que le traitement des deux langues indo-européennes serait le même chez les groupes d'apprenants libanais du FrL2 et de l'AngL2 ? La L1 intervient-elle de la même façon lors de l'acquisition du français et de l'anglais ou bien les deux LC et leurs spécificités jouent-elles un rôle dans ce processus ?

Arabe Libanais L1 > Français L2

Arabe Libanais L1 > Anglais L2

- Est-ce que l'apprentissage du français pourrait être plus compliqué que celui de l'anglais ? Est-il exact que le fait d'apprendre le français en tant que L2 facilite l'apprentissage de l'AngL3 et inversement l'apprentissage de l'AngL2 rend-il l'appropriation du FrL3 plus compliquée ?

Arabe Libanais L1 > Français L2 > Anglais L3

Arabe Libanais L1 > Anglais L2 > Français L3

### 1.1. Acquisition du FrL2 et de l'AngL2 : comparaison et synthèse

*Le protagoniste « chien »*

Les deux groupes d'apprenants du FrL2 et de l'AngL2 tendent majoritairement à introduire le protagoniste « chien » dans l'arrière-plan : en AngL2, le nombre d'occurrences se présente un peu moins élevé qu'en FrL2. Rappelons que ce choix discursif ne correspond pas aux préférences des locuteurs anglophones mais à celui des francophones adultes. Les apprenants du FrL2 n'ont pas vraiment de difficultés avec ce mode de traiter l'information puisque ce mode d'introduire s'avère aussi le mode privilégié des locuteurs de la L1 comme le précise bien Perdue (1990 : 1005) « in cases of similarity, learners 'scaffold themselves'<sup>83</sup> by reference to source-language means ».

Dans les deux LC, l'introduction du protagoniste est typiquement réalisée par une structure existentielle comme en L1. Nous remarquons que les apprenants de 10 ans de l'AngL2 ont plus tendance à employer cette structure que les apprenants du FrL2 du même âge. De plus, la fréquence d'emploi varie entre les deux groupes : en FrL2, le nombre d'occurrences augmente un peu après l'âge de 10 ans alors qu'en AngL2, il baisse à 13 ans et augmente de nouveau à 16 ans.

**Tableau 257. Fréquence d'emploi de la structure existentielle en FrL2 et en AngL2**

Arrière-plan	10 ans N = 15	13 ans N = 15	16 ans N = 15/N = 7
<b>FrL2</b>	6x/13 (46%)	9x/15 (60%)	9x/14 (64%)
<b>AngL2</b>	9x/13 (69%)	5x/12 (42%)	4x/6 (67%)

En outre, l'usage de la structure existentielle au passé semble être plus marqué chez les apprenants de l'AngL2, excepté le groupe de 16 ans en FrL2 qui produit le plus haut nombre

---

<sup>83</sup>The image is from D. Slobin (personal communication).

d'occurrences de la construction existentielle au passé par rapport à l'usage du présent. Rappelons que les francophones utilisent majoritairement cette construction au présent et les anglophones recourent exclusivement au présent.

**Tableau 258. Fréquence d'emploi de la structure existentielle au passé en FrL2 et en AngL2**

Arrière-plan	10 ans N = 15	13 ans N = 15	16 ans N = 15/N = 7
<b>FrL2</b>	3x/6 (50%)	5x/9 (56%)	7x/9 (78%)
<b>AngL2</b>	6x/9 (67%)	4x/5 (80%)	4x/6 (67%)

L'AL interfère au niveau phrastique et il semble que les apprenants ne se sont pas approprié les modes d'introduction des deux LC. Nous pourrions supposer que ces modes d'introduction n'ont pas été donnés dans l'input scolaire étant donné que les enseignants sont non-natifs du français. Néanmoins, nous attestons chez les apprenants de 13 ans des deux groupes un emploi de la structure présentative en FrL2 et de la structure à verbe lexical ou la structure à copule en AngL2 relativement plus élevé que chez les autres tranches d'âge ; il s'agit de structures privilégiées par les locuteurs adultes natifs du français et de l'anglais. L'exposition à la LC se révèle ici comme un facteur prééminent qui explique l'évolution observée au niveau du choix phrastique chez les deux groupes de 13 ans. À 10 ans, les apprenants sont toujours au début de leur apprentissage de la L2 donc ils disposent d'un niveau de compétence relativement faible ; à 13 ans, il y a un pic d'acquisition et à 16 ans, nous observons une sorte de chute observée à certains niveaux, tant en FrL2 qu'en AngL2. Comme nous l'avons précisé auparavant, le volume-horaire baisse presque de moitié en secondaire.

Des divergences entre les apprenants du FrL2 et de l'AngL2 sont remarquées au niveau de la structure phrastique. Pour introduire le protagoniste « chien », les apprenants du FrL2 utilisent des verbes de perception, particulièrement à l'âge de 10 ans, alors que les apprenants de l'AngL2 l'introduisent dans des propositions subordonnées conjonctives en <that> notamment à l'âge de 13 ans, comme en L1. Ainsi, la subordonnée fonctionne comme une structure pour introduire le protagoniste au lieu de développer des éléments de la narration (“(...) as subordination usually (but with some exceptions) functions to back-ground material in a narrative (...)” Perdue, *ibid.* : 998). Nous signalons également l'absence de la construction présentative en AngL2.

Par rapport à la structure du SN, le protagoniste « chien » est exclusivement introduit par un SN indéfini en FrL2 ce qui n'est pas le cas en AngL2. Les apprenants de l'AngL2 optent aussi pour l'emploi du SN défini accompagné d'un article ou d'un possessif. Ce phénomène pourrait s'expliquer par un système de détermination assez restrictif en français.

Le SN indéfini disloqué à gauche apparaît dans les énoncés des apprenants de 10 ans en FrL2 (2 cas) tandis qu'en AngL2, nous le repérons à 10 et 16 ans (1 cas de chaque groupe). L'emploi de la dislocation avec une fonction d'introduction d'un référent est rare, ce qui montre que les apprenants ont compris le fonctionnement de la dislocation dans un récit. Finalement, l'adjectif épithète est quasiment absent en AngL2 (1 cas à l'âge de 10 ans) mais nous l'observons en FrL2 à l'âge de 13 et 16 ans.

#### *Le protagoniste « enfant »*

En L2, les deux groupes privilégient l'introduction du protagoniste « enfant » en focus d'un énoncé de la trame, à l'exception des apprenants de 10 ans en AngL2. Ce mode discursif s'avère le mode privilégié des locuteurs anglophones et libanophones adultes. En revanche, le choix des apprenants de 10 ans en AngL2 se manifeste comme un phénomène indépendant, puisque la tendance discursive ne se rapproche ni des préférences des locuteurs de la LC, ni de ceux de la L1. Il est sûrement question d'une stratégie d'apprenants qui est en lien avec leur âge et niveau de compétence. Muñoz (2000, 2003a, b, c) confirme l'importance du facteur de l'âge étroitement lié aux facteurs cognitifs, qui sont moins développés chez les jeunes enfants. Les apprenants libanais de 10 ans optent pour introduire le protagoniste « enfant » en focus d'un énoncé de l'arrière-plan 1° simultanément avec le protagoniste « chien » par une structure essentiellement existentielle ou 2° immédiatement après l'introduction du protagoniste « chien » dans un énoncé réalisé typiquement par une proposition relative. La construction existentielle leur est très bien connue puisqu'il s'agit du mode d'introduction privilégié des libanophones. Cette structure leur permet d'organiser le discours en introduisant une unité lexical sans recourir à une structure syntaxique complexe, ce qui va dans le même sens des travaux de Giacalone Ramat (1992) sur le rôle de *c'è* en italien L2 :

« Ajoutons enfin sur le plan de l'organisation du discours, le rôle de *c'è* est important dans les premières étapes de l'acquisition, et cela en tant qu'élément de prédication qui permet d'introduire des unités lexicales, c'est-à-dire des référents du discours, sans avoir recours à des règles morpho-syntaxiques complexes. »

En outre, l'introduction conjointe des deux protagonistes semble aussi un moyen qui permet à certains apprenants d'éviter de raconter les événements du début de film avant la rencontre des deux amis. Précisons que le groupe d'apprenants de 10 ans en AngL2 note le nombre le plus élevé d'introductions simultanées des deux protagonistes. Les introductions sont réalisées dans des propositions relatives. En effet, nous avons postulé qu'il s'agissait d'une interférence de la L1 où certaines constructions nominales avec ou sans participe

présent/participe passé sont rendues en français par des subordinées relatives (cf. Partie II, section 4, synthèse des résultats des récits en Français L2).

Une variation dans le nombre d'occurrences distingue les deux groupes d'apprenants du FrL2 et de l'AngL2 malgré l'interférence de la L1 au niveau discursif. Ainsi, l'introduction du protagoniste « enfant » en focus d'un énoncé de la trame baisse avec l'âge en FrL2 tandis qu'elle augmente en AngL2 pour se rapprocher de plus en plus des choix des locuteurs des deux LC.

Dans la trame, les apprenants font appel à la structure SVO et encodent le protagoniste typiquement par un SN-objet (comme en L1) sauf à 16 ans en AngL2. Ces apprenants l'encodent aussi par un SN-sujet. En FrL2, une convergence au niveau phrastique est notée entre les apprenants de 10 et de 16 ans : ils introduisent le protagoniste « enfant » dans la trame ou dans l'arrière-plan dans une structure en <qui> (clivée ou non). En dépit d'un bas nombre d'occurrences, cet emploi phrastique évoque aussi le facteur d'exposition à la LC lié au volume-horaire à 16 ans et au facteur de l'âge à 10 ans. En AngL2, ce sont les apprenants de 10 ans qui l'introduisent dans l'arrière-plan dans une relative alors qu'à 13 ans, la proposition est conjonctive en <that>. Un autre phénomène qui caractérise les apprenants de l'AngL2 à 13 ans est l'emploi des « expressions temporelles complexes » en introduisant le protagoniste.

Au niveau de la structure interne du SN, nous soulignons une différence entre les deux groupes :

- en FrL2, les apprenants de 10 ans utilisent pareillement le SN indéfini et défini accompagné d'un possessif. Chez les groupes les plus âgés, l'emploi du SN indéfini augmente alors que l'usage du possessif baisse, surtout à 16 ans. L'augmentation de l'usage du SN indéfini peut être inhérente à la baisse de l'exposition à la LC.
- en AngL2, les apprenants de 10 ans emploient typiquement le SN indéfini, ce qui est aussi le cas à 13 ans mais avec une augmentation dans le nombre d'occurrences de SN définis accompagnés d'un possessif. À 16 ans, ces deux choix de déterminants sont également présents. Nous postulons que le système de détermination en anglais pourrait sembler plus facile aux apprenants surtout concernant l'emploi du possessif. L'input en anglais est fort présent en dehors des établissements scolaires et dans la société libanaise, ce qui peut implicitement ou explicitement favoriser l'apprentissage de cette LC par les apprenants libanais.

En AngL2, les autres procédés linguistiques employés pour encoder l'introduction du protagoniste « enfant » sont généralement grammaticaux mais ne correspondent pas à ce qui a été observé chez les locuteurs anglophones natifs de la LC. Nous observons chez les apprenants de l'anglais des difficultés à former un SN composé avec le <'s> du génitif identifiant. Cela se traduit typiquement par l'usage de la structure <SN of SN>, un modèle connu par eux à partir de la L1. En FrL2, les formes idiosyncrasiques sont attestées à l'âge de 10 et 13 ans. Les apprenants du français font face à des problèmes de réaction au niveau du SN composé (d'où l'introduction du protagoniste par un N nu) et à des difficultés d'attribution de genre en lien avec la spécificité de la LC et l'interférence de la L1.

Dans les deux groupes, certains emplois manifestent l'interférence de la L1 comme par exemple, le recours au pronom indéfini <quelqu'un>, <somebody> ou même l'emploi de <some guy> qui réfère aussi à une personne non identifiée ; l'introduction du protagoniste « enfant » par un SN défini en français, etc. le SN défini en FrL2 et en AngL2 qui encode l'introduction du protagoniste « enfant », est suivi par un pronom relatif, ce qui répond à la règle de l'AL (cf. *supra*, ex. 89, 104 et 133). Ce phénomène a été également signalé par Sarko (2009). Comme nous l'avons déjà indiqué, le système français est assez restrictif : pour l'introduction du protagoniste « enfant », les francophones utilisent uniquement le SN défini accompagné d'un possessif ou le SN indéfini tandis qu'en anglais le choix apparaît plus large (article défini, indéfini, possessif, article zéro, démonstratif).

#### *Les entités inanimées*

L'introduction des entités inanimées fait apparaître entre les deux groupes (FrL2 et AngL2) quelques ressemblances et un peu plus de divergences que dans les résultats dégagés dans l'introduction des protagonistes.

Les deux groupes introduisent les entités inanimées majoritairement dans la trame par une structure SVO. En FrL2 et en AngL2, le nombre d'introductions dans l'arrière-plan baisse avec l'âge. Les apprenants de l'anglais arrivent à introduire un peu plus les entités inanimées dans le discours narratif que les apprenants du français. De même le nombre d'introductions augmente avec l'âge ce qui pourrait être aussi synonyme de l'évolution du lecte des apprenants et de leur niveau de compétence. Notons en FrL2 la presque absence de l'entité « paille » dans les récits des apprenants. Il pourrait s'agir d'une stratégie permettant aux apprenants de contourner l'emploi de l'article partitif et du quantifieur ou bien il est question d'un choix de transmettre un certain nombre d'informations et d'événements-clés. Rappelons que la majorité



des libanophones adultes omettent la partie de l'histoire concernant la scène introduisant l'entité « paille ».

Un certain nombre de structures phrastiques se trouvent en AngL2 et en FrL2 et d'autres chez l'un des deux groupes :

- Les deux groupes emploient des structures précédées des prépositions <to> ou <pour> et <de> pour introduire l'entité « glace ». Cette structure, que nous repérons à 10 et 13 ans en AngL2 et à 10 et 16 ans en FrL2, montre l'impact de la L1.
- Les apprenants de 13 et 16 ans de l'anglais recourent aussi à une structure où deux verbes sont séparés par une préposition et à une structure débutant par une préposition <by> ou <of> pour introduire les entités « glace » et « échelle ». Ces constructions phrastiques marquent également l'impact de la L1 sur l'acquisition de l'AngL2. Nous repérons également l'emploi des « expressions temporelles complexes » notamment à 16 ans.

Les spécificités des langues, le français et l'anglais, ressortent essentiellement au niveau de l'encodage du SN introduisant l'entité dans le discours. Les formes idiosyncrasiques se manifestent largement dans les énoncés des apprenants du FrL2 (marquage du genre et de nombre, choix du déterminant, déterminant français précédant un N lexical en AL, etc.). Ce phénomène est certainement lié à la spécificité de la langue française qui possède un système de détermination obligatoire plus fort et plus restrictif que l'anglais. L'effet de la baisse de l'exposition à la LC se confirme comme un facteur contribuant à l'augmentation des formes idiosyncrasiques à l'âge de 16 ans.

**Tableau 259. Formes idiosyncrasique et introduction des entités en FrL2 et en AngL2**

IL	10 ans N = 15	13 ans N = 15	16 ans N = 15/N = 7
<b>FrL2</b>	10x/26 (38%)	7x/30 (23%)	16x (1r)/38 (42%)
<b>AngL2</b>	2x/28 (7%) <sup>84</sup>	3x/33 (9%)	0x/22

L'impact de l'AL sur l'acquisition du système de la détermination en L2 concerne surtout le niveau discursif et phrastique. Les apprenants libanais se sont approprié le système de détermination des deux langues indo-européennes ; ils savent généralement qu'il faut précéder le N d'un article. Cependant, le choix discursif, le mode pragmatique et l'organisation de l'énoncé en '*focus last*' peut être une stratégie propre de l'apprenant pour contourner les difficultés liées au facteur de l'âge et à la maturité cognitive, notamment chez les jeunes de 10 ans, ainsi qu'au niveau de compétence en LC.

<sup>84</sup>Nous n'avons pas pris en compte les formes grammaticalement correctes, notamment l'emploi du pronom indéfini <something> qui ne figurent pas dans les récits des adultes natifs de la LC.

Les formes idiosyncrasiques attestées à 10 ans réapparaissent dans les productions des apprenants de 16 ans surtout en FrL2, puisque l'exposition à la LC baisse. Ce phénomène peut être appuyé par une meilleure performance des apprenants de 13 ans au niveau phrastique et au niveau de la structure interne du SN. Les formes idiosyncrasiques au niveau de la structure interne du SN observées en AngL2 diffèrent de celles réalisées en FrL2. Les apprenants du FrL2 ont plus de difficultés à ce niveau-là puisque le français possède un système de détermination obligatoire plus restrictif que l'anglais.

## **1.2. Acquisition du FrL3 et de l'AngL3 : comparaison et synthèse**

Les résultats des analyses des récits en L3, français et anglais, montrent des tendances qui divergent entre les deux groupes en dépit d'une ressemblance dans la durée et dans l'intensité de l'enseignement.

Les apprenants du FrL3 ont plus de difficultés à introduire les entités (protagonistes et objets) dans un discours narratif à l'oral que les apprenants de l'AngL3, leur niveau de maîtrise de la LC est rudimentaire et ne connaît que très peu d'évolution au niveau des différentes structures étudiées dans notre thèse.

Au niveau discursif, le protagoniste « chien » est typiquement introduit en topique d'un énoncé de la trame à 10 et 16 ans et en focus d'un énoncé de l'arrière-plan à 13 ans. Cependant, au niveau phrastique, les apprenants du FrL3 n'ont pas acquis le mode d'introduction préféré des locuteurs de la LC : la structure présentative ainsi que toute autre structure impersonnelle introductive sont absentes dans leurs énoncés. Les constructions sont nominales ou verbales avec des verbes majoritairement non finis chez les plus jeunes ou un mélange de verbes finis et non finis chez les groupes plus âgés. De plus, les énoncés sont produits dans plusieurs langues (cf. Partie III, section 4.2.). Nous ne pouvons pas parler séparément de l'introduction du protagoniste « enfant » puisqu'elle se fait dans certains cas conjointement avec l'introduction du protagoniste « chien » notamment à l'âge de 13 ans. Cette stratégie permet aux apprenants de faire face à plusieurs obstacles qui les empêchent de raconter l'histoire au niveau phrastique, lexical, etc. Dans d'autres cas, le protagoniste « enfant » est introduit en focus d'un énoncé de la trame immédiatement dans l'énoncé qui suit l'introduction du premier protagoniste de l'histoire. Toutes ces stratégies se présentent comme propres aux apprenants qui montrent des difficultés à raconter le film et confirment un niveau de compétence assez réduit. La narration du film se complique au fur et à mesure que les apprenants essaient d'introduire les entités inanimées. Très peu d'apprenants accomplissent la tâche et ceux qui

persévèrent passent à un mode plurilingue qui témoigne encore une fois de leur niveau de compétence en LC.

Le système de la détermination français leur pose encore plus de problèmes, ce qui implique le recours à des formes linguistiques qui ne reflètent pas les règles de la LC : les apprenants du FrL3 emploient massivement des formes idiosyncrasiques pour actualiser l'introduction des entités (protagonistes et objets). L'omission des articles se montre particulièrement présente chez les deux plus jeunes groupes. Cet usage reflète l'impact de la L1 étant donné que ce procédé linguistique marque la nouvelle information en AL et manifeste également un niveau élémentaire en LC, comme le confirment les recherches de Lenart, (2006), Muñoz & Nussbaum (1997) et Trévisiol (2003). Ces auteures affirment que l'absence de l'article dans la L1 tel que le japonais et le polonais, favorise l'omission de l'article en L2. Elles indiquent également l'impact du niveau de compétence en LC dans l'usage ou l'omission des articles. Suite à la comparaison entre les SN mobilisés dans les récits en FrL3 et les séquences qui se dégagent des travaux antérieurs (Véronique et coll. 2009), nous attestons que la progression des lectures des apprenants en FrL3 se montre élémentaire étant donné l'emploi presque exclusif des formes idiosyncrasiques (N nus ou autres) et de l'article défini pour introduire les entités, ainsi que l'absence de l'article indéfini ou toute autre forme de déterminants. Nonobstant la perception des apprenants du FrL3 d'un rapprochement typologique entre les deux langues indo-européennes (Kellerman, 1983) au niveau du système de détermination – l'article prénominal anglais vient précéder un lexème français – il semble que l'appropriation du système linguistique de leur première langue étrangère acquise (AngL2) n'a pas joué un rôle très favorable sur l'acquisition du FrL3.

En revanche, les résultats des analyses des apprenants de l'AngL3 affichent une connaissance de diverses structures impersonnelles leur permettant de débiter le discours et d'orienter le texte (nous comparons en détail leurs résultats à ceux de l'AngL2 dans la section suivante). Les apprenants arrivent à relater oralement la suite des événements de l'histoire. Les procédés linguistiques employés pour introduire les entités correspondent typiquement aux préférences des adultes de la LC. L'article indéfini, défini et le possessif sont appropriés en AngL3. Les formes idiosyncrasiques n'apparaissent généralement qu'à l'âge de 10 ans.

À partir de nos données, nous pouvons confirmer que l'ordre de l'acquisition des LE joue un grand rôle sur l'acquisition d'une L3, ce qui rejoint l'étude menée sur le niveau lexical de Dewaele (1998). Autrement dit, le fait d'apprendre le FrL2 en tant que première LE facilite l'apprentissage/acquisition de l'AngL3 et inversement l'apprentissage de l'AngL2 ne favorise pas l'acquisition du FrL3. Ajoutons l'impact d'autres facteurs qui viennent creuser un peu la

différence entre les deux groupes du FrL3 et de l'AngL3. Si nous comparons la présence de l'input français et anglais en dehors des établissements scolaires, l'anglais l'emporte. L'anglais est très présent sur les chaînes de télévision libanaises où les films, les programmes et les talk-shows passent en version originale sans doublage mais souvent avec du sous-titrage. En revanche, les films français passent rarement à la télévision. L'anglais gagne de plus en plus de terrain au Liban et il touche fortement la vie de tous les jours. La dominance de cette LE influence les représentations qu'en ont les apprenants et les modifie. Ainsi, les facteurs de l'input et de la motivation s'avèrent être primordiaux dans le processus d'apprentissage/acquisition de la LC. Nos enquêtes menées sur les représentations du français et de l'anglais et sur le rôle des deux langues dans la vie quotidienne et dans les projets d'avenir ainsi que les résultats sur l'attitude des apprenants libanais le confirment (cf. Partie I, section 10.2.1).

## **2. Statut des langues : L2 vs L3**

### **2.1. Acquisition de l'anglais, L2 et L3 : comparaison et synthèse**

Nous allons comparer les résultats des apprenants de l'AngL3 à ceux des apprenants de l'AngL2 afin de ressortir les tendances dans les deux groupes. De même, nous comparons les résultats déduits en AngL3 et en FrL2, la première LE des apprenants afin d'observer les changements qui sont effectués ou non par les apprenants pour respecter les règles de grammaticalisation et les spécificités de la LC.

