II. Syntaxe, sémantique et discours

La théorie générative et l'acquisition des langues secondes : la position des adverbes en français et en anglais

Liliane Haegeman
Université de Genève

0. Présentation et organisation

Le point de départ de la discussion est le contraste très important entre la compétence linguistique en langue maternelle et en seconde (ou troisième) langue. Même les locuteurs qui ont atteint un niveau très avancé en langue seconde se trouvent toujours désavantagés par rapport au locuteur de la même langue qui la parle en tant que langue maternelle. L'acquisition parfaite, i.e. d'un niveau de perfectionnement égal à celui de la langue première, d'une seconde langue semble impossible. Et souvent le niveau de compétence dans la deuxième langue est nettement inférieur à celui de la première, comme le savent bien tous ceux qui enseignent des langues secondes.

Dans mon exposé, je voudrais examiner de plus près quelques cas spécifiques où la grammaire de l'anglais semble poser des obstacles insurmontables au locuteur francophone, même si ce dernier a déjà atteint un niveau avancé en anglais. Le but de mon exposé est (i) de décrire brièvement ces structures problématiques, (ii) d'essayer dans un premier temps d'expliquer pourquoi ces structures posent des problèmes d'apprentissage, (iii) d'essayer de voir comment concevoir l'enseignement de la grammaire des langues secondes (dans ce cas l'anglais) pour garantir l'acquisition adéquate de ces structures. La discussion sera basée sur les conceptions de base de la grammaire générative. Les conclusions didactiques auxquelles la discussion m'a menée sont spéculatives, et pour les structures discutées ici, elles me semblent assez inattendues. J'espère qu'elles fourniront la base d'une discussion fructueuse.

La discussion est organisée de manière suivante : la première section de mon exposé introduit les données empiriques dont je veux traiter. Je discuterai deux constructions anglaises qui posent problème aux locuteurs francophones : l'une concerne la position des adverbiaux par rapport au verbe et ses compléments, l'autre la construction à objet nul. Nous verrons plus tard que ces deux constructions sont problématiques pour des locuteurs francophones; une distinction nette semble concerner la position des adverbiaux : la position des adverbes courts pose nettement moins de problèmes que les autres constructions. J'introduirai aussi brièvement la perspective de la "Contrastive Analysis Hypothesis" (l'hypothèse de l'analyse contrastive) avec les notions d' "interference" et de "transfer" que j'adopterai dans une version modifiée pour mon approche de la problématique. Dans la deuxième section, je voudrais esquisser brièvement les composantes essentielles de la théorie grammaticale sur laquelle est fondée mon analyse. Dans la troisième partie, j'aborde la question de la conception de l'acquisition de la langue seconde dans la perspective de la théorie générative. J'adopterai l'hypothèse minimale que l'acquisition de la langue seconde est gérée par les mêmes processus cognitifs que l'acquisition de la langue première. La quatrième partie traite des problèmes concrets de l'acquisition de la grammaire anglaise. Dans la dernière partie, je propose une corrélation entre les deux constructions et j'examinerai les implications de mon analyse pour la didactique des langues secondes en abordant la question de savoir quelles sont les données empiriques essentielles pour permettre au locuteur francophone d'intérioriser les règles anglaises pertinentes (i.e. celles ayant trait à la position des adverbes longs et à la construction à objet nul). Nous serons conduit à conclure provisoirement que seules des données d'un registre relativement formel semblent fournir les bases empiriques adéquates.

1. L'analyse contrastive

Tout enseignant de l'anglais langue seconde pour francophones se trouve confronté aux erreurs de grammaire illustrées dans les exemples (1)-(4), où (a) est agrammatical, et (b) est grammatical. Les étudiants d'anglais d'origine francophone n'arrêtent pas de produire des exemples du type (a) en langue parlée ou écrite :

(1) a. *He buys often a newspaper.
Il achète souvent un journal.

b. He often buys a newspaper.
Il souvent achète un journal.
"Il achète souvent un journal."

(2) a. *He buys every day a newspaper.
Il achète chaque jour un journal.

b. He buys a newspaper every day.
Il achète un journal chaque jour.
"Il achète un journal chaque jour."

(3) a. *This analysis enables to conclude that ...
Cette analyse permet de conclure que ...

b. This analysis enables you to conclude that...
Cette analyse permet vous de conclure que ...
"Cette analyse permet de conclure que..."

(4) a. *I thought probable that he would leave.
Je croyais probable qu'il partirait.

b. I thought it probable that he would leave.
Je croyais cela probable qu'il partirait.
"Je croyais probable qu'il parte."

A première vue, l'origine des erreurs dans les phrases (a) est simple à identifier. Si nous prenons les phrases parallèles en français, nous voyons que les structures grammaticales françaises correspondent étroitement à des structures agrammaticales en anglais.

Les erreurs en (1) et (2) concernent l'ordre du verbe fini, de son objet direct et d'un élément adverbial. Nous devrons distinguer deux types d'adverbes, que je vais libeller informellement les **adverbes courts**, illustrés en (1), et les **adverbes longs**, en (2). Les termes sont adoptés pour faciliter la discussion et n'ont pas de contenu théorique[1].

En (1) l'adverbe de fréquence *often* ("souvent") doit précéder le verbe fini *buys* ("achète"); en français l'ordre est inversé :

(5) Il achète souvent un journal.

[1] Il serait important d'identifier quelle est la distinction intrinsèque entre les deux types d'adverbes. A première vue il s'agit d'un critère morphologique ("long" vs. "court"). Il faudrait bien évidemment expliquer pourquoi ces adverbes se comportent différemment.

En (2) l'ordre où l'adverbial *every day* ("chaque jour") suit le verbe *buys* ("achète") immédiatement et le sépare de l'objet direct (*a newspaper*, "un journal") est agrammatical en anglais, tandis qu'il est grammatical en français :

(6) Il achète chaque jour un journal.

En (3) nous voyons que dans les cas où le verbe *enable* ("permettre") est suivi d'un infinitif (*to conclude*, "à conclure") son objet (*you*) doit être exprimé tandis que la structure française permet que l'objet direct soit omis :

(7) Cette analyse permet de conclure que...

Une différence du même type est constatée en (8) où l'anglais n'admet pas l'omission du pronom explétif *it* en contraste avec le français :

(8) Je croyais probable qu'il partirait.

L'approche traditionnelle des erreurs illustrées en (1)-(4) est de les interpréter comme la conséquence directe de l'interférence de la première langue, la langue maternelle, dans l'acquisition de la seconde langue. Dans les études de linguistique appliquée de tradition anglo-américaine, une recherche très poussée de l'analyse des erreurs ("error analysis") s'est developpée. Le point de départ est que les structures de la langue maternelle jouent un rôle décisif au niveau de l'acquisition de la langue seconde, hypothèse dite du "transfert" dans le cadre de l'analyse contrastive. Le **transfert positif** est l'influence positive de la grammaire de la première langue sur la seconde langue et il se trouve dans la situation où les deux langues sont "comparables". Le **transfert négatif** caractérise l'influence négative de la grammaire de la première langue sur la seconde dans les cas où la grammaire de la première langue est différente de la deuxième.

Il est clair que la notion de transfert n'est pas en mesure de rendre compte de toutes les erreurs grammaticales dans la langue seconde. Prenons une exemple typique de la grammaire de l'anglais.

(9) a. John bought a newspaper.
John achetait un journal.

b. Did John buy a newspaper ?
faire-prétérit John acheter un journal

"Jean a-t-il acheté un journal ?"

c. John didn't buy a newspaper.
John faire-prétérit pas acheter un journal
"John n'a pas acheté un journal."

En anglais, la tournure interrogative et la tournure négative d'une déclarative sans auxiliaire comme (9a) sont construites avec l'auxiliaire *do*, comme le montrent (9b) et (9c). Une erreur typique de locuteurs non-anglophones est illustrée en (10a) et (10b) :

(10) a. *Did John bought a newspaper ?
b. *John didn't bought a newspaper.

Cette erreur est très répandue dans l'anglais des non-anglophones, je l'ai trouvée dans l'anglais de francophones, italophones, germanophones et de néerlandophones. Ce qui semble avoir lieu est le redoublement de la flexion verbale (temporelle) sur l'auxiliaire et sur le verbe lexical. Dans ce cas précis, il n'est pas possible de réduire l'erreur à l'influence de la langue maternelle : les langues pertinentes ne possédant pas de construction qui pourrait servir de modèle pour les phrases en (10). Je donne les exemples du français et du néerlandais.

