

UiO : **Universitetet i Oslo**

L'acquisition des pronoms personnels objet en français L2 par les étudiants norvégiens

Béatrice Hansen Prat

ILOS / UIO

Sous la direction de : Hans Petter Helland



Résumé

Ce mémoire porte sur l'acquisition des pronoms personnels objet en français L2 par les apprenants de L1 norvégienne. Nous avons mené une étude empirique transversale auprès des étudiants du français de NTNU et UIO (N.45) afin de rechercher des effets de transfert entre la L1 et la L2 sur l'acquisition des traits syntaxiques et morphosyntaxiques. Un groupe de contrôle a également été inclus (des bilingues natifs). Nos résultats indiquent quelques pistes de recherche intéressantes pour d'éventuelles études plus approfondies.

Sur le plan théorique, ce travail s'appuie sur les résultats de l'approche *développementale* en ce qui concerne l'acquisition des propriétés syntaxiques des pronoms clitiques objet, et sur les travaux de Tsedryk (2014), auteur qui s'est interrogé sur les liens entre l'acquisition des traits syntaxiques des traits morphosyntaxiques des pronoms personnels objet du français L2.

Avec pour point de départ une comparaison des systèmes pronominaux du norvégien et du français, nous avons identifié trois traits qui peuvent interférer dans l'acquisition des pronoms personnels objet du français L2 par nos étudiants : le trait syntaxique de positionnement des clitiques objet, la morphologie casuelle accusatif/datif, et le trait sémantique [+/- Humain].

L'étude empirique mise en place est transversale et se compose d'un test de traduction destiné à analyser la production de clitiques dans des contextes choisis, un test de jugements de grammaticalité portant sur la morphologie casuelle ACC/DAT, et un questionnaire visant à recueillir des informations méta-linguistiques.

Nos résultats montrent qu'un certain nombre de structures linguistiques de la langue maternelle sont transférées à l'interlangue des apprenants en cours d'acquisition du français L2, et influencent leur parcours acquisitionnel. Dans le cas de l'acquisition des pronoms personnels objet, nous avons constaté des transferts de nature syntaxique (position postverbale du pronom norvégien ; structure des *objets prépositionnels*), mais aussi le transfert de liens entre morphologie et sémantique (trait [+/-Humain]). Nos résultats auront des implications intéressantes sur le plan théorique, mais peuvent aussi avoir un intérêt pour la didactique.

Mots clés

Acquisition L2, français L2, clitique, accusatif, datif, morphologie fonctionnelle, pronoms personnels objet

Abréviations

- L1 Langue maternelle du locuteur
L2 Langue étrangère apprise postérieurement à l'acquisition de la L1
AdA Âge de début d'acquisition
2L1 Langues maternelles du locuteur dans le cas d'un bilinguisme simultané
cL2 L2 apprise dans l'enfance, postérieurement à la L1 (AdA entre 4 et 8 ans)

Représentation des composants de la phrase :

Pour une description de la structure des phrases, nous présentons un découpage par constituants entre crochets, avec spécification du type de constituant et leur fonction en indice

[GN_{sujet} Le professeur] [GV montre [GN_{cod} le livre] [GP_{coi datif} à l'étudiant]]

Classes de mots :

A	Adjectif	P	Préposition
Adv	Adverbe	PP	Pronom personnel
D	Déterminant	Pron	Pronom
N	Nom	V	Verbe

Codification des étudiants :

- 1A = Les étudiants du programme court (1 an) (N=10)
1B = Les étudiants de première année de Bachelor (N=16)
2B = Les étudiants de seconde année de Bachelor (N=15)
M = Les étudiants en Master (N=4)
C = Les informateurs du groupe de contrôle (N=3)
F = Les 15 informateurs 2L1 ou cL2

Remerciements

Je souhaite remercier en tout premier lieu Hans Petter Helland (UIO) pour m'avoir proposé ce sujet, m'avoir fait confiance et encouragée tout au long de ce travail. Je le remercie aussi de m'avoir incitée à proposer une contribution pour la revue *Syntaxe & sémantique* (PUC) dans un numéro qui sera consacré à l'acquisition de la grammaire française par des apprenants scandinaves. Cet exercice m'a permis de prendre un certain recul par rapport à mon étude et de mieux maîtriser les aspects théoriques tout en me familiarisant avec l'art de la délimitation de la concision.

Je souhaite aussi remercier chaleureusement Nelly Foucher Stenkløv (NTNU) pour avoir accepté de soumettre mon enquête à ses étudiants de 1^{ère} et 2^{de} année dans ses séances d'enseignement, pour ses encouragements et conseils précieux, et pour être une source d'inspiration.

Ma reconnaissance aussi aux enseignants du département de linguistique et littérature de NTNU où quelques cours en auditeur libre m'ont donné les clés nécessaires pour décrypter la littérature sur l'acquisition des clitiques, et à Malin Ågren (université de LUND) pour ses commentaires très utiles en ce qui concerne mon interprétation du modèle des stades acquisitionnels de Bartning et Schlyter lors du colloque de décembre 2021 à Caen.

Enfin, merci à mon mari, Per Helge Hansen, pour son constant support et à mon amie Heidi Røhme pour sa relecture et ses commentaires.

Table des matières

Résumé.....	ii
Mots clés.....	iii
Abréviations.....	iii
Remerciements	iv
Table des matières.....	v
Introduction.....	1
1 L'acquisition des pronoms personnels objet.....	5
1.1 Le système français.....	5
1.1.1 Pronoms clitiques versus pronoms forts	6
1.1.2 Le positionnement préverbal des PP clitiques	8
1.1.3 L'ordre des pronoms clitiques	8
1.1.4 Les traits morphosyntaxiques des pronoms personnels objet.....	9
1.2 Le système norvégien	11
1.2.1 Caractéristiques syntaxiques : pas de clitisation en norvégien.....	11
1.2.2 Les traits morphosyntaxiques	11
1.2.3 Les défis identifiés en comparant les systèmes	13
1.3 Le <i>transfert</i> dans l'étude de l'acquisition des L2.	14
1.4 Les recherches sur l'acquisition des pronoms personnels objet	16
1.4.1 Acquisition des traits syntaxiques : le modèle des stades	18
1.4.2 L'acquisition des traits morphosyntaxiques	19
1.5 Conclusion et rappel des questions de recherche.....	23
2 L'étude empirique.....	24
2.1 Description de l'étude	24
2.1.1 Les participants.....	24
2.1.2 Collecte des données	27
2.1.3 Le questionnaire et les tests	28

2.2	Les données recueillies	32
2.2.1	Les données métalinguistiques	32
2.2.2	Les données issues de l'exercice de traduction	34
2.2.3	Les données issues du TJG	34
2.2.4	Données brutes et encodage	35
2.3	L'analyse des productions/traductions.....	40
2.3.1	Analyse des phrases produites et génération de données numériques.....	40
2.3.2	Les choix méthodologiques	44
2.3.3	Quelques remarques sur les limites de la méthode.....	46
3	Les résultats	49
3.1	Observation des résultats globaux	49
3.2	Le positionnement des clitiques dans les productions	51
3.2.1	Comparaison de nos données au modèle des itinéraires acquisitionnels....	51
3.2.2	L'influence de la structure prépositionnelle du norvégien	57
3.2.3	Remarques sur l'ordre des clitiques entre eux.....	60
3.3	Résultats concernant les traits morphosyntaxiques.....	62
3.3.1	L'ordre général d'acquisition des formes selon les données	62
3.3.2	Les traits de <i>personne</i> et de <i>nombre</i> sont globalement acquis	64
3.3.3	Le trait [+/-Humain] et les formes à la 3 ^{ème} personne	65
3.3.4	Les erreurs de cas	72
3.3.5	Les erreurs liées à la structure verbale.....	77
4	Interprétation des résultats	80
4.1	Transferts dans l'acquisition des traits syntaxiques.....	80
4.1.1	Des transferts de la structure [<i>til</i> + Pron] de la L1.....	81
4.1.2	Remarques sur l'acquisition de l'ordre des clitiques.....	84
4.2	Transferts dans l'acquisition des traits morphologiques.....	86
4.2.1	Remarques sur le lien entre le squelette syntaxique et la forme.....	86
4.2.2	Transferts dans l'acquisition des traits de <i>personne</i> , <i>nombre</i> et <i>genre</i>	87

4.2.3 Transferts dans l'acquisition du cas.....	88
Conclusion	95
Table des illustrations :	100
Bibliographie	102
Appendices.....	104

Introduction

Ce mémoire porte sur l'acquisition des pronoms personnels objet français (PP-O), par les apprenants de langue première (L1) norvégienne. Les PP-objet du français sont des pronoms *clitiques* qui présentent au sein d'un système qui comprend à la fois des pronoms forts, *disjoints*, et des pronoms clitiques, *conjointes*, un sous-système qui cumule aux difficultés liées à la distribution non canonique des clitiques, des traits morphosyntaxiques complexes en un lien étroit avec la structure argumentale des verbes qu'ils complètent.

L'enseignant du français langue étrangère sait par expérience que les pronoms personnels objet posent des difficultés aux apprenants, y compris à un niveau avancé. La recherche dans le domaine de l'acquisition confirme ce constat empirique³, et montre qu'en ce qui concerne l'acquisition des traits syntaxiques, les difficultés sont accrues lorsque la L1 des apprenants ne comporte pas de pronoms clitiques, ce qui est le cas du norvégien. Il a été aussi montré qu'en ce qui concerne les traits morphosyntaxiques, la sélection casuelle est le trait le plus difficile à acquérir pour les apprenants anglophones dont la L1, comme c'est le cas pour le norvégien, ne comporte pas de distinction casuelle pour les objets pronominaux.

Ces résultats seront le point de départ d'une étude empirique dont l'objectif sera de rechercher si les apprenants norvégophones rencontrent des difficultés spécifiques dans l'acquisition des pronoms personnels objet du français. Notre travail se place dans le champ général de la recherche sur l'acquisition des langues secondes et de l'étude des phénomènes d'influence translinguistiques dans l'acquisition des langues étrangères, et nous l'envisageons comme une pré-étude visant à établir des pistes de recherche pour des travaux ultérieurs sur l'interférence de la L1 norvégienne dans l'acquisition des PP-Objet du français L2.

Précisons dès à présent que le contexte linguistique en Norvège, comme dans d'autres pays scandinaves, se distingue par une introduction de la langue anglaise L2 dès l'école primaire, et par une place importante de cette L2 dans l'espace linguistique (TV, cinéma, internet, littérature, réseaux sociaux, jeux, etc.). Ainsi, les apprenants universitaires norvégiens natifs maîtrisent l'anglais lorsqu'ils abordent la langue française. L'anglais est donc présent dans la grammaire des apprenants aux côtés de celle de leur L1 et ils sont de fait des apprenants de français L3.

³ Pozniak & Hemforth (2016:4) citent à ce sujet Grüter et Crago (2012): «[les] pronoms clitiques objet, [sont] considérés comme l'une des dernières catégories fonctionnelles à être acquise correctement.»

Cependant, pour des raisons de méthode, ce mémoire se limitera à la recherche de phénomènes pouvant être attribués à l'influence de la L1 norvégienne sur les processus d'acquisition des pronoms personnels objet du français, une approche qui relève donc du domaine de l'acquisition des L2. Le français langue d'acquisition sera donc dans ce qui suit, qualifié de français L2 au sens de langue acquise postérieurement à la L1.

L'acquisition des pronoms objet du français L2 a fait l'objet d'un certain nombre de recherches qui se reposent sur une approche universaliste du processus d'acquisition de la L2. Bien que leurs objectifs soient liés à des questions internes à la théorie, bon nombre de ces études dégagent des observations ou des découvertes générales pertinentes pour l'approche adoptée dans ce mémoire.

Parmi ces travaux, les chercheurs (Towell & Hawkins 1994 ; Herschensohn 2004 ; Granfeldt & Schlyter 2004 ; Bartning & Schlyter 2000)⁴ ont, en adoptant et une approche développementale, identifié des itinéraires acquisitionnels que tout apprenant du français comme L2, quelle que soit sa langue d'origine (anglaise, suédoise, etc.), doit traverser pour maîtriser le système pronominal des objets. Un tel modèle présente un point de départ intéressant pour notre travail, afin de comparer la maîtrise des traits syntaxiques de positionnement des pronoms clitiques du français par les apprenants norvégophones à un modèle indépendant de la L1 des apprenants, et rechercher des écarts liés au transfert de propriétés spécifiques au norvégien L1. Nos deux premières questions de recherche découleront de cette approche :

(i) *Le transfert :*

Dans quelle mesure, les structures linguistiques de la langue maternelle de l'apprenant sont-elles susceptibles d'être transférées à l'interlangue de l'apprenant ?

(ii) *Acquisition du positionnement :*

Comment l'apprenant norvégien acquiert-il le positionnement des pronoms clitiques du français comme L2 ?

L'acquisition du placement des pronoms objet clitiques n'est cependant pas la seule difficulté que représente le système. Dans les travaux récents, les chercheurs montrent que les itinéraires acquisitionnels doivent être associés à d'autres types d'études portant notamment sur l'acquisition de la morphosyntaxe⁵. Dans sa thèse de 2014, Tsedryk étudie l'acquisition des pronoms personnels

⁴ Tsedryk (2014) cite également les travaux fondateurs de White 1996 et Duffield et al. 2002

⁵ Notamment Tsedryk & Punto 2008, Tsedryk 2014, Prat & Helland (2022, à paraître)

objet du français L2 par les apprenants de L1 anglaise et montre que parmi les traits morphologiques que les apprenants doivent acquérir, c'est la distinction entre la forme casuelle accusative et la forme dative qui pose le plus de problèmes, et qui persiste même à des niveaux assez avancés.