#### *Le protagoniste « chien »*

Les trois groupes introduisent le protagoniste dans un énoncé de l'arrière-plan à l'instar des locuteurs adultes de l'AL et du français. Cependant, en AngL3, le nombre d'occurrences baisse, notamment à 10 et 13 ans, en comparaison aux résultats de ces mêmes apprenants en FrL2. Nous notons une sorte d'évolution ascendante en AngL3 contrairement à ce que nous avons observé dans les énoncés des apprenants de l'AngL2. Ce phénomène est attesté au niveau de la structure syntaxique et la structure interne du SN choisies pour débiter la narration et orienter le discours :

- En AngL3 : à 10 ans, l'introduction du protagoniste « chien » se fait par une structure existentielle et des constructions nominales ; à 13 ans, la structure existentielle domine alors qu'à 16 ans, la structure à verbe lexical ou à copule est privilégiée ce qui les rapproche plus des préférences des anglophones adultes natifs. Nous constatons également que le choix de la structure phrastique en AngL3 diffère plus ou moins de celui en FrL2.

Malgré une prédilection pour la construction existentielle (au présent ou au passé) qui marque l'impact de la L1, nous repérons la présence de la structure à verbe lexical en AngL3 et son absence en FrL2 à l'âge de 10 ans, ainsi que l'emploi de la présentative qui diminue à l'âge de 13 ans. Signalons que les apprenants de 10 et 13 ans empruntent du lexique des LS essentiellement verbal.

Au niveau de la structure interne du SN, les apprenants de 10 ans introduisent majoritairement le protagoniste « chien » par un N nu, affichant aussi une difficulté d'attribution de nombre (N nu au singulier ou au pluriel). L'article indéfini est moins utilisé pour encoder l'introduction du protagoniste. Malgré une connaissance du système linguistique du français, ce résultat suggère que l'acquisition du SN indéfini est plus complexe (Véronique & coll., 2009). À 13 et 16 ans, le SN indéfini est typiquement employé. Nous repérons un usage du SN accompagné de l'article défini qui est inexistant en FrL2.

- En AngL2 : l'introduction du protagoniste « chien » est typiquement réalisée par la structure existentielle. Le groupe de 13 ans se distingue des deux autres groupes puisqu'il opte aussi pour l'emploi de la structure à verbe lexical ou à copule comme les locuteurs anglophones natifs. Il est à indiquer que la structure présentative n'est pas utilisée en AngL2. Les trois tranches d'âge recourent en général à l'emploi du SN indéfini pour encoder l'introduction du protagoniste « chien », comme les locuteurs de la LC. Néanmoins, le recours au SN précédé d'un article défini chez les apprenants de 13 ans semble être marginalement significatif.

Ces paliers de développement, notamment au niveau de la structure interne du SN, s'expliquent par l'exposition à la LC. En AngL3, deux heures par semaine sont préconisées tout le long du cursus scolaire. En AngL2, le nombre d'heures d'enseignement de la LC reste le même en élémentaire et en complémentaire et subit une baisse en secondaire. L'exposition à la langue explique le rapprochement des règles de la LC à l'âge de 16 ans en AngL3 et à 13 ans en AngL2.

#### *Le protagoniste « enfant »*

Le choix discursif concernant l'introduction du protagoniste « enfant » semble en grande partie influencé par le choix de la structure phrastique ainsi que par les introductions simultanées des deux protagonistes. Les apprenants de l'AngL3, notamment ceux de 13 ans, et les apprenants de l'AngL2, en particulier de 10 ans, recourent à une structure existentielle pour commencer à relater l'histoire et orienter le discours et ils le font en introduisant les deux protagonistes « chien » et « enfant » ensemble. Ce phénomène peut faciliter la tâche

communicative de l'apprenant d'autant que certains d'entre eux omettent une série d'événements au début du film. Ainsi, les apprenants de 13 ans de l'AngL3 se rapprochent des préférences de leur première langue étrangère le FrL2, surtout au niveau discursif.

**Tableau 260. Introductions simultanées des deux protagonistes en AngL2 et en AngL3**

Introductions simultanées	10 ans N = 15	13 ans N = 15	16 ans N = 15/N = 7	Total
<b>AngL2</b>	6	2	0	8
<b>AngL3</b>	5	7	2	14

L'interférence de la L1 se manifeste par la prédominance de l'usage de la structure SVO et la réalisation de l'introduction du protagoniste « enfant » par un SN-objet postverbal. Cette tendance est aussi renforcée en AngL3 par l'influence du FrL2 puisque les francophones privilégient l'introduction du protagoniste par un SN-objet alors que les anglophones adultes natifs, rappelons-nous, préfèrent l'introduire par un SN-sujet. Nous le confirmons en faisant référence à l'observation suivante : en AngL2, les apprenants de 16 ans partagent l'introduction du protagoniste entre un SN ayant la fonction de sujet ou d'objet et ainsi font également les apprenants de 10 ans (cela rappelle les préférences des locuteurs libanais adultes qui introduisent le protagoniste « enfant » par un SN-objet et d'une moindre façon par un SN-sujet).

En outre, l'introduction du protagoniste « enfant » par un SN composé est observée dans un cas erroné à 10 ans et un cas avec le <'s> du génitif identifiant à 16 ans. Ce nombre d'occurrence est plus bas en comparaison à leur production en FrL2.

Un point de ressemblance unit les deux groupes d'apprenants de l'anglais : nous observons en AngL2 et en AngL3 l'emploi de la forme du progressif <-ing> lors de l'introduction des protagonistes, à l'opposé des locuteurs natifs adultes de la LC. L'emploi de l'aspect progressif est noté chez les locuteurs libanophones adultes et pourrait signaler une influence de la L1. En AngL2, le verbe en <-ing> est précédé de l'auxiliaire <to be> ou d'un verbe inchoatif ou d'une préposition (l'expression <woke up from sleeping> est formulé comme en AL). En AngL3, l'auxiliaire <to be> est omis : les apprenants de 10 ans produisent des auxiliaires en L1 ou en L2, à 13 ans en L2 et à 16 ans seuls des auxiliaires anglais sont attestés. Dans le projet ESF, l'emploi des V-ing a été remarqué chez les étudiants Punjabi apprenant l'anglais ; le Punjabi est également une langue aspectuelle comme l'AL. Giacalone Ramat (1992 : 150) précise « que l'omission des auxiliaires dépend de la sensibilité précoce aux traits aspectuels, tels que la perfectivité, ou, pour l'anglais, le progressif, qui ne sont pas signalés par les auxiliaires. » Les apprenants de l'AngL3 essaient de reproduire l'expression <faire du patin> ou <faire du ski>.

**Tableau 261. Emploi des V-ing en AngL2 et en AngL3**

AngL2	AngL3
<p><b>was</b> waking up                      (this story) <b>is</b> talking                      &lt;<b>was</b> slipping&gt;  <b>started</b> barking                      woke up <b>from</b> sleeping</p>	<p>&lt;<b>fait</b>&gt; skateboarding                      &lt;<b>a fait</b>&gt; skating                      &lt;yse:ʃd-o&gt; (help-him) going                      &lt;<b>sait</b>&gt; know skateboarding                      &lt;<b>vont</b>&gt; skiing                      Ø woking up/Ø skating                      it's talking</p>

À nouveau, les séquences de développement se manifestent largement au niveau de la structure interne du SN. Ces résultats se contrastent avec ceux des récits en FrL2. Une progression se révèle à travers les trois tranches d'âges en AngL3. Cette progression part d'un usage des formes idiosyncrasiques (N nus et autres), du défini et plus rarement de l'indéfini et du possessif ; passe ensuite un passage à l'emploi majoritaire du SN indéfini et un peu moins du possessif à 13 ans, pour finir par un emploi principal du possessif et moins fréquemment de l'indéfini à 16 ans. En AngL2, les formes idiosyncrasiques généralement n'existent pas. Il est à signaler que les apprenants de 16 ans utilisent essentiellement le SN indéfini en FrL2 pour encoder l'introduction du protagoniste « enfant » contrairement à ce qu'ils font en AngL3 : l'usage du possessif est un peu plus observé que le SN indéfini. Il se peut que les apprenants trouvent plus de facilité à employer le possessif en anglais qu'en français.

En outre, la structure du SN en AngL3 est marquée par une influence du FrL2 seulement à 10 ans, où les apprenants ont tendance à faire précéder le nom anglais d'un déterminant français. Ils perçoivent donc la ressemblance entre le français et l'anglais en ce qui concerne le système de la détermination, celui-ci étant clairement différent en L1 (Kellerman, 1983).

En AngL3, l'adjectif épithète n'est pas utilisé à l'âge de 10 ans et dans un seul cas à 13 ans alors qu'à 16 ans, l'emploi de l'adjectif pré-nominal est un peu plus présent. En AngL2, l'adjectif épithète est employé uniquement chez les deux groupes les plus jeunes et d'une façon très rare tandis qu'en FrL2, il l'est chez les trois tranches d'âges.

**Tableau 262. Fréquence de l'emploi de l'adjectif épithète pour accompagner l'introduction des protagonistes**

Emploi de l'adjectif	AngL2		AngL3		FrL2	
	chien	enfant	chien	enfant	chien	enfant
10 ans N = 15	1	1				3
13 ans N = 15		1		1r	2	3
16 ans N = 15/ N = 7			4	3(1r)	5	2
TOTAL	1	2	4	4(2r)	7	8
	3x/37		8x(2r)/45		15x/45	

### *Les entités inanimées*

Le nombre d'introductions diminue en AngL3 par rapport à leur performance en FrL2. Toutefois, la majorité des introductions se fait dans la trame par la structure SVO. L'entité « glace » est majoritairement introduite par une structure SVC. Nous notons que les apprenants de l'AngL3 font un peu plus introduire l'entité « glace » dans l'arrière-plan que les apprenants de l'AngL2, notamment à l'âge de 13 et 16 ans. L'emploi d'une construction existentielle (en AL) et présentative permet aux apprenants d'introduire l'entité sans recourir à des structures complexes (cf. Giacalone Ramat, 1992).

La structure <SV<sub>1</sub>toV<sub>2</sub>C> n'est pas repérée en AngL3 comme chez les apprenants de l'AngL2. Nous indiquons plutôt le recours des apprenants à la structure <to VO> que nous retrouvons également en AngL2 ainsi qu'en FrL2. Ces deux structures employées pour introduire l'entité « glace » marquent l'interférence de la L1.

Au niveau de la structure interne du SN, les apprenants de l'AngL3 se différencient des apprenants de l'AngL2 essentiellement par le recours aux LS pour faire des emprunts de mots lexicaux. C'est leur L2 qui joue le rôle d'un fournisseur (cf. Partie III, section 4.2.). Les formes idiosyncrasiques se trouvent dans toutes les tranches d'âges : il s'agit de l'introduction des lexèmes en LC ou en LS par un N nu ou de l'introduction du lexème emprunté des LS précédé d'un déterminant de la LC. Le français avec son statut de L2 joue un rôle fondamental dans l'acquisition de l'AngL3.

## **2.2. Acquisition du français L2 & L3 : comparaison et synthèse**

Nous mettons en parallèle les résultats deux groupes d'élèves libanais apprenant le français. Pour chaque groupe, cette langue étrangère possède un statut différent : pour un groupe, elle est leur première langue étrangère après l'AL et pour l'autre leur deuxième après l'AngL2. Une autre distinction à faire relève des différences au niveau du volume horaire où le groupe du FrL2 effectue plus de nombre d'heures par semaine que le groupe du FrL3. En



FrL2, les heures varient entre l'élémentaire, le collège et le lycée alors qu'en FrL3, le nombre d'heures est stable tout le long du cursus scolaire (2h par semaine).

En FrL3, les moyens discursifs, phrastiques et les procédés linguistiques employés au niveau de la structure interne du SN se présentent complètement différemment et s'opposent énormément aux tendances attestées chez le groupe du FrL2 ainsi qu'aux préférences des locuteurs adultes natifs de la LC. Les apprenants du FrL3 ne sont pas autonomes linguistiquement et la tâche communicative leur semble très complexe, ce qui entraîne la non-coopération de quelques apprenants (ils refusent d'exécuter la tâche et se déclarent avec insistance incapables de dire un mot en français). Pour pallier leurs difficultés, les autres apprenants recourent à des stratégies qui leur sont propres ; ils tirent avantage des langues déjà acquises, notamment pour les emprunts, et du peu d'input approprié de la LC. Ainsi, les apprenants du FrL3 se différencient des apprenants du FrL2 par le choix discursif. Ils introduisent typiquement les deux protagonistes conjointement en topique d'un énoncé de la trame, notamment à l'âge de 10 et 13 ans (tableau 263) ou bien, ils les introduisent dans deux énoncés successifs particulièrement à l'âge de 10 ans (tableau 264).

**Tableau 263. Introductions simultanées des deux protagonistes en FrL2 et en FrL3**

Introductions simultanées	FrL2		FrL3	
	Arrière-plan/Focus	Trame/Topique	Arrière-plan/Focus	
10 ans N = 15	1x/15	3x/7		
13 ans N = 15	1x/15	4x/11 <sup>85</sup>	3x/11	
16 ans N = 15/N = 7	1x/15	1x/5		
Total	3x/45		11x/23	

**Tableau 264. Introduction des deux protagonistes successivement dans deux énoncés différents en FrL2 et en FrL3**

Introductions successives	FrL2		FrL3	
	2 <sup>e</sup> énoncé	3 <sup>e</sup> énoncé	2 <sup>e</sup> énoncé	3 <sup>e</sup> énoncé
10 ans N = 15	<b>HAD86</b> – SAR – JAD	KAT	GHA – MON – NAG (3x/7)	NOU (1x/7)
13 ans N = 15		<b>ALR</b> – NIZ – REM	MAJ (1x/11)	JAD – RAY (2x/11)
16 ans N = 15/N = 7	<b>JEA</b> – NOU – MON	MAH – STE	FAR (1x/5)	JAN – MAR – OLA (3x/5)
Total locuteur	6/45 (13%)	6/45 (13%)	5/23 (22%)	6/23 (26%)

<sup>85</sup>Dans un cas, le protagoniste « chien » est introduit en focus alors que le protagoniste « enfant » est introduit en topique d'un énoncé de la trame.

<sup>86</sup>Les identités signalées en gras se rapportent aux apprenants dont le récit est moins long que les autres.

Les structures phrastiques évoluent d'une structure dépourvue de sa fonction sémantique et pragmatique (expressions formulaïques) à 10 ans, à des structures nominales ou verbales généralement finies avec ou sans erreurs, à des structures avec des verbes empruntés des LS à 16 ans. Une progression légère est notée ; la grammaticalisation se marque avec l'emploi de verbes finis en LC. Les apprenants de 16 ans maîtrisent mieux la structure interne du SN. Ce progrès manifesté par une baisse dans l'emploi des formes idiosyncrasiques, semble quand même stagner au stade de l'usage du SN défini et peut alors être décrit par le phénomène de fossilisation.

Les apprenants du français font principalement face aux mêmes difficultés au niveau de l'encodage du SN lors de l'introduction de l'entité. Ces difficultés sont dues à la complexification du SN, du système de la détermination et à la spécificité de la langue. Les résultats dégagent des erreurs de marquage de genre et des erreurs dans le choix du déterminant qui précède l'entité introduite. La grande différence entre le FrL2 et le FrL3 se manifeste primordialement au niveau du SN avec les emprunts des LS, l'AL et l'AngL2.

### **3. Progression selon l'âge, évolution partagée ou spécifique aux apprenants de la L2 ou la L3**

Dans cette section, nous regardons nos résultats sous une autre perspective en se plaçant du point de vue de l'âge. Nous exposons la progression des groupes à travers les trois tranches d'âge ; nous relevons l'évolution partagée par tous les apprenants indépendamment des LC et de leur statut de L2 ou de L3 et nous identifions l'évolution spécifique à un groupe de langue ou à une tranche d'âge précise.

D'après nos résultats, l'intégralité des apprenants arrive à introduire les deux protagonistes de l'histoire dans leurs récits et dans les diverses LC étudiées, excepté le groupe des apprenants du FrL3. Nous constatons également une hausse relative dans le nombre d'introductions des entités inanimées en rapport avec l'âge, d'où le nombre d'occurrences le plus élevé chez les groupes de 16 ans. Les résultats ressortis des analyses des productions du groupe du FrL3 manifestent un écart dans l'accomplissement de la tâche de narration au regard des autres groupes (nombre d'introductions des protagonistes proportionnellement bas et nombre d'introductions des entités inanimées presque inexistant, recours considérable aux LS, etc.), ce qui est en relation étroite avec leur niveau de compétence.

Une nouvelle observation met en avant le nombre d'introductions faibles et parfois aussi l'absence de l'introduction de l'entité inanimée « paille » chez tous les groupes. Nous avons déjà postulé qu'il pourrait s'agir d'une difficulté liée à la récupération du lexique.

Néanmoins, cette observation valable pour tous les groupes témoignerait éventuellement de l'interférence de la L1 au stade de la conceptualisation : il est probable que les Libanais ne considèrent pas l'événement comme un moment-clé agissant sur l'avancement de l'histoire, c'est pourquoi ils ne le relatent pas. Précisons que le nombre d'occurrences reste toujours plus haut chez les groupes les plus âgés (à l'exception du groupe du FrL3 où l'entité « paille » n'a pas été introduite). Nous joignons à ces remarques une autre tendance chez tous les apprenants libanais à peu utiliser l'adjectif épithète pour qualifier les entités auxquelles ils font référence, et à peu préciser le cadre externe de la narration (le groupe de 16 ans en AngL2 et le groupe de 10 ans en FrL3 n'ont jamais eu recours à des structure de cadrage), à l'opposé des natifs des LC. Ces remarques se rapprochent une fois de plus de ce que nous avons observé dans les énoncés des libanophones adultes : ces derniers optent rarement pour l'emploi des adjectifs qualificatifs ou pour la précision du cadre externe de l'histoire. Dans le cas des apprenants du FrL3, l'adjectif épithète est complètement absent dans leurs énoncés analysés, ce qui renvoie fortement à leur niveau de compétence.

Au niveau discursif, les groupes apprenant le FrL2, l'AngL2 et l'AngL3 de toutes les tranches d'âge introduisent majoritairement le protagoniste « chien » dans l'arrière-plan. Ce choix discursif ne correspond pas aux préférences observées chez les anglophones natifs et montre l'impact de l'AL. Au niveau de la structure phrastique, tous ces groupes recourent à l'emploi de la structure existentielle comme en AL. Cependant, nous constatons que le groupe de 13 ans du FrL2 et de l'AngL2, se détache des autres étant donné qu'ils optent plus pour l'emploi des structures comme celles attestées chez les natifs des LC.

En ce qui concerne l'introduction du protagoniste « enfant », malgré une tendance générale à l'introduire en focus d'un énoncé de la trame (rappelons qu'il s'agit aussi de la préférence des libanophones), ces groupes se démarquent l'un de l'autre et leurs choix correspondent ou non à ceux des locuteurs des LC :

- En FrL2, les groupes de 16 ans optent pour introduire le protagoniste « enfant » en focus d'un énoncé de la trame et de l'arrière-plan, comme les francophones natifs.
- En AngL2, les apprenants de 10 ans privilégient l'introduction dans l'arrière-plan, contrairement aux anglophones. Cela s'explique, pour une partie, par les introductions conjointes des deux protagonistes dans le même énoncé au début de la narration et non dans l'ordre d'apparition réelle dans le film. Ce choix discursif pourrait probablement leur faciliter la tâche de narration.

- En AngL3, les apprenants de 13 ans introduisent ce protagoniste en focus d'un énoncé de la trame et aussi de l'arrière-plan comme les locuteurs natifs du français. Ce choix discursif révèle l'impact du FrL2 sur l'AngL3.

Les apprenants du FrL3 préfèrent typiquement introduire les deux protagonistes conjointement en topique d'un énoncé de la trame, ce qui traduit beaucoup de difficultés au niveau de la narration. Dans les deux groupes de FrL3 et de l'AngL3, nous observons une progression dans le niveau de performances liée à l'âge. Par exemple, en FrL3, les structures phrastiques évoluent : nous relevons le recours à des structures figées, des expressions non analysées, et des phrases nominales comportant un seul nom à 10 ans, et le passage à l'emploi de phrases nominales comportant plusieurs noms, de phrases avec un verbe fini erroné ou non chez les plus âgés. En AngL3, nous remarquons l'emploi de phrases nominales à 10 ans qui disparaissent à 13 ans, l'usage de verbes en FrL2 suivi d'un V-ing à 10 et 13 ans, alors qu'à 16 ans, nous notons l'emploi de structures à VLex/cop à 16 ans comme en LC et l'emploi des  $V^{PTL}$ .

L'ensemble des apprenants introduit les entités inanimées en focus d'un énoncé de la trame. Nous observons que les apprenants du FrL2, de l'AngL2 et l'AngL3 réalisent certaines de ces introductions par une structure qui commence par une préposition comme en AL (à 10 et 16 ans en FrL2 ; à 10 et 13 ans en AngL2, à 13 et 16 ans en AngL3). En revanche, tous les apprenants de l'AngL2 emploient aussi une structure composée de deux verbes séparés par une préposition.

Quelques points différencient les apprenants du FrL2 et de l'AngL2 : les apprenants de l'AngL2 – FrL3 n'utilisent jamais les structures présentatives tandis que les apprenants du FrL2 – AngL3 le font. En introduisant le protagoniste « chien », les apprenants du FrL2 optent pour l'emploi des prédicats extérieurs et de monstrations alors que les apprenants de l'AngL2 n'y recourent pas pour introduire le protagoniste. Nous notons l'emploi de mêmes structures chez les groupes d'apprenants, qui ne figurent pas dans les énoncés examinés des natifs. En FrL2, les apprenants à l'âge de 10 et 16 ans réalisent l'introduction du protagoniste « chien » par une proposition relative en <qui> ou par une structure clivée. En AngL2, les apprenants introduisent les deux protagonistes l'un après l'autre dans deux énoncés qui se suivent. Ainsi, les apprenants de 10 ans introduisent le 2<sup>e</sup> protagoniste (désormais « enfant ») dans une proposition relative en <that> et les apprenants de 13 ans le réalisent par une proposition conjonctive en <that>.

Au niveau de la structure interne du SN, les résultats des apprenants d'une L2 se distinguent de ceux de la L3.

Pour introduire le protagoniste « chien » et pour l'actualiser, les apprenants emploient :

- typiquement l'article indéfini en FrL2 et AngL2.
- majoritairement des formes idiosyncrasiques et l'article défini en FrL3 (le nombre d'occurrences des formes idiosyncrasiques baisse avec l'âge). Un problème de marquage de genre (à 10 et 13 ans) les distingue des autres groupes. L'article indéfini n'est pas encore acquis et l'emploi de l'article défini indique un niveau élémentaire en LC (cf. Véronique & coll., 2009).
- généralement des ØN et l'indéfini à 10 ans et typiquement l'indéfini à 13 et 16 ans, en AngL3. Un problème de marquage de nombre (à 10 ans) les distingue des autres groupes.