(11) ***Français***
a. Jean achetait-il un journal ?
b. Jean n'achetait pas de journal.

(12) ***Néerlandais***
a. Kocht Jan een krant.
achetait Jan un journal

b. Jan kocht de krant niet.
Jan achetait le journal pas

(11) et (12) démontrent bien que ni en français, ni en néerlandais il n'y a reduplication de la flexion temporelle[1].

---

[1] Nous avons affaire ici à une erreur d'un certain type qui se retrouve ailleurs : le redoublement de la morphologie. On trouve souvent le même type d'erreur dans les comparatifs :

(i) a. He is richer than Bill.
Il est plus riche que Bill.

b. He is more miserable than Bill.
Il est plus misérable que Bill.

c. *He is more richer than Bill.

Dans cet article, j'examinerai les erreurs que l'on peut réduire aux contrastes entre la langue maternelle et la langue seconde, dans notre cas le français et l'anglais, et je réinterpréterai les notions de transferts positif et négatif dans le cadre de la théorie générative, plus précisément la théorie des principes et des paramètres.

2. La théorie des principes et des paramètres et l'acquisition de la langue seconde

2.1. Grammaire universelle et paramètres

Je partirai de la thèse de base selon laquelle la faculté de langage est un phénomène propre à l'homme et inné. Chaque être humain est doué, comme le dit Rizzi (1989) "d'une **faculté de langage**, cette capacité cognitive propre de l'espèce humaine qui nous permet d'apprendre une langue naturelle dès la jeune enfance" (1989, 15). Sur la base de l'expérience, c'est-à-dire les données linguistiques primaires qui lui seront fournies par son environnement, l'enfant devra intérioriser la grammaire de la langue. Cette construction est médiatisée à travers la faculté de langage, la grammaire universelle (**UG**).

(13) Données ---------->UG---------->Grammaire spécifique

La grammaire universelle représente le système inné, l'état cognitif initial de l'enfant. Pour permettre l'acquisition rapide d'une langue naturelle, de toute langue naturelle, le système inné doit répondre à certains critères. D'une part le système doit être suffisamment riche pour permettre l'acquisition du français, du néerlandais, de l'anglais et du japonais, pour ne mentionner que quelques langues, avec leurs propriétés très diverses, et d'autre part le système doit être suffisamment contraignant pour permettre que cette acquisition ait lieu dans une période brève et sur la base de données empiriques appauvries par rapport aux connaissances ultérieurement acquises. Adoptant la

---

La phrase (c) est produite très régulièrement par les non-anglophones francophones, néerlandophones et italophones. A nouveau les langues premières ne fournissent pas la construction modèle pour l'erreur.

formulation de Rizzi (1989, 6) nous dirons que la grammaire universelle est conceptualisée

> "comme une fonction complexe, avec un certain nombre de variables indépendantes, ou *paramètres*. Les *principes* de la grammaire universelle, invariants, définissent la nature de la fonction. Les paramètres caractérisent l'espace limité de la varation possible. Apprendre une langue veut dire, dans ce cadre conceptuel, fixer les paramètres sur la base de l'expérience, dériver ainsi une instantiation spécifique de la grammaire universelle : la grammaire d'une langue particulière. L'acquisition d'une langue est donc conçue comme un processus de sélection, sur la base de l'expérience, à partir d'une classe de possibilités définie et restreinte par la nature même de notre capacité cognitive" (*ibid.*, 16).

Je donne un exemple des principes et paramètres. Pour ce faire, je devrai introduire certains termes techniques de base. Je le fais d'une façon minimale, en simplifiant pour ne pas rendre l'exposé trop technique.

Dans la littérature, il est proposé que chaque phrase soit la projection d'une tête fonctionelle (INFL, la flection verbale) et que le sujet soit une position obligatoire qui réalise le spécifieur de la flexion. Le caractère obligatoire de la position du sujet est exprimé dans le principe (14) :

(14) Toutes les phrases ont une position sujet.

Si nous assumons le principe universel selon lequel chaque phrase a un sujet, nous devons admettre une variation dans la réalisation de ce sujet. Dans certaines langues à flexion verbale riche, le sujet d'une phrase finie peut être sous-entendu ou implicite, une option non admise dans les langues à flexion pauvre. L'italien illustre le premier groupe de langues, le français et l'anglais le deuxième.

(15) a. (Lei) compra un giornale.
(elle) achète un journal
"Elle achète un journal"

b. *Achète un journal.

c. *Buys a newspaper.

Nous admettrons donc comme principe universel que chaque phrase a sa position sujet, mais qu'il y a variation paramétrique : dans certaines langues, le sujet des phrases finies peut être implicite.

De même, l'ordre des constituants majeurs de la phrase est soumis à des variations paramétriques.

(16) a. que Jean aime Marie.
b. that Jean loves Marie.
c. dass Jean Marie liebt.
d. dat Jean Marie bemint.

Dans les subordonnées en (16), nous voyons que le verbe précède l'objet direct nominal en français (16a) et en anglais (16b); il le suit en allemand (16c) et en néerlandais (16d).

L'acquisition de la langue, i.e. l'intériorisation de la grammaire, se fait par la fixation des paramètres. Pour l'italien, l'enfant devra construire une grammaire interne permettant de laisser le sujet pronominal non exprimé; l'aquisition du français et de l'anglais implique que l'enfant construit une grammaire interne sans cette option. Pour l'anglais et le français, l'enfant doit construire une grammaire interne avec un groupe verbal à tête médiane (entre sujet et objet); pour l'allemand et le néerlandais, le groupe verbal aura une tête finale (suivant le sujet et l'objet).

> "Le savoir linguistique tacite du locuteur adulte se compose de (...) deux entités : les principes intrinsèques à la nature de notre intelligence linguistique et les paramètres fixes sur certaines valeurs, sur la base de l'expérience accessible dans l'apprentissage." (Rizzi 1989, 17).

Dans l'exemple ci-dessus nous pouvons admettre que la présence du sujet de la phrase est une propriété universelle, alors que la variation paramétrique est introduite au niveau de la réalisation optionnelle du sujet pronom. De même, si les composantes sujet, objet et verbe sont déterminées par des principes sémantiques, leur ordre respectif est une question de variation paramétrique.

2.2. Quelques observations préalables

Arrivée à ce point, j'aimerais attirer l'attention sur une nuance importante concernant la conception de la notion de "langue" tacitement adoptée dans mon exposé. La notion adoptée ici n'est pas globale. Il faut établir une distinction entre le savoir linguistique tacite, i.e. les connaissances linguistiques implicites de la langue, et l'utilisation réelle

faite de ce savoir. Apprendre une langue consiste pour l'enfant à intérioriser les règles de la langue qui l'environne, mais ceci n'équivaut pas à dire que le locuteur fait toujours une utilisation optimale de cette connaissance. Ici apparaît la distinction entre les notions de *compétence* et de *performance*.

La **compétence**, i.e. le savoir linguistique tacite, est le même pour tous; c'est ce savoir linguistique que j'appellerai la **grammaire**. La **performance**, la mise en opération de ce savoir, varie considérablement d'un sujet à l'autre, et est fonction de nombreux facteurs comme l'attention, la fatigue, l'émotivité, la situation socio-culturelle du locuteur, le type de conversation qu'il tient, ses compétences de rédaction, etc. La performance dépend non seulement des fonctions cognitives strictement linguistiques, mais aussi d'autres fonctions cognitives.

A ce point, j'aimerais mentionner les travaux du philosophe J. Fodor sur la modularité des systèmes cognitifs. Selon Fodor (1983), il faut distinguer deux types de processus cognitifs. D'une part, il y a ce qu'il appelle les **input systems**. Ces systèmes sont par exemple le système de la perception visuelle, de la perception auditive, etc. Ces systèmes traitent des données de natures diverses et les transforment en représentations homogènes qui pourront être traitées par le **système central de traitement, the central processing system**. Les *input systems* sont des modules autonomes; chacun traite une matière de nature spécifique, chacun a ses propres mécanismes, et est indépendant des autres *input systems*. Les processus cognitifs qui font partie d'un *input system* sont très rapides; ils sont mandataires dans le sens qu'ils traitent automatiquement les données accessibles au système approprié et les traduisent en représentations accessibles au système central. Le système central traite des informations d'origines diverses, celles transmises par les *input systems* et celles déjà contenues dans la mémoire. La compréhension d'une expression linguistique est soumise à ces deux types de processus cognitifs. D'une part, elle sera soumise au module linguistique, i.e. le savoir linguistique intériorisé, la grammaire. La grammaire rend accessible la forme logique des données linguistiques, elle transforme des signes phonétiques en représentations de forme logique, i.e. sémantique. Le système central traite ces représentations logiques et les intègre dans le contexte du discours, il complète les formes logiques et les interprète à l'aide d'autres propositions accessibles.