Nous souhaitons dans cette étude explorer l'acquisition des propriétés morphosyntaxiques par nos apprenants en nous inspirant des études menées par Tsedryk en ce qui concerne la sélection casuelle, mais en élargissant le spectre de notre recherche à d'autres traits morphosyntaxiques issus de la comparaison entre le système français et le système norvégien, ce qui nous amène à notre troisième question de recherche :

(iii) *Les traits grammaticaux (genre, nombre et cas) :*

Dans quelle mesure la morphologie présente-t-elle des obstacles dans le processus acquisitionnel des pronoms objet clitiques par des apprenants norvégiens ?

Afin de rechercher dans l'interlangue des apprenants norvégophones les indices d'une possible influence des propriétés linguistiques du norvégien L1 sur l'acquisition des pronoms personnels objet du français L2, nous avons choisi une étude empirique transversale auprès d'étudiants en cours d'acquisition du français. Le corpus issu de cette étude se compose de 45 réponses d'étudiants des universités d'Oslo (UIO) et de Trondheim (NTNU).

Le cadre théorique des *itinéraires acquisitionnels* sera notre point de départ pour comparer les productions de nos apprenants à un modèle général, afin de faire la part entre les phénomènes développementaux indépendamment de la L1 d'origine et ceux qui peuvent être liés à la L1 norvégienne. Cette approche sera complétée par des pistes de recherche issues de l'étude contrastive des deux langues, en mettant l'accent sur deux facteurs essentiels : l'acquisition de la *position* du clitique (par rapport au verbe), et l'acquisition de sa *forme* (variation morphosyntaxique).

Ce mémoire s'articule en quatre parties. La première partie sera consacrée à un éclairage théorique sur la question de l'acquisition des pronoms personnels objet, sur l'étude des influences translinguistiques, et nous y présenterons également une description des principales caractéristiques du système français et du système norvégien. Nous déduirons de ce qui précède les principaux défis auxquels les apprenants norvégiens sont confrontés.

L'étude empirique sera présentée dans la seconde partie. Nous y détaillerons et discuterons les types de données recueillies et les méthodes d'analyse utilisées.

Dans la troisième partie, nous analyserons les données recueillies selon trois pistes d'investigation. Nous essaierons tout d'abord d'établir dans quelle mesure les stades d'acquisition des pronoms objet décrits par Schlyter et Bartning (2004) se retrouvent dans les prestations des étudiants norvégophones et analyserons les variations observées par rapport au modèle. Nous examinerons ensuite l'acquisition de la sélections casuelle ACC/DAT en rapprochant les résultats du test de production de ceux du TJG. Enfin, nous observerons l'interlangue des apprenants en ce qui concerne la maîtrise des formes à la 3^{ème} personne du singulier en testant l'hypothèse d'une influence des traits humain/non-humain du norvégien ou du pronom neutre *det*.

La quatrième et dernière partie du mémoire sera consacrée à une discussion sur ces résultats et indiquera les pistes de recherches semblant émerger de cette étude préliminaire.

1 L'acquisition des pronoms personnels objet

Dans cette première partie nous présenterons le cadre théorique du mémoire. Notre approche théorique du domaine de l'acquisition se base sur le postulat que les apprenants qui abordent une langue seconde disposent de connaissances linguistiques issues de leur langue maternelle qui sont bien ancrées dans leur cerveau et qui pour cette raison dominant dans leur interlangue en début d'apprentissage, une asymétrie qui va s'estomper au rythme de l'acquisition de la L2.⁶

Comme notre projet s'inscrit dans le cadre de la linguistique générale, et que nous souhaitons rechercher des effets de transfert entre la L1 et la L2 dans le processus d'acquisition, nous commencerons par une description du système pronominal français, et présenterons ensuite le système norvégien en l'abordant sous un angle contrastif afin de mettre en évidence les principaux écarts qui séparent la grammaire de départ des apprenants norvégophones, de celle du français en ce qui concerne les pronoms personnels objet. Après avoir exposé ces aspects grammaticaux et contrastifs, nous aborderons le cadre théorique de notre étude. Nous commencerons par quelques définitions et présenterons les méthodes d'analyses que la littérature préconise pour l'étude des effets du transfert. Nous présenterons enfin ce que la recherche nous apprend sur l'acquisition L2 des pronoms clitiques objet, et présenterons les travaux retenus pour encadrer ce travail.

1.1 Le système français

Étant donné que nous nous intéressons à l'acquisition des pronoms personnels objet en français L2, nous commencerons par une description du système français. Une caractéristique du système est de comporter d'une part des pronoms personnels *disjoints* (dit aussi forts, accentués ou toniques) et d'autre part des pronoms personnels *clitiques*, ou *conjointes*, en distribution complémentaire. Les pronoms personnels objet sont des clitiques⁷.

Dans ce qui suit, nous commencerons par identifier les propriétés qui distinguent les pronoms clitiques des pronoms forts, puis nous nous intéresserons aux propriétés syntaxiques des pronoms clitiques objet (leur positionnement dans le groupe verbal) et terminerons par quelques remarques sur leurs traits morphosyntaxiques.

⁶ Nous laissons de côté la question du rôle des L2 acquises auparavant, et de la grammaire universelle de la grammaire générative chomskienne.

⁷ La théorie syntaxique des clitiques proposée par Kayne (1975, 1991) les définit comme des *clitiques spéciaux*.

1.1.1 Pronoms clitiques versus pronoms forts

La structure de base de langue française, ou structure canonique est SVO : le complément d'objet est postposé au verbe (1)1). Cependant, le système pronominal français comporte des formes *clitiques*, dites aussi *conjointes*, qui sont syntaxiquement liées au verbe fini de la phrase, et s'attachent systématiquement à gauche de cet hôte (2). Ces formes *conjointes* s'opposent dans le système à des formes fortes, non clitiques, dites aussi *disjointes*. Ces dernières (les formes fortes) ont contrairement aux clitiques le même comportement distributionnel que les syntagmes nominaux pleins. Elles se placent le plus souvent en position *postverbale* (3).⁸

- 1) Anne [GV regarde [GN_{cod} le cheval]]
S V O
- 2) Anne [GV le regarde]
- 3) Anne [GV le_i regarde, **lui**_i]

L'emploi des pronoms forts se limite aux cas où la cliticisation n'est pas possible : leur distribution est complémentaire. C'est pourquoi on peut définir ces deux types de pronoms l'un par rapport à l'autre. Nous allons, dans ce qui suit, détailler les propriétés qui distinguent les pronoms clitiques des pronoms forts.

Tableau 1 : Les pronoms personnels français : PP forts et PP clitiques

Personnes	Pronoms forts (<i>disjoints</i>)	Pronoms clitiques (<i>conjointes</i>)			
		sujets	réfléchis	compléments d'objet	
				directs	indirects datifs
1 ^{ère} sing.	moi	je	me	me	me
2 ^{ème} sing.	toi	tu	te	te	te
3 ^{ème} sing.	lui elle soi	il elle on	se	le la	lui
1 ^{ère} plur.	nous	nous	nous	nous	nous
2 ^{ème} plur.	vous	vous	vous	vous	vous
3 ^{ème} plur.	eux elles	ils elles	se	les	leur

⁸ On les trouve souvent derrière une préposition (C'est à *moi.*), ou en apposition (*Moi, je sais !*). NB ! à l'impératif, « moi » et « toi » sont à considérer comme des formes (en)clitiques

Les pronoms clitiques objet du français n'occupent pas la même position que le groupe nominal (4) ou que le groupe prépositionnel (5). Leur position est presque toujours *préverbale* (6) (sauf à l'impératif positif), une place qui ne peut être alors occupée ni par un pronom fort (7), ni par un SN plein (8).

- 4) Sophie écoute ses **amis**. / * Sophie écoute **les**. / Sophie **les** écoute.
- 5) Sophie parle **à ses amis**. / * Sophie parle **leur**. / Sophie **leur** parle.
- 6) Sophie **leur** parle.
- 7) *Sophie **moi** parle.
- 8) * Sophie **à ses amis** parle.

Ils sont de plus liés au verbe par une relation de *contiguïté*, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent être séparés de leur hôte que par un autre clitique (9) et (10). Ils ne peuvent pas non plus être utilisés sans verbe, contrairement aux formes disjointes ou SN pleins (11).

- 9) Paul va **leur**, *paraît-il, apporter des fleurs. / Paul va **leur** *en* apporter.
- 10) Tu vas **le** *beaucoup aimer / Tu vas **le** *lui* donner..
- 11) Qui écoute-t-il ? ***Ils**. / Eux. / Les choristes.

De plus, on ne peut ni *coordonner* des pronoms clitiques (alors que la coordination est possible avec des pronoms forts) (12)2), ni les *modifier* (13), ni les mettre en *relief* par une accentuation (14)14), et enfin les pronoms clitiques ne sont pas résomptifs (15).

- 12) ***Tu** et **je** sommes amis. / **Toi** et **moi** sommes amis.
- 13) Paul **les** *tous regarde.
- 14) *Paul **LE** regarde.
- 15) *Paul **le** regarde le chien.⁹

Les pronoms clitiques objet présentent donc sur le plan syntaxique une distribution atypique par rapport à la structure canonique, en s'attachant devant une tête verbale à laquelle ils sont liés. Nous allons dans ce qui suit préciser comment fonctionne ce lien à la tête verbale.

⁹ La résomption n'est pas à confondre avec la dislocation à droite : Paul LE regarde, le chien.

1.1.2 Le positionnement préverbal des PP clitiques

Les PP clitiques objet, nous venons de l'établir, occupent en général une position préverbale. Leur positionnement dépend donc de la forme verbale, et il est par conséquent nécessaire de comprendre à quel élément le pronom est lié dans le cas de formes complexes.

Avec les formes simples, le PP objet se place devant le verbe auquel il est lié, que ce soit une forme verbale finie (16), ou une forme verbale non-finie dans une construction infinitive (17).

16) Paul **leur** parle.

17) Paul n'arrête pas de **leur** parler.

Avec les formes composées, si la construction verbale est de type [AUX +V], le pronom se place devant l'auxiliaire, c'est-à-dire la forme verbale finie (18). Avec une construction modale par contre, [V_{mod} + V_{infinitif}], le pronom est lié au verbe lexical dans sa forme infinitive et se place donc entre le verbe modal et le verbe non-fini (19).

18) Paul **leur** a parlé. / Paul **leur** avait parlé.

19) Paul peut **leur** parler. / Paul va **leur** parler.

On notera cependant que le positionnement préverbal ne s'applique pas aux formes à l'impératif (20) sauf avec la négation (21).

20) Fais-**le** !

21) Ne **me** parle pas !

1.1.3 L'ordre des pronoms clitiques

Le fait que plusieurs objets clitiques peuvent se combiner devant le verbe pose la question de leur placement les uns par rapport aux autres. Avec les verbes ditransitifs qui se construisent avec deux arguments dont la fonction est objet, lorsque ces objets sont tous deux pronominalisés, leur placement suit un ordre qui varie selon la personne. Lorsque l'objet indirect datif est à la 1^{ère}, 2^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} personne, la forme est identique que l'objet soit direct ou indirect (datif) (pas de marquage morphologique du cas), et le pronom objet indirect datif (*me, te, nous, vous*) se place devant le pronom objet direct à l'accusatif (22), selon l'ordre DAT + ACC. Par contre, quand le pronom datif est à la 3^{ème} ou à la 6^{ème} personne (*lui, leur*), c'est l'inverse : le pronom objet direct (accusatif) se place devant le pronom datif (23) en suivant donc l'ordre ACC + DAT.

22) Serge veut **te** *la* donner. / *Serge veut *la* **te** donner.

23) Serge veut *la* **lui** donner. / *Serge veut **lui** *la* donner.

La phrase peut également inclure d'autres clitiques. Les pronoms réfléchis se placent toujours devant l'objet direct (24). Le clitique complément locatif *y* qui peut être combiné avec un ou deux PP objet se place entre le (ou les) PP objet et la forme verbale à laquelle ils sont liés (25). Le clitique *en* dans la fonction d'objet direct se place entre le pronom datif et la forme verbale à laquelle il est lié (26). Enfin, le clitique *ne* de négation se place entre le sujet et les autres clitiques (27).

- 24) Elle **se la** passe dans les cheveux. / Ils **se les** échangent.
 25) Odette **t'y** retrouvera. / Marc **vous les y** livrera. / Marc va **vous les y** livrer.
 26) Il **leur en** donnera. / Il va **leur en** donner. / Il **leur en** a donné.
 27) Il **ne le leur en** donne *pas/jamais/rien*.

Après ces remarques sur les traits de positionnement des pronoms clitiques dans le groupe verbal, nous allons maintenant regarder de plus près leurs caractéristiques morphologiques.

1.1.4 Les traits morphosyntaxiques des pronoms personnels objet

Comme les autres pronoms, les pronoms personnels sont des proformes qui remplacent et représentent un antécédent dont ils héritent le genre, le nombre et la personne. Sur le plan morphologique, ils présentent un système assez complexe, qui varie de manière plus ou moins systématique selon la *personne*, le *nombre*, le *genre* mais aussi la *fonction syntaxique*. Le tableau 2 illustre les variations morphologiques de l'ensemble du système, et met en évidence les cas où la distinction d'un ou plusieurs de ces traits n'est pas marquée morphologiquement.