Pour introduire le protagoniste « enfant » et pour l'actualiser, les apprenants emploient :

- en majorité un article indéfini et d'une façon moindre un possessif en FrL2 et en AngL2. Les deux groupes introduisent le protagoniste par un pronom indéfini (à 10 ans en FrL2 et à 13 ans en AngL2) comme en AL. En AngL2, le protagoniste est aussi actualisé par un quantifieur (à 10 ans) que nous retrouvons en AngL3 à 16 ans. Nous notons, en AngL3, l'usage erroné de l'adjectif numéral « one » à 10 ans.
- principalement des formes idiosyncrasiques à l'âge de 10 et 13 ans (ØN, problème de marquage de genre, emploi d'un déterminant en AngL2 pour accompagner un lexème en FrL3) et exclusivement un article défini à l'âge de 16 ans, en FrL3. Malgré ces résultats, ces données montrent une progression évolutive (très lente) entre l'âge de 10 – 13 ans et l'âge de 16 ans concernant l'acquisition la structure interne du SN en FrL3.
- en majorité des formes idiosyncrasiques (ØN, problème de marquage de nombre, emploi d'un déterminant en FrL2 pour accompagner un lexème en AngL3, etc.) et un peu moins l'article défini et le possessif à 10 ans en AngL3, typiquement un article indéfini et d'une moindre façon le possessif à 13 ans et surtout le possessif et l'article indéfini à 16 ans.

En comparant avec les apprenants du FrL3 avec qui ils partagent les mêmes conditions d'apprentissage par rapport à l'intensité de l'input scolaire (2h par semaine durant toutes les années d'enseignement jusqu'à l'âge du recueil des données), nous apercevons que les apprenants de l'AngL3 ont acquis les moyens linguistiques nécessaires pour introduire le protagoniste « enfant » dans l'histoire. En FrL3 et en AngL3, l'actualisation de la référence par

un ØN chez les groupes les plus jeunes indique l'impact de l'AL, une langue où le N sans déterminant est une catégorie obligatoire. Il semble difficile à ces apprenants de s'approprier un système linguistique typologiquement éloigné de leur L1. Cependant, ils perçoivent la ressemblance entre le français et l'anglais en ce qui concerne le système de la détermination, celui-ci étant clairement différent en L1 (Kellerman, 1983). Ainsi, ils accompagnent les lexèmes en FrL3 par des déterminants en AngL2 et inversement, les lexèmes en AngL3 par des déterminants en FrL3. En outre, l'apparition et la disparition des formes idiosyncrasiques paraissent liées au facteur de l'âge (étant donné que des enfants de 10 ans sont concernés et que ces derniers n'ont pas encore atteint l'âge de la maturité cognitive) et elles sont également en lien direct avec le niveau de compétence en LC et la maîtrise de la LC puisque les formes idiosyncrasiques persistent à l'âge de 13 ans en FrL3 (Bardel & Lindqvist, 2007).

Pour introduire les entités inanimées et pour les actualiser, les apprenants utilisent :

- généralement des SN pleins en FrL2 et AngL2. Néanmoins, le groupe d'apprenants du FrL2 ont fait face à plus de difficultés, ce qui se traduit par un emploi de SN erronés (35% de formes idiosyncrasiques en comparaison aux 4% repérés chez les apprenants de l'AngL2). Ces erreurs sont en rapport avec le marquage du genre, emprunts de lexèmes de l'AL, etc. Nous observons en FrL2 et en AngL2 le recours à des formes grammaticalement correctes. Afin de désigner le référent, ils optent pour l'emploi de <something> ou <quelque chose> quand le lexique leur manque.

- typiquement des formes idiosyncrasiques (ØN, usage de l'article défini de l'AL, etc.) en FrL3

- généralement des SN pleins en AngL3. L'actualisation des entités « glace » et « échelle » a posé quelques problèmes aux apprenants, d'où les introductions par des formes idiosyncrasiques (ØN et emprunts de lexèmes des LS, le FrL2 et l'AL).

Finalement, tous les groupes ont pu réaliser l'introduction des entités (désormais le protagoniste « enfant ») par un SN composé à l'exception du groupe des apprenants du FrL3. La réalisation de la structure en FrL2, AngL2 et AngL3 montre des difficultés liées à chaque langue. En FrL2, un problème de fusion et de rection existe alors qu'en AngL2 et AngL3, la préposition qui relie les deux SN est modifiée. Il semble également que les apprenants n'ont pas encore acquis la structure au génitif identifiant ou du moins qu'ils privilégient le recours à la structure <SN of SN> déjà présente dans le système de la L1.

Ainsi, nos données montrent l'impact des LS, l'AL et le français et l'anglais à différents endroits et à différentes tranches d'âges. Cet impact est en lien étroit avec l'âge des apprenants,

le statut de la langue en tant que L1, L2 ou L3 et en grande partie avec la quantité de l'input scolaire (en L2, les heures d'enseignement baissent à partir du lycée et en L3, les heures restent constantes durant toutes les années d'enseignement) et le niveau de compétence en LC. Il serait intéressant de mener une étude plus poussée, observant de plus près les causes d'un résultat assez différent dans les performances à l'oral et dans la maîtrise de la LC entre les apprenants du FrL3 et l'AngL3 (recherches qui vont au-delà des questionnaires menés dans cette thèse : qualité de l'input, motivation des apprenants, différence entre l'oral et l'écrit, type d'enseignement, etc.)

Nous précisons l'importance de mener plus de recherches qui prennent en considération la vue d'ensemble du discours narratif des apprenants et non seulement l'introduction des entités. Nos analyses pointues ne sont qu'une ébauche pour des études futures sur l'interférence des LS.

#### **4. Rôle des langues sources, la L1 et/ou la L2 : niveau lexical**

À présent, nous examinons le rôle des langues sources, L1 et/ou L2, sur l'acquisition d'une LE (L2 ou L3). Nous mettons en avant la fonction de changement de code et nous présentons la fréquence et la nature des emprunts aux langues acquises auparavant (L1) et/ou aux langues en cours d'acquisition (L2) qui interviennent au moment de la production en L2 ou en L3. Rappelons que pour l'analyse de changements de code, nous nous appuyons sur l'adaptation de Trévisiol (2006) pour le modèle de Williams & Hammarberg (1998) (partie I, section 10.4, b).

Nous rappelons que cette thèse vise strictement l'analyse de l'introduction des entités afin de pouvoir mener une étude détaillée de différents phénomènes en L2 et en L3. Cela donne éventuellement une ébauche ou un point de départ pour un travail de recherche à venir plus global qui prendra en compte l'observation de divers mouvements référentiels dans un discours narratif.

##### **4.1. Emprunts à la L1, l'arabe libanais, lors de la production en L2**

Les apprenants du FrL2 et de l'AngL2 empruntent assez rarement à la L1 au moment de l'introduction des entités-protagonistes et des entités inanimées dans leurs premières langues étrangères. Signalons que les emprunts se font typiquement lors de l'introduction des entités inanimées. Autrement dit, le passage à la L1 se fait au fur et à mesure que les apprenants avancent dans leurs récits : la tâche communicative devient plus complexe qu'au début, les événements se multiplient et de nouvelles entités entrent en jeu et font encore progresser le

récit vers le moment-nœud ou l'accident pour enfin arriver à la résolution du problème. Quand l'apprenant ne connaît pas le lexique, il fait face à deux choix : 1° il peut ne pas mentionner l'événement concernant l'entité parce qu'il considère aussi que l'absence de l'entité n'affectera pas la compréhension de son récit ainsi que sa cohérence et sa cohésion ; 2° l'entité fait partie d'un moment-clé, sans son introduction l'interlocuteur ne parviendra pas à comprendre l'histoire ; donc l'apprenant se trouve contraint à relater la scène qui introduit l'entité.

Le nombre total d'apprenants qui passent de la LC à la L1 est de 8 apprenants sur 45 (18%) en FrL2 et de 6 apprenants sur 37 (16%) en AngL2. La variabilité individuelle peut jouer un rôle à l'intérieur de chaque groupe ainsi que l'exposition à la langue. Nous notons que la majorité des apprenants du FrL2 concernés fait partie de l'établissement scolaire où le volume-horaire est plus bas d'une heure en élémentaire et en complémentaire, et que les apprenants de l'AngL2 concernés appartiennent tous à la même institution scolaire.

**Tableau 265. Nombre et identité des apprenants effectuant des emprunts à la L1 en FrL2 et en AngL2**

	10 ans N = 15	13 ans N = 15	16 ans N = 15/N = 7	Total
<b>FrL2</b>	<b>SAW<sup>87</sup> – GHA – JOB</b>	<b>ELI – MON – SAM</b>	<b>STE – TON</b>	8
<b>AngL2</b>	<b>MIR – MOK – NAG</b>	JAD	<b>OLA – FAR</b>	6

Les apprenants recourent, en particulier, aux mots lexicaux : un mot est essentiellement sollicité </ša:l/> ou </še:l/> (le mot peut se prononcer de deux façons différentes) qui se rapproche du mot « châle » en français et il est utilisé pour introduire l'entité inanimée « écharpe ». Néanmoins, en AngL2, nous repérons chez les deux groupes les plus jeunes l'emploi de mots fonctionnels (une préposition et une conjonction de coordination).

Les emprunts à la L1 apparaissent typiquement dans des séquences <ÉLICIT →> où les apprenants insèrent les mots de la L1 sans demander de l'aide et <MÉTA> où les apprenants essaient de prendre le contrôle sur le discours dans des apartés, à voix basse et sans mentionner le mot lexical qui leur manque en AL. Dans ce dernier cas, nous avons considéré que les apprenants ne demandaient pas explicitement ou implicitement l'aide de l'enquêteur. De plus, ils utilisent typiquement des mots qui sont une sorte de tic de langage comme en français <enfin et eh bien> ou aussi <comment ça se dit> notamment en FrL2.

<sup>87</sup>Les noms des apprenants en gras marquent qu'ils ont également fait des emprunts aux LS en L3.



**Tableau 266. Bilan des différentes séquences chez les apprenants du FrL2**

FrL2	ÉLICIT –		MÉTA	Total
	Mots lexicaux	Mots fonctionnels	Mots lexicaux	
10 ans N = 15	2		1	3
13 ans N = 15			5(1r) <sup>88</sup>	4
16 ans N = 15	2		3	4
<b>Total</b>	4		8	<b>12</b>

**Tableau 267. Bilan des différentes séquences chez les apprenants de l'AngL2**

AngL2	ELICIT –		MÉTA	Total
	Mots lexicaux	Mots fonctionnels	Mots lexicaux	
10 ans N = 15	1	1	1	3
13 ans N = 15		1		1
16 ans N = 7			3(1r)	2
<b>Total</b>	1	2	3	<b>6</b>

Ainsi, au moment de la production en L2, le rôle de la L1 apparaît important dans les séquences métalinguistiques. La L1 joue également un rôle de fournisseur de mots lexicaux notamment en FrL2. Le rôle de la L1 en AngL2 ne ressort pas suffisamment, il ne faut pas aussi oublier le nombre restreint d'apprenants qui font des emprunts à la L1. Cela pourrait être une manifestation de leur niveau de compétence en LC. Signalons qu'aucun emprunt aux L3 n'est attesté.

#### **4.2. Emprunts aux LS, l'arabe libanais et le français ou l'anglais L2 lors de la production en L3**

Nous présentons maintenant les résultats extraits des récits des apprenants de la L3, français et anglais. Nous comparons la fréquence des emprunts aux LS, l'AL et le français ou l'anglais afin de déterminer le rôle de chacune d'entre elle.

Les deux groupes d'apprenants recourent plus aux LS lors de la production en L3 qu'en L2 et même le nombre d'apprenants qui sont concernés augmente. Ajoutons aussi que la plupart des apprenants qui ont fait des emprunts à l'AL au moment de la narration en leur première langue étrangère, ont également emprunté des mots aux LS en produisant en L3.

---

<sup>88</sup>Les reprises à l'identique sont mentionnées sans être comptées dans le total.

**Tableau 268. Nombre et identités des apprenants qui ont effectué des emprunts aux LS en FrL3**

<b>FrL3</b>	10 ans N = 15	13 ans N = 15	16 ans N = 7	Total
<b>AL</b>	WAJ – RAW – OMA - HAS			4
<b>AngL2</b>	<b>MOK</b> – MON – NAT	HUS – MAJ – NOU	SAM	7
<b>AL + AngL2</b>	ZEI – RIT – NOU – <b>NAG</b>	<b>JAD</b> – OMA – RAY	ALI – <b>FAR</b> – JAN – MAR – <b>OLA</b>	12
Total	11x/14	6x/15	6x/6	23x/35

**Tableau 269. Nombre et identités des apprenants qui ont effectué des emprunts aux LS en AngL3**

<b>AngL3</b>	10 ans N = 15	13 ans N = 15	16 ans N = 15	Total
<b>AL</b>	SAR	LYN – MON	JEA – MOH – NAD - NOU	7
<b>FrL2</b>	JOS – MAR	<b>ELI</b> – MAN – <b>SAM</b>	ALI – IBR - <b>TON</b>	8
<b>AL + FrL2</b>	AMI – HAD – JAD – <b>JOB</b> – LUN – <b>SAW</b>	AHD – LEA – MAR	<b>STE</b> – TAR	11
Total	9	8	9	26x/45

En FrL3, nous repérons le plus grand nombre d'emprunts aux LS dans les énoncés qui introduisent les protagonistes, ce qui est évident puisque la majorité des apprenants n'arrive pas à raconter toute l'histoire du film et ne réussisse pas à introduire les entités inanimées. Contrairement aux apprenants du FrL3, les apprenants de l'anglais recourent plus au FrL2 quand ils introduisent les entités inanimées.

Chez le groupe du FrL3 et de l'AngL3, la séquence <MÉTA> se produit typiquement en L1 à travers laquelle les apprenants expriment leur incapacité à parler la LC ou comme en L2, ils utilisent des mots tels que <enfin>. Le rôle de la L1 qui apparaît primordial dans cette séquence a été indiqué par Trévisiol (2003, 2006) et Williams & Hammarberg (1998). Le nombre de fréquences est assez bas en FrL3 à l'âge de 13 ans puisqu'ils font plus appel à la séquence <ÉLICIT -> en L1 et plus souvent à l'AngL2. Ce groupe perçoit la ressemblance entre les deux langues indo-européennes, sa L2 et la LC, et préfère le mode cognitif 'talk foreign' or 'foreign language mode' (De Angelis & Selinker, 2001) en empruntant à sa première langue étrangère.

Par ailleurs, une autre séquence est également préférée des apprenants pour emprunter de la L1, notamment pour les apprenants du FrL3. Il s'agit de la séquence <ÉLICIT -> où les apprenants utilisent des mots lexicaux et des mots fonctionnels de nature grammaticale, particulièrement à l'âge de 16 ans. Leurs récits oraux deviennent plurilingues et sont surtout exprimés en AL. Manifestement, les apprenants ne sont pas autonomes en FrL3. Rappelons que le nombre des apprenants qui arrivent à introduire les entités inanimées est très réduit (2 sujets à 10 et 13 ans et 3 sujets à 16 ans). Ces chiffres témoignent des difficultés des apprenants de l'AngL2 à produire un récit oral spontané en FrL3. Les emprunts de mots

fonctionnels de la L1 sont rarement observés en AngL3 ; les apprenants font plutôt appel aux mots lexicaux. Le nombre de fréquence le moins élevé s'affiche à 13 ans alors que celui le plus haut se trouve à 16 ans. Il semble que les apprenants de 13 ans se détachent de la L1 et se reposent plus sur leur L2 au niveau lexical, ce qui pourrait s'expliquer par le statut de L2 ou de LE.

Les apprenants du FrL3 empruntent des deux LS, la L1 et l'AngL2 presque également, tandis que les apprenants de l'AngL3 privilégient leur première langue étrangère, le FrL2. Dans les deux cas, ils recourent à la L2 dans les séquences <ÉLICIT →> pour des mots lexicaux et d'une moindre façon, pour des mots fonctionnels. Les apprenants perçoivent l'anglais et le français comme deux langues typologiquement proches au niveau de la détermination nominale, c'est pourquoi ils précèdent les lexèmes en LC par des déterminants de leur L2 (Kellerman 1983). En AngL3, ce phénomène apparaît à 10 ans et disparaît après, tandis qu'en FrL3, ces formes idiosyncrasiques apparaissent à 10 ans et persistent jusqu'à l'âge de 13 ans. À 16 ans, les apprenants du FrL3 optent pour le déterminant en AL pour accompagner des lexèmes en FrL3 ou AngL2. Le mode langagier des apprenants devient plurilingue avec une dominance de l'AL essentiellement au niveau des verbes (Grosjean 2001) et une introduction des entités par une LE (L2 ou L3). Les formes idiosyncrasiques reflètent une simplification du système de la LC et sont reliées également au niveau de compétence en L3. Il est à signaler que le mode langagier d'un certain nombre de Libanais est plurilingue et ressemble fort au discours narratif des apprenants de 16 ans (tableau 270).

**Tableau 270. Emprunts à la L1 et à la L2 en FrL3 et en AngL3**

	<b>IL</b>	10 ans N = 15	13 ans N = 15	16 ans N = 15/N = 7
<b>FrL3</b>	DET <sup>AngL2</sup> + N <sup>FrL3</sup>	<a> chien <a> &fi <the> fille	<the> chien <the> garçon <the> féminin	
	det <sup>AL</sup> -N <sup>FrL3/AngL2</sup> N <sup>AngL2</sup> -det <sup>AL</sup>			//-escalade //-&Sal /s/-scaliye //-ladder scarf-/o/
<b>AngL3</b>	DET <sup>FrL2</sup> + N <sup>AngL3</sup>	<sa> friends <le> kid <un> &bo <un> thing		

Contrairement au groupe du FrL3, nous trouvons chez le groupe de l'AngL3 des séquences <ADAPT> en L1 et en L2. En AL, il est question d'un transfert morphologique où l'apprenant ajoute au lexème produit en AL la marque morphologique du pluriel de l'anglais </&bobi:z/> afin de dire « chien ». En français, les apprenants adaptent généralement le lexème « glace » et disent <&gleys>.

Nous rappelons que la durée et l'intensité de l'enseignement en FrL3 et en AngL3 sont identiques. Cependant, le groupe du FrL3 rencontre plus de difficultés à finir la tâche de narration orale qui lui a été assignée. Il fait appel à l'AL plus souvent que l'autre groupe ce qui est sûrement lié au niveau de compétence des apprenants. De plus, les deux LS sont utilisées presque dans les mêmes proportions pour les mots lexicaux et grammaticaux. Ces résultats concordent avec ceux de Trévisiol (2003, 2006).

Chez les groupes d'apprenants de l'AngL3, la L2 joue un rôle important pour le lexique. Plusieurs facteurs interviennent en faveur de l'apprentissage/acquisition de l'AngL3. Rappelons que nous avons sélectionné des apprenants qui ne pratiquent pas les LE étudiées en cours à l'extérieur de l'établissement scolaire. Cependant, l'input de l'anglais présent partout dans les médias, sur internet, etc., à l'opposé total du français, possède un grand impact sur la dynamique de l'apprentissage/acquisition. Ajoutons à cela la motivation des apprenants : les apprenants s'intéressent beaucoup plus à l'étude de l'anglais, la lingua franca, la langue parlée presque partout dans le monde entier et trouvent que le français ne leur sert à rien.



### 4.3. Lexique et usage : référence aux entités, prédicats et connecteurs logiques

Nous allons à présent mettre en parallèle le lexique employé par les mêmes groupes pour référer à une entité-protagoniste ou une entité animée afin de l'introduire dans un discours narratif : en FrL2 et en AngL2 ; en FrL3 et en AngL3. Nous examinons également, au niveau de chaque énoncé introduisant une entité, le lexique utilisé pour décrire une action ou un état (les prédicats), ainsi que les connecteurs logiques.

Pour référer aux entités-protagonistes, les apprenants du FrL2 et de l'AngL2 optent majoritairement pour un lexique que nous avons déjà observé chez les locuteurs natifs du français et de l'anglais. Les apprenants se distinguent des locuteurs natifs par le fait de référer aux protagonistes par d'autres lexiques. Parfois, le lexique ne correspond pas au répertoire attesté chez les adultes de la L1 et de la LC tel <cousine> et <partenaire> à 10 et 13 ans en FrL2 ou <master> et <who get him> à 10, 13 et 16 ans en AngL2. L'emploi de ces lexèmes, qui sont probablement des inputs scolaires (<master> est aussi repéré en AngL3), pourrait être la manifestation d'une certaine difficulté au niveau lexical. Dans d'autres cas, le lexique employé en L2 semble être une copie conforme de la L1. Par exemple <somebody> ou <neighbor> en AngL2 et <quelqu'un> ou <voisin> en FrL2. Ce constat se rencontre dans la catégorie des verbes et des connecteurs logiques.

Nous constatons des préférences ou des fréquences d'emploi qui diffèrent dans les deux groupes : en FrL2, nous observons chez les apprenants de 16 et 10 ans en particulier l'emploi du prédicat extérieur (comme en L1), qui n'apparaît qu'une seule fois à 13 ans en AngL2. Le verbe <dire> est utilisé à l'âge de 10 ans en français tandis qu'en anglais, nous le repérons à l'âge de 10 et 13 ans. Ce verbe ne se trouve pas dans la liste des trois groupes de contrôle. Nous notons le recours des apprenants du FrL2 à deux verbes en particulier lors de l'introduction du protagoniste « enfant » que nous retrouvons en L1 : <appeler> et <demander> ou <demander de l'aide>. Ces verbes n'apparaissent quasiment pas en AngL2 (1 cas <ask for>). D'autres tendances lexicales se dégagent : en FrL2, les apprenants de 10 ans emploient le verbe <être> alors que les apprenants de l'AngL2 utilisent le verbe <have>.

Au moment de l'introduction des protagonistes, les deux groupes emploient les connecteurs logiques pour marquer le début de la narration ou la succession des événements. Néanmoins, nous indiquons qu'en FrL2, cet usage est moins fréquent au commencement de la narration. Ces connecteurs affichent une interférence de la L1 <tout d'abord>, <first of all>, <oui>, <yes>. En revanche, les connecteurs qui soulignent une suite de faits ressemblent à la liste répertoriée en LC.

L'introduction des entités inanimées affiche plus de diversité dans le champ lexical, essentiellement comme stratégie lexicale pour remédier aux lacunes. Nous relevons chez les apprenants du FrL2, particulièrement à l'âge de 10 ans, plus de variété dans les termes sélectionnés pour référer aux entités inanimées « écharpe » et « échelle ». Par exemple, l'entité « écharpe » est désignée à 10 ans par <foulard>, <cache-nez>, <manteau>, <ruban>, <qu'on met ici pour fait froid> ou même en AL par </še:l/ > et à cette liste s'ajoutent d'autres lexèmes à 13 et 16 ans comme <châle> et <pièce de vêtement>. Précisons qu'en AL, nous utilisons les termes <foulard> et <châle>, ce dernier désignant une « écharpe ». Ainsi, leur emploi marque une interférence de la L1 au niveau lexical ce qui est aussi vrai pour l'usage du lexème <snow> ou <neige> par les apprenants, que nous avons noté chez les libanophones adultes. En AngL2, certains aspects dans le traitement lexical se ressemblent ou divergent de ceux des apprenants du FrL2. Par exemple, à 10 ans, les apprenants de l'AngL2 emploient le pronom <something> ou le lexème <thing> pour introduire les entités dont ils ne connaissent pas le mot exact en LC. À 13 et 16 ans, les apprenants remplacent l'entité « ladder » par <stairs> ou <stair-step> qui ne renvoient pas au même objet.