Prenons un exemple concret.

(17) a. Il dit que Jean est malade.
b. Jean dit qu'il est malade.

En (17a), le pronom *il* ne peut pas être coréférentiel avec le nom *Jean*; en (17b), *il* peut être coréférentiel avec *Jean*. Dans la forme logique des phrases, il faudra établir donc les possibilités coréférentielles des pronoms. La contrainte sur l'interprétation du pronom en (17a) résulte d'une règle de grammaire, un principe purement linguistique :

> "le principe de non-coréférence, qui interdit la coréférence entre un pronom et une expression nominale qui se trouve dans le domaine syntaxique du pronom, une notion définie formellement en termes de structure syntagmatique (Rizzi 1989, 16). (...) Le principe de non-coréférence est universel : en aucune langue la structure analogue à [17a] ne semble admettre la coréférence" (Rizzi 1989, 17).

La non-coréférence de *Jean* et *il* (en 17a) est donc purement une question de sémantique linguistique. Informellement, nous représenterons l'interprétation de (17a) comme (17c) :

(17) c. Il (masc, sg, *j) dit que Jean (j) est malade.

Dans le contexte du discours, toutefois, il faudra compléter la représentation (17c) notamment en établissant la référence de *il*. Par exemple, dans une situation où j'indique Paul, dans une conversation au sujet de Paul, le pronom *il* sera naturellement interprété comme se référant à Paul; dans le contexte de la phrase (17d), l'interprétation la plus naturelle de (17a) sera celle représentée sous (17e).

(17) d. Pierre$_j$ vient de me téléphoner.
e. Il$_j$ dit que Jean$_j$ est malade.

Si la proposition (17a) suit (17d), nous avons tendance à interpréter le pronom *il* comme se référant à Pierre. Cette partie du processus interprétatif n'est pas le résultat d'un principe de **grammaire** proprement dit, il résulte plutôt de certains principes **pragmatiques**, au- delà des simples principes linguistiques. Ceci n'est pas l'endroit où développer le dernier point. J'aimerais toutefois souligner que l'interprétation complète de la phrase est donc fonction de principes linguistiques dans un sens étroit et d'autres principes contextuels et situationnels, impliquant le contexte

linguistique et non linguistique, les connaissances encyclopédiques, la mémoire etc. Suivant les travaux en pragmatique de Sperber & Wilson (1986), je propose que les éléments interprétatifs qui relèvent du contexte, les connaissances encyclopédiques et/ou de la mémoire soient gérés par le système cognitif central et non pas par le module de la grammaire dans le sens strict. Le contexte, la situation, les connaissances générales et individualisées stockées dans la mémoire sont toutes mises en oeuvre pour compléter les formes logiques déterminées par les représentations linguistiques. Pour en terminer avec cette parenthèse, je discuterai un autre exemple :

(18) a. As-tu déjà visité le Musée d'Orsay ?
b. As-tu déjà regardé ton courrier ?

Dans les deux phrases en (18), le verbe est au passé composé et exprime donc d'une façon générale que l'action indiquée par le verbe a eu lieu avant le moment du discours. Pour établir la représentation complète des phrases, il importera de définir le point temporel spécifique de l'action. Pour un locuteur dans un contexte européen non marqué, la période pertinente visée par la phrase (18a) est assez vague, la seule contrainte est qu'elle précède le présent (on pourrait ajouter "dans ta vie"); pour un locuteur parisien qui circule dans les milieux artistiques, la période pertinente est peut-être plus réduite. Pour (18b), l'interprétation naturelle de la période de temps pertinente est "aujourd'hui". Ce contraste interprétatif ne relève pas d'une connaissance **linguistique** dans le sens étroit, i.e. d'une règle de grammaire, mais a plutôt trait aux connaissances générales, l'idée que l'on regarde le courrier chaque jour et que l'on visite les musées plus rarement. La restriction temporelle imposée à l'interprétation de (18b) est donc fonction d'une règle de sémantique grammaticale (le passé composé indique une action qui précède le présent) et du contexte, y compris les connaissances encyclopédiques générales ou individuelles. Je propose que les dernières soient intégrées dans le système cognitif central de traitement d'information.

Non seulement l'interprétation des données linguistiques est soumise à ces deux systèmes, mais la performance linguistique elle-même est fonction, comme je viens déjà de le dire, des deux systèmes. La bonne formation des phrases est soumise aux règles grammaticales, mais l'organisation des phrases pour exprimer certaines pensées, certains raisonnements, les contraintes rhétoriques ou stylistiques relèvent aussi de

nos connaissances plus générales. Pensons simplement aux conventions standardisées pour certains types de registres comme les lettres formelles, les textes juridiques, etc. Outre les règles linguistiques qui déterminent les limites de grammaticalité, d'autres principes interviennent pour déterminer le bon fonctionnement de la phrase au niveau de la communication et de l'interaction. Ces principes semblent plus considérables dans la production écrite.

2.2.2. Grammaire nucléaire et grammaire périphérique

Nous avons déjà vu que les langues naturelles sont diversifiées selon le paramètre des pronoms sujets nuls. L'italien admet l'omission du sujet pronominal tandis que l'anglais et le français ne le font pas :

(19) a. *(J')ai acheté le journal.
b. *(I) have bought the newspaper.
c. (Io) ho comprato il giornale.

Toutefois, il y a des exceptions apparentes pour cette généralisation. Dans l'extrait suivant l'omission du pronom sujet est indiqué avec un trait :

(20) Après-midi à discuter, puis agréable. – M'accompagne au Mercure, puis à la gare...– s'est donné souvent l'illusion de l'amour à P...enpensant à moi, en se figurant ma présence, en disant tout haut ce que je lui eus dit... – Revient à l'affaire Alb... – Me demande si devant la menace de se suicider, je lui eus montré les notes de mon J... sur Alb.
(Paul Léautaud, *Le Fléau. Journal Particulier*, 1917-1930, pp. 69-70)

L'extrait (20) se situe dans le registre particulier du journal intime. L'absence du sujet pronominal est un trait syntaxique caractéristique de ce registre. On le retrouve dans les notes très informelles telles que celles des cartes postales.

Pour rendre compte de ces exceptions liées au registre spécifique, il faudra augmenter la grammaire **nucléaire** avec des règles spécifiques, résultant en une grammaire **périphérique**. Puisque la grammaire des registres particuliers reste la grammaire d'une langue naturelle, nous nous attendons à ce que les règles supplémentaires fassent partie de celles admises par le système linguistique (cf. Haegeman 1989). Dans mes recherches sur ce domaine, j'ai proposé que les variations des registres comme celle illustrée ci-dessus soient aussi conçues comme des variations

paramétriques, cette fois-ci distinguant non pas une langue naturelle d'une autre, mais distinguant un registre particulier du registre non marqué de la grammaire nucléaire.

2.3. Le *Subset Principle*, le principe des sous-ensembles

Revenons maintenant au problème de l'apprentissage de la langue. Nous avons proposé que l'apprentissage soit fonction d'une part des contraintes imposées par la grammaire universelle, le savoir linguistique inné, et d'autre part de l'expérience : l'enfant se trouve environné de **données linguistiques primaires** qui lui serviront d'indices pour déterminer les valeurs des paramètres d'UG, et donc pour intérioriser une grammaire spécifique. J'ai déjà donné deux exemples de variation paramétrique : la variation de l'ordre canonique du verbe et de son objet, l'allemand ayant l'ordre de base OV, le français et l'anglais ayant VO. Le deuxième paramètre est celui du pronom sujet nul.

Les exemples en (21) illustrent le premier paramètre :

(21) a. dass Hans Maria sieht.
que Hans Maria voit.
"que Hans voit Maria."

b. que Hans voit Maria.

c. that Hans sees Maria.

Les données linguistiques en (21) suffiront, en principe, pour fixer l'ordre canonique des mots. La situation est différente pour l'acquisition de la construction à pronom sujet nul. En (22), nous reprenons quelques exemples pertinents :

(22) a. *(J)'ai acheté un journal.
b. *(I) have bought a newspaper.
c. (Io) ho comprato un giornale.