Tableau 2 : Les pronoms personnels du français

Personnes	Pronoms clitiques (<i>conjoint</i> s)				Pronoms forts (<i>disjoint</i> s)
	Sujets	Compléments d'objet			
	<i>Nominatif</i>	<i>Réfléchis</i>	<i>Accusatif</i> <i>f</i>	<i>Datif</i>	
<i>1^{ère} sing.</i>	Je	me			moi
<i>2^{ème} sing.</i>	Tu	te			toi
<i>3^{ème} sing.</i>	il elle on	se	le la	lui	lui elle soi
<i>1^{ère} plur.</i>	Nous	nous			nous
<i>2^{ème} plur.</i>	Vous	vous			vous
<i>3^{ème} plur.</i>	ils elles	se	les	leur	eux elles

La forme des pronoms personnels varie systématiquement selon la *personne* (*je, tu/il, ...*), (*me/te/...*), etc. et selon le *nombre* (*me/nous, ...*). La *fonction syntaxique* est également marquée morphologiquement avec une distinction casuelle entre le sujet (*nominatif*) et l'objet (*accusatif* ou *datif*), à l'exception des 1^{ère} et 2^{ème} personne du pluriel qui partagent une forme identique *nous* et *vous*. La distinction *casuelle* entre l'objet direct (*accusatif*) et l'objet indirect (*datif*) est aussi marquée, mais uniquement aux 3^{èmes} personnes du singulier (*le, la / lui*) et du pluriel (*les / leur*).

Une distinction morphologique entre les pronoms *conjoint*s et *disjoint*s (*me/moi*) est également marquée formellement, avec les exceptions de la 1^{ère} et 2^{ème} personne du pluriel où les formes *nous* et *vous* sont partagées par l'ensemble des pronoms forts et clitiques quel que soit leur cas, et les cas particuliers de la forme *lui* qui peut être soit pronom fort soit pronom datif, et *elle* et son pluriel *elles* qui peut être sujet clitique ou pronom fort.

Enfin, en ce qui concerne le *genre*, il est marqué à la 3^{ème} personne du singulier et à la 3^{ème} personne du pluriel au nominatif (*il/elle* et *ils/elles*), ainsi qu'avec les pronoms disjoints (*lui/elle* et *eux/elles*). Il est aussi marqué à l'accusatif, uniquement à la 3^{ème} personne du singulier (*le/la*).

On notera que le pronom réfléchi (qui sera laissé de côté dans notre étude), fait aussi parti du système, et se distingue morphologiquement uniquement à la 3^{ème} personne avec une forme unique au singulier comme au pluriel, la forme réfléchie *se*, et une forme disjointe *soi*.

Nous allons dans la section suivante, comparer le système norvégien au français afin d'identifier les défis que présente l'acquisition des pronoms personnels objet français pour les apprenants de langue première norvégienne.

Tableau 3 : Les pronoms personnels norvégiens et français

	Norvégien		Français			
	Sujet	Objet	Sujet	Objet		Pronoms forts
				Accusatif	Datif	
1 ^{ère} sing.	Jeg	meg	je	me		moi
2 ^{ème} sing.	du (<i>De</i>)	deg	tu	te		toi
3 ^{ème} sing.	han hun den det	han (<i>/ham</i>) henne den det	il elle on	le la	lui	lui elle soi
1 ^{ère} plur.	Vi	oss	nous	nous		nous
2 ^{ème} plur.	Dere	dere	vous	vous		vous
3 ^{ème} plur.	De	dem	ils elles	les	leur	eux elles

1.2 Le système norvégien

Lorsqu'ils abordent le français, l'état linguistique initial de l'apprenant avec le norvégien comme L1 (et l'anglais comme L2), comprend un système pronominal radicalement différent de celui du français. Nous allons dans ce qui suit identifier les principaux traits qui différencie ces deux systèmes.

1.2.1 Caractéristiques syntaxiques : pas de clitisation en norvégien

Une caractéristique majeure du système norvégien est que ses pronoms objet se comportent comme des formes nominales complètes, et qu'ils occupent donc dans la phrase la même position que les GN qu'ils remplacent. On notera que c'est également le cas pour l'anglais que nos apprenants maîtrisent déjà. Ainsi, les pronoms objet du norvégien sont des formes fortes (par opposition aux formes clitiques), qui se placent toujours après le verbe (28) et (29).

Le système norvégien contrairement au français n'a donc pas de formes pronominales clitiques préverbaux (30).

28) Han [GV *leser* [GN_{cod} **avisa**]] – (Il lit **le journal**)

29) Han [GV *leser den*] – (Il **le** lit)

30) *Han **den** *leser* – (Il **le** lit)

1.2.2 Les traits morphosyntaxiques

Sur le plan morpho-syntaxique, le système pronominal norvégien présente un certain nombre de caractéristiques qui le différencie du système français.

Le trait humain / non-humain

Une de ces particularités du norvégien est que ses objets pronominaux distinguent la référence humaine de la référence non-humaine (31) et (32). Le pronom avec référence humaine (*han/henne*) s'utilise aussi en cas de personnification d'un animal familier par exemple (33).

31) Pierre er i hagen, Anne ser **han** – (Pierre est dans le jardin, Anne le voit)

32) Hunden er i hagen, Anne ser **den**. – (Le chien est dans le jardin, Anne le voit)

33) Lucky er i hagen, Anne ser **han**. – (Lucky est dans le jardin, Anne le voit)

Nombre, personne et genre

Comme en français, les pronoms personnels norvégiens varient en *nombre* (singulier, pluriel) et en *personne* (Cf. tableau 3). Ils ne varient en *genre* qu'à la 3^{ème} personne du singulier comme c'est aussi le cas en français, mais le français ne comporte que deux genres (féminin-masculin), alors que le système norvégien en comporte trois : féminin, masculin et neutre.

Lorsque le pronom renvoie à un antécédent qui désigne une personne précise (ou un animal familier personnifié), le pronom est genré (34)-(35).

34) Anne ser Pierre => Anne ser **han**

35) Anne ser Isabelle => Anne ser **henne**

Lorsque l'antécédent est non-humain par contre, le pronom est soit « *den* » lorsque le genre grammatical de l'antécédent est masculin (36) ou féminin (37), soit le neutre « *det* » lorsque l'antécédent renvoie à un antécédent nominal dont le genre grammatical est neutre (38), ou si l'antécédent n'est pas un GN (relative, construction infinitive, locution verbale).

36) Anne ser døra [*féminin*] => Anne ser **den**

37) Anne ser bilen [*masculin*] => Anne ser **den**

38) Anne ser bordet [*neutre*] => Anne ser **det**

Il est également intéressant de noter l'écart existant entre le genre grammatical et le genre réel. Dans l'exemple suivant (39) le genre grammatical du métier *postbud* (facteur) est neutre. Cependant, lorsqu'il est accompagné du déterminant défini *postbudet*, il renvoie à une personne précise, et donc à une entité *humaine, genrée*. Du fait, le pronom dont l'antécédent est *postbudet* héritera du genre « réel » de la personne et pas du genre grammatical de son métier :

39) Har du sett *postbudet* ? Ja, jeg så **han** (**/henne**). – (As-tu vu facteur ? Oui, je l'ai vu.)

Le cas

Contrairement au français, le norvégien ne fait pas de distinction casuelle entre l'accusatif et le datif (40)-(41).

40) Anne ser **han** / **henne** / **den** / **det** – (Anne **le** / **la** voit)

41) Anne gir **han** / **henne** avisa – (Anne **lui** donne le journal)

La combinaison de deux objets pronominaux

Il est également intéressant de noter que bien qu'en norvégien comme en français, deux objets pronominaux peuvent théoriquement se combiner (42), le locuteur natif préférera souvent la combinaison pronom objet - groupe prépositionnel (43).

42) Pierre gir **han den** – (Pierre **le lui** donne)

43) Pierre gir **den til han** – (Pierre **le** donne **à lui**)

1.2.3 Les défis identifiés en comparant les systèmes

Avec cette comparaison des systèmes français et norvégien, nous pouvons identifier les traits des pronoms objet du français qui peuvent poser des défis aux apprenants norvégophones natifs. Les deux premiers sont des défis majeurs qui ont, on va le voir plus loin, été identifiés dans la littérature comme tout aussi problématiques pour les apprenants de langue native anglaise, et ce pour les mêmes raisons :

- (1) L'acquisition du positionnement dans le groupe verbal, en raison de l'absence de clitiques syntaxiques en norvégien
- (2) L'acquisition de la sélection casuelle ACC/DAT, étant donné l'absence de forme dative dans le système norvégien.

On peut cependant aussi s'interroger sur l'incidence de la présence du trait *+/-humain* et du *genre neutre* en norvégien sur l'acquisition de la forme pronominale à la 3^{ème} personne (sing) :

- (3) Les traits *+/-humain* et le *genre neutre* ont-ils une influence sur l'acquisition de la forme du pronom personnel objet ?

Nous avons donc dégagé ici trois premières pistes de recherche issues de la comparaison des systèmes français et norvégiens : L'acquisition du positionnement (1), celle de la sélection casuelle ACC/DAT (2) et l'influence éventuelle du trait *+/-humain* et du *genre neutre* sur l'acquisition de la forme à 3^{ème} personne du singulier (3).

Pour investiguer ces pistes, il nous faudra construire une étude empirique afin de recueillir des données appropriées pour rechercher dans quelle mesure ils influent l'acquisition des pronoms objet lorsque les apprenants ont le norvégien comme L1. La question centrale de cette étude sera donc celle des interférences entre L1 et L2. Il est pour cette raison nécessaire de s'appuyer sur les connaissances et savoirs faire issus du domaine de la recherche relatif au *transfert*.

1.3 Le *transfert* dans l'étude de l'acquisition des L2.

La recherche sur l'acquisition L2 utilise la notion d'interlangue (Selinker 1972), un terme qui se réfère au système linguistique des apprenants adultes qui sont en train d'apprendre une L2. L'interlangue est un système transitoire qui évolue au rythme de l'acquisition. Elle est donc intéressante à sonder lorsqu'on souhaite comprendre comment les apprenants acquièrent une L2.

Or il a été démontré qu'une des causes principales des erreurs systématiques produites par les apprenants est liée à l'influence des propriétés linguistiques de la langue maternelle sur le développement de la langue cible. Cette influence est qualifiée d'*interférence linguistique* (cross-linguistic influence), ou de phénomène de *transfert* (Odlin, 2003) ¹¹.

Pour sonder l'interlangue qui relève de savoirs « internes » conscients ou inconscients, on étudie les productions orales ou écrites des apprenants, ce qui relève de la performance au sens chomskien du terme¹². C'est pourquoi, dans la tradition de recherche sur le transfert linguistique¹³, le transfert est considéré comme un phénomène relevant autant de l'*usage* que de l'*acquisition*. Il paraît en effet difficile de distinguer les deux puisque le rôle du transfert dans l'acquisition est mis en évidence par l'identification de ses effets sur l'usage de la langue.

Dans la tradition *behaviouriste* ¹⁴ on considère que les connaissances linguistiques antérieures (celles de la L1) produisent des *interférences* en fonction du degré de difficulté, c'est-à-dire en fonction des efforts à fournir pour apprendre le modèle de la L2, ces efforts étant proportionnels à l'écart entre le système de la L1 et de la L2. On peut alors avoir des effets de *transfert positif* des propriétés de la langue native sur la L2 lorsque l'écart entre la L1 et la L2 est faible (l'acquisition étant alors facilitée), et des effets de *transfert négatif* lorsque les différences entre les systèmes provoquent des erreurs de production.

Le fait que le rôle du transfert dans l'acquisition soit mis en évidence par l'identification de ses effets sur l'usage de la langue pose tout de même un problème. En effet, si la production repose sur l'interlangue de l'apprenant, elle est cependant susceptible de subir des perturbations de type cognitives. Les productions sont en effet le résultat de processus cognitifs complexes, dans

¹¹ Voir aussi : Jarvis & Pavlenko (2008) ; Odlin (2012) ; Yu & Odlin (2016) et le chapitre 8 de Ellis (2008)

¹² La performance relève de la production par opposition à la compétence qui relève de la capacité à produire ou à reconnaître des énoncés et est liée à des connaissances conscientes et inconscientes.

¹³ Kellerman (1983,1995) et Odlin (1989, 2003)

¹⁴ Cf. Odlin 2003 et Ellis 2008

lesquels entrent en jeu les systèmes linguistiques déjà acquis ou en cours d'acquisition, mais aussi la mémoire¹⁵, le degré de concentration ou encore les stratégies que l'apprenant adopte face aux difficultés. La performance n'est donc pas une image exacte de l'interlangue. C'est pourquoi, Odlin (2003) précise que pour prouver de façon convaincante qu'un phénomène relève d'un effet de transfert, il est nécessaire d'utiliser un faisceau d'indices issus de plusieurs sources. Jarvis (2000) préconise de sonder un groupe homogène suffisamment large, et de comparer également plusieurs L1, et Odlin (2003) suggère de sonder des productions orales et/ou écrites, mais de mesurer aussi la perception et la compréhension. Il souligne aussi le rôle de l'intuition du chercheur. Dans notre étude, ces différentes approches seront utilisées, nous y reviendrons dans le chapitre sur l'analyse des données.

En ce qui concerne les productions d'apprenants, les productions orales spontanées sont considérées comme étant à même de procurer le plus d'exemples de formes de la L1 installées dans le système de l'interlangue. Les chercheurs suédois Granfeldt, Bartning et Schlyter ont produit plusieurs études basées sur des productions orales¹⁶. Ces travaux ont été possibles grâce à l'accès à des données partagées d'une ampleur suffisante.