En FrL2 et en AngL2, l'interférence de la L1 peut se percevoir quand les apprenants optent pour introduire une entité inanimée en LC mais en choisissant de décrire l'action comme en leur L1. De ce fait, les apprenants multiplient les termes pour parler d'une scène et d'une action précise. Par exemple, pour dire « apporter (va chercher en FrL1) ou poser une échelle » les apprenants, en particulier de 13 et 16 ans, vont utiliser les verbes suivants qui généralement ne correspondent pas à la description de l'événement : <apporter, emmener, amener, emporter> ou <mettre, lancer, étendre>. Les apprenants de l'AngL2 vont essentiellement employer le verbe <bring> au lieu de <get> employé par les anglophones adultes ou les verbes <put> et <passed> pour dire « poser une échelle sur le lac » comme les libanophones. Ces résultats montrent que pour introduire la nouvelle information et référer aux entités, les productions des apprenants peuvent conserver le « mapping » de la L1. Afin de raconter l'histoire du film et de produire oralement en LE, ils vont utiliser le lexique de la LC en organisant l'énoncé comme en L1. Quand le niveau de compétence est bas, le lexique va être remplacé par des termes qui ne réfèrent pas au protagoniste ou à l'objet voulu.

En FrL3, le lexique employé pour désigner et référer à une entité-protagoniste est assez pauvre. Les lexèmes les plus utilisés sont <garçon> et <fille>. Rappelons que les entités n'ont pas été introduites par tous les apprenants. Nous indiquons des introductions qui montrent des difficultés au niveau de la prononciation des mots comme par exemple <&fat>, <&fi>, <&fil>, <&file>, <&metre > étant donné qu'en anglais, tout se prononce généralement dans un mot. À

l'âge de 10 et 13 ans, le protagoniste « enfant » peut être introduit en AngL2 mais d'une façon minimale. Nous trouvons chez ces deux tranches d'âge l'emploi de lexèmes tels <female> en AngL2 ou <féminin> en LC où les apprenants tentent de préciser le genre du protagoniste ce qui suppose que le lexème <fille> en LC n'est pas encore approprié. À 16 ans, les apprenants essaient d'introduire le protagoniste avec des mots comme <enfant> ou <&metre>.

Les prédicats pour lesquels optent les apprenants du FrL3 sont majoritairement en LC au moment de l'introduction du protagoniste « chien ». Cela change avec l'introduction du protagoniste « enfant » et les verbes utilisés par les apprenants représentent les trois langues connues par eux, l'AL, l'anglais et le français. Les prédicats qui peuvent être finis ou non finis, erronés ou non, font partie d'un répertoire assez basique qui décrit des actions simples comme par exemple les expressions formulaïques à 10 ans <faire de ski> ou autres verbes tels <tomber>, <glisse>, <est faim>. Notons que beaucoup d'apprenants libanais du français décrivent l'action de « patiner » en utilisant le verbe <skier> ou l'expression <faire du ski>. En outre, nous relevons l'emploi du verbe <aller> sans préposition <va/vont le ski>. Ce phénomène a été signalé par Perdue (1993) et Trévisiol (2012).

“(...) the learner's mainly rely on the use of verb without preposition ('V'), to refer to the referent's movement: the path (directed towards the target) is then expressed by the verb semantics, which encodes direction (ex: [ale]/ [va], [vjE~] = 'go', 'come').” (Trévisiol, *ibid.*: 145)

Véronique et Porquier (1986) l'ont également indiqué chez des locuteurs arabophones :

« Lors des trois premiers entretiens, ces verbes se construisent avec des expressions locatives dépourvues de prépositions spatiales, sur le schème V + N ([la parti] la douane le village Espagne), comme si l'élément verbal intégrait la valeur sémantique exprimée en français par la préposition. » (*ibid.* : 93)

Concernant l'introduction des entités inanimées, elles se font rares. Les apprenants les introduisent en AL, en anglais ou en français LC. Les lexèmes introduits en LC peuvent désigner un autre objet ou action. Nous citons <neige>, <glace>, <&glEs glacé>, <&s-scalier>, <escalade>. Les prédicats français sont presque inexistantes <faire du ski> et les connecteurs logiques en français sont absents.

En revanche, en AngL3, les entités-protagonistes sont typiquement introduites en LC mais elles reflètent une influence des LS puisque les lexèmes utilisés par les apprenants, notamment à 10 ans, rappellent les usages des libanophones ou des francophones (cf. Annexe 9). Citons par exemple, l'emploi de <master> ou <mister> à la place de <owner> qui nous fait penser à <maître> en français LC ou encore l'usage de <child> ou <kid> que nous repérons



chez les francophones et l'usage de <one>, <guy> ou <person> qui rappelle le pronom indéfini <quelqu'un> chez les libanophones.

Par ailleurs, le répertoire des prédicats et des connecteurs logiques en AngL3 ressemble généralement à celui des anglophones natifs. Nous notons, comme déjà indiqué auparavant, des recours aux LS pour emprunter des mots lexicaux de la catégorie des verbes, des adverbes ou des prépositions. Comme pour la référence aux entités, certains verbes, grammaticalement et sémantiquement corrects en LC, nous rappellent des verbes notamment utilisés en AL tels <tried to help>, <asked for help>, <open> et d'autres verbes que nous ne le retrouvons pas chez les locuteurs adultes natifs comme par exemple <have/had>, <tell/told>. Il en va de même pour certains connecteurs tels <yes>, <first of all>.

Quant aux entités inanimées, nous observons les mêmes phénomènes déjà mentionnés au niveau lexical, dans les diverses catégories observées. Néanmoins, nous remarquons qu'un nombre d'entités est désigné par des lexèmes qui ne correspondent pas à l'objet voulu et qui sont parfois une simple création de la part des apprenants : <instrument>, <&luder>, <&upstring> pour référer à l'entité inanimée « échelle ».

Ce qui ressort de ce travail de recherche au niveau lexical nous permet de montrer que les apprenants ont différents moyens pour surmonter la complexité de la tâche narrative et pour pallier les difficultés surgissant d'un manque lexical. Les apprenants créent de nouveaux lexiques, substituent le lexique par un autre qui lui est proche phonétiquement, ils essaient de décrire la fonction de l'objet qu'ils souhaitent introduire ou d'expliquer son utilité par une syntaxe ou tout simplement, ils le désignent par <chose> ou <quelque chose>. Sinon, ils font des emprunts aux LS afin de baisser la pression et de pouvoir accomplir la tâche demandée. D'autres apprenants recourent entièrement à la LC pour relater un événement précis, avec un lexique correct sémantiquement, pourtant cela ne ressemble pas à la manière que les locuteurs natifs emploient pour décrire le même événement. Cette observation atteste également l'interférence des LS.

## **5. Implications pour la didactique**

Dans cette section, nous nous interrogeons sur la possibilité de transposer les résultats de nos recherches sur l'acquisition d'une langue étrangère en didactique : quelles sont les conditions d'emploi de ces résultats dans l'enseignement du système des langues étrangères au Liban et comment les mettre en pratique dans une salle de classe, dans une relation enseignant-apprenants. Nous tenterons de proposer, tout en étant conscients de la complexité

du sujet, quelques éléments de réflexion et des pistes de travail pour l'intégration des apports de notre recherche acquisitionniste dans l'enseignement afin de fournir des schémas facilitateurs de l'apprentissage des langues étrangères. Nous nous penchons en particulier sur le domaine du français et de la francophonie.

Ce choix de mobiliser les résultats de notre travail en didactique des langues étrangères est influencé par une dizaine d'années d'expérience dans l'enseignement du FLE au Liban et par un travail dans l'enseignement des langues étrangères que nous continuons à exercer (enseignement de l'ASM, de l'AL et de l'anglais). Nous tenons à apporter une contribution à la réflexion didactique et à faire bénéficier les enseignants de cette recherche menée sur l'acquisition. Nous leur proposons de poser un regard différent sur les productions des apprenants, et de se positionner différemment comme nous l'avons nous-mêmes fait en décidant d'entreprendre ce projet de thèse, et d'enrichir leurs pratiques par un savoir acquisitionniste.

La recherche sur l'acquisition des langues étrangères et la didactique des langues étrangères sont deux disciplines à part entière, connexes des sciences du langage, dont chacune se caractérise par ses propres objets et méthodes de recherche mais qui se montrent tout de même complémentaires. Beaucoup de chercheurs tentent de trouver des espaces d'intersection où le dialogue entre didacticiens et acquisitionnistes serait possible « afin de lutter contre le cloisonnement disciplinaire qui prévaut trop souvent dans le monde de la recherche » (Komur-Thilloy & Trévisiol-Okamura, 2011). En France, le débat sur la relation entre la recherche sur l'acquisition des langues étrangères et la didactique des langues étrangères a été mis en avant depuis quelques années (Coste, 2002 ; De Salins, 2000 ; Py, 2000 ; Véronique, 2000b, 2000c, 2005, 2008, 2014 ; etc.). Un certain nombre de travaux témoignent de la nécessité d'un dialogue entre l'acquisition et la didactique des langues pour mieux comprendre le traitement, l'utilisation et l'intériorisation du langage, en contexte institutionnel ou naturel.

Afin de déclencher un dialogue enrichissant de part et d'autre sur leurs expériences singulières mutuelles, des listes de points communs et de points de divergence qualifiant les deux ordres de pensées, l'acquisition et la didactique des langues, ont été dressées.

Le premier point commun le plus évident qui rassemble les deux disciplines, c'est qu'elles travaillent toutes les deux dans le même domaine « l'apprentissage/l'acquisition des langues étrangères ». De Salins (2000) précise qu'elles se partagent également des références et des lectures communes ainsi que des concepts opératoires tels la notion d'acquisition,

d'appropriation, de compétence, etc. Cependant, cet auteur soulève un nombre de différences entre les deux, tant au niveau de l'objet et de la méthode de travail qu'au niveau terminologique. Par exemple, le sens attribué à certains termes communs diverge comme pour le terme « progression ». Pour un acquisitionniste « progression » pourrait renvoyer au cheminement de l'apprenant, à sa progression d'apprentissage. Une « progression » d'acquisition se déroule/se rencontre après coup. Pour un didacticien, « progression » renvoie à l'organisation de la matière à enseigner dans le temps ; c'est une activité d'enseignement. Par ailleurs, l'auteur note que les acquisitionnistes ne remettent pas en question les termes donnés par les grammairiens.

« À considérer les travaux des acquisitionnistes sur la progression, on constate que ces représentations grammaticales traditionnelles ont été généralement adoptées comme des postulats incontournables. » (ibid. : 426)

Véronique (2005) rappelle la contribution des recherches sur l'acquisition des LE au renouvellement terminologique en didactique. Il évoque l'évolution du sens du terme « erreur » d'après les travaux du projet ESF : ce terme est considéré, dès lors, comme une stratégie d'apprentissage de l'apprenant montrant l'évolution de son interlangue. Il précise qu'un chapitre concernant ce sujet a été inclus dans le *Niveau B2 pour le français, un référentiel* (Beacco *et al.*, 2004). Cependant, il trouve les apports des recherches acquisitionnistes en didactique insuffisants et mentionne qu'il existe une « difficulté de réception des travaux acquisitionnistes par cette même didactique » (Véronique, 2014). Rast *et al.* (2011) font remarquer que la collaboration entre les deux disciplines est nécessaire notamment lorsque la question de recherche concerne le milieu guidé. Elles ajoutent que certaines questions de recherche ne peuvent pas être examinées du point de vue de l'interface entre l'acquisition et la didactique et que divers sujets restent du domaine de l'expertise.

Ainsi, les deux disciplines ont des relations plus ou moins compliquées. D'après Py (2000) le dialogue entre l'acquisition des langues et la didactique s'engage au niveau d'une « médiation » entre théories et pensées pratiques. Pour comprendre les diverses étapes de l'apprentissage, les acquisitionnistes observent et construisent des théories sur les stades de développement des sujets de différentes tranches d'âge et de divers niveaux de compétences cognitives, alors que la didactique se base sur la globalité des activités concrètes, sur le vécu et sur les multiples observations constatées autour des pratiques des enseignants et des élèves, pour ensuite théoriser ces pratiques. Ainsi, la première discipline s'appuie sur l'expertise linguistique et sur les régularités ou l'homogénéité dans son travail de recherche afin d'élaborer des lois ; la deuxième repose sur le relationnel (enseignant-apprenant), sur le

contexte (la classe) et des pratiques variées (cf. Cuq & Gruca, 2002 ; De Defays & Deltour, 2003) dans le but d'intervenir dans les apprentissages.

Par ailleurs, la didactique se distingue particulièrement de l'acquisition par ses activités curriculaires. Elle s'occupe, depuis plus d'une vingtaine d'années, de formuler des référentiels d'enseignement (*Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), 2001), ce qui la met en contact direct avec les politiques éducatives et linguistiques. De même, les deux disciplines possèdent une vision de la grammaire qui diverge. En didactique, la grammaire pédagogique est centrale pour le travail grammatical en classe ; elle est élaborée à partir de diverses sources théoriques. La démarche de l'acquisitionniste s'avère différente : il décrit l'interlangue de l'apprenant et explique l'organisation du langage par rapport à l'analyse du SN, de la négation ou des temps employés par les apprenants, etc.

Ajoutons à cela d'autres points de différence : les didacticiens se rendent compte de l'importance de l'autonomie de l'apprenant et de l'évolution de la compréhension chez lui ; ils insistent sur l'importance de la communication, de l'interaction et des éléments paraverbaux sur l'acquisition, à l'opposé des acquisitionnistes. Coste (2002) signale que les acquisitionnistes s'intéressent à l'oral, alors que dans l'enseignement des langues étrangères, l'écrit est aussi important. L'auteur souligne également le débat « faussé » d'un clivage créé par Krashen sur l'existence d'une différence fondamentale entre le processus d'apprentissage et d'acquisition et s'oppose aux représentations véhiculées sur le postulat que tout ce qui est appris n'est pas acquis. Rappelons que les corpus des acquisitionnistes du projet ESF proviennent d'un milieu naturel.

« Même si ce clivage (et surtout le postulat d'une différence radicale qui interdirait à l'apprenant de devenir de l'acquis) a été vigoureusement mis en question, il continue à colorer les représentations qui s'attachent aux termes mêmes et à donner à croire que le processus d'acquisition conduirait à une maîtrise souple, aisée, totalement internalisée de la langue acquise (même si ce processus reste inabouti et produit des formes et règles idiosyncrasiques), alors que les démarches d'apprentissage resteraient quelque peu guindées et ne mèneraient qu'à des connaissances rapportées et à des pratiques plus rajoutées qu'incorporées. » (Coste, 2002 : 10)

Néanmoins, malgré les divergences entre les deux disciplines, l'interface entre l'acquisition et la didactique reste un projet à ébaucher. Nous rejoignons Py dans ce qu'il affirme :

« La didactique des langues étrangères ou secondes (désormais DLE) a pour objectif ultime de favoriser l'acquisition. De son côté, la recherche sur l'acquisition des langues étrangères (désormais RAL) se propose de décrire,

interpréter et expliquer les manifestations observables de la construction d'une compétence linguistique. Même si la DLE ne prétend pas agir sur le processus même de cette construction, et même si de son côté la RAL ne prétend pas intervenir dans les activités d'enseignement, chacune de ces disciplines paraît en mesure de fournir à l'autre des informations pour le moins intéressantes. » (Py, 2000 : 395)

Les chercheurs sur l'acquisition des langues étrangères peuvent choisir de travailler et de recueillir leurs données dans un milieu institutionnel ou scolaire, ce qui les rend en quelque sorte les témoins de cette expérience pédagogique et des pratiques didactiques. En effet, la classe a pu être un cadre de travail pour certaines recherches (cf. Hendrix, Housen & Pierrard, 2002 ; Lyster, 2004 ; Pekarek Doehler, 2000 ; etc.).

Alors, comment les recherches sur l'acquisition des langues étrangères peuvent-elles enrichir la réflexion des didacticiens et contribuer effectivement à l'amélioration des conditions de l'enseignement/l'apprentissage dans un milieu guidé ? Quelles sont les conditions d'une mise en dialogue « de la théorie et de l'action » ? Avec quel courant de recherche serait-il souhaitable d'entamer ce dialogue ? Il est vrai que la diversité des courants de recherche et les divergences entre eux sur le mode de concevoir l'appropriation linguistique pourraient entraver la discussion entre les deux disciplines. Comme le dit Narcy-Combes (2011 : 297) « (...) chaque théorie nous apporte un éclairage particulier sur un objet complexe, éclairage dont il peut être opportun de vérifier la validité pratique ».

Un consensus rassemble les différents chercheurs en acquisition : ils s'accordent sur l'importance d'informer l'enseignant sur les résultats des études acquisitionnelles (Komur-Thillo & Trévisiol-Okamura, 2011 ; Narcy-Combes, 2011 ; Rast *et al.*, 2011) et sur la « conscientisation des enseignants au plurilinguisme » (Martinez & Watorek, 2005). Autrement dit, il paraît primordial d'améliorer la formation des enseignants, d'intégrer tous les travaux de recherche menés sur l'acquisition dans le cursus de leur préparation au monde actif. Cela peut certainement avoir un impact direct sur leur pratique enseignante. Ainsi, un enseignant bien informé est doté d'un bagage – par exemple, les divers paliers de développement qui caractérisent la progression systématique des apprenants en LE – qui va lui permettre de mieux s'adapter à l'activité langagière de ses élèves, de mieux prendre en compte la réalité de l'apprentissage et de mieux intervenir dans ce processus en classe de langue.

Par ailleurs, certains chercheurs suggèrent de revoir les référentiels, de rénover les curriculaires et de les adapter aux paliers de développement dégagés par les fonctionnalistes ; de construire « un cadre de référence global » (Roulet, 1994) ; de travailler dans une

perspective interdisciplinaire ; d'engager des collaborations pluridisciplinaires en sciences du langage (d'après Nancy-Combes, les équipes pluridisciplinaires existent en France mais elles sont dominées par le groupe de recherche en FLE) ; de faciliter la collaboration entre les linguistes et les enseignants, d'encourager le travail des enseignants-chercheurs, de rendre les travaux en acquisition accessibles (vulgariser le jargon des linguistes). Lüdi (2011 : 67) prône « la nécessité d'une véritable « pédagogie de la conversation exolingue-plurilingue » permettant aux enseignants d'exploiter pédagogiquement le potentiel acquisitionnel de formes de parler plurilingue. » L'auteur affirme que l'emploi flexible de la formulation transcodique est efficace au niveau communicationnel et améliore la capacité d'acquisition chez l'apprenant.

Un certain nombre de résultats en acquisition ont été didactisés, nous en citons quelques-uns. Clerc (2000) construit une séquence didactique pour l'enseignement/apprentissage d'un discours narratif à l'oral et à l'écrit dans le but d'analyser le genre discursif, l'organisation temporelle, les procédés de cohésion, la compétence grammaticale, etc. ; Lenart (2011) présente elle aussi, à partir des recherches acquisitionnelles, diverses activités (lecture, jeux) pour aider à développer graduellement la compétence discursive chez les enfants d'une classe de LE.

« Il s'agit d'organiser la progression en termes de compétences, associées à des contenus linguistiques prédéfinis allant de la compréhension à la production orale autonome. » (ibid. : 372)

Véronique (2011) apporte une nouvelle réflexion sur le sujet de l'enseignement de la grammaire du FLE, en particulier le SN français. Il contraste les paliers de développement établis par diverses études sur l'acquisition et les préconisations des référentiels pour le français aux niveaux débutant et intermédiaire (A1, A2 et B2). Il montre que l'évolution de l'interlangue des apprenants ne suit pas les préconisations des référentiels : les apprenants maîtrisent graduellement l'accord en genre et en nombre, ils distinguent tardivement l'emploi des pronoms toniques de celui des pronoms clitiques et finalement, l'acquisition du positionnement des pronoms clitiques objets est aussi tardive. Véronique (ibid.) dégage de cette confrontation une « mini-progression » de l'enseignement du SN en six étapes comme le montre le tableau ci-dessous.

**Tableau 273. Mini-progression pour l'enseignement du SN (entre parenthèses, les niveaux pertinents tels qu'indiqués par les répertoires publiés)**

A	- Défini + N en position de sujet/topique (A1.1) - Indéfini (A1) et quantifieur (partitif) (A2) + N en position pré- et post prédicative
B	- la place de l'adjectif (Adj N, N Adj) etc.
C	- SN sing. vs SN pluriel (accord sujet -verbe)
D	- Pronoms toniques et clitiques déictiques en position sujet et dans les syntagmes prépositionnels (je, moi, à moi par exemple) (A2) - Les pronoms toniques et clitiques objets (A2)
E	- Le genre dans les pronoms et les déterminants (accord en genre) - Les usages anaphoriques pronominaux
F	- Les déterminants démonstratifs et possessifs (A1)

Nous considérons que le domaine de la recherche sur l'acquisition des langues peut fournir à la didactique des langues une description linguistique et une analyse pointue et enrichissante du développement du lecte des apprenants en classe. Les travaux en acquisition peuvent aussi apporter des éléments nouveaux sur les représentations et le traitement des LS et de la LC étudiées par l'apprenant, cela grâce à une comparaison de leurs différents systèmes linguistiques. « Une comparaison des langues est donc inévitable dans tout essai de facilitation de l'apprentissage et elle est enrichissante. » (Martinez & Watorek, 2005 : 27)

Sur la base de ces principes qui nous motivent, nous souhaitons élaborer un travail didactique à partir d'un travail acquisitionnel. Avant tout, nous évoquons la situation de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères au Liban.

L'apprentissage des langues étrangères apparaît primordial pour les parents libanais et les apprenants. Une langue étrangère étudiée se montre comme le synonyme de la réussite personnelle et professionnelle, un grand atout pour décrocher un bon travail dans le pays ou à l'étranger. L'apprentissage des langues étrangères qui exprime en quelque sorte l'ouverture d'esprit d'un peuple, semble également animé par un besoin communicatif et une habitude de recevoir les vacanciers et les immigrants venant du monde entier. La population libanaise se compose d'un grand brassage, elle se caractérise par sa diversité et son contact familial avec beaucoup de langue : l'arménien, le russe, le brésilien, etc. De plus, il est connu que les Libanais mélangent beaucoup de langues en parlant et un des clichés est la phrase pour saluer : « bonjour, hi, /kifak/ ça va ? ».

De ce fait, l'ouverture vers l'autre se manifeste à travers un système scolaire bilingue dès la jeune enfance, qui ne tarde pas à devenir trilingue quelques années plus tard. Le système éducatif libanais laisse la liberté aux parents de choisir la langue d'enseignement de leurs enfants et il se caractérise par la dominance du secteur privé sur le secteur public. Le

privé se distingue du public par un meilleur enseignement des LE. En 1997, la réforme curriculaire par les compétences arrive après 30 ans d'inactivité causée par la guerre. Un des objectifs du « curriculum de langues et littérature française » est :

« De respecter une progression dans les difficultés et les contenus, adaptée aux besoins et au niveau des apprenants dans les différentes années de l'apprentissage.