L'enfant exposé aux données linguistiques primaires de l'italien (22c) aura dans son expérience linguistique les phrases avec pronom sujet réalisé et des phrases avec sujet nul. Il pourra donc fixer la valeur du paramètre pertinent. L'enfant exposé aux données de l'anglais (22b), par contre, n'est pas en mesure de déduire à partir des données linguistiques primaires que sa langue ne permet pas le pronom sujet nul. Tout ce qu'il peut constater est que dans les données primaires, il n'y a pas de phrases à

pronoms sujets nuls, mais l'absence de ce phénomène pourrait être accidentelle. Ce qu'il faut, c'est que l'enfant déduise qu'une phrase comme (22d) est agrammaticale, i.e. qu'il ne la retrouvera jamais parmi les données primaires parce qu'elle est impossible :

(22) d. *Have bought a newspaper.
ai acheté un journal

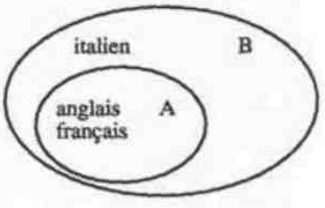
La question est de savoir comment l'enfant qui apprend l'anglais ou le français pourra arriver à la conclusion que sa langue ne permet pas de pronoms sujets nuls. Pour arriver à cette conclusion, il lui faudrait des indices sur l'agrammaticalité d'une phrase; ces informations négatives (genre corrections) ne sont pas accessibles au système linguistique de l'enfant, comme il a bien été démontré dans la littérature sur l'acquisition.

Je propose ici une analyse approximative du phénomène. Un premier constat est que du point de vue des phrases avec sujets pronominaux, chaque phrase anglaise a deux phrases équivalentes en italien : l'une avec pronom, l'autre sans :

(23) a. 1. I have bought four ice creams.
b. 1. Io ho comprato quattro gelati.
2. Ho comprato quattro gelati.

Dans un sens plus général, on pourra dire que les phrases avec sujets pronominaux en anglais sont un sous-ensemble de leurs correspondants en italien. L'ensemble A correspond à la valeur paramétrique qui ne permet pas de pronoms sujets nuls; l'ensemble B correspond à la valeur qui permet les pronoms sujets nuls.

(23) c.



Il a été proposé que l'apprentissage de la langue est soumis à une stratégie essentiellement conservatrice. L'idée serait que l'enfant part de la valeur paramétrique qui engendre la langue la plus petite, i.e. la langue du sous-ensemble. Il passera à la valeur du paramètre qui engendre la

langue plus vaste seulement en présence de données linguistiques primaires qui lui donnent une évidence positive pour faire ce pas. En l'absence de données positives, l'enfant fixe le paramètre à la valeur A; les phrases à sujets nuls en italien lui permettront, et même le forceront, de passer à la valeur B. Ainsi le principe d'acquisition des sous-ensembles permet d'éliminer le problème des informations négatives dans l'acquisition.

3. L'acquisition de la langue seconde

3.1. Principes universels

Il est bien évident que la langue seconde est acquise dans des conditions qui diffèrent de l'acquisition de la langue première. En général, il y a une nette différence d'âge : la première langue est acquise avant l'âge de la scolarité, l'apprentissage de la langue seconde commence souvent au moment de la scolarité. En plus, l'environnement de l'apprentissage est différent : la langue première est acquise en milieu "naturel", tandis que le milieu scolaire jouera un rôle important dans l'apprentissage de la langue seconde. Que ces éléments aient leur influence sur l'apprentissage de la langue seconde ne sera pas discuté ici. Je voudrais toutefois regarder de plus près un troisième facteur de différence entre l'apprentissage de la langue maternelle et celui de la langue seconde, celui qu'essentiellement la langue maternelle est la première langue, et que les autres langues apprises ne le sont pas. Quand un enfant apprend la langue maternelle, nous supposons que les valeurs des paramètres de son savoir linguistique inné ne sont pas encore fixées, et que tout est encore à déterminer sur la base des données linguistiques premières. Pour ce qui concerne la deuxième langue, la situation est différente : les valeurs paramétriques sont déjà fixées pour la grammaire de la langue première, l'enfant a déjà intériorisé une instanciation spécifique de la grammaire universelle caractérisant la grammaire de la langue maternelle.

La grammaire spécifique qui engendre la nouvelle langue elle-même est fonction d'une part des principes universels et d'autre part de certains choix paramétriques. Les caractéristiques de la langue qui dérivent des principes universels ne différeront pas d'une langue à l'autre. Si nous admettons que la grammaire de la première langue joue un rôle

décisif dans l'acquisition de la deuxième, les principes universels ne poseront aucun problème d'apprentissage : ces principes étant déjà présents dans la première langue, ils seront transférés à la grammaire de la seconde langue. Si l'apprentissage de la langue seconde était basé sur un accès direct à la grammaire universelle, là encore les principes universels ne seraient pas mis en cause, puisqu'ils sont invariables.

Prenons un exemple concret. Les phrases interrogatives sont engendrées par un mouvement du groupe interrogatif vers une position initiale de la phrase :

(24) a. I wonder *who* they think I like _ best.
je me demande qui ils pensent je aime _ mieux

b. Who do you think I like _ best.
qui penses-tu j'aime _ mieux

En (24) le mot *who* est déplacé vers la position initiale de l'interrogative indirecte; en (24b) *who* est déplacé vers la position initiale de la question directe. Le mouvement des éléments interrogatifs est soumis à des contraintes. Par exemple, on ne peut pas déplacer un élément à partir de la position immédiatement à la droite de la conjonction subordonnante *if* ("si") :

(24) c. **Who* do you wonder if _ likes me.
qui te demandes-tu si _ aime moi

L'agrammaticalité de l'exemple est attribuée à un principe de grammaire universelle. Nous constatons le même phénomène en français en (24d) :

(24) d. *Qui te demandes-tu si m'aimes bien.

Si ces exemples sont exclus par des principes universels, nous nous attendons à ce que l'agrammaticalité de (24c) ne pose pas problème et, effectivement, on ne trouve pas d'erreurs de ce type. Nous pourrions interpréter la facilité d'apprentissage des structures en (24) comme un exemple de transfert positif. Ceci me semble peu désirable étant donné que nous avons affaire ici à des situations où les langues naturelles n'admettent aucune variation. La notion de transfert semble plutôt pertinente pour la variation paramétrique, c'est-à-dire la fixation des valeurs selon les données linguistiques primaires.

3.2. Paramètres

Si nous considérons la situation de quelqu'un qui va apprendre une deuxième langue, nous devons admettre plusieurs cas de variation paramétrique possibles.

Prenons l'exemple de l'ordre canonique de l'objet, et supposons que les langues soient paramétrisées selon l'ordre basique VO ou OV. L'anglais et le français appartiennent au premier type, l'allemand et le néerlandais au deuxième.

(25) a. que Jean aime Marie.
b. that Jean loves Marie.
c. dass Hans Maria liebt.
d. dat Jan Marie bemint.

Prenons l'exemple d'un anglophone qui apprend le français. Je fais l'hypothèse de travail que le point de départ sera la configuration de la grammaire innée qui engendre la grammaire maternelle, i.e. l'anglais. Pour acquérir les structures françaises, l'anglophone pourra garder la valeur VO du paramètre pertinent. Ceci semble illustrer le cas du transfert positif.

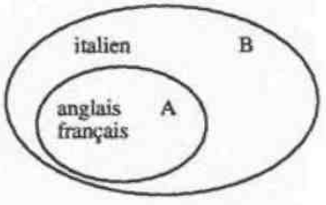
Prenons le cas d'un allemand apprenant le français : il lui faudra changer la valeur du paramètre qui gère la position canonique de l'objet, le français ayant la valeur VO et l'allemand la valeur OV. Selon les notions de grammaire contrastive et du transfert négatif, l'acquisition de la langue seconde devrait poser un problème, puisqu'elle entraîne une modification de la valeur paramétrique pertinente. Toutefois, il semble que le problème ne devrait pas être insurmontable. Si nous supposons que la nouvelle fixation de la valeur du paramètre est établie selon les mêmes procédures que la fixation initiale, nous nous attendons à ce que la fixation se fasse sur la base des données linguistiques primaires. Dans l'exemple donné ci-dessus, cela semble possible, même si au niveau superficiel l'ordre des mots en allemand et en néerlandais présente plus de problèmes que les exemples ne le suggèrent.

Regardons maintenant un autre cas de variation paramétrique : le paramètre du pronom sujet nul. Souvenons-nous ici que l'italien admet l'omission du pronom sujet nul tandis que le français et l'anglais ne l'admettent pas :

(26) a. *Ai acheté quatre glaces.
b. *Have bought four ice creams.
c. Ho comprato quattro gelati.