Cependant, de nombreuses structures n'apparaissant pas dans les productions orales spontanées, il faut parfois forcer les productions par des tests (Odlin, 2003). Ce sera le cas pour notre étude. Afin que les apprenants norvégophones produisent des pronoms personnels objet dans les contextes qui nous intéressent, nous leur proposerons un test de production-traduction à l'écrit similaire à celui utilisé par Tsedryk (2014), une forme de test qui paraît la plus adaptée pour parvenir à nos objectifs dans le cadre limité de notre Master.

Une fois les productions recueillies, il faut les analyser. Ellis (2008) souligne la difficulté que représente l'identification des instances de transfert. On dénombre quatre types de phénomènes : les erreurs (transfert négatif), les effets de facilitation (transfert positif), les évitements (ou sous-production) et la surproduction. Pour rechercher des indices de phénomènes de transfert, on dispose de trois variables linguistiques à comparer : l'interlangue de l'apprenant (avec des productions issues de l'étude empirique de la performance et éventuellement aussi des mesures de

¹⁵ Pozniak et Hemforth (2016) ont montré le rôle déterminant de la mémoire de travail dans l'acquisition des pronoms objet en français langue seconde (L2).

¹⁶ Entre autres Granfeldt et Schlyter (2004) et Bartning et Schlyter (2004)

leur perception de la L2), le système de la L1 de l'apprenant, et celui de la langue cible¹⁷. (La comparaison de la L1 et de la L2 telle que nous l'avons fait en début de chapitre, constitue donc une de ces étapes.)

Pour l'analyse des productions, de nombreux chercheurs s'accordent à considérer que la méthode la plus valide est de comparer l'interlangue de l'apprenant d'une part à sa L1, d'autre part à la langue cible. Cependant l'expérience montre aussi que cette méthode entraîne des surestimations de l'effet de transfert positif comme négatif. Les erreurs peuvent en effet être liées à des causes internes à la L2, ou à des stades développementaux universels, et une similitude à la L1 peut être tout à fait fortuite. C'est pourquoi, afin de savoir si une erreur relève d'un effet de transfert ou bien si elle fait partie du processus acquisitionnel de la langue cible, les chercheurs comparent l'acquisition de la L2 avec l'acquisition de cette même langue en tant que langue maternelle¹⁸. Cette démarche a été suivie par plusieurs chercheurs en ce qui concerne l'acquisition des pronoms clitiques du français. Pour notre étude, nous avons choisi de comparer les résultats des apprenants norvégophones avec ceux de bilingues natifs norvégien-français qui ont fait leur scolarité dans le système scolaire français. Nous avons en effet besoin d'informateurs de L1 française qui maîtrisent aussi le norvégien afin qu'ils soient à même de répondre à la même enquête que les informateurs norvégophones, en particulier au test de traduction.

Après ces précisions sur l'étude du transfert, regardons à présent ce que la recherche sur l'acquisition des pronoms clitiques et des pronoms personnels objet nous apprend.

1.4 Les recherches sur l'acquisition des pronoms personnels objet

En consultant les travaux les plus récents sur ce sujet, on constate que l'acquisition L2 des clitiques objet a intéressé de nombreux chercheurs. La plupart de ces travaux, nous l'avons mentionné en introduction, abordent la question de l'acquisition des L2 avec un regard universaliste selon une tradition qui remonte aux années 1990¹⁹. Hvidsten (2021) propose une bonne présentation et explication des contributions de Towell & Hawkins (1994), Schlyter (1997),

¹⁷ Voir Jarvis 2000 pour les méthodes d'investigations du transfert. Il précise en particulier qu'on se base en général sur une description scientifique des langues décrivant la langue normée.

¹⁸ Nous allons voir dans ce qui suit que cette démarche a été suivie par plusieurs chercheurs en ce qui concerne l'acquisition des pronoms clitiques du français, en particulier les travaux de Granfeldt & Schlyter (2004) et de Tsedryk (2014) qui sont particulièrement pertinents pour notre étude.

¹⁹ Voir Prévost (2009) pour un bon aperçu du domaine.

Herschensohn (2004), Granfeldt & Schlyter (2004) et Schlyter & Bartning (2004), dans sa partie sur l'acquisition des clitiques objet (p.68).

Pour établir la présence de transferts entre la L1 et la L2 dans l'interlangue des apprenants du français L2 tout en distinguant les phénomènes de transfert des phénomènes développementaux, des chercheurs ont comparé l'acquisition en L1 langue maternelle (donc par de tout jeunes enfants) à celle en L2 (par les enfants d'une part, et par les adultes d'autre part). Les résultats de telles approches ont montré que les pronoms clitiques objet sont acquis bien plus tard que les clitiques sujet²⁰, et ceci autant en langue maternelle qu'en langue seconde, un ordre d'acquisition attribué à la fréquence de l'input, mais aussi au degré de complexité des objets pronominaux. Jusqu'ici rien de très surprenant, mais par contre, ces études ont également montré qu'une fois que les enfants francophones ont acquis les formes pronominales clitiques, ils ne produisent pas d'erreur de placement, tandis que le positionnement des clitiques objet, au contraire, pose de grandes difficultés aux apprenants du français comme L2. Ce constat a conduit de nombreux chercheurs à s'intéresser à l'acquisition du positionnement des pronoms clitiques.

Parmi les études en question, certaines testent des hypothèses de transfert portant sur l'acquisition du français L2 par des apprenants de L1 anglaise²¹, mais on trouve aussi des études avec d'autres langues natives. Les travaux de Granfeldt & Schlyter (2004) et Bartning & Schlyter (2004) notamment, se situent dans un contexte linguistique très proche du contexte norvégien, avec des apprenants dont la L1 est elle aussi scandinave, le suédois. Des travaux comparent également l'acquisition des pronoms clitiques du français L2 par deux groupes d'apprenants de L1 différentes. C'est le cas par exemple de Pozniak & Hemforth (2016), avec un groupe d'apprenant dont la L1 est l'allemand et l'autre le chinois mandarin. Les résultats de ces études ont en commun qu'ils confirment que l'acquisition du positionnement des pronoms personnels objet suit des stades de développement semblables quelle que soit la L1. De tels travaux sur l'acquisition du positionnement des pronoms clitiques ont aussi donné lieu au modèle des *stades développementaux* que nous souhaitons utiliser dans cette étude.

²⁰ Voir à ce sujet Herschensohn (2004) ; Granfeldt & Schlyter (2004) et Prévost (2009)

²¹ Pour un aperçu : Herschensohn 2004, Prévost 2009 et Herschensohn & Gess 2018

1.4.1 Acquisition des traits syntaxiques : le modèle des stades

Sachant que le positionnement des pronoms clitiques présente un obstacle pour les apprenants du français L2, des chercheurs se sont intéressés à leur acquisition en adoptant une approche développementale. L'objectif de ce type d'approche est de dégager des régularités dans le développement de l'acquisition d'une L2, indépendamment de la langue d'origine des apprenants. Dans cette perspective Towell & Hawkins (1994), Herschensohn (2004), Granfeldt & Schlyter (2004) et Bartning & Schlyter (2004), parmi d'autres, ont mené des travaux qui ont conduit à des modèles *d'itinéraires acquisitionnels* que tout apprenant du français comme L2, quelle que soit sa langue d'origine (anglaise, suédoise, etc.), doit traverser pour maîtriser le français L2.

En ce qui concerne l'itinéraire acquisitionnel pour les pronoms personnels objet, Tsedryk (2014) propose la synthèse suivante :

Stade 1 :	Position postverbale	*Je vois le/lui
Stade 2 :	Omission de l'objet	*J'ai vu Ø
Stade 3 :	Position intermédiaire	*J'ai le vu
Stade 4 :	Position préverbale	Je l'ai vu

Les apprenants passent tout d'abord par une étape, au *stade 1*, où les pronoms sont interprétés comme des groupes nominaux (GN) en position canonique SVO, par transfert de la syntaxe de l'anglais, et attribuent au pronom objet du français le statut de pronom fort de leur langue maternelle. La phase suivante, le *stade 2*, est celle de l'omission de l'objet. Les apprenants ont appris qu'en français, la position postverbale n'est pas valide, mais ils ne maîtrisent pas encore le positionnement des pronoms clitiques et adoptent alors une stratégie d'évitement²². Au *stade 3*, ils placent le pronom systématiquement dans une position intermédiaire dans les formes verbales complexes ce qui est inappropriée au passé composé (position entre l'auxiliaire et le participe passé) tandis que c'est une position correcte avec les constructions modales. Enfin, le positionnement des clitiques est acquis au *stade 4*, où les apprenants placent le pronom devant le verbe auxiliaire quand le verbe est au passé composé.

Ce modèle présente un intérêt pour la recherche d'effets de transfert dans la mesure où il permet de comparer l'interlangue des apprenants de L1 norvégienne, à un modèle général propre au

²² L'explication en termes générativistes est que la position de l'objet est remplacée par un *pronom nul*, suite à un réajustement de la grammaire de l'apprenant à partir de l'input reçu.

développement du français L2, quel que soit la L1. Cette comparaison va nous aider à distinguer parmi les phénomènes observés, ceux qui relèvent de phénomènes développementaux et ceux qui pourraient relever de l'influence de la L1.

Une telle démarche va nous permettre d'explorer l'interlangue de nos informateurs pour tenter de déceler l'influence de leur langue native sur l'acquisition du positionnement des pronoms clitiques objet. Ceci dit, nous nous intéressons aussi à l'acquisition des traits morphosyntaxiques, un sujet sur lequel on trouve un nombre d'études nettement plus limité.

1.4.2 L'acquisition des traits morphosyntaxiques

Les travaux qui mettent l'accent sur l'acquisition L2 des traits morphosyntaxiques des pronoms personnels objet du français, sont moins nombreux que les précédents²³. Parmi des travaux les plus récents, Tsedryk (2014) a abordé le sujet de manière assez large dans sa thèse de doctorat dans laquelle il s'interroge sur la manière dont le module syntaxique interagit avec la composante morphologique, et tente d'identifier les traits nécessaires pour acquérir une maîtrise complète des pronoms personnels clitiques en français.

Indépendance du développement du module syntaxique et de la composante morphologique

Tsedryk établit que les traits morphologiques des pronoms sont maîtrisés beaucoup plus tardivement que leurs traits syntaxiques et que de surcroît, la valeur casuelle (ACC/DAT) du pronom personnel, qui dans ses résultats apparaît comme le trait qui pose le plus longtemps des problèmes aux apprenants anglophones, ne perturbe pas l'acquisition de sa position de clitique. Ceci le conduit à conclure que le processus d'acquisition du placement et celui des formes casuelles sont indépendants. Il rejoint ici les conclusions de Santoro (2007) qui a étudié l'acquisition des pronoms clitiques de l'Italien et conclue que le processus d'acquisition du positionnement et celui d'acquisition formes casuelles sont différents, et que le développement de la morphologie des cas est indépendant du développement de la représentation syntaxique²⁴. Cette conclusion implique que l'on peut isoler les traits syntaxiques des traits morphosyntaxiques lorsqu'on étudie l'acquisition des pronoms personnels objet.

²³ Hvidsten note que la plupart de ces travaux se sont concentrés sur l'acquisition des clitiques accusatifs.

²⁴ Tsedryk, dans le sillage de Santoro, relie ceci à l'hypothèse de l'inflexion de surface manquante (Lardiere, 1998 ; Prévost et White, 2000), selon lesquels le développement de l'affixation morphologique est dissocié de la connaissance syntaxique des caractéristiques formelles.

L'acquisition des traits de nombre, personne et genre

L'acquisition des traits de *nombre* et de *personne* des pronoms clitiques a été selon Tsedryk peu étudiée. En ce qui concerne l'acquisition du *genre*, il rappelle que le *genre grammatical* des mots pose en général des problèmes aux apprenants, quelle que soit la langue maternelle, et que c'est aussi le cas pour les pronoms personnels français genrés puisqu'ils héritent du genre de leur antécédent. Tsedryk renvoie à ce sujet à Lardiere (2000) et à White et al. (2001) qui suggèrent que les erreurs de genre sur les pronoms clitiques seraient plutôt liées à un problème de reconnaissance du genre grammatical en général.

Tsedryk souligne cependant que la forme masculine sert assez souvent de forme par défaut dans l'interlangue des apprenants. Il cite à ce sujet un article particulièrement intéressant pour nous puisqu'il concerne l'acquisition du français L2 par des apprenants danois, une langue proche du norvégien. Andersen (1986) a en effet remarqué dans l'interlangue de ses apprenants de L1 danoise, l'existence d'un lien entre l'acquisition du *genre* des pronoms clitiques objet et le *trait sémantique* [+/-Humain]. Dans son corpus, les élèves de différents niveaux de l'enseignement secondaire associent la forme pronominale *lui* au trait sémantique [+Humain] avec le masculin, les formes *la* ou *elle* au trait sémantique [+Humain] avec le féminin, tandis que *le* est leur forme de prédilection pour se référer aux objets ayant le trait [- Humain]. Elle remarque aussi que les apprenants essaient fréquemment d'éviter l'emploi du pronom quand l'antécédent est [- Humain], ce qu'ils font moins lorsque le trait est [+ Humain]. Andersen note également que l'ordre d'acquisition des pronoms personnels par les apprenants danois de son échantillon est : [pronoms sujet] > [pronoms objet], distinction [+/-humain] > distinction [masculin/féminin], et pronoms[+Humain] > pronoms[-Humain]. Ces remarques sont particulièrement intéressantes puisque le système norvégien, comme le danois, présente comme nous l'avons vu dans la première partie de ce travail, un marquage morphologique du trait [+/-Humain].