De concevoir enfin un système d'évaluation qui ne soit plus fondé sur la seule pénalisation (pédagogie de l'échec) mais qui prendrait aussi en considération les acquis progressifs de l'apprenant dans un esprit positif de valorisation et d'encouragement (pédagogie de la réussite). » (CRDP, 1997)

Selon El Khatib (2012), la construction de ce curriculum ressemble plus ou moins à « un plagiat » du programme français qui « présente, dans l'ensemble, une forte tendance à l'encyclopédisme et à l'élitisme, dans un contexte très hétérogène, linguistiquement parlant. » Il ajoute que le nouveau système d'évaluation paraît sans effet sur le plan pédagogique et psychologique puisqu'il ne respecte pas le fonctionnement par cycles. Il finit par critiquer les manuels scolaires élaborés par le « Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques » (CRDP) qui sont obligatoires dans les établissements publics. Hoyek (2004) estime qu'à peu près 48% de la population libanaise est francophone et que le trilinguisme s'avère leur propre « apanage ». Cependant, les résultats d'une enquête sur le terrain menée par El Khatib (ibid.) auprès des écoles publiques et privées confirment que le français est en recul au Liban, qu'il est remplacé par l'anglais et qu'une représentation négative de la langue française se développe. Précisons que les écoles privées font des adaptations du programme de l'État et que leurs manuels semblent, en grande majorité, appartenir à des maisons d'édition françaises. Le respect des programmes libanais se limite à l'enseignement de la langue arabe et de certaines matières obligatoires telles que l'éducation civique. À titre d'exemple, nous citons une des écoles où nous avons effectué nos recueils de données à Saïda : dans cette école homologuée et conventionnée, les manuels sont français (Magnard, Hachette éducation).

L'Institut français du Liban-Ambassade de France a créé le label CELF (Certifications des Enseignants en Langue Française) en 2011. Ce label consacré aux écoles privées s'engage à former leurs enseignants dans le but d'améliorer leurs compétences linguistiques en français, perfectionner et développer de nouvelles méthodes d'enseignement. Cette appellation garantit aux parents d'élèves la qualité d'enseignement du français d'un établissement scolaire.

La question que nous nous posons ici est : comment l'enseignant libanais peut-il faire acquérir le SN français en prenant comme appui nos recherches en acquisition ? Nous nous contentons de formuler quelques suggestions pour la conception d'une séquence didactique.



Nous visons à faciliter la tâche de l'apprenant étudiant la détermination nominale en LE, et cela en travaillant le discours narratif à l'oral. Rappelons que nous nous sommes focalisés sur le mouvement de l'introduction de la référence (protagonistes et objets), que nous avons analysé à plusieurs niveaux : le niveau discursif et phrastique, le niveau de la structure interne du syntagme nominal et le niveau lexical.

D'après nos résultats, des séquences de développement sont dégagées dans les récits des apprenants du FrL2. Nous avons relevé des tendances distinguant les apprenants de 13 ans des deux autres groupes de 10 et 16 ans, tendances qui sont en relation avec l'exposition à la langue et le nombre d'heures effectuées par semaine dans les cours de LC. Le traitement cognitif pré-linguistique de la tâche se montre également, à différents degrés, influencé par les moyens de grammaticalisation et de conceptualisation de la L1 : par exemple, le recours à la structure existentielle au présent ou à l'imparfait pour introduire le protagoniste « chien » dans l'arrière-plan (ce qui semble être en corrélation avec une quasi absence de la structure présentative dans les énoncés des apprenants de 10 et 16 ans), l'introduction majoritaire du protagoniste « enfant » dans un énoncé de la trame, l'emploi de N nus dans la structure interne du SN composé, etc.

Ce parcours acquisitionnel décrivant l'interlangue d'apprenants scolarisés au Liban peut apporter un éclairage à l'apprentissage de la compétence discursive et de la détermination nominale en français. En consultant le « curriculum de langues et littérature française » du Ministère de l'Éducation, nous avons trouvé que nos résultats contrastaient avec leurs préconisations. De plus, le curriculum sépare l'enseignement du discours narratif et les unités grammaticales fonctionnelles (les déterminants). Avant 10 ans, les apprenants connaissent déjà « les constituants fondamentaux de la phrase simple, dans le GN : le nom et ses déterminants; le nom et l'adjectif ; le nom et le complément du nom ». Nous relevons ce que le curriculum précise par rapport à l'enseignement/apprentissage du SN :

10 ans	- distinguer les différents pronoms et les différents déterminants - connaître les règles des accords fondamentaux
13 ans	- accords à l'intérieur des groupes nominaux
16 ans	- réinvestir dans ses écrits toutes les acquisitions orthographiques et grammaticales.

Nous exposons ici un essai de transposition de nos résultats en pédagogie : une séquence développementale de l'acquisition de la structure interne du SN dans un discours narratif (introduction).

Nous proposons d'organiser plusieurs activités pédagogiques en classe de langue étrangère, qui s'étalent sur plusieurs séquences. Différents objectifs déterminent chaque activité, entre autres, enrichir le vocabulaire des apprenants, étudier la détermination nominale, analyser les moyens linguistiques en français qui permettent de coder l'introduction des entités lors de la narration des faits événementiels d'un film. Toutefois, le but final est de pouvoir de nouveau produire oralement un discours narratif.

Nous suggérons de reproduire plus ou moins la même méthodologie de travail adoptée dans notre thèse. Dans cette séquence pédagogique, nous allons faire référence au même support utilisé dans le recueil de nos données, le dessin animé « Reksio ». Mais, il est évident que l'enseignant peut préparer son activité en se basant sur n'importe quel autre film muet.

### *Démarche générale*

Cette démarche pourrait ressembler à un petit jeu où toute la classe va regarder le film, excepté un ou deux élèves, auxquels l'enseignant demande de sortir de la classe quelques minutes, après avoir expliqué la situation de mise en place et donné la consigne. Chaque élève qui est sorti rentre en classe tout seul et dit la consigne qu'il a apprise : « vous avez vu un film que je ne connais pas, pourriez-vous me le raconter ? » L'enseignant désigne également deux élèves (de préférence avec deux niveaux différents de compétence) pour relater les événements du film. La variation dans les niveaux va permettre d'avoir deux récits différents. Au moment où le premier apprenant raconte l'histoire, l'autre aura les oreilles bouchées. L'enseignant demande à la classe de ne pas intervenir au cours de la narration et la séance sera enregistrée.

### *Niveau lexical*

Avant la séance de projection du film, une activité lexicale sera mise en place dans le but d'évincer les difficultés liées à la désignation des principales entités. Ainsi, cette première étape veut donner un bagage lexical aux apprenants, qui leur permettra de raconter l'histoire.

L'enseignant choisit, selon les moments-clés de l'histoire, d'élaborer son activité sur la base de certaines entités. Selon la tranche d'âge de ses apprenants, il prépare des activités ludiques, à partir des images ou des photos ou même en apportant en classe des objets : un jeu de devinette (créer des devinettes à partir une image donnée), des mots croisés, etc. Une autre activité consiste à proposer une série de mots-objets à décrire ou à dessiner afin de mettre en évidence la différence entre ces items lexicaux comme « châte », « cache-nez » et « écharpe » ou « neige » et « glace » ou « escalier » et « échelle » ou « maison » et « niche » ou « bottes »

et « patins ». Il est possible d'effectuer la même activité sur les prédicats tels la différence entre « apporter » et « aller chercher », « skier » et « patiner », etc. L'enseignant donne ces items sans déterminant et attend que les élèves leur attribuent un déterminant et une marque de genre et de nombre. Les erreurs seront corrigées au fur et à mesure avec la participation de toute la classe.

L'enregistrement permet de réécouter les récits et de transposer les énoncés qui introduisent les entités (protagonistes et objets). L'enseignant précise que les deux protagonistes sont pris en compte dans l'activité orale et choisit de focaliser le travail sur un nombre précis d'objets (comme par exemple dans notre thèse, « écharpe » ; « paille » ; « glace » et « échelle »).

Après la projection du film, il s'agira de réécouter les énoncés qui introduisent les entités, vérifier le lexique employé pour référer aux entités étudiées et animer un brainstorming pour suggérer d'autres lexèmes qui désignent une même entité, par exemple « enfant » : garçon, fille, enfant, maître, maîtresse, etc.

#### *Niveau discursif, phrastique et le niveau de la structure interne du syntagme nominal*

Nous proposons de faire le même travail contrastif en traitant les autres niveaux composant le discours narratif. Les constructions phrastiques fournies par les deux apprenants qui ont raconté le film seront décortiquées tout en effectuant un travail de comparaison entre les deux récits. Les apprenants sont invités à observer les ressemblances ou les différences tout en essayant de les analyser. L'enseignant leur demande de proposer par exemple d'autres structures pour débiter un discours narratif.

À la suite de ce travail, la classe écoute l'enregistrement d'un récit d'un francophone natif afin de repérer sa ou ses préférences, comme par exemple le fait de commencer à relater le film en introduisant le protagoniste par une structure présentative (au présent) qui précise le cadre de la narration. Ensuite, il les oriente pour mettre en relation la construction de l'énoncé et l'usage d'un SN indéfini puisqu'il s'agit d'une introduction de la référence. Pour aller plus loin, l'enseignant peut travailler la structure présentative clivée <*c'est l'histoire .... qui*>.

À partir du discours narratif, la détermination nominale (l'article indéfini, défini, le possessif, le partitif, etc.) peut être abordée. Il s'agit de dégager la variation des moyens linguistiques en français. Le SN introduit peut référer à un objet (entité inanimée) ; son actualisation dans le discours narratif dépend de la nature du mot lui-même et sur ce que le locuteur veut prédiquer et désigner. Par exemple, l'entité « glace » facilement inférable du

contexte est exclusivement encodée par un SN défini. Alors, il est indispensable de la désigner par « la glace » et non par « une glace » (crème congelée).

L'enseignant peut encore élargir son activité en demandant aux apprenants de se focaliser sur la forme et de chercher des structures phrastiques (documents fournis par l'enseignant) qui, selon le contexte, le sens de l'entité et son actualisateur varient tels « une herbe » « des herbes » ; « de l'herbe » ; « quelques herbes » ; etc. N'oublions pas que l'article partitif pose problème aux apprenants libanais et il ne suffit pas d'expliquer l'emploi de ce déterminant avec un N qui « fait partie d'un tout ».

L'AL se différencie des langues indo-européennes. Chaque langue possède ses propres moyens linguistiques et ses contraintes grammaticales avec lesquelles le locuteur doit coder son discours. Ces contraintes assurent la cohérence et la cohésion du récit et garantissent la compréhension de l'interlocuteur. Il est intéressant d'associer aux activités de production et de compréhension des activités réflexives qui sensibilisent les apprenants aux spécificités des langues. Nous recommandons de mettre en place des tâches sur le système linguistique, autrement dit sur un enseignement de la grammaire orienté vers la forme ('focus on form') (Lyster 2004). Cela permet de déclencher le processus d'identification ou de repérage ('noticing') afin que les apprenants arrivent à restructurer les représentations de leur interlangue, de conceptualiser les phénomènes linguistiques ('language awareness') et par l'exercice, de « procéduraliser » l'input pour s'approcher des contraintes de la LC.

“Noticing activities serve as effective catalysts for drawing learners' attention to problematic target features that have been contrived to appear more salient and/or frequent in oral and written input (...). Their aim is to effect change towards more target-like declarative representations of the L2. Awareness activities, which include inductive rule-discovery tasks and opportunities to compare and contrast language patterns, followed by different types of metalinguistic information, generally serve to consolidate the restructuring of rule-based declarative representations. Practice activities provide learners with important opportunities to proceduralise the declarative knowledge of emerging target-like forms (...).” (Lyster, 2004 : 336)

Par ailleurs, il est important d'opérer cette prise de conscience au niveau de la L1 et de la LC pour que les apprenants aperçoivent les points de divergence ou de ressemblance entre les deux langues. De même, il est intéressant d'activer ce processus au niveau des deux langues arabes afin de distinguer entre l'AL (L1) et l'ASM (L2). En fait, beaucoup d'apprenants ne réalisent pas qu'il existe des différences entre les deux langues (statut, système linguistiques et phonétique, etc.) et ils ne se posent même pas la question en pensant qu'il s'agit d'une même langue, l'arabe.

Le travail de 'noticing' et de 'awareness' et d'exercice va permettre aux apprenants de contraster les deux systèmes linguistiques et de comprendre qu'une grande divergence sépare les systèmes de détermination de l'AL du français. En français, plusieurs articles sont à disposition pour coder le SN et pour marquer son statut informationnel (introduction vs maintien d'une entité dans le discours) et les déterminants sont pré-nominaux. En AL, nous trouvons un seul article, l'article défini qui se préfixe au N pour marquer une information déjà donnée. En revanche, la nouvelle information est codée par un N sans déterminant. Le possessif et les pronoms objets sont exprimés par le même moyen en AL, des pronoms clitiques suffixes. Ajoutons qu'en AL, les verbes « avoir » et « être » sont absents et rendus par des constructions nominales. Etc.

**Tableau 274. Comparaison entre le système de détermination en AL et en FrL1**

AL	N	def-N	N-poss	DEM-def-N	def-N + def-ADJ	N + N
<b>FrL1</b>	INDEF <sup>M</sup> + N <sup>M</sup>	DEF <sup>M</sup> + N <sup>M</sup>	POSS + N	DEM + N	DEF + ADJ + N	SN de SN
	INDEF <sup>F</sup> + N <sup>F</sup>	DEF <sup>F</sup> + N <sup>F</sup>				
	INDEF <sup>P</sup> + N <sup>P</sup>	DEF <sup>P</sup> + N <sup>P</sup>				
	PART <sup>M</sup> + N <sup>M</sup>	DEF <sub>c</sub> <sup>M</sup> + N <sup>M</sup>				
	PART <sup>F</sup> + N <sup>F</sup>	DEF <sub>c</sub> <sup>F</sup> + N <sup>F</sup>				
	PART <sup>P</sup> + N <sup>P</sup>	DEF <sub>c</sub> <sup>P</sup> + N <sup>P</sup>				

Ainsi, à partir de diverses activités montées en classe, les apprenants vont activer le travail de conceptualisation. Il serait également intéressant d'examiner avec la classe le genre des entrées lexicales et de répertorier tous les termes dont le genre varie entre l'AL et le français, comme par exemple les lexèmes « une personne, une maison, la glace » qui sont masculins en AL contrairement au français. Après un travail d'identification, l'entraînement va aider à stocker toutes les informations reçues en mémoire. Il serait utile de travailler des exercices qui se focalisent sur la détermination nominale (texte à trous, choix multiple, etc.).

L'enseignant peut aussi se baser sur l'activité de départ relative au vocabulaire : demander aux élèves de combiner des items lexicaux ensemble pour former un SN composé ensuite essayer de le transformer en une structure avec un possessif ou vice versa. Enfin, une dernière séquence sur le discours narratif et la détermination nominale peut finir par une production orale d'un autre récit de film. Nous soulignons l'importance de la motivation dans tout apprentissage de la langue et les variations individuelles des parcours des différents profils d'apprenant. Il est à noter que l'enquête nous a révélé un manque au niveau des connaissances culturelles de la LC enseignée, le français. Il serait bien de découvrir des aspects en travaillant également les documents authentiques, en regardant des documentaires, etc.

## 6. Contribution à la description de l'arabe libanais

Notre travail de recherche contribue à la description de l'AL, jamais étudié jusqu'à maintenant sous l'angle de l'introduction des entités dans un discours narratif et dans une perspective fonctionnaliste. Cette étude contraste trois systèmes linguistiques et fait apparaître les spécificités de l'AL, une langue éloignée des deux langues indo-européennes, le français et l'anglais. Elle met également en évidence les ressemblances et les variations inter-langues concernant le SN, la détermination nominale et l'introduction de la référence (protagonistes et objets) dans un discours narratif. Nous nous sommes servis du modèle de la *quaestio* (cf. Partie I, section 8.2.1) afin d'examiner l'interaction entre la structure informationnelle du discours et la structure phrastique des énoncés.

L'AL semble peu étudié dans les travaux d'acquisition, à l'encontre des langues romanes et germaniques telles le français, l'italien, l'anglais et l'allemand dont tous les projets européens discutés en partie théorique (cf. Partie I, section 2) décrivent le développement et la grammaticalisation des lectures d'apprenants. Récemment, des recherches européennes se sont intéressées à l'étude de l'aspect verbal en allemand confronté au russe et à l'ASM ainsi qu'à la comparaison de l'ASM et de l'arabe tunisien (cf. von Stutterheim *et al.*, 2012 ; von Stutterheim *et al.*, 2016).

Les recherches sur l'AL sont généralement menées dans les domaines de la phonétique et de la phonologie, observées lors de l'acquisition de la langue (cf. Khattab, Al-Tamimi) et aussi dans le domaine de la syntaxe en adoptant une approche générativiste strictement formelle (cf. Aoun, Choueiri, Haddad, etc.). Le concept de la grammaire générative se caractérise par sa démarche rationaliste, hypothético-déductive. Cette approche se base sur les principes théoriques de la grammaire universelle (GU) et vise à démontrer ses propriétés. La GU considère que les langues naturelles sont formées de principes universels et innés qui constituent notre héritage et que chaque personne possède une grammaire mentale de la langue qu'il connaît. La GU se compose d'un ensemble de règles sur la forme de la structure phrastique. Ces principes comprennent des paramètres avec différentes valeurs et différents systèmes d'utilisation qui font la diversité des langues. Ces paramètres s'intéressent uniquement aux aspects formels structurés de la syntaxe.

« La syntaxe est le moteur du langage, elle a sa propre articulation interne et ses propres modes de fonctionnement, mais elle est contrainte par son immersion dans une structure riche et diversifiée d'aptitudes cognitives et sensorimotrices avec lesquelles elle interagit. » (Rizzi, 2007 : 156)

En revanche, notre corpus n'est pas construit sur le principe de structures formelles indépendantes dont nous cherchons à examiner leur construction et à confirmer ou infirmer leur validité. Nos données, recueillies et enregistrées au Liban, se composent des récits de film relatés en AL par des adultes natifs. Il s'agit donc de récits authentiques, cohérents et cohésifs, formés d'un nombre d'énoncés relatant des événements, dans un contexte précis. L'analyse de ces récits nous a permis de dégager des tendances et des particularités concernant le discours narratif et l'introduction de la référence en AL, et cela au niveau de la structure discursive, de la structure syntaxique, au niveau du répertoire lexical ainsi qu'au niveau de la structure interne du SN (cf. Partie II, section 3).

Grâce à notre travail de recherche, nous avons montré que selon les langues, la structure du SN et le schéma phrastique dans lequel il s'insère variaient. En AL, l'introduction d'une entité se fait par différents types de procédés : noms sans déterminants, noms préfixés d'un déterminant à valeur défini ou encore par des pronoms clitiques possessifs suffixés au nom. Une autre particularité caractérisant le système linguistique de l'AL, est de pouvoir actualiser une entité introduite pour la première fois par deux déterminants : l'adjectif démonstratif suivi d'un nom préfixé de l'article défini. En ce qui concerne les schémas phrastiques, nous avons attesté l'importance des constructions de la morphologisation nominale en AL et leur rôle dans la construction d'un discours narratif. En fait, pour introduire pour la première fois le(s) protagoniste(s) de l'histoire, les locuteurs libanais privilégient les structures présentatives et existentielles nominales. En outre, nous avons montré que les libanophones préféreraient commencer à raconter une histoire en utilisant une structure à verbe lexical réalisée, en particulier, par un prédicat extérieur où le locuteur se positionne en topique.

Par ailleurs, nous nous sommes penchés sur l'observation de la temporalité et l'aspect verbal dans les trois langues. Nos analyses montrent que les Libanais optent pour introduire les protagonistes en utilisant généralement le présent (aspect imperfectif) et le passé (aspect perfectif) à l'opposé des locuteurs du français et de l'anglais. Au niveau lexical, les Libanais font appel à certains verbes et à des lexèmes (pour référer à une entité) qui ne figurent pas dans la liste répertoriée dans les deux langues indo-européennes.

Ce travail apporte beaucoup de données sur la construction d'un discours narratif en AL et sur l'introduction d'une entité. Il serait néanmoins intéressant d'approfondir nos recherches sur l'AL, notamment sur un phénomène observé dans nos analyses : il s'agit de l'introduction du protagoniste « chien » et de certaines entités inanimées par l'article défini préfixé à un N. Dans une perspective acquisitionniste, nous prévoyons également de développer des recherches consacrées à l'étude de l'AL en tant que langue première (L1) dans les productions

des enfants et des adultes monolingues. De plus, nous souhaitons explorer l'acquisition de l'AL en tant que LE (L3, L4, ou plus) chez des apprenants plurilingues non natifs, au niveau de la structure du SN, particulièrement, l'emploi de l'article et des déterminants dans les conversations libres et dans le discours narratif. Nous nous interrogerons sur l'ordre d'apparition de ces procédés linguistiques, compte tenu notamment, de l'absence de l'article indéfini en arabe.

Nous portons également de l'intérêt au processus d'acquisition de l'ASM que nous avons observé chez des débutants lors de notre activité d'enseignante de langue ASM et de l'AL à l'Université de Nantes. D'après nos remarques préliminaires, nous notons une tendance chez les apprenants débutants à l'emploi excessif de l'article défini préfixé au nom et également dans le contexte de l'annexion (SN composé). Cette hypothèse est à vérifier dans nos futurs projets de recherches.

À cette fin, nous avons d'ailleurs établi un premier recueil de données, en AL, au Liban, auprès d'enfants de moins de 10 ans relatant l'histoire de « Reksio » et en France, auprès de deux étudiants adultes dans des conversations libres. De plus, nous avons recueilli à Nantes, à la fin de l'année universitaire, des conversations libres auprès de francophones (L1) plurilingues étudiant l'ASM comme L3 ou L4.

Les recherches en ASM et en AL, peu explorées jusqu'ici, vont donc nécessairement apporter de nouvelles réflexions sur le traitement du langage et vont aussi permettre d'identifier de nouveaux phénomènes en acquisition des langues étrangères.



## CONCLUSION

Cette étude apporte donc une contribution à la recherche dans le domaine de la référence aux entités et de l'acquisition de la détermination nominale grâce à une analyse détaillée du mouvement référentiel de l'introduction. Elle a permis de dégager un certain nombre de phénomènes linguistiques propres aux récits des apprenants libanais produits dans leurs deux langues étrangères étudiées dans l'établissement scolaire, le français et l'anglais, chacun L2 ou L3.

En outre, la comparaison des productions des apprenants plurilingues avec des locuteurs natifs monolingues dans une approche fonctionnaliste rend possible l'approfondissement de nos analyses. Nous avons mis en évidence les spécificités de chacune des langues observées et faire ressortir des ressemblances et des différences inter-langues existant entre l'AL, le français et l'anglais. L'AL est considéré comme une langue typologiquement éloignée des deux langues indo-européennes. Ce travail de recherche apporte des éléments nouveaux à la description de l'AL. À notre connaissance, l'AL n'a jamais été examiné jusqu'à maintenant sous l'angle de l'introduction des entités dans un discours narratif et dans une approche fonctionnaliste. Notre analyse montre que l'AL possède ses propres moyens linguistiques qui lui permettent d'encoder le message, de choisir et d'organiser des informations à transmettre dans le discours. Cela corrobore encore une fois l'hypothèse d'une interaction entre la conceptualisation et la formulation, qui fait que les langues se distinguent l'une de l'autre. Dans une étude récente, les chercheurs confirment même une dissimilitude entre l'ASM et l'arabe tunisien dans le domaine de la temporalité et les catégories spatiales pour l'expression du mouvement (cf. von Stutterheim *et al.*, 2016). Notre analyse contrastive poussée appuie ce qui a été dit par Perdue (1990) : tous les niveaux (niveau discursif, phrastique et répertoire lexical, niveau interne du SN) sur lesquels nous nous sommes penchés, interagissent ensemble et affectent l'organisation du discours.