Nous avons lié la distribution des pronoms sujets dans les langues traitées ici au phénomène des sous-ensembles : la fixation anglaise/française du paramètre engendre un sous-ensemble de phrases par rapport aux phrases engendrées par la valeur italienne. Nous avons proposé que la fixation du paramètre pour la langue maternelle soit gérée par un certain conservatisme, dans le sens où l'enfant ne choisira la valeur B qu'en face d'une évidence positive, i.e. des phrases à sujet pronominal nul. En l'absence d'une telle évidence, l'enfant en restera à la valeur A :

(27)



Prenons maintenant le cas de l'acquisition de la langue seconde. Trois possibilités sont à envisager : (i) les deux langues ont la même valeur paramétrique, par exemple l'anglophone apprenant le français; (ii) la première langue a la fixation A et la deuxième la fixation B, comme c'est le cas pour le francophone apprenant l'italien; (iii) la première langue a la fixation B, la deuxième à la fixation A, par exemple l'italophone apprenant l'anglais.

Le premier cas ressortit de nouveau au libellé traditionnel de transfert positif. Pour la deuxième langue, la valeur paramétrique de la première sera adoptée. Le deuxième cas et le troisième cas présentent les cas potentiels de transfert négatif, mais il me semble qu'une distinction nette doit être faite au niveau de la difficulté d'apprentissage. Notons que si la langue maternelle a la valeur paramétrique A et la langue seconde la valeur B, l'expérience linguistique offrira une **robuste** évidence positive pour la nouvelle fixation du paramètre dans le sens où les données linguistiques primaires comprendront des exemples fréquents de phrases à sujet pronom nul. Dans le cas inverse, la situation est plus problématique : l'italophone qui apprend l'anglais doit se rendre compte

du fait que l'absence totale de phrases à sujet pronominal nul n'est pas un accident et qu'effectivement ces phrases sont agrammaticales. A ce stade, l'apprentissage nécessite l'évidence négative.

Pour l'acquisition de la langue seconde, nous pouvons peut-être admettre que l'évidence négative peut jouer un certain rôle. Il est bien concevable que l'instruction implicite qui informe l'italophone qu'une phrase avec sujet pronominal nul est impossible en anglais lui fournira en tout cas un moyen de vérifier sa performance (la notion de "*monitor*" de Krashen). Mais, en même temps, ce type de savoir conscient acquis par l'instruction explicite ne fournira pas de connaissances implicites du même type que les connaissances tacites de la langue maternelle : il ne sera qu'un savoir correctif imposé à la performance et ne sera pas intégré dans la compétence de la langue seconde. Sans vouloir sous-évaluer le rôle de l'instruction explicite de la grammaire, il me semble que le savoir conscient des règles grammaticales ne sera jamais en mesure de remplacer la compétence elle-même.

Y a-t-il donc d'autres moyens que l'instruction explicite, qui vise à fournir l'évidence négative, pour arriver à la fixation pertinente du paramètre sujet nul ? Je pense que c'est le cas. Résumons un peu le problème : jusqu'ici nous avons indiqué que pour chaque phrase avec sujet pronominal en anglais, (28a), il y a deux phrases équivalentes italiennes. Le problème pour l'italien qui apprend l'anglais est de se rendre compte que (28c) n'a pas d'équivalent grammatical en anglais, tandis que (28b) a un équivalent.

(28) a. I have bought a newspaper.
b. Io ho comprato un journal.
c. Ho comprato un giornale.

Il y a toutefois des phrases italiennes où l'option à sujet nul est la seule disponible :

(29) a. Piove.
pleut
"Il pleut."
b. *Questo/*Lui/*Ciò piove.
ça/il pleut

Face à l'exemple anglais (29c), l'italophone devra admettre qu'en anglais le sujet explicite est exigé, là où en italien il est proscrit.

(29) c. It is raining.
il pleut

Sur la base d'exemples, comme (29c), qui n'ont pas d'équivalent italien, la nouvelle fixation de la valeur paramétrique sera possible. Je crois qu'une façon de concevoir l'enseignement des langues est justement de fournir ce type d'indices clés pour permettre la fixation du paramètre.

J'aimerais reprendre la position de l'analyse contrastive qui prévoit des difficultés d'apprentissage quand les langues concernées n'ont pas de structures comparables. Je crois que même si ces difficultés sont peut-être réelles, le cas le plus difficile de l'acquisition est celui où une valeur paramétrique de la langue maternelle engendre un plus grand ensemble de phrases que la valeur dans la langue seconde et il y aura lieu d'examiner le détail des données linguistiques primaires pour identifier les indices clés permettant de fixer la valeur du paramètre.

Dans ce qui suit, je voudrais illustrer la discussion sur la base d'une étude précise d'acquisition de langue seconde : l'acquisition de l'anglais par des francophones.

4. L'acquisition de la langue seconde : anglais pour francophones

4.1. La position de l'adverbe

En anglais, la position des adverbes varie selon le type d'adverbe. En (30), je donne les données de base :

(30) a. John often eats chocolate.
John souvent mange du chocolat
b. *John eats often chocolate.
c. *John eats chocolate often.

(31) a. *John every day eats chocolate.
b. *John eats every day chocolate.
c. John eats chocolate every day.

Nous distinguons deux types d'adverbiaux. Ceux comme *often* en (30) se trouvent de préférence à gauche du verbe lexical fléchi; ceux comme *every day* se trouvent de préférence à la fin de la phrase. Je nommerai le premier groupe d'adverbiaux "adverbiaux courts" et le deuxième "adverbiaux longs". Sans entrer dans les détails ici, il faut noter

que l'ordre *verbe lexical - adverbial - objet direct* est impossible dans la majorité des cas.

En français le verbe lexical peut être séparé de son objet direct, contrairement à l'anglais. Pour l'adverbial court, cet ordre est imposé.

(32) a. *John souvent mange du chocolat.
b. John mange souvent du chocolat.
c. ?*John mange du chocolat souvent.

(33) a. *John chaque jour mange du chocolat.
b. John mange chaque jour du chocolat.
c. John mange du chocolat chaque jour.

(34) résume la distribution des adverbiaux en français et en anglais :

(34) a. *Adverbiaux courts*

Anglais		Adv	V	NP
Français	V	Adv		NP

b. *Adverbiaux longs*

Anglais		V	NP	Adv	
Français	V		NP	Adv	
	V			Adv	NP

Nous avons ici une situation où la langue maternelle (français) et la langue seconde (anglais) sont différentes et cela pourrait potentiellement poser problème. Il est généralement reconnu que la séquence *V-Adv-NP*, exclue en anglais pour les deux types d'adverbiaux, est une erreur très fréquente, même commise par des locuteurs très avancés.

4.2. Les tests de jugement

Pour vérifier les compétences grammaticales anglaises des francophones, je leur ai donné quelques phrases à juger qui comprenaient parmi d'autres les phrases anglaises agrammaticales suivantes :

(35) a. *John Cale sings often a song about Andy Warhol.
b. *My youngest daughter makes every day the same mistake.
c. *My father speaks fluently three languages.

J'ai basé mon étude sur un test de jugement de phrases grammaticales parce qu'il semble donner les garanties les plus sûres que l'on aura l'évidence du transfert négatif. Hawkins (1991) suggère que l'influence de la langue maternelle sur la performance de la langue

seconde est plus visible dans le jugement des phrases agrammaticales (qui seraient grammaticales dans la langue première) que dans le jugement des phrases grammaticales de la langue seconde.

Trente-cinq étudiants d'anglais de l'université de Genève ont fait ce premier test; le nombre de ceux qui ont correctement jugé les phrases comme agrammaticales est indiqué en (36) :

(36) a. *John Cale sings often a song about Andy Warhol. 27
b. *My youngest daughter makes every day the same mistake. 8
c. *My father speaks fluently three languages. 13

Ce premier test suggère des différences importantes au niveau des compétences linguistiques. Pour l'évaluation de la position de l'adverbial court en (36a), 77 % des étudiants ont donné un jugement correct; dans les cas des adverbiaux longs, les pourcentages sont nettement inférieurs : 20 % (36b) et 37 % (36c) respectivement. Le décalage important entre les deux types d'adverbiaux est retrouvé dans deux tests additionnels. En octobre 1991, 114 francophones ont participé à un test qui, de nouveau, consistait en un jugement de grammaticalité. Les phrases testées sont données en (37) pour les adverbiaux courts et en (38) pour les adverbiaux longs. Le chiffre indiqué est celui du nombre d'étudiants ayant fait le jugement correct.