On notera que Tsedryk utilise les notions *animé/inanimé* pour se référer à la notion [+/-Humain] d'Andersen. À notre avis cette terminologie porte à confusion car elle ne recouvre pas entièrement le même champ sémantique. On attribuera par exemple le trait [+animé] à tous les animaux, alors qu'en norvégien le trait [+humain] ne s'applique pas aux animaux, sauf dans le cas où pour des raisons sentimentales, le locuteur personnifie cet animal. Nous conserverons donc dans ce mémoire la terminologie employée par Andersen.

L'acquisition du cas

Pour les apprenants de L1 anglaise, Tsedryk constate que parmi les traits morphosyntaxiques des PP-objet, c'est la distinction entre les formes casuelles accusatif (ACC) et datif (DAT) qui pose le plus de problèmes. Dans ses données, ces difficultés persistent même à des niveaux bien avancés.

Étant donné que la sélection casuelle ACC/DAT présente un défi majeur pour les apprenants anglophones, une première question est de déterminer si les difficultés rencontrées par les apprenants relèvent d'un développement naturel de l'acquisition des formes pronominales clitiques du français, ou bien si ces difficultés sont spécifiques à l'acquisition L2.

Prévost (2009) constate qu'avant de produire les pronoms clitiques objet, les enfants francophones natifs commencent par les remplacer par un pronom fort (*moi, toi, ...*), ou par le pronom démonstratif *ça*. Les deux autres stratégies qu'ils adoptent sont d'utiliser le complément d'objet sans le pronominaliser, ou bien d'omettre l'objet. Tsedryk et Punko (2008a) ont de plus montré que les enfants francophones reconnaissent les clitiques très tôt, et qu'ils acquièrent les pronoms clitiques dans l'ordre ACC > DAT. Ce résultat peut être mis en lien avec la fréquence largement inférieure du datif par rapport à l'accusatif dans la langue française, et donc à une moindre fréquence dans l'input.²⁵

Cependant, lorsque les enfants commencent à produire des clitiques, ces derniers sont presque toujours utilisés directement de façon correcte, tandis qu'en L2 par contre, la distinction entre l'accusatif et le datif continue à poser des problèmes aux apprenants longtemps après qu'ils ont commencé à utiliser les deux formes. Pour Tsedryk, l'absence de distinction casuelle ACC/DAT dans le système de l'anglais L1 contrairement au système français (44 et 45) contribue à ces difficultés. Soulignons aussi que le système norvégien, comme nous l'avons vu plus tôt, ne comporte pas non plus une telle distinction (46 et 47).

- 44) Gaëlle **le** regarde. Gaëlle looks **at him**.
45) Gaëlle **lui** donne le journal. Gaëlle gives **him** the newspaper.
46) Gaëlle ser på **han**.
47) Gaëlle gir avisa til **han**.

²⁵ Et aussi par un lien plus étroit entre l'objet direct et le verbe, qu'entre l'objet indirect et le reste du groupe verbal.

Tsedryk (2014) constate qu'au cours du processus d'acquisition du français L2 par les apprenants anglophones, l'accusatif semble poser moins de problèmes que le datif avec les verbes transitifs. Il constate par contre qu'avec les verbes ditransitifs la maîtrise du datif est facilitée par la structure du verbe qui guide la sélection de la forme casuelle.

Sa conclusion est que les apprenants anglophones du français L2 suivent le même itinéraire de développement de la cliticisation en français que les enfants francophones, c'est-à-dire qu'ils sont soumis aux règles de développement propre à la cliticisation (en L1 et L2) qui induit un ordre d'acquisition des pronoms clitiques en français : « *d'abord on doit acquérir les clitiques nominatifs ensuite les clitiques accusatifs, et finalement on arrive à la maîtrise des clitiques datifs* ». (Tsedryk, 2014 : 199-200).

Tsedryk aborde aussi la question du lien entre l'acquisition des propriétés sélectives des verbes et celle des formes casuelles. En effet, pour réussir à produire un pronom personnel morphologiquement correct avec un verbe donné, l'apprenant a besoin de connaître les propriétés syntaxiques de ce verbe, c'est-à-dire sa structure argumentale, et ses propriétés sémantiques. En explorant cette piste, Tsedryk montre que les apprenants anglophones qui ont acquis les propriétés syntaxiques des pronoms personnels objet continuent à avoir des problèmes avec la sélection de la forme casuelle. Il montre de plus que ces problèmes persistent aussi quand les apprenants reconnaissent les rôles thématiques des verbes français, éliminant ainsi l'acquisition des propriétés sélectionnelles parmi les causes de ces difficultés. On notera à ce sujet que ce constat de Tsedryk n'exclut pas que certaines structures verbales puissent être plus difficiles que d'autres à acquérir²⁶.

Finalement, Tsedryk conclut que *les apprenants anglophones connaissent les différences conceptuelles entre le datif et l'accusatif, mais que ces différences ne sont pas encodées morphologiquement dans leur grammaire jusqu'au niveau très avancé de maîtrise du français L2*. (Tsedryk, 214 : 218). Il rejoint sur ce point Santoro pour conclure que la persistance d'une variation morphologique dans les productions des apprenants n'est probablement pas due à un problème dans l'acquisition des formes, mais plutôt à « *un problème d'interface* », lié à des « *difficultés d'accès ou d'utilisation des connaissances sous-jacentes* ». Les difficultés de sélection de la forme relèveraient donc de difficultés plus générales d'associer les connaissances

²⁶ Notre expérience de l'enseignement montre que les verbes dont les propriétés sémantiques et la structure argumentative de la L1 et de la L2 s'opposent, posent des problèmes aux apprenants de niveaux élevés.

morphologiques à la structure syntaxique déjà acquise, ces difficultés intervenant au moment de l'insertion du vocabulaire dans la phrase.

1.5 Conclusion et rappel des questions de recherche

L'objectif de cette première partie était de poser le cadre théorique de notre étude, et de présenter et de comparer les systèmes pronominaux français et norvégiens afin d'identifier les défis acquisitionnels que posent les pronoms personnels objet pour les apprenants norvégiens.

Nous avons mis en évidence que les pronoms personnels présentent plusieurs défis majeurs pour les apprenants norvégiens en ce qui concerne leur positionnement de clitiques mais aussi leurs traits grammaticaux et morphologiques (genre, personne et cas).

Notre étude comparative des systèmes pronominaux français et norvégien a donné lieu à trois pistes de travail principales :

- (1) L'acquisition du positionnement face à l'absence de clitiques syntaxiques en norvégien
- (2) L'acquisition de la sélection casuelle ACC/DAT, face à l'absence de datifs en norvégien, mais aussi face à d'autres facteurs pouvant interférer dans la sélection casuelle.
- (3) L'acquisition des formes à la 3^{ème} personne du singulier, face au trait [+/- Humain] du norvégien, et des propriétés du pronom neutre *det*.

Avec l'étude empirique que nous allons présenter dans ce qui suit, nous souhaitons explorer ces pistes et tenterons de répondre aux questions de recherche plus générales esquissées en introduction :

(i) *Le transfert :*

Dans quelle mesure, les structures linguistiques de la langue maternelle de l'apprenant sont-elles susceptibles d'être transférées à l'interlangue de l'apprenant ?

(ii) *Acquisition du positionnement :*

Comment l'apprenant norvégien acquiert-il le positionnement des pronoms clitiques du français comme L2 ?

(iii) *Acquisition des traits grammaticaux (genre, personne et cas) :*

Dans quelle mesure la morphologie présente-t-elle des obstacles dans le processus acquisitionnel des pronoms objet clitiques par des apprenants norvégiens ?

2 L'étude empirique

L'objectif de cette étude est de sonder l'interlangue des apprenants de L1 norvégienne à la recherche de l'influence des traits spécifiques à cette langue scandinave sur l'acquisition des pronoms personnels objet du français L2, et plus précisément sur l'acquisition de leur positionnement, et d'autre part sur l'acquisition de leur forme.

Comme il n'est pas possible de mener une étude longitudinale dans le cadre d'un Master, le choix s'est porté sur une enquête transversale, qui permet d'obtenir une image des compétences grammaticales d'étudiants de divers niveaux à un moment T.

En nous inspirant entre autres des travaux de Tsedryk (2014), nous avons élaboré une enquête et des tests que nous avons proposés aux étudiants des universités d'Oslo (UIO) et de Trondheim (NTNU). L'enquête a abouti à 45 réponses d'apprenants de langue maternelle norvégienne.

Dans ce qui suit nous décrivons l'étude empirique mise en place, la nature des données recueillies, les méthodes d'analyse utilisées, et les difficultés rencontrées.

2.1 Description de l'étude

2.1.1 Les participants

Les étudiants en cours d'acquisition du français L2

Afin de recueillir des données susceptibles de représenter un spectre aussi large que possible des stades de l'acquisition du français L2, nous avons choisi d'inviter les étudiants inscrits dans l'ensemble des programmes offerts par les deux universités, c'est-à-dire les étudiants du programme court d'une année (1A), ceux du Bachelor inscrits dans les cours de 1^{ère} année (1B) ou de 2^{de} année (2B) et ceux du Master (M) ²⁷.

Le questionnaire a été présenté aux étudiants sur la période octobre 2020 - janvier 2021, c'est-à-dire en fin de premier semestre pour tous les 1A, et en fin de 3^{ème} semestre pour les 2B de NTNU, pour tous en amont d'une séance sur les pronoms. Les étudiants en seconde année de Bachelor et Master d'Oslo n'ont reçu l'invitation qu'en début de 4^{ème} semestre.

²⁷ Les Master ont été invités afin d'intégrer un niveau où les traits syntaxiques sont censés être acquis mais où certains traits morphosyntaxiques peuvent encore poser des problèmes.

L'invitation a été transmise aux étudiants par l'intermédiaire de leurs professeurs respectifs de linguistique française, dans une période marquée par le début de la pandémie, où nous devons tous apprendre à nous adapter à de nouvelles conditions d'enseignement (ou d'apprentissage) à distance imposées par la situation sanitaire exceptionnelle. Le nombre exact d'étudiants invités ne nous a pas été communiqué, mais il se situe à notre avis en dessous de 150, toutes cohortes et universités confondues. Sur la base de cette estimation, le taux moyen de réponse est d'environ 40% et le taux de réponses finalement retenues (après exclusion des réponses invalides et des étudiants norvégiens « non natifs ») est de 33%.

Les 45 réponses retenues correspondent aux contributions de 10 étudiants en programme court, 16 en première année de Bachelor, 15 en seconde année de Bachelor, et 4 en Master. Leurs profils linguistiques (en dehors du français L2) ont pour point commun qu'ils sont tous de langue maternelle norvégienne, et que leur maîtrise de la langue anglaise (qu'ils ont commencé à apprendre dès l'école primaire et qu'ils pratiquent couramment) est d'un bon niveau. Ils s'évaluent tous comme ayant un niveau 3 (55%) ou 4 (45%), où 3 correspond à « *over middels* » (niveau supérieur à la moyenne) et 4 à « *flytende* » (parle couramment). Leurs premiers pas avec la langue française ont eu lieu pour environ 70% d'entre eux en première année de collège (13-14 ans), et 30% au lycée (16-17 ans). Notons que ce facteur ne paraît pas, à la lecture des résultats, exercer d'influence sur leur maîtrise du français.

Un point qui a retenu notre attention concerne les autres langues étudiées en tant que L2 par les étudiants. En effet, 65 % des étudiants affirment avoir étudié une autre L3 (au sens strict) que le français. Les langues les plus représentées sont l'allemand dans 35% des cas, et l'espagnol (ou parfois une autre langue latine) dans 47% des cas.

Ce constat nous pose un problème de méthodologie. En effet, bien que notre étude se limite à l'étude des interférences entre la L1 et la L2, on ne peut pas ignorer la possibilité d'une influence des autres L2 sur l'acquisition du français. Il aurait été préférable d'avoir un groupe d'apprenants homogène, avec uniquement le norvégien L1 et l'anglais L2 dans leur bagage linguistique. On voit ici que la réalité est autre. À priori, des connaissances en allemand L2 ne comportent pas un risque important de perturbation des résultats. Comme en norvégien, l'allemand ne possède pas de clitiques objet²⁸. Par contre, l'espagnol et les autres langues latines ont un système pronominal

²⁸ Voir à ce sujet l'étude de Pozniak & Hemforth (2016)

qui comprend des clitiques, et de plus, le système pronominal de l'espagnol, qui est la langue la plus représentée, présente des traits syntaxiques qui divergent du système français. Ainsi, la connaissance du système pronominal de ces langues latines peut potentiellement influencer le processus acquisitionnel du français L2²⁹.

Le fait que presque la moitié du groupe a des connaissances dans une autre langue latine et l'autre moitié pas, est un facteur d'hétérogénéité, et nous met face à un dilemme. Il semble en effet problématique d'éliminer 47% de nos informateurs alors qu'ils sont représentatifs de notre public d'apprenants. Une telle décision réduirait de plus le nombre des informateurs à tel point que nos données perdraient beaucoup de leur intérêt sur le plan statistique. Après avoir sondé les résultats pour évaluer l'incidence d'une élimination des « hispanisants », nous avons finalement pris le parti de garder tout le groupe, tout en ayant conscience qu'il n'est pas aussi homogène que nous l'avions anticipé. Cette décision repose aussi sur le fait que c'est le lien entre la L1 et le français L2 que nous explorons ici, et que la langue maternelle est fixée bien plus solidement que ne peuvent-être les diverses L3 « apprises » au collège ou au lycée avant d'aborder le français à un niveau universitaire.

Le groupe de bilingues pour les données comparatives

L'objectif de ce travail étant de rechercher la présence de phénomènes de transfert dans l'interlangue des apprenants du français L2, il nous a paru utile de sonder les mêmes phénomènes chez des personnes qui ont acquis le français en tant que L1. Nous avons dans ce but invité des anciens élèves du lycée français d'Oslo (groupe d'âge 19 - 30 ans) à répondre à l'enquête. Le bilinguisme était en effet un critère incontournable étant donné la nature de notre enquête.