“It is assumed here that organizational regularities on whatever level – morphological, phrasal, discourse – affect each other. Thus development at any one level cannot be understood in isolation: it will be motivated by the communicative limitations of the interaction it proceeds from and will result in a new interaction of constraints, that is, will very likely affect the shape or scope of other levels.” (Perdue 1990 : 1000 – 1002)

Par ailleurs, nous nous sommes appuyés sur l'analyse des productions d'adultes monolingues pour interpréter nos données, ce qui a favorisé une meilleure compréhension de

l'impact des LS, l'AL, le français et l'anglais, sur l'acquisition d'une nouvelle langue étrangère. Nos résultats servent à mieux expliquer les difficultés auxquelles les apprenants libanophones font face, ainsi que leurs erreurs. Nous avons montré que le rôle de la L1, l'AL différait du rôle des L2, le français et l'anglais, et que l'interférence de la L1 n'apparaît pas à un stade débutant, mais plutôt à des stades plus avancés, à un niveau discursif et phrastique.

Apprendre les contraintes grammaticales du français et de l'anglais afin de produire un discours narratif semble un processus complexe pour les apprenants libanophones. L'éloignement de l'AL des langues indo-européennes laisse les apprenants de la L2 et de la L3 sans point d'appui pour comprendre la grande variété d'articles, notamment en français (l'article indéfini, défini, défini contracté, le partitif), et le fonctionnement des autres pré-déterminants. Néanmoins, nous avons révélé que les apprenants de la L3 percevaient la ressemblance entre leur L3 et leur L2, et qu'à un certain stade, ils s'appuient sur leur L2 et puisent dans ses déterminants pour accompagner les lexèmes de la LC.

Notre recherche qui analyse finement le développement acquisitionnel des apprenants à travers trois tranches d'âge, peut enrichir la réflexion didactique, aider les enseignants et contribuer à leur formation pour mieux prendre en compte les besoins des différents acteurs impliqués dans le processus d'apprentissage/enseignement. Dans notre travail, nous proposons des applications permettant l'utilisation de nos résultats au bénéfice de la classe et de la pratique de l'enseignement.

Nous pensons que notre thèse ouvre de nombreuses perspectives de recherche future dans le domaine d'acquisition des langues (L2 & L3) à travers l'activité de construction du discours. À partir de nos résultats, d'autres questions se posent. Il serait intéressant d'analyser les différents mouvements référentiels et de les comparer dans les trois langues étudiées, le français, l'anglais et l'AL.

Nous portons beaucoup d'intérêt à l'apprentissage/enseignement du FrL3 au Liban et nous avons constaté que le rendement final ne paraissait pas encourageant. Nous envisageons donc de mener une étude sur l'acquisition du FrL3 qui observe divers facteurs tout en tenant particulièrement compte de l'input (qualité, type, fréquence, etc.).

Il est également intéressant de contraster l'AL et l'ASM dans le domaine de la temporalité, notamment l'aspect verbal (aspect perfectif, imperfectif, etc.), et dans le domaine de la référence à l'espace, puis d'analyser la ressemblance et la différence avec des langues romanes, germaniques, ainsi que d'autres langues typologiquement plus ou moins éloignées.





## BIBLIOGRAPHIE

- Abutalebi, J., & Green, D. W. (2007). Bilingual language production: the neurocognition of language representation and control. *Journal of Neurolinguistics*, 20(3), 242–275.
- Ahrenholz, B. (2000). Modality and referential movement in instructional discourse - Comparing the production of Italian Learners of German with Native German and Native Italian Production. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(3), 337–368.
- Ahukanna, J. G. W., Lund, N. J., & Gentile, J. R. (1981). Inter- and Intra-Lingual Interference Effects In Learning a Third Language. *The Modern Language Journal*, 65(3), 281–287.
- Akinci, M.-A., & Jisa, H. (2001). Développement de la narration en langue faible et forte : le cas des connecteurs. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 14, 87–110.
- Aleksandrova, T. (2012). Reference to entities in fictional narratives of russian/french quasi-bilinguals. In M. Watorek, S. Benazzo & M. Hickmann. *Comparative perspectives on language acquisition: a tribute to Clive Perdue* (pp. 520–534). Multilingual Matters.
- Aoun, J. (1993). The Syntax of Doubled Arguments. *International Journal of Basque Linguistics and Philology*, 27, 709–730.
- Aoun, J., Benmamoun, E., & Choueiri, L. (2010). *The syntax of Arabic*. Cambridge University Press.
- Aoun, J., Choueiri, L., & Hornstein, N. (2001). Resumption, Movement, and Derivational Economy. *Linguistic Inquiry*, 32(3), 371–403.
- Aoun, J., & Li, Y. A. (2003). *Essays on the Representational and Derivational Nature of Grammar The Diversity of Wh-Constructions*. The Massachusetts Institute of Technology Press.
- Arditty, J. (2004). Spécificité et diversité des approches interactionnistes. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 21, 167–201.
- Ayoub, G. (1996). *La question de la phrase nominale en arabe littéraire: prédicats, figures, catégories* (Vols. 1–2). Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion.
- Bailly, D. (1987). La référence à la “troisième personne” en situation didactique : quantification/qualification (pp. 104–113). In H. Blanc, M. Le Douaron & D. Véronique (Eds.), *S'approprier une langue étrangère, Actes du VI<sup>e</sup> colloque international “Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches”*, Aix-En-Provence, 26-28 Juin 1986, Collection Linguistique n°20, Didier Érudition.
- Banfi, E. (1995). Alternance des codes chez un sujet pakistanais apprenant l'italien et l'allemand. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 5, 143–165.
- Bardel, C. (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ? *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 24, 149–179.
- Bardel, C., & Falk, Y. (2012). The L2 status factor and the declarative/procedural distinction. In J. Cabrelli Amaro, S. Flynn & J. Rothman (Eds.), *Third language acquisition in adulthood* (pp. 61–78). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Bardel, C., & Lindqvist, C. (2007). The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3. In *Atti del VI Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Napoli, 9-10 febbraio 2006*, (Guerra Editore, Perugia, pp. 123–145).
- Bardovi-Harlig, K. (1995). A narrative perspective on the development of the tense/aspect system in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 263–291.
- Bardovi-Harlig, K. (1998). Narrative structure and lexical aspect. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(4), 471–508.
- Bardovi-Harlig, K., & Hartford, B. S. (1995). The Construction of Discourse by Nonnative Speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 17(2), 125–128.
- Bartning, I. (1996). Éléments pour une typologie des SN complexes en français. *Langue Française*, 109, 29–43.
- Bartning, I. (1997). L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 9, 9–50.
- Bartning, I. (2012). Synthèse rétrospective et nouvelles perspectives développementales. Les recherches acquisitionnelles en français L2 à l'Université de Stockholm. *LIA – Language, Interaction and Acquisition*, 3(1), 7–28.
- Bartning, I., & Kirchmeyer, N. (2003). Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 19, 9–39.
- Bartning, I., & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies*, 14(3), 281–299.
- Beacco, J.-C. (1987). Quel éclectisme en grammaire ? *Le Français Dans Le Monde : Recherches et Applications*, 208, 65–70.
- Beacco, J.-C. (1993). Cultures grammaticales et demande métalinguistique. *Études de Linguistique Appliquée*, 92(Oct/Déc), 51–64.
- Beacco, J.-C. (2001). Représentations métalinguistiques ordinaires et enseignement/apprentissage de langues. *Le Français Dans Le Monde : Recherches et Applications, numéro spéciale. Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*, 59–80.
- Beacco, J.-C., Bouquet, S., Porquier, R., North, X., Gaudemar, J.-P. de, & Cerquiglini, B. (2004). *Niveau B2 pour le français (utilisateur apprenant indépendant), un référentiel*. Paris: Didier.
- Beacco, J.-C., Clive, P., & Vivès, R. (1993). Présentation. *Études de Linguistique Appliquée*, 92, 5–7.
- Becker, A., & Klein, W. (1984). Notes on the internal organization of a learner variety. In P. Auer, & A. Di Luzio (Eds.), *Interpretive sociolinguistics* (pp. 215–231). Tübingen: Narr.
- Behrens, B., Flecken, M., & Carroll, M. (2013). Progressive Attraction: On the Use and Grammaticalization of Progressive Aspect in Dutch, Norwegian, and German. *Journal of Germanic Linguistics*, 25(2), 95–136.
- Belkacemi, C. (1999). A View on Relativisation in Arabic. Retrieved July 7, 2015, from <http://web.fu-berlin.de/phin/phin7/p7i.htm>

- Benazzo, S., Andorno, C., Interlandi, G., & Patin, C. (2012). Perspective discursive et influence translinguistique. Exprimer le contraste d'entité en français et en italien L2. *LIA – Language, Interaction and Acquisition*, 3(2), 173–201.
- Benazzo, S., Flecken, M., & Soroli, E. (2012). Perspectives typologiques sur l'acquisition d'une langue seconde. “Penser pour parler” en L2. *LIA – Language, Interaction and Acquisition*, 3(2), 167–172.
- Benmamoun, E. (2000). *The Feature Structure of Functional Categories. A Comparative Study of Arabic Dialects*. New York Oxford: Oxford University Press.
- Berland-Delépine, S., & Butler, R. (2000). *La grammaire anglaise de l'étudiant* (Édition 2000). Gap Paris: Ophrys.
- Bernini, G. (1995). Au début de l'apprentissage de l'italien. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 5, 15–45.
- Berthoud, A.-C. (1987). Opérations psycholinguistiques des sujets-apprenants : quelques jalons pour une modélisation (pp. 93–103). In *H. Blanc, M. Le Douaron & D. Véronique (Eds.), S'approprier une langue étrangère. Actes du VIe colloque international “Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches”*, Aix-En-Provence, 26-28 Juin 1986, Paris: Collection Linguistique n°20, Didier Érudition.
- Berthoud, A.-C., & Mondada, L. (1992). Entrer en matière dans l'interaction verbale : acquisition et co-construction du topic en L2. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 1, 107–142.
- Bialystok, E. (2002). On the reliability of Robustness. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(3), 481–488.
- Blachère, R., & Gaudefroy-Demombynes, M. (1966). *Grammaire de l'arabe classique. (Morphologie et syntaxe)* (3e éd. revisitée). Paris: G.-P. Maisonneuve & Larose.
- Bolinger, D. (1979). Pronouns in Discourse. In *T. Givón (Ed.), Discourse and Syntax* (pp. 159–181). New York: Academic Press.
- Bongaerts, T., & Poulisse, N. (1989). Communication Strategies in L1 and L2: Same or Different? *Applied Linguistics*, 10(3), 253–268.
- Bono, M. (2007a). Acquisition trilingue : le facteur L2 ou la réduction de la distance objective entre les L2s et la L3. In *Actes du colloque international Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes, 6-8 septembre 2006*. Paris : Université de La Sorbonne.
- Bono, M. (2007b). La comparaison L2-L3, un tremplin vers l'acquisition trilingue. *Birkebeck Studies in Applied Linguistics*, 2, 22–41.
- Bono, M. (2008). Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3 : quand les langues secondes l'emportent sur la langue première. In *V. Castellotti & D. Moore (Eds.), La compétence plurilingue : regards francophones* (Vol. 23, pp. 147–166). Berne: Peter Lang.
- Bono, M. (2011). Crosslinguistic Interaction and Metalinguistic Awareness in Third Language Acquisition. In *G. De Angelis & J.-M. Dewaele (Eds.), New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research* (pp. 25–52). Second Language Acquisition. Multilingual Matters.
- Bouchard, R., & Cuq, J.-P. (2011). Analyse des discours et français langue étrangère et seconde : quelle transposition didactique. In *P. Trévisiol-Okamura & G. Komur-Thillooy (Eds.), Discours*,

- acquisition et didactique des langues Les termes d'un dialogue* (pp. 225–240). coll. Universités, Paris : Orizons.
- Bouvy, C. (2000). Towards the Construction of a Theory of Cross-linguistic Transfer. In *J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), English in Europe. The Acquisition of a Third Language* (Bilingual Education and Bilingualism, Vol. 19, pp. 143–156). Clevedon: Multilingual Matters.
- Butler, Y. G. (2002). Second Language Learners' Theories on the Use of English Articles. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(3), 451–480.
- Carroll, M., & Flecken, M. (2012). Language production under time pressure: insights into grammaticalisation of aspect (Dutch, Italian) and language processing in bilinguals (Dutch-German). In *Bernt Ahrenholz (Ed.), Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und Ihre methodischen Verfahren* (pp. 49–75). Berlin: De Gruyter.
- 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(3), 441–466.
- Carroll, M., & Natale, S. (2010). Macrostructural perspective taking and reference management in narratives in German, Italian and L1 German - L2 Italian. In *M. Chini (Ed.), Topic, information structure and acquisition, Milano, Franco Angeli (Materiali Linguistici, Università di Pavia)* (pp. 197–218).
- Carroll, M., & von Stutterheim, C. (1997). Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 9, 83–115.
- Carroll, M., & von Stutterheim, C. (1993). The representation of spatial configurations in English and German and the grammatical structure of locative and anaphoric expressions. *Linguistics*, 31(6), 1011–1042.
- Carroll, M., Weimar, K., Flecken, M., Lambert, M., & von Stutterheim, C. (2012). Tracing trajectories. Motion event construal by advanced L2 French-English and L2 French-German speakers. *LIA – Language, Interaction and Acquisition*, 3(2), 202–230.
- Catalán, R. M. J. (2001). Review: Jasone Cenoz & Ulrike Jessner (Eds.) (2000). *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters. *Sociolinguistic Studies*, 2(2), 165–170.
- Cenoz, J. (1997). L'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au pays basque. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 10, 159–175.
- Cenoz, J. (2000). Research on Multilingual Acquisition. In *J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), English in Europe. The Acquisition of a Third Language* (Bilingual Education and Bilingualism, Vol. 19, pp. 39–53). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In *J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 8–20). Clevedon: Multilingual Matters.



- Cenoz, J. (2003a). Cross-linguistic influence in third language acquisition: Implications for the organization of the multilingual mental lexicon. In R. Francheschini, B. Hufeisen, U. Jessner & G. Lüdi (Eds.), *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée VALS-ASLA*, 78, 1–11.
- Cenoz, J. (2003b). Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3 : Age, développement cognitif et milieu. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 18, 38–51.
- Cenoz, J. (2003c). The Influence of Age on the Acquisition of English: General Proficiency, Attitudes and Code-mixing. In M. P. García Mayo & M. L. García Lecumberri (Eds.), *Age and the Acquisition of English as a foreign language*. (pp. 77–93). Multilingual Matters Ltd.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (Eds.). (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon, Royaume-Uni.
- Cenoz, J., & Jessner, U. (2000). Expanding the Scope. Sociolinguistic, Psycholinguistic and Educational Aspects of Learning English as a Third Language in Europe. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe. The Acquisition of a Third Language* (Bilingual Education and Bilingualism, Vol. 19, pp. 248–260). Clevedon: Multilingual Matters.
- Chafe, W. L. (1979). The Flow of Thought and the Flow of Language. In T. Givón (Ed.), *Discourse and Syntax* (pp. 159–181). New York: Academic Press.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette éducation.
- Chini, M. (1995). Un aspect du syntagme nominal en italien L2 : le genre. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 5, 115–142.
- Chini, M., & Lenart, E. (2008). Identifier le topique dans une tâche narrative en italien et en français chez les natifs (L1) et les apprenants (L2). *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 26, 113–148.
- Clerc, S. (2000). De l'analyse de l'appropriation des conduites narratives à la conception de séquences didactiques en français langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*, 120, 453–460.
- Conseil de la coopération culturelle (Ed.). (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer apprentissage des langues et citoyenneté européenne*. Paris Strasbourg: Didier Conseil de l'Europe, division de politiques linguistiques.
- Corder, S. P. (1980a). Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs. *Langages*, 14(57), 17–28.
- Corder, S. P. (1980b). La sollicitation de données d'interlangue. *Langages*, 14(57), 29–38.
- Corder, S. P. (1980c). Post scriptum. *Langages*, 14(57), 39–41.
- Corder, S. P. (1980d). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages*, 14(57), 9–15.
- Coste, D. (1994). La mémoire courte La didactique à distance de vingt ans. In D. Coste (Ed.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)* (pp. 24–41). Paris: Hatier/Didier.
- Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ? *Acquisition et Interaction en langue étrangère*, 16, 3–22.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères (Isère): Presses universitaires de Grenoble.
- Curat, H. (1999). *Les déterminants dans la référence nominale et les conditions de leur absence essai de sémantique grammaticale II*. Genève: Droz.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon, Royaume-Uni.

- De Angelis, G., & Dewaele, J.-M. (2011). Introduction. In *G. De Angelis & J.-M. Dewaele (Eds.), New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research* (p. vii). Second Language Acquisition. Multilingual Matters.
- De Angelis, G., & Selinker, L. (2001). Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. In *J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (Multilingual Matters, Clevedon, pp. 42-58). Royaume-Uni.
- De Bot, K. (1992). A Bilingual Production Model: Levelt's "Speaking" Model Adapted. *Applied Linguistics*, 13(1), 1–24.
- De Bot, K. (2004). The Multilingual Lexicon: Modelling Selection and Control. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 17–32.
- De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. H. (2005). *Second language acquisition: An advanced resource book*. London, Royaume-Uni, États-Unis.
- De Bot, K. (2014). The effectiveness of early foreign language learning in the Netherlands. *SSLLT – Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(3), 409–418.
- De Salins, G.-D. (2000). Didactique du FLE/Acquisitionnisme : convergences et divergences de vues. *Études de Linguistique Appliquée*, 120, 419–431.
- Defays, J.-M., & Sarah, D. (2003). *Le français langue étrangère et seconde enseignement et apprentissage*. Liège (Belgique): Mardaga.
- Dewaele, J.-M. (1996). Effet de l'intensité de l'instruction formelle sur l'interlangue orale française de locuteurs néerlandophones. In *F. Myles & D. Engel (Eds.), Teaching Grammar: Perspectives in Higher Education* (pp. 122–134). London: Middlesex University Press.
- Dewaele, J.-M. (1998). Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19(4), 471–490.
- Dewaele, J.-M. (2001). Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum. In *J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (Multilingual Matters, Clevedon, pp. 69-89). Royaume-Uni.
- Dewaele, J.-M. (2003). Compte rendu – hommage : l'œuvre de L. Selinker. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (49), 153–159.
- Dewaele, J.-M. (2009). The cognitive perspective: Age effects and/or critical periods? In *K. Knapp & B. Seidlhofer with H. Widdowson coop, Handbook of Foreign Language Communication and Learning* (pp. 279–306). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Dimroth, C. (1998). Indiquer la portée en allemand L2 : une étude longitudinale de l'acquisition des particules de portée. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 11, 11–34.
- Dimroth, C., & Narasimhan, B. (2012). The acquisition of information structure. In *M. Krifka, & R. Musan (Eds.), The expression of information structure* (pp. 319–362). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Dittmar, N. (1989). La sémantique en construction. *Langage et société*, 50(1), 39–66.
- Dittmar, N., & Reich, A. (1993). *Modality in language acquisition*. Berlin, Allemagne, États-Unis d'Amérique.

- El Haj, P. (2010). *Le développement des moyens d'introduire des entités dans le discours narratif en français L3 une étude longitudinale auprès de trois apprenants japonophones débutants*. [S.l.]: [s.n.] Mémoire de Master 2.
- El Haj, P. (2014a). Analyse du discours narratif en arabe libanais : Étude du domaine de la référence aux entités contrastée au français et à l'anglais. Actes du Colloque International : "Langues, Cultures et Médias en Méditerranée : Textes, discours, Tics/Tices et frontières ," Ouarzazate, Maroc, 20-22 Octobre 2014.
- El Haj, P. (2014b). L'impact de la L1, l'arabe libanais et du français L2 sur l'acquisition de l'anglais L3 : Introduction des entités dans un discours narratif. *Al-Hussein Ben Talal Journal of Research*, (2).
- El Haj, P. (2016a). Comment les apprenants libanais introduisent-ils des entités dans un discours narratif ? Interférence du libanais L1 et de l'anglais L2 sur l'acquisition du français L3 (pp. 75–83). Presented at the CLI'2014, Université Paris VIII: [http://1.static.e-corpus.org/download/notice\\_file/2584097/Actes%20Numeriques%20CLI'2014.pdf](http://1.static.e-corpus.org/download/notice_file/2584097/Actes%20Numeriques%20CLI'2014.pdf).
- El Haj, P. (2016b). Acquisition de la détermination nominale en français L3 et en anglais L3 chez des apprenants libanais. In A. Gautier, E. Havu & D. Van Raemdonck (dir.), *DéterminationS* (Vol. 30, pp. 199–215). GRAMM – R, Études de Linguistique Française. P.I.E. Peter Lang.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford university press.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford New York: Oxford University Press.
- Falk, Y., & Bardel, C. (2010). The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2–3), 185–219.
- Fassi Fehri, A. (2007). Bare, generic, mass and referential Arabic DPs. In S. Karimi, V. Samiian & W. K. Wilkins (Eds.), *Phrasal and Clausal Architecture: Syntactic derivation and interpretation. In honor of Joseph E. Emonds*. (Vol. Linguistik Aktuell/Linguistics Today 101, pp. 40–65). John Benjamins Publishing Company.
- Feuillard, C. (2001). Le fonctionnalisme d'André Martinet. *La linguistique*, Vol. 37(1), 5–20.
- Flecken, M., Gerwien, J., Carroll, M., & von Stutterheim, C. (2014). Analyzing Gaze Allocation During Language Planning: A Cross-linguistic Study on Dynamic Events. *Language and Cognition*, 7(1).
- Flecken, M., von Stutterheim, C., & Carroll, M. (2013). Principles of information organization in L2 use: Complex patterns of conceptual transfer. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 51(2), 229–242.
- Flecken, M., von Stutterheim, C., & Carroll, M. (2014). Grammatical aspect influences motion event perception: findings from a cross-linguistic non-verbal recognition task\*. *Language and Cognition*, 6(1), 45–78.
- Fletcher, P. J., & MacWhinney, B. (1995). *The handbook of child language*. Oxford Cambridge (Mass.): B. Blackwell.
- Flynn, S., Foley, C., & Vinnitskaya, I. (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition: comparing adult's and children's patterns of development in first, second and third language Acquisition of relative clauses. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 3–16.
- Gaonach'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier.