(37) *Adverbiaux courts*

a. *John Cale sings often a song about Andy Warhol. 87
b. *This restaurant serves sometimes spaghetti for breakfast. 72

(38). *Adverbiaux longs*

a. *My youngest daughter makes every day the same mistake. 55
b. *You should write here the answer to your questions. 24

Pour les adverbiaux courts le nombre de jugements corrects atteint 76 % pour (37a) et 64 % pour (37b) : une moyenne de 69.7 %. Pour les adverbiaux longs, il y a 48 % pour (38a) et 21 % pour (38b), donc une moyenne de 34.2 %. Les différences entre les jugements individuels sont assez grandes, mais notons que le résultat (38a), le meilleur pour les adverbiaux longs, est nettement inférieur à (37b) le pire résultat pour les adverbiaux courts : 48 % et 64 % respectivement.

Une recherche similaire a été faite par Phan Tan (1991) dans une étude du niveau d'apprentissage de l'anglais dans le secondaire genevois. Les élèves de Phan Tan étaient plus jeunes et le même test n'a pas été

donné à tous les étudiants. Mais il reste que de nouveau les résultats de Phan Tan démontrent un grand décalage entre les performances pour les adverbiaux courts et celles pour les adverbiaux longs :

(39) *Adverbiaux courts*

*I eat often chocolate.	80 %

(40) *Adverbiaux longs*

a.	*I ride every morning my bicycle.	30 %
b.	*I like very much flowers.	20 %
c.	*I speak fluently French.	30 %
d.	*They write slowly their paper.	40 %
	Moyenne	30 %

4.3. Le problème d'apprentissage

Les résultats des trois tests discutés en 4.2. indiquent d'une façon assez nette que la simple hypothèse du transfert négatif n'est pas tenable. Dans la discussion 4.1.3., j'ai indiqué que le français et l'anglais diffèrent quant à la distribution de l'adverbe et l'on s'attendrait à un problème d'apprentissage pour les deux types d'adverbiaux. Même si les deux types d'adverbiaux amènent à certaines erreurs de jugement, la performance dans les jugements pour les adverbiaux courts est nettement supérieure à celle pour les adverbiaux longs. En moyenne, pour les premiers adverbiaux, 60 à 70 % des étudiants réussissent à détecter les phrases agrammaticales; pour les adverbiaux longs, le résultat ne dépasse jamais les 50 % et est souvent nettement inférieur. Les chiffres moyens sont d'environ 35 %.

Si nous adoptons mon hypothèse formulée en 3., les décalages sont toutefois attendus. Reprenons le schéma des distributions des adverbiaux en (34) répété ici en (41) :

(41) a. *Adverbiaux courts*

Anglais		Adv	V	NP
Français	V	Adv		NP

b. *Adverbiaux longs*

Anglais		V	NP	Adv	
Français	V		NP	Adv	
	V			Adv	NP

Les données linguistiques primaires de l'anglais pour les adverbiaux courts devraient en principe indiquer que la distribution des adverbiaux diffère dans les deux langues : on est confronté uniquement à la séquence *Adv-V-NP*, une séquence agrammaticale en français. Du point de vue des données primaires qui serviront de base pour fixer la valeur paramétrique pertinente, l'exemple pourrait donc être comparé à l'acquisition du paramètre VO/OV. Pour le cas des adverbiaux longs, toutefois, la situation est diverse. Le francophone a deux constructions disponibles, donnant lieu à la séquence *V-NP-Adv* et *V-Adv-NP*; dans les données primaires de l'anglais, il ne retrouve que la première séquence. Ceci ne suffira pas pour lui permettre de fixer la valeur du paramètre : ce dont il a besoin est non seulement l'évidence positive que la séquence *V-NP-Adv* est grammaticale, mais aussi l'évidence négative que la séquence *V-Adv-NP* est agrammaticale. Nous sommes dans une situation de "sous-ensembles" où l'apprentissage de la langue seconde implique une valeur paramétrique qui engendre un sous-ensemble de phrases grammaticales plus petit. Comme je l'ai indiqué dans mon exposé, nous nous attendons à trouver cette situation plus problématique. Pour le cas du sujet pronominal nul, j'ai suggéré que le problème de l'évidence négative peut être résolu par les données qui mettent en jeu les explétifs ouverts en anglais. La question est de trouver une solution analogue pour les adverbiaux longs : comment fournir les données positives pertinentes qui permettront au francophone d'exclure la séquence *V-Adv-NP* pour les adverbiaux longs ? Je reviendrai sur cette question.

4.4. Les positions des verbes en français et en anglais

4.4.1. Les adverbiaux courts et le mouvement du verbe lexical

Dans son importante étude sur la position du verbe en français et en anglais, Pollock (1989) traite des données suivantes :

(42)	a.	Jean mange souvent du chocolat.	a.'*John eats often chocolate.
	b.	Jean ne mange pas de chocolat.	b.'*John eats not chocolate.
	c.	Mange-t-il du chocolat ?	c.'*Eats he chocolate ?

Nous constatons que le verbe lexical français peut précéder l'adverbe court, l'adverbe négatif *pas* et le sujet pronominal. Pollock fait l'hypothèse qu'en effet ces trois positions sont liées dans le sens où en

français, le verbe quitte le VP et se déplace vers la gauche. Le verbe anglais ne peut précéder ni l'adverbe court, ni l'adverbe négatif, ni le sujet. Selon Pollock, le verbe anglais ne peut pas quitter le VP. Il résulte de cette situation que si le verbe anglais est suivi d'un groupe nominal comme object direct, nous aurons toujours l'ordre *négation/Adv V NP* en anglais; en français le verbe fléchi se déplace et il sera séparé de son object direct par la négation et/ou l'adverbe. Pour l'apprentissage de la position des adverbiaux courts en anglais, il faut que le francophone se rende compte que le verbe doit rester dans le VP, une possibilité non admise en français. Les données linguistiques primaires lui permettront de faire ce constat. Notons également que les phrases avec l'auxiliaire *do* en anglais indiquent clairement l'effet de l'immobilité du verbe :

(43) a. John did often eat chocolate.
John *did* souvent mange chocolat

b. John did not eat chocolate.
John *did not* mange chocolat

c. Did John eat chocolate.
Did John mange chocolat

Le français et l'anglais semblent être diversifiés au niveau de la possibilité du mouvement du verbe lexical. Le français permet le mouvement du verbe vers la gauche, l'anglais l'exclut. L'apprentissage de la grammaire de l'anglais impliquera que le francophone doit refixer la valeur paramétrique qui gère ce mouvement. Comme les jugements des étudiants semblent l'indiquer, cette nouvelle valeur paramétrique paraît satisfaite dans deux tiers des cas.

4.4.2. Les adverbiaux longs et le mouvement de l'objet

L'analyse proposée ci-dessus pour rendre compte de la position des adverbiaux courts n'est pas applicable pour la position des adverbiaux longs. Admettons que le verbe fléchi lexical français bouge toujours vers la gauche et le verbe anglais reste toujours dans sa position de base. L'ordre français *V-NP-Adv* suggère clairement que l'adverbe long occupe une position différente des adverbes courts. De même en anglais, l'adverbe court précède le verbe lexical fléchi, l'adverbe long le suit.

(44) *Adverbiaux longs*

a.	Français	V	pas souvent		NP	adv	
		V	pas souvent			adv	NP
b.	Anglais		not often	V	NP	adv	

Nous suivons l'analyse de Pollock en proposant que les adverbiaux longs ont une position de base à la périphérie droite du groupe verbal, VP. Puisque nous assumons que la position de base de l'objet direct est intérieure au VP, l'ordre *NP-Adv* pour les deux langues est l'ordre basique. Pour l'ordre *Adv (long) NP,* nous proposons que l'objet direct en français bouge vers la droite. Pour des raisons sur lesquelles nous reviendrons, cette possibilité est exclue en anglais (exception faite pour les objets longs).

L'apprentissage de l'anglais par le francophone implique qu'il devra apprendre que le mouvement de l'objet vers la droite n'est pas généralement permis en anglais. Puisqu'il doit donc éliminer une option sans avoir accès à des informations positives sur la nouvelle valeur du paramètre, la nouvelle fixation pose problème, comme les tests le confirment clairement.

La question qui se pose est de savoir comment fournir les indices clés qui permettront de conclure que le mouvement optionnel de l'objet direct est exclu en anglais.