Dix réponses valides ont été retenues. La plupart ont eu la langue française comme langue de scolarisation de la grande maternelle jusqu'à la fin du collège (huit sur les dix sont allés jusqu'au bac). On distingue deux profils linguistiques :

- Profil bilingues franco-norvégiens simultanés (L1 norvégienne, L1 française, L2 anglais, et L2 allemand ou L2 espagnol). Ils sont au nombre de sept. Ce sont des jeunes issus de couples franco-norvégiens, qui considèrent les deux langues comme des langues maternelles. Ils sont donc des locuteurs 2L1.

²⁹ Voir à ce sujet la thèse de doctorat d'Alvarado (2018)

- Profil bilingues « langue de scolarisation » (L1 norvégienne, L2 « de scolarité » française, L2 anglais + allemand ou espagnol). Au nombre de trois, ce sont des jeunes qui ont fait toute leur scolarité primaire et secondaire dans le système éducatif français (au Lycée français René Cassin d'Oslo) où ils ont passé un bac français. Le début d'acquisition du français L2 pour ce groupe est postérieur à 4 ans, ce sont donc des locuteurs cL2 (nomenclature anglophone utilisée par Granfeldt & Schlyter ; c = *child*).

À ce groupe s'ajoutent quatre étudiants qui ont participé à l'étude, et qui se sont révélés être des bilingues natifs (2L1), portant l'effectif du groupe de « bilingues » résident en Norvège à 14.

Le groupe de contrôle

Nous avons également invité 3 bilingues non simultanés de niveau académique à participer à l'enquête afin de pouvoir contrôler la pertinence de l'enquête, et la validité des tests, et pour avoir des données de référence. Parmi eux un Français natif avec le norvégien comme L2, et deux Norvégiens natifs avec le français comme L2. Le critère de sélection étant que la L2 soit maîtrisée à un niveau quasi natif et pratiquée quotidiennement en immersion.

2.1.2 Collecte des données

Pour la collecte de données, nous avons utilisé l'outil Nettskjema³⁰ qui permet un recueil de données électronique et sécurisé, et qui offre l'option de l'anonymité des participants. Afin de nous assurer du respect de la loi sur la protection des données personnelles, nous avons d'une part, choisi l'option d'anonymité, et d'autre part, vérifié que nous remplissions bien les conditions requises pour l'exemption du devoir de demande préalable d'autorisation auprès de l'office de contrôle NSD³¹ : le questionnaire ne doit inclure aucune information qui pourrait permettre d'identifier une personne soit de façon directe, soit par recoupements³². Les étudiants de Master à NTNU, peu nombreux, n'ont pas été invités à participer afin d'éviter tout risque d'identification individuelle.

³⁰ Nettskjema est le système d'enquête développé et hébergé par l'Université d'Oslo (nettskjema@usit.uio.no)

³¹ Norsk senter for forskningsdata (NSD) est l'office norvégien chargé d'assurer la protection des données personnelles rassemblées pour la recherche.

³² L'université UIO avait sur son site (consulté le 10 juin 2021) une page informative à ce sujet à l'adresse suivante : <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/mer-om/personvern/meldeplikt.html>

Le nombre d'étudiants de UIO et NTNU qui ont répondu à notre appel et dont les réponses ont été retenues est globalement identique pour les deux universités alors que les cohortes de UIO sont plus grandes. Ce résultat s'explique en partie par une organisation des cours différente dans les deux universités en raison des restrictions dues à la pandémie. Les cours d'UIO étaient entièrement digitaux tandis que NTNU avait des cours hybrides avec un enseignant et une partie des étudiants en présentiel. Le taux de participation est de plus, et bien naturellement, plus élevé parmi les cohortes qui ont été invitées à répondre à l'enquête en guise d'exercice préparatif à une séance sur les pronoms qu'avec les groupes qui n'ont reçu qu'une simple invitation par mail ³³.

Le taux de participation des bilingues invités à participer directement à travers notre réseau personnel (anciens élèves de deux classes du lycée français d'Oslo) s'est avéré très élevé.

Remarque sur le mode de présentation de l'étude aux étudiants

Pour une telle étude, la collaboration avec les enseignants pour un recueil de données encadré est indispensable. Notre enquête réclamait en effet du temps (environ 45 minutes) et un gros effort cognitif de la part des participants. Pour pouvoir recueillir suffisamment de données, et qu'elles incluent des étudiants de tous les niveaux et pas uniquement les plus studieux, il faut réussir à les motiver à participer. Proposer notre étude comme exercice introducteur à un cours sur les pronoms personnels a visiblement été une stratégie assez efficace.

2.1.3 Le questionnaire et les tests

L'enquête commence par un questionnaire voué au recueil de données métalinguistiques qui doit permettre de trier les participants en fonction de profils linguistiques donnés. Il comporte des questions démographiques (classe d'âge, et système scolaire français ou norvégien), linguistiques (la ou les L1 ; les L2 avec le niveau atteint : le nombre respectif d'années d'étude du français au collège, lycée et université), et sur le niveau d'exposition à la langue française ainsi que les séjours en pays francophones et leur durée.

Le questionnaire est suivi d'un exercice de traduction destiné à donner des indices sur la capacité des étudiants à produire des pronoms personnels objet dans différents contextes, que ce soit au niveau de leur position que de leur forme.

³³ 1^{ères} années : 16/UIO et 13/NTNU ; 2^{ème} année 11/NTNU et 4/UIO (invités seulement par mail)

La dernière partie est un exercice de jugements de grammaticalité visant à tester la capacité des informateurs à identifier la morphologie casuelle correcte (accusatif/datif) aux troisièmes personnes du singulier et du pluriel. La construction de l'exercice de jugements de grammaticalité est inspirée de deux études présentées par Tsedryk dans sa thèse de doctorat sur les clitiques objet (Tsedryk, 2014).

2.1.3.1 Le test de traduction

Avec un test de production guidée, les candidats sont invités à traduire en français de courtes phrases norvégiennes contenant des verbes transitifs. Le test de traduction propose 23 phrases norvégiennes et vise à sonder la capacité des étudiants à produire des pronoms personnels objet dans des contextes prédéfinis. Les verbes sont donnés entre parenthèse dans leur forme infinitive, afin d'éviter l'emploi d'un synonyme ayant une structure argumentale différente, comme par exemple *téléphoner*, verbe transitif indirect alors que son synonyme *appeler* se construit avec un objet direct. Par exemple (Phr. 1) Irène ringer henne. (*téléphoner*). Lorsque le pronom testé réfère à un antécédent nominal, une aide lexicale est également apportée avec l'indication du genre, afin de pouvoir évaluer la maîtrise du genre des pronoms. Par exemple dans la phrase 13, une aide lexicale est apportée pour le mot « sparkesykkel » (*n.f. trottinette*).

Pour tester la maîtrise du positionnement des clitiques, trois types de constructions verbales sont proposées : des structures verbales simples au présent, avec lesquelles le pronom doit être placé devant le verbe (exemple : Phr.18'), des structures modales commandant un placement intermédiaire du pronom personnel objet devant le verbe lexical à l'infinitif (exemple : Phr. 16), et des verbes au passé composé, avec lesquels le pronom personnel objet doit se placer devant l'auxiliaire (exemple : Phr. 4).

Phr.18'- [...], hun har **det** fra før. (*Adv. déjà*) ([...], elle **l'**a déjà.)

Phr.16 - Kan du invitere **meg** ? (*V. inviter*) (Peux-tu m'inviter ?)

Phr. 4 - Hun så **dem** i går. (*V. voir*) (Elle **les** a vus hier.)

Afin de tester la maîtrise de la distribution des clitiques les uns par rapport aux autres, le test contient quatre phrases avec des verbes ditransitifs où les deux objets sont pronominalisés (exemple : Phr.21). Le placement des pronoms personnels objet par rapport à d'autres types de clitiques est également testé avec d'une part trois phrases négatives pour tester le placement avec le clitique *ne* de négation (exemple : Phr.18), et également une phrase avec le clitique *en* (un *en* partitif) (exemple : Phr.11).

- Phr.21 - Jeg kan låne den til deg ? (*V. prêter*) (Je peux **te la** prêter)
Phr.18 - Ikke gi henne spillet GTA 5 (*V. offrir*) (**Ne lui** donne pas le jeux GTA 5)
Phr.11 - Han gir henne fem (*V. donner*) (Il **lui en** donne cinq)

Le test a également été conçu pour mesurer la maîtrise de la morphosyntaxe des pronoms objet et comprend à cette intention, une grande variété de contextes : 10 verbes transitifs directs, 3 transitifs indirects et 8 ditransitifs. Les formes à la 3^{ème} personne (sing. ou plur.) sont volontairement majoritaires (75%) puisque c'est à cette personne que les traits morphosyntaxiques des pronoms présentent le plus de défis aux apprenants. La distinction ACC/DAT est testée avec pronoms 6 datifs et 10 pronoms accusatifs, et afin de tester le lien entre l'acquisition du genre et le trait [+/-Humain] du norvégien, parmi les pronoms accusatifs à la 3^{ème} personne, 3 renvoient à un antécédent humain, 3 à un antécédent non-humain neutre, et 4 à un antécédent non-humain genré. Deux phrases testent également la distinction entre le pronom personnel accusatif *le* et le pronom démonstratif *ça* dans les phrases où en norvégien on a le pronom neutre *det*, et enfin une phrase ne contient pas de pronom objet et teste uniquement la maîtrise du passé composé.

Remarque sur les points forts et points faibles du test de traduction

Afin de tester une grande variété de formes et de positions des pronoms objet clitiques tout en présentant un nombre de phrases à traduire suffisamment restreint³⁴, nous avons construit le test avec des phrases qui cumulent plusieurs facteurs à évaluer. Ceci limite la qualité de l'analyse car avec une telle variété de contextes, les données ne sont pas exploitables avec des méthodes statistiques irréfutables. En effet, pour une exploitation statistique qui est la seule à même de vraiment prouver la présence de phénomènes de transfert, il faudrait que chaque phénomène testé soit isolé, et il faudrait aussi un nombre d'itérations suffisant.

Néanmoins, notre choix était conscient et voulu. L'enquête a été conçue comme une pré-étude vouée à la recherche de pistes de travail pour des travaux ultérieurs, et le critère principal était son ouverture sur un ensemble d'aspects contrastifs pressentis comme pouvant avoir une influence sur l'acquisition des pronoms personnels objet par les apprenants norvégiens.

³⁴ Le nombre de phrases ne pouvait guère dépasser de trop la vingtaine afin de ne pas user l'attention des participants et éviter un nombre trop important d'abandons.

Sur le plan méthodologique, nos données quantitatives seront par conséquent traitées avant tout comme des indices qui nous guideront vers une analyse qualitative des productions.

2.1.3.2 Le test de jugement de grammaticalité.

Ce test est destiné mesurer la maîtrise de la distinction accusatif / datif. Le but de cet exercice est d'examiner dans quelle mesure les étudiants réussissent à reconnaître la morphologie casuelle « correcte » des pronoms clitiques objet à la troisième personne. Il comporte 30 phrases comportant toutes un pronom personnel objet, à l'accusatif ou au datif (donc à la 3^{ème} personne du singulier ou du pluriel). Parmi les phrases proposées, certaines contiennent un pronom accusatif ou datif dont la forme est correcte (ACC ou DAT), et d'autres dont la forme est fautive (*ACC ou *DAT) comme dans les exemples ci-dessous.

ACC : *Ces livres, tu dois LES rendre à Gérald.*

DAT : *Je LEUR enseigne le français.*

*ACC : *Patrick LES raconte toujours des histoires amusantes.*

*DAT : *Nicolas est sorti. Marie LUI cherche partout.*

Dans chaque phrase, le pronom à évaluer est mis en évidence avec des lettres capitales, et l'étudiant est invité à porter un jugement sur sa morphologie. Trois alternatives sont proposées : (1) Correcte, (2) Je ne sais pas, (3) Fausse.

Les formes au singulier (le/la/l'/lui) étant plus nombreuses qu'au masculin (les/leur), elles sont plus largement représentées dans le test (60%) que les formes au pluriel (40%). Par contre, la distribution entre les formes accusatives et datives est de 50% chacune.

Un des objectifs du TJG est d'apporter un éclairage supplémentaire sur les résultats du test de traduction. C'est pourquoi un tiers des verbes du test de traduction y sont repris, en particulier ceux qui étaient pressentis comme pouvant poser des problèmes aux apprenants comme le verbe *téléphoner* par exemple.

Le TJG est présenté consécutivement au test de production/traduction afin de ne pas influencer les productions. Les pronoms sont en effet correctement placés dans le TJG puisqu'on y teste uniquement la forme casuelle ACC/DAT. La fonctionnalité de lien dans l'outil Nettskjema est à ce titre très utile. Les trois éléments de l'enquête ont été liés dans l'ordre d'apparition souhaité, afin que les apprenants ne puissent pas découvrir le TJG avant d'avoir complété les deux étapes précédentes.

2.2 Les données recueillies

Avec cette enquête nous avons recueilli des données métalinguistiques sur le profil des informateurs, des données textuelles avec le test de production/traduction, et des données représentant des jugements avec le TJG.

Comme précisé plus tôt, ces données ont été recueillies sous forme électronique avec l'outil en ligne Nettskjema, puis téléchargées sous forme de fichiers Excel³⁵. Étant donné que ces données brutes se présentent sous forme de texte (Capture d'écran 1), un encodage a ensuite été nécessaire pour obtenir des données numériques afin de permettre ensuite de les analyser avec des opérations de type comptage, tri, moyennes, etc. et d'éditer des figures. Nous reviendrons sur la question du codage dans la section suivante.