- Gass, S. M., & Selinker, L. (1994). *Language transfer in language learning* (Rev. ed., reprinted with corrections). Amsterdam Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co.
- Giacalone Ramat, A. (1992). Sur quelques manifestations de la grammaticalisation dans l'acquisition de l'italien comme deuxième langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 143–170.
- Giacalone Ramat, A. (1995a). L'expression de l'aspect progressif en italien seconde langue et le rôle des propriétés sémantiques des verbes. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 5, 47–78.
- Giacalone Ramat, A. (1995b). Présentation. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 5, 3–13.
- Giacobbe, J. (1990). Le recours à la langue première. Une approche cognitive. *Le Français Dans Le Monde : Recherches et Applications, numéro spécial février-mars*, 115–123.
- Giacobbe, J. (1992). A cognitive view of the role of L1 in the L2 acquisition process. *Second Language Research*, 8(3), 232–250.
- Giacobbe, J. (1994). Construction des formes lexicales et activité cognitive dans l'acquisition du français L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 3, 29–54.
- Giuliano, P. (2004). *La négation linguistique dans l'acquisition d'une langue étrangère un débat conclu ?* Bern: P. Lang.
- Givón, T. (1978). Definiteness and referentiality. In H. J. Greenberg, A. C. Ferguson & A. E. Moravcsik, M. Edith A. (Eds.), *Universals of human language 4 Syntax* (pp. 291–330). Stanford: Stanford University Press.
- Givón, T. (1979). *Syntax and Semantics: Vol. 12: Discourse and Syntax*. Academic Press.
- Givón, T. (1982). Logic vs. pragmatics, with human language as the referee: Toward an empirically viable epistemology. *Journal of Pragmatics*, 6(2), 81–133.
- Givón, T. (1984). Universals of Discourse Structure and Second Language Acquisition. In W. Rutherford (Ed.), *Language Universals and Second Language Acquisition* (pp. 109–136). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Givón, T. (1985). Function, Structure, and Language acquisition. In I. D. Slobin (Ed.), *The Crosslinguistic study of language acquisition Theoretical issues*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Givón, T. (1993). *English Grammar: A function-based introduction. Volume I*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Goyens, M. (1994). *Émergence et évolution du syntagme nominal en français*. Bern, Suisse, Allemagne, États-Unis: Peter Lang.
- Granfeldt, J. (2000). Le Développement Morphosyntaxique Du Syntagme Nominal Chez Des Enfants et Des Adultes-Approche Générativiste. In *PERLES n°9, Institut d'Etudes Romanes de Lund. Licentiatavhandling*.
- Granfeldt, J. (2003). *L'Acquisition des Catégories Fonctionnelles. Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes* (Etudes romanes de Lund, 67.). Institut d'Études romanes de Lund, Université de Lund. Doktorsavhandling.
- Granfeldt, J. (2004). Domaines syntaxiques et acquisition du français langue étrangère. L'exemple du DP. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 21, 47–84.

- Granget, C. (2008). Impact du séjour linguistique à l'étranger sur l'emploi et la construction du sens des déterminants en français L2. Présenté à "the RSL IV", Helsinki, Atelier « Variation co(n)textuelle dans l'interlangue d'apprenants du FLE ».
- Green, D. W. (1986). Control, Activation, and Resource: A Framework and a Model for the Control of Speech in Bilinguals. *Brain & Language*, 27, 210–223.
- Griggs, P., Carol, R., & Bange, P. (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. VII(2), 25–38.
- Grobet, A. (2002). *L'identification des topiques dans les dialogues*. Bruxelles: Duculot.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages an introduction to bilingualism* ([Nouv. tirage]). Cambridge (Mass.) London: Harvard University press.
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In J. Nicol (Ed.), *One mind, two languages bilingual language processing* (pp. 1–22). Oxford: Blackwell Publishers.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford New York (N.Y.) Auckland [etc.]: Oxford university press.
- Gusdorf, F., & Lewis, S. (2002). *Grammaire anglaise*. Palaiseau: Édition de l'École polytechnique.
- Haddad, Y. A. (2014). Attitude datives in Lebanese Arabic and the interplay of syntax and pragmatics. *Lingua*, 145, 65–103.
- Hallman, P. (2011). Verbal Complexes in Lebanese Arabic. *Brill's Annual of Afroasiatic Languages and Linguistics*, 3, 54–81.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (Multilingual Matters, Clevedon, pp. 21–41). Royaume-Uni.
- Hammarberg, B. (2006). Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3. Étude comparative de deux cas. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 24, 45–74.
- Hammarberg, B. (2010). The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2–3), 91–104.
- Hartford, B. S. (1995). Zero Anaphora in Nonnative Texts. Null-Object Anaphora in Nepali English. *Studies in Second Language Acquisition*, 17(2), 245–261.
- Haviland, S. E., & Clark, H. H. (1974). What's New? Acquiring New Information as a Process in Comprehension. *Journal Of Verbal Learning And Verbal Behavior*, 13, 512–521.
- Hawkins, J. A. (1978). *Definiteness and indefiniteness: a study in reference and grammatical prediction*. London Atlantic Highlands (N. J.): Croom Helm Humanities Press.
- Hendriks, H. (2000). The acquisition of topic marking in L1 Chinese and L1 and L2 French. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(3), 369–397.
- Hendriks, H., & Watorek, M. (2008). L'organisation de l'information en topique dans les discours Descriptifs en L1 et en L2. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 26, 149–171.
- Hendriks, H., Watorek, M., & Giuliano, P. (2004). L'expression de la localisation et du mouvement dans les descriptions et les récits en L1 et en L2. *Langages*, 155(3), 106–126.
- 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*, 4, 165–174.

- Herdina, P., & Jessner, U. (2000). The Dynamics of Third Language Acquisition. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe. The Acquisition of a Third Language* (Bilingual Education and Bilingualism, Vol. 19, pp. 84–98). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hickmann, M. (2000). Le développement de l'organisation discursive. In M. Kail & M. Fayol (Dir.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans* (pp. 83–115). PUF.
- Hoffmann, C. (2001). Towards a Description of Trilingual Competence. *International Journal of Bilingualism*, 5(1), 1–17.
- Howard, M. (2011). Input perspectives on the role of learning context in Second Language Acquisition. An introduction to the special issue. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 49(2).
- Hoyek, M. S. (2004). Le français dans l'enseignement scolaire et universitaire au Liban. *Cahiers de l'Association Internationale Des Études Françaises*, 56(1), 49–56.
- Huebner, T. (1991). Second language acquisition litmus test for linguistic theory? In T. Huebner and C. A. Ferguson (Eds.), *Cross Currents in Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. (pp. 3–22). Amsterdam Philadelphia: John Benjamins.
- Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2003). Age de l'exposition initiale et niveau terminal chez des locuteurs quasi-natifs du suédois L2. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 18, 99–127.
- Jarvis, S. (2002). Topic continuity in L2 English article use. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(3), 387–418.
- Kellerman, E. (1979a). La difficulté, une notion difficile. *Encrages, numéro spéciale Linguistique appliquée*, 16–21.
- Kellerman, E. (1979b). Transfer and non-transfer: where are we now. *Studies in Second Language Acquisition*, 2(1), 37–57.
- Kellerman, E. (1980). Œil pur œil. *Encrages, numéro spéciale*, 54–63.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 112–134). Newbury House, MA.
- Kellerman, E. (1987). *Aspects of transferability in second language acquisition*. Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- Kellerman, E. (2001). New Uses for Old Language: Cross-linguistic and Cross-gestural Influence in the Narratives of Non-Native Speakers. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (Multilingual Matters, Clevedon, pp. 170-91). Royaume-Uni.
- Khatib, W. E. (2013). Les réformes des programmes de français selon la logique des compétences : enjeux, difficultés et implications. *Le français à l'université. Bulletin des départements de français dans le monde*, 17–2.
- Kleiber, G. (1999). Anaphore associative et relation partie-tout : condition d'aliénation et principe de congruence ontologique. *Langue française*, 122(1), 70–100.
- Klein, E. C. (1995). Second versus Third Language Acquisition: Is There a Difference? *Language Learning*, 45(3), 419–466.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: A. Colin.

- Klein, W. (1990). Klein, W. (1990). A theory of language acquisition is not so easy. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 219–231.
- Klein, W. (1996). Language Acquisition at different ages. In D. Magnusson (Ed.), *Individual Development over the Lifespan: Biological and Psychosocial Perspectives* (pp. 88–108). Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, W. (1997). Learner varieties are the normal case. *The Clarion*, 3, 4–6.
- Klein, W. (2001). Elementary forms of linguistic organisation. In S. Ward & J. Trabant (Eds.), *The origins of language* (pp. 81–102). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Klein, W. (2005). The Grammar of Varieties/Varietätengrammatik. In U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier & P. Trudgill (Eds.), *Sociolinguistics 2* (pp. 1163–1172). Berlin: Walter de Gruyter.
- klein, W. (2008). The topic situation. In B. Ahrenholz et al. (Eds.), *Empirische Forschung und Theoriebildung: Beiträge aus Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache- und Zweitspracherwerbsforschung* (Festschrift für Norbert Dittmar zum 65, pp. 287–305). Frankfurt am Main, Geburtstag: Peter Lang.
- Klein, W., & Dimroth, C. (2009). Untutored Second Language Acquisition. In W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia (Eds.), *The new handbook of second language acquisition* (pp. 503–522). Bingley: Emerald.
- klein, W., & Perdue, C. (1989). The learner's problem of arranging words. In B. MacWhinney, & E. Bates (Eds.), *The crosslinguistic study of sentence processing* (Cambridge: Cambridge University Press., pp. 292–327).
- Klein, W., & Perdue, C. (1992). *Utterance structure: developing grammars again*. Amsterdam Philadelphia: J. Benjamins.
- Klein, W., & Perdue, C. (1997). The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research*, 13(4), 301–347.
- Klein, W., & von Stutterheim, C. (1991). Text Structure and Referential Movement. *Sprache Und Pragmatik*, 22, 1–32.
- Klein, W., & von Stutterheim, C. (2006). How to solve a complex verbal task: Text structure, referential movement and the quaestio. In M. R. Brum de Paula & G. Sanz Espinar (Eds.), *Aquisição de Línguas Estrangeiras 30(31)* (Programa de Pós-Graduação em Letras: Universidade Federal de Santa Maria). Brasil: 29–67.
- Komur-Thillo, G., & Trévisiol, P. (2011). Quand les Sciences du langage se mettent à dialoguer. In P. Trévisiol-Okamura & G. Komur-Thillo (Eds.), *Discours, acquisition et didactique des langues Les termes d'un dialogue* (pp. 7–33). collection Universités, Paris : Orizons.
- Kouloughli, D. E. (1994). *Grammaire de l'arabe d'aujourd'hui*. [Paris]: Pocket.
- Kramersch, C. (2007). Re-reading Robert Lado, 1957, Linguistics across Cultures. Applied linguistics for language teachers. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(2), 241–247.
- Krashen, S. (1983). Newmark's "ignorance hypothesis" and current second language acquisition theory. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 135–153). Newbury House, MA.
- Krashen, S. D. (1976). Formal and Informal Linguistic Environments in Language Acquisition and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 10(2), 157–168.

- Labov, W. (1972). *Language in the inner city Studies in the Black English Vernacular*. Oxford: Basil Blackwell.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris: Les éditions de Minuit.
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire la langue dans les ghettos noirs des États-Unis 2*. Paris: Les Éditions de minuit.
- Lado, R., & Fries, C. C. (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, États-Unis d'Amérique: University of Michigan Press.
- Lado, R., & Fries, C. C. (1958). *English pattern practices establishing the patterns as habits* (Rev. ed.). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lahousse, K. (2003). La complexité de la notion de topique et l'inversion du sujet nominal. *Travaux de linguistique, no47(2)*, 111–136.
- Lambert, M. (1994). Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère, 4*, 81–108.
- Lambert, M. (1997). En route vers le bilinguisme. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère, 9*, 147–172.
- Lambert, M. (2015). Subordination et hiérarchisation de l'information dans les récits. Étude comparative des options en anglais L2 et en français et en anglais L1. In *Pascale Trévisiol-Okamura & Malika Kaheraoui. Les subordonnées: corpus, acquisition et didactique* (pp. 61–77). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Lambert, M., Carroll, M., & von Stutterheim, C. (2008). Acquisition en L2 des principes d'organisation de récits spécifiques aux langues. *Acquisition et interaction en langue étrangère, (26)*, 5–10.
- Lambert, M., & Lenart, E. (2004). Incidence des langues sur le développement de la cohésion en L1 et en L2 : gestion du statut des entités dans une tâche de récit. *Langages, 38(155)*, 14–32.
- Lambert, M., & von Stutterheim, C. (2011). Interrelations entre la recherche en L2 et les principes sous-tendant les organisations textuelles. In *P. Trévisiol-Okamura & G. Komur-Thillooy (Eds), Discours, acquisition et didactique des langues Les termes d'un dialogue* (pp. 261–276). collection Universités, Paris : Orizons.
- Lambrecht, K. (1994). *Information Structure and Sentence Form: Topic, Focus, and the Mental Representations of Discourse Referents*. Cambridge University Press.
- Leclercq, P. (2008). L'influence de la langue maternelle chez les apprenants adultes quasi-bilingues dans une tâche contrainte de verbalisation. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère, 26*, 51–69.
- Leclercq, P. (2009). The influence of L1 French on near-native French learners of English: the case of simultaneity. In *E. Labeau & F. Myles (Eds.), The Advanced Learner Variety: the Case of French* (Peter Lang, pp. 269–289).
- Leclercq, P., & Lenart, E. (2015). Rôle de la subordination pour construire les chaînes événementielles du récit chez des apprenants avancés du français L2. In *Pascale Trévisiol-Okamura & Malika Kaheraoui. Les subordonnées: corpus, acquisition et didactique* (pp. 79–102). Rennes: Presses universitaires de Rennes.



- Lenart, E. (2006). *Acquisition des procédures de détermination nominale dans le récit en français et polonais L1, et français L2: étude comparative de deux types d'apprenant enfant et adulte*. Thèse de doctorat sous la direction de C. Perdue. Université de Paris VIII, Saint-Denis.
- Lenart, E. (2011). La compétence discursive dans l'enseignement/apprentissage précoce d'une langue étrangère. In P. Trévisiol-Okamura & G. Komur-Thilloy (Eds.), *Discours, acquisition et didactique des langues Les termes d'un dialogue* (pp. 363–377). collection Universités, Paris : Orizons.
- Lenart, E., & Perdue, C. (2004). L'approche fonctionnaliste : structure interne et mise en œuvre du syntagme nominal. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 21, 85–121.
- Leung, Y. I. (2005a). L2 vs. L3 initial state: A comparative study of the acquisition of French DPs by Vietnamese monolinguals and Cantonese-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 8(1), 39–61.
- Leung, Y. I. (2005b). L2 vs. L3 initial state: A comparative study of the acquisition of French DPs by Vietnamese monolinguals and Cantonese-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 8(1), 39–61.
- Levelt, W. J. M. (1978). Skill Theory and Language Teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 1(1), 53–70.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking from intention to articulation*. Cambridge (Mass.) London: the MIT press.
- Levelt, W. J. M. (1993). The Architecture of Normal Spoken Language Use. In Blanken, G., Dittmann, J., Grimm, H., Marshall, J.C., Wallesch, C-W. *Linguistic Disorders and Pathologies: An International Handbook*. (pp. 1–15). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Levelt, W. J. M. (1995). The ability to speak: from intentions to spoken words. *European Review. Interdisciplinary Journal of the Academia Europaea*, 3(1), 13–23.
- Levelt, W. J. M., Le Page, R. B., & Longuet-Higgins, H. C. (1981). The Speaker's Linearization Problem [and Discussion]. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Série B*, 295, 305–315.
- Lindqvist, C. (2006). *L'influence translinguistique dans l'interlangue française. Études de la production orale d'apprenants plurilingues*. Thèse de Doctorat sous la direction d'Inge Bartning. Université de Stockholm.
- Lindqvist, C. (2010). Inter- and intralingual lexical influences in advanced learners' French L3 oral production. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2–3), 131–157.
- Lindqvist, C., & Bardel, C. (2010). Approaches to third language acquisition: Introduction. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2–3), 87–90.
- Lindqvist, C., & Falk, Y. (2014). When Germans begin to learn Swedish: Which is the transfer source for function words, content words and syntax? In L. Robert, I. Vedder & H. Hulstijn (Eds.), *EUROSLA Yearbook, Annual Conference of the European Second Language Association* (Vol. 14, pp. 225–239). John Benjamins Publishing Company.
- Lüdi, G. (2011). Complémentarités et/ou tensions entre la didactique des langues étrangères et la linguistique acquisitionnelle dans la formation des enseignants. In P. Trévisiol-Okamura & G.

- Komur-Thilloy (Eds.), *Discours, acquisition et didactique des langues Les termes d'un dialogue* (pp. 53–70). collection Universités, Paris : Orizons.
- Lyons, C. (1999). *Definiteness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyster, R. (2004). Research on form-focused instruction in immersion classrooms: implications for theory and practice. *Journal of French Language Studies*, 14(3), 321–341.
- Martinet, A. (1979). *Grammaire fonctionnelle du français*. [Saint-Cloud] Paris: Didier.
- Martinez, P., & Watorek, M. (2005). L'apprentissage des langues, une cognition située : quelques implications pour le français langue d'enseignement. *Le Français Dans Le Monde*, 27–36.
- Matthey, M., & Véronique, D. (2004a). Présentation. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (21), 3–7.
- Matthey, M., & Véronique, D. (2004b). Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 21, 203–223.
- Mayer, M. (1969). *Frog, Where Are You? Dial books for young readers*. New York.
- Moirand, S. (1994). Le discursif et le conversationnel : quelles descriptions pour la didactique? In D. Coste (Ed.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)* (pp. 24–41). Paris: Hatier/Didier.
- Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 7, 95–121.
- Moore, D., & Gajo, L. (2009). Introduction - French voices on plurilingualism and pluriculturalism theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137–153.
- Mortéza, M. (1979). *Linguistique fonctionnelle débats et perspectives pour André Martinet*. Paris: PUF.
- Mougeon, R., & Dewaele, J.-M. (2002). Préface. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 17, 3–5.
- Müller, N. (1995). L'acquisition du genre et du nombre chez des enfants bilingues (français-allemand). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 6, 65–99.
- Müller, N., & Kupisch, T. (2007). Acquisition des déterminants et des clitiques objets chez des enfants bilingues (français-allemand). *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 25, 45–68.
- Muñoz, C. (2000). Bilingualism and Trilingualism in School Students in Catalonia. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe. The Acquisition of a Third Language* (Bilingual Education and Bilingualism, Vol. 19, pp. 157–178). Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (2003a). Le rythme d'acquisition des savoirs communicationnels chez des apprenants guidés. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 18, 53–77.
- Muñoz, C. (2003b). Review: Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives. *Applied Linguistics*, 24(2), 256–260.
- Muñoz, C. (2003c). Variation in Oral skills Development and Age onset. In M. P. García Mayo & M. L. García Lecumberri (Eds.), *Age and the Acquisition of English as a foreign language*. (pp. 161–181). Multilingual Matters Ltd.
- Muñoz, C. (2006). Influence translinguistique et changement de code dans la production orale d'une L4. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 24, 75–99.

- Muñoz, C. (2011). Input and long-term effects of starting age in foreign language learning. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 49(2).
- Muñoz, C. (2014a). Complexities and Interactions of Age Effects in L2 Learning: Broadening the Research Agenda. *Applied Linguistics*, 35(4), 369–373.
- Muñoz, C. (2014b). Starting age and other influential factors: Insights from learner interviews. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(3), 465–484.
- Muñoz, C., & Nussbaum, L. (1997). Les enjeux linguistiques dans l'éducation en Espagne. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 10.
- Muñoz, C., & Singleton, D. (2011). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching. Cambridge University Press*, 44(1), 1–35.
- Muñoz, C., & Tragant, E. (2001). Motivation and attitudes towards L2, some effects of age and instruction. In S. Foster-Cohen and A. Nizgorodcew (Eds.), *Eurosla Yearbook* (Vol. 1, pp. 211–224). Amsterdam: John Benjamins.
- Narcy-Combes, J.-P. (2011). La genèse théorique d'un ouvrage théorique. In P. Trévisiol-Okamura & G. Komur-Thilloy (Eds.), *Discours, acquisition et didactique des langues Les termes d'un dialogue* (pp. 297–310). coll. Universités, Paris : Orizons.
- Nayak, N., Hansen, N., Krueger, N., & McLaughlin, B. (1990). Language-Learning Strategies in Monolingual and Multilingual Adults\*. *Language Learning*, 40(2), 221–244.
- Noyau, C. (1980). Étudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel. *Langages*, 14(57), 73–86.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University press.
- Odlin, T. (2005). Crosslinguistic influence and conceptual transfer: what are the concepts? *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 3–25. <http://doi.org/10.1017/S0267190505000012>
- Odlin, T. (2008). Conceptual transfer and meaning extensions. In *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 306–340). New York London: Routledge.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam Philadelphia (Pa.): J. Benjamins.
- Pavlenko, A., & Jarvis, S. (2002). Bidirectional Transfer. *Applied Linguistics*, 23(2), 190–214.
- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (12). Retrieved from <http://aile.revues.org/934>
- Pekarek Doehler, S. (2004). Une approche interactionniste de la grammaire : réflexions autour du codage grammatical de la référence et des topics chez l'apprenant avancé d'une L2. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 21, 123–166.
- Perdue, C. (1993a). *Adult language acquisition cross-linguistic perspectives I field methods*. Cambridge: Cambridge University press. Retrieved from <http://nantilus.univ-nantes.fr/vufind/Record/PPN072866438>

- Perdue, C. (1993b). *Adult language acquisition cross-linguistic perspectives 2 the results*. Cambridge: Cambridge University press. Retrieved from <http://nantilus.univ-nantes.fr/vufind/Record/PPN072866446>
- Perdue, C. (1993c). Comment rendre compte de la «logique» de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte? *Études de Linguistique Appliquée*, 92(Oct-Dec), 8–22.
- Perdue, C. (1977). Étude d'un corpus de productions écrites (apprentissage de l'anglais par des adultes francophones). *Études de Linguistique Appliquée*, 25, 44–53.
- Perdue, C. (1980). L'analyse des erreurs : un bilan pratique. *Langages*, 57, 87–94.
- Perdue, C. (1980). L'analyse des erreurs : un bilan pratique. *Langages*, 14(57), 87–94. <http://doi.org/10.3406/lgge.1980.1840>
- Perdue, C. (1986). Présentation. *Langages*, 21(84), 5–8.
- Perdue, C. (1987). Real Beginners, Real Questions. In H. Blanc, M. Le Douaron & D. Véronique (Eds.), *S'approprier une langue étrangère, Actes du VIe colloque international "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches"*, Aix-En-Provence, 26-28 Juin 1986 (pp. 190–210). Paris: Collection Linguistique n°20, Didier Erudition.
- Perdue, C. (1990). Complexification of the simple clause in the narrative discourse of adult language learners. *Linguistics*, 28(5), 983–1009.
- Perdue, C. (1995). *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes : former des énoncés*. Paris: CNRS éditions.
- Perdue, C. (1996). Pre-Basic Varieties: The First Stages of Second Language Acquisition. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 55, 135–149.
- Perdue, C. (2000). Introduction. Organizing Principles of Learner Varieties. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(3), 299–305. <http://doi.org/null>
- Perdue, C. (2002). Development of L2 Functional Use. In V. J. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 user* (pp. 123–144). Clevedon: Multilingual Matters.
- Perdue, C., Benazzo, S., & Giuliano, P. (2002). When finiteness gets marked: the relation between morpho-syntactic development and use of scopal items in adult language acquisition. *Linguistics*, 40(4), 849–890.
- Perdue, C., & Deulofeu, J. (1986). La structuration de l'énoncé : étude longitudinale. *Langages*, 21(84), 43–63. <http://doi.org/10.3406/lgge.1986.1519>
- Perdue, C., & Gaonac'h, D. (2000). Acquisition des langues secondes. In M. Kail & M. Fayol, (Ed.). *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans* (pp. 215–246). Paris: PUF.
- Perdue, C., & Porquier, R. (1980). Présentation. *Langages*, 14(57), 5–7.
- Perdue, C., & Vasseur, M.-T. (1998). Introduction : Situations, mise en mots et élaboration d'une langue seconde - Dynamique des contributions à ce numéro. *CAIap*, 16/17, 5–15.
- Pollock, J.-Y. (1998). *Langage et cognition introduction au programme minimaliste de la grammaire générative* (2e éd. corr.). Paris: Presses universitaires de France.
- Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives. *Études de Linguistique Appliquée*, 25, 23–43.