5. Les objets nuls en français et en anglais

5.1. Objets nuls référentiels en français et en anglais

La possibilité des objets implicites dans les phrases anglaises est restreinte. Je n'entrerai pas dans le détail (cf. Rizzi 1986). Notons simplement que les exemples anglais suivants n'admettent pas l'omission de l'objet direct :

(45) a. *In general a good test will enable to evaluate the students' competence.
En général un bon test va permettre d'établir la compétence des étudiants.

b. *Music makes happy.
musique rend heureux

c. *A careful analysis will lead to conclude that students need more teaching.

une attentive analyse va amener à conclure que les étudiants ont besoin de plus d'enseignement.

d. *A good teacher can force to work harder.
un bon enseignant peut forcer à travailler plus dur.

5.2. L'apprentissage du paramètre

Le premier groupe de 35 étudiants testés sur la position des adverbiaux a aussi dû évaluer la grammaticalité des phrases en (45). Le nombre d'étudiants ayant fait le jugement correct est indiqué en (46) : les chiffres vont de 7/35, 20 %, jusqu'à 9/35, 25 %.

(46)	45a.	9
	45b.	8
	45c.	9
	45d.	7
	total	33/140

Dans le groupe de 114 étudiants, j'ai aussi inclus des phrases avec objet nul en anglais. Les résultats sont résumés en (46) :

(46)	a.	*In general a good test enables to evaluate the product.	32
	b.	*A careful analysis will lead to conclude that students need more hours of teaching.	16
	c.	*Such a long questionnaire obliges to think.	30

En moyenne, 22.5 % des étudiants atteignent le jugement correct. Les chiffres de Phan Tan (1991) vont dans le même sens :

(47)	a.	*This leads to conclude that Italy will win.	37.3 %
	b.	*This allows to think that smoking is bad.	8 %
	c.	*This book enables to study on your own.	32 %
	d.	*Mary told to come.	33.3 %
	e.	*Such music makes happy.	13.3 %

En moyenne, 24.8 % des jugements sont corrects. Les tests suggèrent que les francophones ont de la peine à se rendre compte que l'objet nul n'est pas une option admise en anglais. Ce résultat n'est pas étonnant en vue de la situation en français où l'objet nul pronominal est admis (Authier 1989).

(48) a. L'ambition amène (les gens) à commettre les erreurs.
b. Ambition leads *(people) to make errors.

(49) a. Une bonne thérapeutique réconcilie avec soi-même.
b. *A good therapy reconciles with oneself.

Il résulte de cette situation que les phrases anglaises forment un sous-ensemble des phrases équivalentes en français : pour chaque phrase anglaise on en trouve deux en français :

(50) a. 1. L'ambition nous amème à commettre des erreurs
2. L'ambition amène à commettre des erreurs
b. 1. Ambition leads us to make mistakes.

5.3. L'évidence positive et l'objet explétif

La question est de savoir si nous pouvons trouver des données linguistiques primaires qui forceront le francophone à refixer la valeur paramétrique pour l'objet nul. A première vue, les contrastes entre l'obligation de l'objet explétif en anglais et l'impossibilité en français (cf.(51)) semblent suggérer que les données linguistiques primaires devraient aussi fournir les indices clés pour refixer le paramètre de l'objet nul :

(51) a. I consider *(it) likely that he will come.
je considère le probable qu'il viendra
b. Je (*le) considère probable qu'il vienne.

Le francophone devrait être en mesure de refixer la valeur paramétrique pour l'objet nul, l'anglais permettant une construction exclue en français. Toutefois, les données sont moins claires si nous prenons en compte deux autres types de données, l'un en provenance du français, l'autre de l'anglais. Le français semble admettre un pronom en position objet qui ressemble au pronom explétif en anglais :

(52) a. Je trouve ça dommage qu'il soit parti.
b. I thought it a pity that he should have gone.

Etant donné la possibilité de l'emploi de *ça* comme parallèle à l'anglais *it*, le francophone ne devra pas forcément conclure que le pronom explétif objet *it* correspond au pronom nul en français; il pourrait aussi considérer *it* comme l'équivalent de *ça*. Contrairement au cas de la fixation du paramètre du sujet pronom nul en anglais pour l'italophone, les phrases avec *it* explétif en position objet en anglais ne fourniront pas les indices clés pour permettre une nouvelle fixation du paramètre de l'objet nul au francophone.

Une deuxième volée de données vient de l'anglais propre. Même si en général, le pronom explétif en position objet est obligatoire, il est omis dans certaines phrases fixes :

(53) a. I don't think fit that you should answer this question.
b. He made clear that this sort of behaviour was intolerable.

Rizzi (1986, 532) suggère que les expressions du type *think fit*, *make clear* sont des expressions figées. Si cela est vrai, il reste que l'apparence de ces expressions dans les données linguistiques primaires donne au francophone l'impression que l'anglais permet l'objet explétif nul et ne fournira pas l'évidence requise pour refixer le paramètre.

Effectivement, le groupe de 114 étudiants à qui j'avais donné des phrases du type (54) où l'explétif est omis n'ont pas non plus pu atteindre un score très encourageant, confirmant que les données ne leur ont pas permis de fixer la valeur paramétrique pertinente.

(54) They all consider likely that the Prime Minister will resign. 54/114

Nous voyons que la fixation du paramètre de l'objet nul pose problème aux francophones. Nous avons constaté que pour l'objet référentiel, nous sommes de nouveau devant une situation de "sous-ensemble", le français admettant deux constructions et l'anglais une seule. Nous avons aussi vu que des phrases à objet explétif en anglais ne fourniront pas des données assez robustes pour permettre de fixer la valeur du paramètre étant donné l'interférence d'une part de l'emploi du pronom *ça* dans un emploi quasi-explétif, et d'autre part les phrases figées en anglais sans objet explétif. Ceci nous met devant un problème d'acquisition : les données primaires ne fourniront pas les indices clés permettant d'acquérir la nouvelle fixation du paramètre.

5.5. *One* comme objet arbitraire

Il y a des structures anglaises qui démontrent d'une façon claire que le paramètre de l'objet nul en anglais a une valeur différente de la valeur française. Pour établir ce point, considérons les objets référentiels, i.e. non explétifs. En général, les phrases avec objet référentiel en anglais permettent une traduction littérale, i.e. mot à mot, en français, y compris les cas où l'objet a une référence arbitraire, désignant les gens en général.

Pour le francophone apprenant l'anglais, ces exemples offrent une situation de sous-ensemble : la phrase anglaise a son équivalent en français, qui lui offre une deuxième option non admise en anglais.

Il importerait de trouver des exemples où l'objet explicite en anglais n'a pas d'équivalent proche en français. En anglais, le pronom *one* est utilisé avec référence arbitraire en position sujet, objet et génitif; l'équivalent en français est *on* restreint à la position sujet :

(55) a. One should never say those things in public.
on devrait jamais dire ces choses en public

b. This makes one think.
ceci fait *one* réfléchir

c. One should think about one's children.
on devrait penser à ses enfants

(56) a. On ne devrait jamais dire ces choses en public.
b. *Ceci on fait réfléchir.

En (55b) le pronom *one* se trouve en position objet. L'équivalent français *on* est exclu. Face à (55b), le francophone serait amené à conclure que l'objet pronominal est exclu en emploi et à refixer le paramètre pertinent. Sur la base des données linguistiques primaires anglaises avec le pronom objet *one*, le francophone devrait donc atteindre la valeur du paramètre de l'objet nul en anglais. Nous pouvons nous demander comment rendre compte alors du fait que les francophones apprenant l'anglais réussissent si rarement à atteindre la valeur paramétrique pertinente. Nous avons vu que le pourcentage de réussite est dans les 20 % pour les occurrences d'objets thématiques, avec un score un peu plus élevé pour les objets explétifs. La réponse à cette question n'est pas évidente. Notons toutefois ceci : jusqu'ici nous avons dû constater que le seul type d'évidence conclusive était celle basée sur l'emploi de *one* comme objet direct. L'emploi du pronom *one* comme pronom arbitraire est rare dans l'anglais courant. Il est donc tout à fait possible que le francophone qui apprend l'anglais ne rencontre jamais cet usage, ou que la fréquence des exemples pertinents est tellement rare qu'il ne peut pas fournir une base robuste de données linguistiques primaires.