Capture d'écran 1 : un extrait du fichier Excel importé de Nettskjema

NR	forwarded_to_fm	KODE	ALDER	STUDENT		KOHORTE	Hva er morsmålet ditt ?_1	Hva er morsmålet ditt ?_2	Hva er morsmålet ditt ?_3	ANDRE MORSMÅL	ENGELSK	TYSK	SPANSK
12072340	181948	ANN48	46 eller over	Nei				Fransk			Over middels	Under middels	
12079887	181948	ING62	25 eller under	Ja	NTNU	Årsenhet	Norsk				Over middels	Ingen kunnskap	Under middels
12079910	181948	Rit67	25 eller under	Ja	NTNU	Bachelor 1.år	Norsk				Flyttende	Ingen kunnskap	Ingen kunnskap

Une fois les données brutes téléchargées et encodées, elles ont été contrôlées afin d'exclure les contributions invalides, que ce soit celles avortées en cours de route ou celles avec des profils d'informateurs ne correspondant pas à notre cible. Nous reviendrons sur ce point lors de la description des données métalinguistiques. Nous présenterons ensuite des remarques d'ordre générales sur les données recueillies avec les deux tests.

2.2.1 Les données métalinguistiques

Elles nous renseignent sur le profil linguistique des participants et sont indispensables pour exclure les contributions qui ne correspondent pas au profil ciblé par notre étude. Des informations sur la (ou les) langue(s) maternelle(s) d'une part, et sur le cursus éducatif d'autre part, ont été recueillies afin de nous permettre de retenir uniquement les apprenants du français L2 de langue

³⁵ Ces données, sous leur forme initiale de fichier Excel de données brutes, puis les versions suivantes, encodées puis analysées ont été sauvegardées sur le disque dur d'un ordinateur portable personnel, ce qui pose le problème du risque de perte de données en cas de problème technique. Pour prévenir ce risque, un système de backup automatique sur un disque externe a été rattaché à ce portable.

native norvégienne qui ont suivi tout leur cursus éducatif dans le système norvégien. Ces mêmes informations vont aussi nous permettre d'identifier parmi nos contributeurs qui sont anonymes, les informateurs invités pour former le groupe des bilingues et les locuteurs experts pour les données de référence.

Grâce à ces informations métalinguistiques, les participants ont pu être triés en fonction de leur appartenance ou pas à un programme universitaire d'enseignement du français (UIO ou NTNU), afin d'identifier les étudiants apprenants du français L2, et d'isoler les autres informateurs (pour les données de contrôle). Un second tri a porté sur la L1. Les contributeurs ayant une autre L1 que le norvégien, par exemple l'espagnol, ont été exclus, et les bilingues norvégien/français ont été identifiés. Ce tri a montré que quelques informateurs au statut d'étudiant étaient bilingues natifs, et nous avons donc dû les « recatégoriser » afin de les migrer vers le groupe de données concernant les bilingues.

Suite à ce tri sur le profil des participants, un balayage des données a été fait afin d'écarter les contributions comportant des anomalies. Il s'agit d'une part de quelques contributeurs qui ont écourté l'enquête en cours de TJG en cliquant systématiquement sur la première réponse possible³⁶, et d'autre part d'un informateur de profil bilingue natif dont le taux d'anomalies dans les réponses nous a conduit à un soupçon de problèmes cognitifs³⁷.

À l'issue de ces tris, notre enquête basée au départ sur 84 réponses (étudiants et groupe de contrôle confondus) a été réduite à un corpus de 63 entrées comprenant les réponses de 45 étudiants des universités UIO ou NTNU (apprenants du français L2 dont la L1 est exclusivement norvégienne), et 18 informateurs bilingues. Les étudiants se répartissent sur les différents programmes universitaires comme suit : 10 étudiants en programme court, 16 en première année de Bachelor, 15 en seconde année de Bachelor, et 4 en master. Pour les données de contrôle nous avons retenu les contributions de 11 anciens du lycée français, 4 étudiants apprenants du français L2 et 3 informateurs bilingues « experts ».

Les autres informations disponibles dans les données métalinguistiques sont des informations linguistiques du type « autres L2 apprises » avec le niveau atteint, ou encore « nombre d'années

³⁶ Notons que lorsque les réponses au questionnaire et à l'exercice de traduction (qui précédaient le TJG) ont été jugées cohérentes, seules les réponses au TJG ont été écartées.

³⁷ Soupçon renforcé suite à un entretien avec un membre du groupe contacté qui confirme la présence parmi eux d'au moins un ancien élève souffrant d'un niveau de dyslexie handicapant.

d'étude du français » au collège, au lycée et en université. Deux questions portent aussi sur le taux d'exposition à la langue française, des informations qui peuvent être utiles au cours de l'analyse des données. On pourra par exemple, dans le cas d'un étudiant dont les productions présentent un écart étonnant par rapport au reste du groupe, vérifier si cette variation peut être expliquée par un profil particulier, ou une exposition de longue durée à la L2.

2.2.2 Les données issues de l'exercice de traduction

Ce test constitue le cœur de l'enquête et comporte un très grand nombre d'informations. Les données recueillies sous forme de phrases traduites en français vont devoir être analysées systématiquement en fonctions de différents critères afin de pouvoir donner lieu à des résultats quantitatifs. Nous exposerons les méthodes utilisées pour cette première étape de l'analyse de ces données dans la partie consacrée aux méthodes d'analyse des productions/traductions.

La base de données issue de cette première phase d'analyse des phrases est très volumineuse³⁸. Leur exploitation va demander une approche en plusieurs étapes, avec des méthodes quantitatives, soutenues ensuite par des observations d'ordre qualitatives. Nous détaillerons ces travaux dans la partie sur les résultats.

Les informations ainsi recueillies vont nous permettre de dégager des tendances dans l'acquisition du positionnement et de la morphologie des pronoms personnels objet en français comme L2. Ces données nous paraissent comporter également un intérêt potentiel comme point de départ pour des travaux de recherche plus poussés dépassant les limites de ce mémoire. Elles devront dans ce cas être complétées par des tests spécifiques pour chaque hypothèse testée, en isolant les traits à évaluer.

2.2.3 Les données issues du TJG

Les données de l'exercice de jugements de grammaticalité sont plus simples à exploiter dans le sens qu'un simple encodage est suffisant pour en tirer des informations quantitatives. Nous verrons la question de leur encodage dans la section suivante.

Ces données nous renseignent sur la capacité des informateurs à identifier la morphologie casuelle correcte (accusatif/datif) des pronoms personnels objet aux troisièmes personnes du

³⁸ Le tableau contient 64 lignes (titres + une ligne par informateur) et 474 colonnes (une colonne par 23 phrase produite, et pour chacune d'elles, une colonne par trait présent ou absent dans les productions, critère par critère) soit environ 30.000 cellules, auxquelles s'ajoutent les différents compteurs, moyennes, médianes, etc...

singulier et du pluriel. Elles devraient nous permettre de renforcer ou infirmer les hypothèses portant sur l'acquisition de la sélection casuelle ACC/DAT issues de l'analyse des données du test de production/traduction.

2.2.4 Données brutes et encodage

Comme mentionné précédemment, pour pouvoir exploiter les données numériquement, c'est-à-dire pouvoir compter, additionner, faire des moyennes et autres calculs statistiques et également pour pouvoir éditer des figures, il est nécessaire de transformer les données textuelles en données numériques.

Nos données ont été recueillies sous forme électroniques avec l'outil en ligne Nettskjema, et sont exportées sous forme de fichiers Excel téléchargeables. La copie d'écran ci-dessous montre un extrait du fichier issu de la première partie de notre enquête, c'est à dire le questionnaire.

Capture d'écran 1 : un extrait du fichier Excel importé de Nettskjema

NR	forwarded_to_fm	KODE	ALDER	STUDENT		KOORTE	Hva er morsmålet ditt ?_1	Hva er morsmålet ditt ?_2	Hva er morsmålet ditt ?_3	ANDRE MORSMÅL	ENGELSK	TYSK	SPANSK
12072340	181948	ANN48	46 eller over	Nei				Fransk			Over middels	Under middels	
12079887	181948	ING62	25 eller under	Ja	NTNU	Årsenhet	Norsk				Over middels	Ingen kunnskap	Under middels
12079910	181948	Rit67	25 eller under	Ja	NTNU	Bachelor 1.år	Norsk				Flyttende	Ingen kunnskap	Ingen kunnskap

La plupart de ces données sont alphanumériques (textuelles). Ceci est voulu lorsque c'est la nature du test (le test de traduction par exemple donne lieu à une production textuelle), mais c'est aussi dû à la nature de l'outil Nettskjema qui livre en guise de résultat le texte des énoncés sélectionnés par les participants à l'enquête comme on peut le constater dans l'extrait présenté ci-dessus (copie d'écran 1). Un encodage a donc été nécessaire pour passer de la base de données brutes, à des données exploitables numériquement.

Prenons par exemple la question sur l'âge du participant. Les trois illustrations ci-dessous montrent le modèle dans la phase d'élaboration du questionnaire (Capt.écr. 2), la question telle qu'elle apparaît pour le participant (Capt.écr. 3) et un extrait du fichier Excel fournit par Nettskjema (Capt.écr. 4)

Capture d'écran 2 : Élaboration du questionnaire dans Nettskjema

The screenshot shows the Nettskjema editor interface. At the top, there is a title bar with a plus icon, the text 'Radioknapper – kun ett svar per spørsmål', and 'Innstillinger'. To the right are icons for 'Minimer', 'Kopier', and 'Slett'. The main content area contains a question titled 'ALDER' with the text 'Hvor gammel er du?'. Below the question, there is a checkbox for 'Obligatorisk spørsmål' which is checked. Underneath, there is a section for 'Svaralternativer' with a link 'Rediger som tekst' and a 'Forvalgt' column. There are four radio button options: '25 eller under', '26 - 35', '36 - 45', and '46 eller over'. Each option has a 'Slett' button next to it. At the bottom left, there is a link 'Legg til svaralternativ'.

Capture d'écran 3 : Ce que voit le participant

The screenshot shows the questionnaire as it appears to the participant. It starts with the title 'ALDER *' and the question 'Hvor gammel er du?'. Below the question, there are four radio button options: '25 eller under', '26 - 35', '36 - 45', and '46 eller over'. The options are presented in a light blue background.

Capture d'écran 4 : Format des données livrées par Nettskjema

NR	forwarded_to_fo rm	KODE	ALDER
12072340	181948	ANN48	46 eller over
12079887	181948	ING62	25 eller under
12079910	181948	Rit67	25 eller under

Comme on le voit sur la troisième illustration Nettskjema fournit en guise de données le texte de l'énoncé correspondant à l'option sélectionnée par le participant.

Pour obtenir des données exploitables numériquement, plusieurs transformations à partir des données brutes ont été nécessaires. Nous allons dans ce qui suit donner quelques exemples.

Création d'une clé unique pour « identifier » les informateurs

La première étape a été de créer un code unique pour chaque contribution qui permette aussi de trier les participants selon leur profil. La solution adoptée a été d'attribuer à chaque contributeur un nombre unique (de 01 à 84), et d'y ajouter en préfixe (pour le tri) un code renseignant sur le profil linguistique et la « cohorte » (voir la table d'encodage ci-dessous). Nous souhaitons pouvoir

par exemple sélectionner uniquement les étudiants (1A, 1B, 2B et M), ou uniquement les bilingues (F et BF), ou encore trier les étudiants par cohorte pour par exemple comparer les résultats du programme court (1A) à ceux du programme long (1B).

Tableau 5 : table d'encodage pour le préfixe du code participant

1A	Programme court sur 1 An (<i>Årsenhet</i>)
1B	1 ^e année de Bachelor
2B	2 ^e année Bachelor
M	Master
C	Groupe de Contrôle
F	Francophones bilingues natifs ou langue de scolarité
BF	Étudiants de Bachelor Francophones natifs

Nécessité de fusionner les données provenant des 3 formulaires « liés » dans Nettskjema

Une « mauvaise surprise » : avec la fonctionnalité « *formulaires liés* » du logiciel Nettskjema, les résultats sont délivrés formulaire par formulaire. Or le code étudiant n'est présent que dans les résultats du questionnaire (le premier formulaire) ce qui complique la tâche pour retrouver les données concernant précisément cet informateur dans les réponses aux deux tests suivants.

Capture d'écran 5 : extrait du fichier Excel avec les données brutes provenant du TJG

NR	Referanse-ID	1- Une dame âgée est entrée. Il LUI a donné sa place. _1	1- Une dame âgée est entrée. Il LUI a donné sa place. _2	1- Une dame âgée est entrée. Il LUI a donné sa place. _3	2- Ces jeux LES amusent beaucoup. _1	2- Ces jeux LES amusent beaucoup. _2	2- Ces jeux LES amusent beaucoup. _3
12080474	12080403	Riktig					Feil
12080497	12080429			Feil	Riktig		

La capture d'écran 5 montre les premières lignes du tableau de résultats bruts pour le TJG. Dans Nettskjema, une clé unique identifie chaque entrée (première colonne). Afin de relier une ligne d'un des tableaux de données brutes, aux autres données concernant le même informateur, il faut utiliser la clé indiquée dans la seconde colonne : *Referanse-ID*. Elle renvoie à l'identificateur unique de la première colonne du tableau (« *schéma* ») précédent.