- Porquier, R., Perdue, C., Noyau, C., & Frauenfelder, U. (1980). Connaissance en langue étrangère. *Langages*, 14(57), 43–59.
- Poullisse, N. (1987). Problems and solutions in the classification of compensatory strategies. *Second Language Research*, 3(2), 141–153.
- Poullisse, N., & Bongaerts, T. (1994). First Language Use in Second Language Production. *Applied Linguistics*, 15(1), 36–57.
- Prodeau, M. (2005). Gender and Number in French L2: Can We Find Out More About the Constraint on Production in L2? In J.-M. Dewaele (Ed.), *Focus on French As a Foreign Language: Multidisciplinary Approaches, Second Language Acquisition* (pp. 135–163).
- Prodeau, M., & Carlo, C. (2002). Le genre et le nombre dans des tâches verbales complexes en français L2 : grammaire et discours. *Marges Linguistiques*, 4, 165–174.
- Prodeau, M., Lopez, S., & Véronique, G. D. (2012). Acquisition of French as a Second Language: Do developmental stages correlate with CEFR levels? *Journal of Applied Language Studies - Apples*, 6(1), 47–68.
- Py, B. (2000). Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue. *Études de Linguistique Appliquée*, 120, 395–404.
- Ranong, S. N., & Leung, Y. I. (2009). Null Objects in L1 Thai–L2 English–L3 Chinese: An Empiricist Take on a Theoretical Problem. In Yan-kit Ingrid Leung *Third Language Acquisition and Universal Grammar* (Multilingual Matters, pp. 162–191).
- Rast, R. (2006). Le premier contact avec une nouvelle langue étrangère : comment s'acquitter d'une tâche de compréhension ? *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, (24), 119–147.
- Rast, R. (2010). The use of prior linguistic knowledge in the early stages of L3 acquisition. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2–3), 159–183.
- Rast, R., Dimroth, C., & Watorek, M. (2011). Language teaching and acquisition : What can we learn from ab initio learners? In P. Trévisiol-Okamura & G. Komur-Thillooy (Eds.), *Discours, acquisition et didactique des langues Les termes d'un dialogue* (pp. 7–33). coll. Universités, Paris : Orizons.
- Reig, D., Ahmed, K., & Anne, R.-L. (2008). *Dictionnaire arabe-français, français-arabe*. Paris: Larousse.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français* (5e édition). Paris: Presses universitaires de France.
- Ringbom, H. (2001). Lexical Transfer in L3 Production. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (Multilingual Matters, Clevedon, p. 59-68). Royaume-Uni.
- Ritchie, W. C., & Bhatia, T. k. (1996). Second language acquisition: Introduction, foundations, and overview. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 1–46). San Diego (Calif.): Academic press.
- Rizzi, L. (2007). L'acquisition de la langue et la faculté de langage. In Chomsky (pp. 147–157). Paris: L'Herne.
- Roulet, E. (1994). Le discursif et le conversationnel : quelles descriptions pour la didactique? In D. Coste (Ed.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)* (pp. 13–23). Paris: Hatier/Didier.

- Sarko, G. (2008). Morphophonological or Syntactic Transfer in the Acquisition of English Articles by L1 Speakers of Syrian Arabic? In Roumyana Slabakova et al. *Proceedings of the 9th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2007)* (pp. 206–217). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Sarko, G. (2009). L2 English article production by Arabic and French speakers. In María del Pilar García Mayo & Roger Hawkins, *Second Language Acquisition of Articles Empirical findings and theoretical implications* (pp. 37–66). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Schachter, J. (1988). Second Language Acquisition and Its Relationship to Universal Grammar. *Applied Linguistics*, 9(3), 219–235.
- Schwartz, B. D., & Sprouse, R. A. (1996). L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research*, 12(1), 40–72.
- Selinker, L. (1969). Language Transfer. *General Linguistics*, 9, 67–92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1–4), 209–232.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage* (3rd impression, 1997). London New York: Longman.
- Singleton, D. (2000). *Language and the lexicon: an introduction*. London: Edward Arnold.
- Singleton, D. (2003a). Critical Period or General Age Factor(s)? In M. P. García Mayo & M. L. García Lecumberri (Eds.), *Age and the Acquisition of English as a foreign language*. (pp. 3–22). Multilingual Matters Ltd.
- Singleton, D. (2003b). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, (18), 3–15.
- Singleton, D. (2014). Apt to change: The problematic of language awareness and language aptitude in age-related research. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(3), 557–571.
- Singleton, D., & Ó Laoire, M. (2006). Psychotypologie et facteur L2 dans l'influence translexicale. Une analyse de l'influence de l'anglais et de l'irlandais sur le français L3 de l'apprenant. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, (24), 101–117.
- Skiba, R., Dittmar, N., & Bresse, J. (2008). Planning, collecting, exploring, and archiving longitudinal L2 data. Experiences from the P-Moll project. In L. Ortega & H. Byrnes (Eds), *The longitudinal study of advanced L2 capacities* (pp. 73–88). New York/London: Routledge.
- Sleeman, P. (2004). The acquisition of definiteness distinctions by L2 learners of French. *Linguistics in the Netherlands*, 21(1), 158–168.
- Slobin, D. I. (1973). Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar. In C. A. Ferguson & D. I. Slobin (Eds.), *Studies of child language development* (pp. 175–208). New York [etc.]: Holt Rinehart and Winston.
- Slobin, D. I. (1985). *The Crosslinguistic study of language acquisition: Theoretical issues*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Slobin, D. I. (1996). From “Thought and Language” to “Thinking for Speaking.” In J. Gumperz & S. Levinson (Eds.), *Rethinking Linguistic Relativity* (pp. 17–70). Cambridge University Press.

- Slobin, D. I. (2003). Language and thought online: cognitive consequences of linguistic relativity. In D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought* (pp. 157–192). Cambridge, MA: MIT Press.
- von Stutterheim, C., & Klein, W. (1989). Referential movement in descriptive and narrative discourse. In R. Dietrich, & C. F. Graumann (Eds.), *Language processing in social context* (pp. 39–76). Amsterdam: Elsevier.
- von Stutterheim, C., Nüse, R., & Serra, J. M. (2002). Différences translinguistiques dans la conceptualisation des événements. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. VII(2), 99–115.
- von Stutterheim, C., Andermann, M., Carroll, M., Flecken, M., & Schmiedtová, B. (2012). How grammaticized concepts shape event conceptualization in language production: Insights from linguistic analysis, eye tracking data, and memory performance. *Linguistics*, 50(4), 833–867.
- von Stutterheim, C., Bouhaous, A., Carroll, M., & Sahonenko, N. (2012). Grammaticalized temporal categories, language specificity, and macroplanning in expository texts. *Linguistics*, 50(2), 341–371.
- von Stutterheim, C., Flecken, M., & Carroll, M. (2013). Introduction: Conceptualizing in a second language. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 51(2), 77–85.
- von Stutterheim, C., Bouhaous, A., & Gerwien, J. (2016). The impact of aspectual categories on the construal of motion events: The case of Tunisian Arabic and Modern Standard Arabic. *EXAL + NYU, Abu Dhabi*. Poster.
- Touchard, Y., & Véronique, G. D. (1998). Des analyses linguistiques aux séquences didactiques dans l'enseignement du français (langue maternelle et langue étrangère). In C. Springer, *Les linguistiques appliquées et les Sciences du langage; Actes du 2e Colloque de Linguistique Appliquée. Confédération française de linguistique appliquée (COFDELA)* (pp. 202–216). U. Strasbourg 2.
- Treviso, A. (1992). La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 1, 87–106.
- Treviso, A. (1993). Acquisition/Apprentissage/Enseignement d'une langue 2 : modes d'observation, modes d'intervention. *Études de Linguistique Appliquée*, 92, 38–50.
- Trévisiol, P. (2003). *Problèmes de référence dans la construction du discours par des apprenants japonais du français, langue 3. Thèse de doctorat sous la direction de C. Perdue*. Université de Paris 8, Saint-Denis.
- Trévisiol, P. (2006). Influence translinguistique et alternance codique en français L3. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 24, 13–43.
- Trévisiol, P. (2012). The development of reference to time and space in L3 French. In M. Watorek, S. Benazzo & M. Hickmann (Eds.), *Comparative perspectives on language acquisition A tribute to Clive Perdue* (pp. 133–152). Multilingual Matters.
- Trévisiol, P., & Rast, R. (2006). Présentation. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 24, 1–5.
- Trévisiol, P., Watorek, M., & Lenart, E. (2010). Topique du discours/topique de l'énoncé: réflexions à partir de données en acquisition des langues. In M. Chini (éd). *Topic, information structure and acquisition, Milano, Franco Angeli(Materiali Linguistici, Università di Pavia)* (pp. 177–194).

- Turco, G., & Watorek, M. (2010). The interaction between syntactic structure and information structure in descriptive productions in L1 and L2 Italian. In M. Pettorino, A. Giannini, F. M. Dovetto (Eds.), *La Comunicazione Parlata 3 (Volume I)* (pp. 105–124). Naples: Liguori.
- Velde, M. van der. (2004). L'acquisition des articles définis en L1. Étude comparative entre le français et le néerlandais. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 21, 9–46.
- Véronique, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 1, 5–36.
- Véronique, D. (1994). Quel profil d'apprenant ? Réflexions méthodologiques. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (4), 109–129.
- Véronique, D. (2000a). Observations préliminaires sur li dans l'interlangue d'Abdelmalek. In A. Giacomi, H. Stoffer & D. Véronique (Eds.), *Appropriation du français par des marocains arabophones à Marseille: bilan d'une recherche* (pp. 297–317). Aix-en-Provence: Publications de l'université de Provence.
- Véronique, D. (2000b). Présentation. *Études de Linguistique Appliquée*, 120, 391–394.
- Véronique, D. (2000c). Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères : Fiches et chantiers en didactique des langues étrangères. *Études de Linguistique Appliquée*, 120, 405–417.
- Véronique, D., & Stoffel, H. (2000). L'organisation des énoncés : l'émergence de la syntaxe. In A. Giacomi, H. Stoffer & D. Véronique (Eds.), *Appropriation du français par des marocains arabophones à Marseille: bilan d'une recherche* (pp. 297–317). Aix-en-Provence: Publications de l'université de Provence.
- Véronique, G. D. (2005). Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 23, 9–41.
- Véronique, G. D. (2008). À l'intersection de l'analyse des productions d'apprenants en français langue étrangère, et de la programmation de l'enseignement : regards sur un domaine de la didactique du français, 1–10.
- Véronique, G. D. (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris: Didier.
- Véronique, G. D. (2010). La structuration informationnelle et le développement d'une classe pronominale dans les interlangues françaises d'apprenants arabophones. In M. Chini (Ed.), *Topic, information structure and acquisition, Milano, Franco Angeli (Materiali Linguistici, Università di Pavia)* (pp. 115–136).
- Véronique, G. D. (2011). L'apport des recherches sur l'appropriation des langues étrangères à l'enseignement de la grammaire en français langue étrangère : autour du syntagme nominal. In P. Trévisiol-Okamura & G. Komur-Thilloy (Eds.), *Discours, acquisition et didactique des langues. Les termes d'un dialogue*. (pp. 103–118). coll. Universités, Paris : Orizons.
- Véronique, G. D. (2013). La dislocation, l'emploi de c'est et il y a et l'organisation topique - focus en français parlé : des variétés d'apprenants aux usages natifs. *TIPA Travaux Interdisciplinaires Sur La Parole et Le Langage*, 29, 1–17.



- Véronique, G. D. (2014). De la description de l'acquisition grammaticale à l'élaboration d'une progression d'enseignement du français langue étrangère : l'exemple du verbe. *Le Français Dans Le Monde : Recherches et Applications*, 55, 30–43.
- Véronique, G. D., & Porquier, R. (1986). Acquisition de la référence spatiale en français par des adultes arabophones et hispanophones. *Langages*, 84, 79–163.
- Watorek, M. (1998a). Postface : La structure des lectures des apprenants. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 11, 219–244.
- Watorek, M. (1998b). L'expression de la localisation spatiale dans les productions des locuteurs natifs italophones et francophones, et d'apprenants italophones du français. *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie Du Langage*, 16/17, 17–50
- Watorek, M. (2004a). Construction du discours par des apprenants de langues, enfants et adultes. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 20, 129–171.
- Watorek, M. (2004b). Construction du discours par des enfants et des apprenants adultes. *Langages*, 155(3).
- Watorek, M. (2008). L'étude de l'acquisition des particules de portée comme révélateur du travail de l'appropriation d'une L2 : quelques implications en didactique des langues étrangères. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 27, 123–142.
- Watorek, M. (2016). Development of discourse competence: Spatial descriptions and narratives in L1 French. In M. Hickmann, E. Veneziano & H. Jisa (Eds.), *Sources of variation in first language acquisition: Language, contexts, and learners. Collection : Trends in Language Acquisition Research (TiLAR)*. John Benjamins.
- Watorek, M., Lenart, E., & Trévisiol, P. (2014). The impact of discourse types on the acquisition of nominal determination in L2 French. *Linguistik Online*, 63(1), 87–117.
- Watorek, M., & Perdue, C. (2005). Psycholinguistic Studies on the Acquisition of French as a Second Language: The “Learner Variety” Approach. In J.-M. Dewaele (Ed.), *Focus on French As a Foreign Language: Multidisciplinary Approaches* (pp. 1–16). Clevedon ; Buffalo: Multilingual Matters Ltd.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact findings and problems (6th printing 1968)*. The Hague Paris: Mouton.
- White, L. (1995). Chasing after linguistic theory: How minimal should we be? In L. Eubank, L. Selinker, M. Sharwood Smith (Eds.), *The current state of interlanguage studies in honor of William E. Rutherford* (pp. 63–71). Amsterdam: J. Benjamins.
- White, L. (1996). Universal grammar and second language acquisition: current trends and new directions. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 85–120). San Diego (Calif.): Academic press.
- White, L. (1998). Universal grammar in second language acquisition: the nature of interlanguage representation (pp. 1–13). Presented at the GASLA, Pittsburgh.
- Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295–333.
- Wilmet, M. (1983). Les déterminants du nom en français essai de synthèse. *Langue Française*, 57, 15–33.

- Wilmet, M. (1986). *La détermination nominale quantification et caractérisation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Wolf, J. M. (1993). Interaction et focalisation : réflexions d'un apprenant d'un niveau avancé. *Études de Linguistique Appliquée*, 92(Oct/Déc), 78–81.

## SITOGRAFIE

Curriculum | المناهج. (n.d.). Retrieved January 10, 2016, from <http://www.crdp.org/fr/curriculum>

Cours\_Bootstrap\_C\_Huber\_web.pdf. (2015, August 20). Retrieved August 20, 2015, from [http://www.biomedicale.univ-paris5.fr/survie/enseign/cours\\_Bootstrap\\_C\\_Huber\\_web.pdf](http://www.biomedicale.univ-paris5.fr/survie/enseign/cours_Bootstrap_C_Huber_web.pdf)



## Table des matières

INTRODUCTION.....	3
PARTIE I: CADRE THÉORIQUE, TRAVAUX ANTÉRIEURS ET MÉTHODOLOGIE.....	9
<b>1. Étude de l'acquisition et l'approche fonctionnaliste.....</b>	<b>9</b>
<b>2. Grands projets européens d'inspiration fonctionnaliste.....</b>	<b>13</b>
<b>3. Mise en place de l'approche des lectures des apprenants.....</b>	<b>17</b>
<b>4. Rôle de l'âge dans l'acquisition des langues étrangères.....</b>	<b>20</b>
<b>5. Rôle des langues sources et de la langue cible dans le processus d'acquisition.....</b>	<b>24</b>
<b>6. Acquisition d'une troisième langue L3.....</b>	<b>27</b>
<b>7. Travaux antérieurs en acquisition du syntagme nominal.....</b>	<b>36</b>
<b>8. Construction du discours et de l'activité de production langagière.....</b>	<b>39</b>
8.1. Différents modèles de productions langagières.....	39
8.1.1. Modèle de Levelt.....	39
8.1.2. Modèle de De Bot.....	42
8.2. Modèle d'analyse du discours.....	48
8.2.1. Modèle de la <i>quaestio</i> .....	49
8.2.2. Topique – Focus : controverses théoriques.....	52
8.2.3. Discours narratif.....	53
8.2.4. Introduction des entités dans un discours narratif.....	55
<b>9. Système linguistique du français, de l'anglais et de l'arabe libanais.....</b>	<b>57</b>
9.1. Structure du syntagme nominal et déterminants en français.....	57
9.2. Structure du syntagme nominal et déterminants en anglais.....	61
9.3. Arabe libanais.....	65
9.3.1. Structure phrastique.....	65
9.3.2. Structure du syntagme nominal et des déterminants en arabe libanais.....	70
9.4. Synthèse du système linguistique du français, de l'anglais et de l'arabe libanais.....	74
<b>10. Méthodologie.....</b>	<b>75</b>
10.1. Méthode de recueil des données : la tâche communicative.....	76
10.2. Apprenants.....	78
10.2.1. Résultats de l'analyse du questionnaire des apprenants.....	80
10.2.2. Résultats de l'analyse du questionnaire des enseignants.....	88

10.3. Groupe de contrôle : locuteurs adultes natifs .....	95
10.4. Corpus et méthode d'analyse des données .....	97
<b>PARTIE II : RÉSULTATS .....</b>	<b>103</b>
<b>1. Adultes natifs francophones .....</b>	<b>104</b>
1.1. Introduction des protagonistes .....	104
1.1.1. Structure discursive .....	104
1.1.2. Structure phrastique et répertoire lexical.....	105
1.1.3. Structure du syntagme nominal .....	107
1.2. Introduction des entités inanimées .....	108
1.2.1. Structure discursive .....	109
1.2.2. Structure phrastique et répertoire lexical.....	109
1.2.3. Structure du syntagme nominal .....	112
<b>2. Adultes natifs anglophones .....</b>	<b>114</b>
2.1. Introduction des protagonistes .....	114
2.1.1. Structure discursive .....	114
2.1.2. Structure phrastique et répertoire lexical.....	115
2.1.3. Structure du syntagme nominal .....	118
2.2. Introduction des entités inanimées .....	120
2.2.1. Structure discursive .....	120
2.2.2. Structure phrastique et répertoire lexical.....	120
2.2.3. Structure du syntagme nominal .....	123
<b>3. Adultes natifs arabophones libanais.....</b>	<b>124</b>
3.1. Introduction des protagonistes .....	124
3.1.1. Structure discursive .....	125
3.1.2. Structure phrastique et répertoire lexical.....	126
3.1.3. Structure du syntagme nominal .....	131
3.2. Introduction des entités inanimées .....	133
3.2.1. Structure discursive .....	133
3.2.2. Structure phrastique et répertoire lexical.....	134
3.2.3. Structure du syntagme nominal .....	138
<b>Synthèse des résultats des récits des trois groupes de contrôle.....</b>	<b>140</b>
<b>4. Récits en français L2.....</b>	<b>150</b>
4.1. Apprenants de 10 ans .....	150
4.1.1. Introduction des protagonistes.....	150

4.1.2. Introduction des entités inanimées.....	162
4.2. Apprenants de 13 ans .....	170
4.2.1. Introduction des protagonistes .....	170
4.2.2. Introduction des entités inanimées.....	177
4.3. Apprenants de 16 ans .....	183
4.3.1. Introduction des protagonistes .....	183
4.3.2. Introduction des entités inanimées.....	190
<b>Synthèse des résultats des récits en français L2 .....</b>	<b>198</b>
<b>5. Récits en anglais L2 .....</b>	<b>208</b>
5.1. Apprenants de 10 ans .....	208
5.1.1. Introduction des protagonistes .....	208
5.1.2. Introduction des entités inanimées.....	217
5.2. Apprenants de 13 ans .....	223
5.2.1. Introduction des protagonistes .....	223
5.2.2. Introduction des entités inanimées.....	231
5.3. Apprenants de 16 ans .....	237
5.3.1. Introduction des protagonistes .....	237
5.3.2. Introduction des entités inanimées.....	243
<b>Synthèse des résultats des récits en anglais L2 .....</b>	<b>249</b>
<b>6. Récits en français L3 .....</b>	<b>257</b>
6.1. Apprenants de 10 ans .....	257
6.1.1. Introduction des protagonistes .....	257
6.1.2. Introduction des entités inanimées.....	267
6.2. Apprenants de 13 ans .....	269
6.2.1. Introduction des protagonistes .....	269
6.2.2. Introduction des entités inanimées.....	278
6.3. Apprenants de 16 ans .....	280
6.3.1. Introduction des protagonistes .....	280
6.3.2. Introduction des entités inanimées.....	286
<b>Synthèse des résultats des récits en français L3 .....</b>	<b>290</b>
<b>7. Récits en anglais L3 .....</b>	<b>299</b>
7.1. Apprenants de 10 ans .....	299
7.1.1. Introduction des protagonistes .....	299
7.1.2. Introduction des entités inanimées.....	310
7.2. Apprenants de 13 ans .....	315

7.2.1. Introduction des protagonistes.....	315
7.2.2. Introduction des entités inanimées .....	322
7.3. Apprenants de 16 ans .....	328
7.3.1. Introduction des protagonistes.....	328
7.3.2. Introduction des entités inanimées .....	335
<b>Synthèse des résultats des récits en anglais L3.....</b>	<b>341</b>
<b>PARTIE III : DISCUSSION ET MISE EN PERSPECTIVE .....</b>	<b>351</b>
<b>1. Importance de l'ordre de l'acquisition d'une nouvelle langue.....</b>	<b>351</b>
1.1. Acquisition du FrL2 et de l'AngL2 : comparaison et synthèse .....	352
1.2. Acquisition du FrL3 et de l'AngL3 : comparaison et synthèse .....	358
<b>2. Statut des langues : L2 vs L3.....</b>	<b>360</b>
2.1. Acquisition de l'anglais, L2 et L3 : comparaison et synthèse .....	360
2.2. Acquisition du français L2 & L3 : comparaison et synthèse .....	364
<b>3. Progression selon l'âge, évolution partagée ou spécifique aux apprenants de la L2 ou la L3.....</b>	<b>366</b>
<b>4. Rôle des langues sources, la L1 et/ou la L2 : niveau lexical .....</b>	<b>371</b>
4.1. Emprunts à la L1, l'arabe libanais, lors de la production en L2 .....	371
4.2. Emprunts aux LS, l'arabe libanais et le français ou l'anglais L2 lors de la production en L3 .....	373
4.3. Lexique et usage : référence aux entités, prédicats et connecteurs logiques.....	378
<b>5. Implications pour la didactique .....</b>	<b>381</b>
<b>6. Contribution à la description de l'arabe libanais.....</b>	<b>394</b>
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>397</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>401</b>
<b>SITOGRAPHIE.....</b>	<b>423</b>