Si nous admettons que l'apprentissage de la grammaire d'une langue seconde a accès aux mécanismes innés et spécialisés du module linguistique, ou la faculté de langage, nous pourrions dire que l'acquisition se fera d'une façon optimale si elle peut procéder selon la

façon applicable pour la première langue, i.e. l'individu apprenant la langue doit fixer (ou re-fixer) les valeurs paramétriques sur la base de données positives. L'enseignement explicite des règles grammaticales peut fournir un appui conscient pour l'apprentissage mais il ne peut pas remplacer le rôle de l'expérience linguistique. Un des rôles importants d'une didactique des langues secondes devrait être de fournir les données linguistiques primaires, les indices clés, sur la base desquels les valeurs des paramètres seront fixées. Dans le cas de l'objet nul et son exclusion en anglais, il semble que les seules données capables de fournir une évidence indiscutable soient les phrases avec le pronom arbitraire *one* en position objet. A ce point, nous devrons conclure que pour un apprentissage adéquat de la grammaire, l'inclusion de certains styles relativement rares dans le programme pourra être bénéfique pour les étudiants. L'attention exclusive pour l'anglais courant, voire parlé, ne pourra jamais inclure les données pertinentes.

6. La position de l'adverbe long et l'objet nul

Nous avions constaté que le francophone a beaucoup de peine à fixer le paramètre pertinent pour la position de l'adverbe long. Selon le type d'adverbe et l'individu testé le pourcentage des résultats corrects varie de 21 à 48 %. La situation est similaire à celle de l'objet long. Il est assez étonnant que ces chiffres aillent tous dans la même direction : en moyenne un jugement sur trois est correct. La corrélation entre les chiffres pour la distribution de l'adverbe long et pour la distribution de l'objet nul est frappant. Il serait attrayant de pouvoir lier ces deux phénomènes. Dans son article sur le pronom nul, Rizzi (1986, 531) fait état d'une suggestion de Burzio, selon laquelle l'ordre *V-Adv-NP* français peut être lié au phénomène de l'objet nul. La phrase (57a) serait en effet le résultat d'une dérivation où l'objet est bougé vers la droite du verbe et où la position objet direct est occupée par un pronom objet explétif nul; cette option est exclue en anglais (57c), puisque cette langue n'admet pas l'explétif nul :

(57) a. Je mange chaque jour du chocolat.
b. Je mange [pro] chaque jour du chocolat.
c. *I ride every day my bicycle.
d. I ride [pronom] every day my bicycle.

Si la corrélation est significative nous arrivons à la conclusion que les jugements sont liés et que si l'étudiant n'a pas réussi à fixer la valeur pour le mouvement de l'objet à travers l'adverbe long, c'est qu'il pense toujours que la langue en question permet un pronom objet (explétif) nul. La fixation du paramètre de l'objet nul devrait aussi résulter en un jugement adéquat pour la position de l'adverbe long : si l'option de l'objet nul est exclue, elle ne pourra plus servir pour légitimer le mouvement de l'objet direct à travers l'adverbe. Si cette corrélation est maintenue, on s'attendrait à ce que le francophone qui a réussi à fixer le paramètre de l'objet nul ne doive aussi plus admettre la séquence *V-adverbe long- NP*.

7. Conclusion

J'ai examiné dans un premier temps le problème conceptuel de l'apprentissage des langues secondes dans le cadre de la théorie des principes et des paramètres. J'ai réinterprété l'hypothèse de l'analyse contrastive en proposant les modifications dans notre interprétation de la notion de "transfert", positif et négatif. J'ai formulé une hypothèse prévoyant un problème d'apprentissage accru dans le cas où l'apprentissage doit passer d'un ensemble de constructions plus grand à un ensemble plus petit.

Dans la deuxième partie de mon exposé, j'ai examiné des exemples concrets de ce problème : la position des adverbes longs en français et en anglais et la construction à objet nul (référentiel ou explétif). J'ai démontré les problèmes évidents d'acquisition que j'ai expliqués en termes d'absence des données linguistiques primaires. J'ai suggéré que la distribution du pronom objet *one* dans son interprétation arbitraire pourrait fournir une base pour permettre de fixer la valeur du paramètre. Dans une section plus spéculative j'ai aussi suggéré que la position de l'adverbe long pourrait être liée à la possibilité de l'objet nul.

Bibliographie

AUTHIER M. (1989), "Arbitrary null objects and unselective binding", in JAEGGLI O. & SAFIR K. (eds.), 45-67.

AUTHIER M. (1991), "V-governed expletives, case theory and the projection principle", *Linguistic Inquiry* 22, 721-740.

BACH E. (1979), "Control in Montague grammar", *Linguistic Inquiry* 10, 533-581.

BELLETTI A. (1990), *Generalized verb movement*, Turin, Rosenberg & Tellier.

BERWICK R. (1985), *The acquisition of syntactic knowledge*, Cambridge (Mass.), MIT Press.

BRODY M. & MANZINI R. (1988), "On implicit arguments", in KEMPSON R. (ed.), *Mental representations. The interface between language and reality*, Cambridge, CUP, 105-130.

CARDINALETTI A. & GUASTI M.T. (1991), *Small clauses and null subjects*, Ms Université de Genève.

CHOMSKY N. (1981), *Lectures on government and binding*, Dordrecht, Foris.

CHOMSKY N. (1986), *Barriers*, Cambridge (Mass.), MIT Press.

COLE P. (1985), *Null arguments in Hindi*, Ms MIT.

DULAY H., BURT M. & KRASHEN S. (1982), *Language two*, New-York, Newbury House.

FODOR J. A. (1983), *The modularity of mind*, Cambridge (Mass.), MIT Press.

HAEGEMAN L. (1990a), "Non-overt subjects in diary contexts", in MASCARO J. & NESPOR M. (eds.), *Grammar in progress, GLOW essays for Henk Van Riemsdijk*, Dordrecht, Foris, 167-174.

HAEGEMAN L. (1990b), "Current linguistic theory and L2 learning : some proposals for research", *Studia Germanica Gandensia* 20, 9-51.

HAEGEMAN L. (1990c), "Understood subjects in English diaries", *Multilingua* 19/2, 157-199.

HAEGEMAN L. (1991), *Introduction to government and binding theory*, Oxford, Blackwell.

HYAMS N. (1986), *Language acquisition and the theory of parameters*, Dordrecht, Reidel.

JAEGGLI O. (1986), "Arbitrary plural pronominals", *Natural Language and Linguistic Theory* 4, 43-76.

JAEGGLI O. & SAFIR K. (eds.)(1989), *The null subject parameter*, Dordrecht, Reidel.

MANZINI R. & WEXLER K. (1987), "Parameters, binding theory and learnability", *Linguistic Inquiry* 18, 413-444.

PHAN TAN S. (1991), *On some aspects of the acquisition of English syntax by french speakers*, Mémoire de licence, Université de Genève.

POLLOCK J.Y. (1989), "Verb movement, universal grammar and the structure of IP", *Linguistic Inquiry* 20, 365-424.

QUIRK R., GREENBAUM S., LEECH G. & SVARTVIK J. (1985), *A grammar of English*, London, Longman.

RIZZI L. (1986), "Null objects in Italian and the theory of pro", *Linguistic Inquiry* 17, 501-558.

RIZZI L. (1989), "Syntaxe comparative : théorie, description, implications cognitives", *Cahiers de la Faculté des Lettres* 2/2, 15-19.

SCHWARTZ B. & GUBALA-RYZAK M. (1991), *On negative evidence not engaging UG : some positive consequences*, University of Boston, Ms.

SPERBER D. & WILSON D. (1986), *Relevance*, Oxford, Blackwell.

SPORTICHE D. (1988), "A theory of floating quantifiers and its corollaries for constituent structure", *Linguistic Inquiry* 19, 425-449.

STOWELL T. (1981), *Origins of phrase structure*, Ph. D. diss, MIT.

STOWELL T. (1991), *Empty heads in abbreviated English*, Glow, Leiden.

VISSER F. Th. (1963), *An historical syntax of the English language*, Volume I, Brill, Leiden.

VISSER F. Th. (1969), *An historical syntax of the English language*, Volume II, Brill, Leiden.

WHITE L. (1990), "Implications of learnability theories for second language learning and teaching", in HALLIDAY M.A.K., GIBBONS J. & NICHOLAS H. (eds.), *Learning, keeping and using language : selected papers from the Eight world congress of applied linguistics (Sydney 1987)*, Amsterdam, Benjamins, 271-286.

WHITE L. (1991), "Adverb placement in second language acquisition : some effects of positive and negative evidence in the classroom", *Second Language Research* 7, 2.