Afin de relier les informations de nos trois tableaux, nous avons dû créer un tableau « clés » avec les colonnes suivantes : 1) Clé TJG, 2) Clé traductions, 3) Clé questionnaire et 4) Code

participant. Ce tableau a ensuite été rempli avec les deux premières colonnes des tableaux de données brutes :

Données brutes du questionnaire => Clé questionnaire | Code participant
 Données brutes traductions => Clé traductions | Clé questionnaire
 Données brutes TJG => Clé TJG | Clé traductions

Avec un tri sur la seconde et la troisième colonne du tableau, les clés identiques se retrouvent sur des lignes successives dans le tableau ce qui permet ensuite de les rassembler (avec des copier/coller) afin d'obtenir une ligne unique par informateur. L'utilisation d'un outil plus adapté qu'Excel nous aurait peut-être évité de devoir opérer de telles manipulations.

L'encodage du TJG

Pour l'encodage, la fonction « rechercher et remplacer » de Excel est très utile. Le fichier de données brutes (Copie d'écran 2) va après encodage comporter trois fois moins de colonnes (une seule colonne par phrase) et le jugement porté par l'informateur sera présenté sous forme d'un code numérique (Copie d'écran 3).

Capture d'écran 6 : extrait du fichier de données encodées pour le TJG

Code de publication	1- DAT Une dame âgée est entrée. Il LUI a donné sa place	2- ACC Ces jeux LES amusent beaucoup
1A30	1	3
1A40	3	1

L'encodage choisi est :

Riktig (=Jugé correct) => **1**

Jeg vet ikke (= Je ne sais pas) => **2**

Feil (=Jugé faux) => **3**

Afin d'identifier rapidement les phrases comprenant un pronom datif ou accusatifs, corrects ou faux, des codes de couleur ont également été utilisés :



Ce codage des résultats permet d'utiliser les fonctions d'Excel pour tirer toute sorte d'informations des données. Ainsi, par exemple, nous pouvons (Copie d'écran 4) calculer pour chaque apprenant le nombre de formes correctes reconnues comme telles (DAT correct / ACC correct) ou bien jugées par erreur comme fausses (DAT faux / ACC faux), et le nombre de formes fausses reconnues comme telles (*DAT faux / *ACC faux) ou bien jugées par erreur comme correctes (*DAT correct / *ACC correct), puis calculer le taux de réussite de chaque informateur :

Capture d'écran 7 : Visualisation des résultats du TJG par informateur

Code de publication	DAT correct	DAT faux	*DAT correct	*DAT faux	ACC correct	ACC faux	*ACC correct	*ACC faux	Taux de réussite globale "casus" (T3)
1A30	5	0	4	4	3	2	8	1	67 %
1A40	5	1	6	3	5	0	5	3	70 %

Nous pouvons aussi décompter les avis pour les diverses propositions pour un groupe d'informateurs³⁹ comme dans l'exemple ci-dessous :

Capture d'écran 8 : Visualisation des résultats du TJG par phrase

Code de publication	1- DAT Une dame âgée est entrée. Il LUI a donné sa place	2- ACC Ces jeux LES amusent beaucoup	3- *DAT L'exercice est complexe. Le professeur LUI explique à une étudiante	4- ACC Annie est fatiguée. Tu L'irrites avec tes plaisanteries stupides!	5- ACC Elle L'interdit aux enfants	6- *ACC Patrick LES raconte toujours des histoires amusantes	7- ACC Il LES aime beaucoup	8- *DAT Ces fleurs sont très belles. Marc LEUR donne à Caroline	9- *DAT Ce voyage est long. Je ne LUI conseille pas à tes parents	10- *ACC Stéphane est invité chez Robert. Il L'apporte une bouteille de vin rouge	11- DAT Cette chanson LEUR plaît énormément	
1A30	1	3	3	3	1	3	1	3	2	3	1	
1B29	1	3	3	1	1	3	1	3	3	1	1	
1B36	1	3	3	1	1	3	1	3	1	3	1	
2B06	1	1	3	1	1	3	1	3	3	3	1	
2B07	3	1	3	3	1	1	1	3	3	1	1	
2B08	1	1	3	1	1	3	1	3	3	3	1	
etc...												
	Somme "jugé correct"	51	46	2	50	54	15	57	7	4	13	47
	Somme "ne sait pas"	1	0	0	3	5	2	1	0	2	1	4
	Somme "jugé faux"	8	15	59	7	2	43	3	52	55	45	9

Pour conclure sur le codage du questionnaire et du TJG, on a vu plus tôt que les questions posées aux participants sont principalement de questions à choix multiples. L'encodage de telles données est de ce fait assez simple. On peut pour chaque question posée, établir la liste des choix possibles, et ensuite pour chacun de ces choix possibles, utiliser une codification « binaire » pour indiquer si l'informateur a choisi cette option (=1) ou pas (=0).

Par exemple à la question « Quel âge avez-vous, les informateurs avaient le choix entre « 25 ans ou moins », « entre 26 et 35 », « entre 36 et 45 » ou « plus de 46 ». Si l'informateur a

³⁹ Dans cet exemple les sommes incluent tous les participants : étudiants, bilingues et experts compris.

sélectionné « 25 ans ou moins ». Pour cet informateur, on met alors le chiffre « 1 » dans la colonne « 25 ans ou moins », et « 0 » dans les autres.

Le codage est nettement plus compliqué avec le test de traduction qui donne lieu à un corpus de phrases traduites. Pour produire des données numériques à partir de ces productions, il va être nécessaire d'identifier les éléments que nous voulons y étudier, et selon quels critères. Ce sont ces critères qui dans notre base de données joueront le rôle de « choix » faits par les informateurs et qui pourront faire l'objet d'une numérisation. Dans la section suivante nous allons décrire et discuter les méthodes adoptées pour l'analyse de ce corpus.

2.3 L'analyse des productions/traductions

Avec le test de traduction, nous disposons d'un corpus composé de près de 1450 phrases : les traductions de 23 phrases par 63 informateurs. Pour pouvoir obtenir des données quantitatives, il va donc nous falloir produire des données numériques à partir d'un corpus de phrases. Dans cette partie nous allons présenter et discuter la méthode employée et les étapes suivies.

2.3.1 Analyse des phrases produites et génération de données numériques

Alors que pour le questionnaire et le TJG un encodage des données a été suffisant pour établir un fichier de données à partir des résultats de l'enquête, pour pouvoir convertir les résultats du test de traduction en données chiffrées, une phase intermédiaire d'analyse de chacune des phrases produites va être nécessaire. Afin d'obtenir des données exploitables numériquement, cette analyse doit se faire selon des critères identiques pour toutes les phrases de l'exercice, visant à identifier dans chaque phrase produite la présence ou l'absence du phénomène qui nous intéresse. Pour illustrer ceci, prenons un exemple. Nous voulons savoir combien d'apprenants ont omis le pronom COD. Le critère est alors *l'apprenant a omis le pronom objet direct (\emptyset_{acc})*. On peut alors encoder la réponse avec *1* si le pronom est omis, et *0* si une forme pronominale a été produite par l'apprenant.

Le test de traduction a été conçu pour sonder la maîtrise d'une grande variété des traits dans l'interlangue des apprenants. Il va donc être nécessaire d'identifier les éléments que nous voulons y étudier, et selon quels critères. Ce sont ces critères qui dans notre base de données joueront le rôle de « choix » faits par l'informateurs et qui pourront faire l'objet d'une numérisation.

Voici un nouvel exemple. Un apprenant a produit la phrase suivante : « **Le livre les appartient* ». Pour examiner le trait de la *forme* du pronom personnel objet produit, nous allons

utiliser le critère *l'apprenant a produit la forme dative* (DAT). Le résultat sera ici « non » (donc 0) car dans cette production le pronom produit est à la forme accusative (*ACC). De même, pour savoir combien d'apprenants ont positionné le pronom correctement dans cette phrase au présent nous allons utiliser le critère *positionnement préverbal* (Pron>V). Le résultat sera cette fois « oui » (donc 1).

Étant donné que notre étude est transversale, le corpus dont nous disposons représente l'image à un moment donné (unique), de l'interlangue d'apprenants qui se situent à des stades très divers dans leur parcours d'acquisition de la langue française. Nous savons dans quels programmes ces apprenants sont inscrits, mais cela ne nous éclaire que très partiellement sur leur niveau en français L2. Or comme nous l'avons vu dans la partie théorique, c'est un facteur qui joue un rôle dans l'acquisition des pronoms clitiques. Notre premier choix méthodologique résulte de cette remarque : nous allons analyser d'une part les éléments qui concernent l'acquisition des pronoms personnels objet (leur forme et leur position), sujet de cette étude, mais également d'autres éléments de la phrase qui peuvent nous éclairer sur le niveau général de maîtrise de la L2 des informateurs. Ainsi, nous aurons la possibilité de comparer le niveau général des apprenants (hors clitiques) à leur niveau de maîtrise des pronoms personnels objet ⁴⁰.

Les critères concernant les pronoms personnels objet

Pour l'analyse de ces clitiques objet, trois critères vont nous permettre d'étudier les productions des apprenants. Pour chacun de ces critères, nous identifierons les occurrences correctes et les formulations erronées, et éventuellement les omissions si c'est pertinent :

- 1) Le critère de présence ou d'**absence** du pronom personnel complément
- 2) Le critère d'**ordre** des éléments dans le groupe verbal pour étudier la position des pronoms compléments par rapport au verbe dans différentes structures verbales ⁴¹.
- 3) Critère de **sélection** pour étudier la forme des pronoms personnels objet

Ces critères seront déclinés en sous-catégories afin de pouvoir dénombrer différents types de phénomènes. Concernant le critère d'*ordre* par exemple, on voudra savoir combien d'apprenants

⁴⁰ Notons que la notion de *niveau* des étudiants dans l'ensemble de ce mémoire, fait référence à une mesure de compétences essentiellement grammaticales, ce qui est à distinguer de la notion de *niveau* du cadre de référence européen (CECR) plus axé sur les compétences communicatives que sur les compétences grammaticales.

⁴¹ Pour les temps composés, la *présence* ou l'*absence* de la structure verbale testée sera prise en compte dans l'analyse des résultats concernant la position des pronoms clitiques.

placent le pronom objet correctement dans les constructions verbales simples (S> PP-O >V), et combien les placent correctement dans les constructions verbales complexes (S>PP-O>Aux>V), en dénombrant ainsi des occurrences correctes, mais on voudra également savoir combien d'apprenants les placent en position intermédiaire (*S>Aux> PP-O >V), ou postverbale (*S >V>Pron), en dénombrant ainsi des erreurs de production.

Dans le cas des phrases contenant plusieurs clitiques (pronoms personnels objet, clitique *ne* de négation ou clitiques *y* ou *en*), le critère d'ordre entre les clitiques produits sera également utilisé.

En ce qui concerne la forme des pronoms objet, nous identifierons les occurrences où la forme attendue a été produite (par exemple le datif *lui*), mais aussi toutes les formes erronées (**la*, **le*, **il*, *ça*, etc...). Nous identifierons également les erreurs de formes casuelles *ACC et *DAT et les formes casuelles correctes ACC et DAT. Notons que pour l'analyse de ces formes casuelles, une catégorie relève de la *sélection casuelle*, les occurrences où l'accord du genre est erroné, mais où la forme casuelle est correcte seront « acceptées » afin de ne pas faire de confusion dans l'interprétation du résultat. Par exemple dans un contexte accusatif avec un référent féminin, où la forme attendue est « *la* », la forme **le* sera considérée comme « correcte » (ACC=1). Dans le même ordre d'idée, la présence ou l'absence d'élision ne sera pas prise en compte.

Les critères concernant les autres catégories grammaticales

Une analyse de la maîtrise des catégories grammaticales hors pronom objet est intéressante dans la mesure où elle peut nous fournir des indications sur le niveau général des apprenants, et peut aussi nous permettre d'identifier des éléments dans les phrases produites qui ont une incidence sur la production du pronom objet. Les critères d'analyse vont varier selon la nature des phrases de l'exercice, mais on peut les résumer en deux catégories principales :

- 1) Les critères liés à la maîtrise de la *flexion* verbale : les verbes sont-ils fléchis ou pas (formes finies ou non-finies) ? Lorsque la flexion est présente, est-elle correcte ou pas ? L'*accord* sujet-verbe est-il présent ? Le *temps* est-il marqué ?
- 2) Les critères liés aux adverbes : *présence* ou *absence* du constituant de la négation (pas, plus, jamais, rien) ou de l'adverbe (hier, toujours, ...), et critères de *position* de l'adverbe dans la phrase.

Difficultés rencontrées avec cette méthode

On comprendra que ce nombre important de critères rend la tâche laborieuse. En effet, avec 23 phrases et 63 participants, le nombre de phrases à sonder pour chaque nouveau critère est très

conséquent. Un tel volume de travail réclame donc une attention soutenue sur la durée afin que les critères ne varient pas au cours du temps, et que les données obtenues restent consistantes. De ce point de vue, la nature « ouverte » de notre question de recherche qui nous a conduit à choisir un nombre important de critères a constitué sans nul doute un inconvénient. Il est en effet plus aisé de se concentrer sur un travail d'analyse de moindre durée, et face à un nombre plus restreint de données. Afin de compenser cet effet d'usure de la concentration nous avons choisi d'effectuer un second passage sur les données produites pour un contrôle de qualité, un contrôle qui s'est révélé nécessaire et utile.

Une seconde observation concerne la nature des erreurs. Un certain nombre d'entre elles semblent relever du domaine de la performance (fautes de frappe ou correction automatique sur le téléphone mobile, erreurs d'inattention etc.). Cependant il est difficile de les identifier de façon certaine. Il faut donc accepter cette incertitude et compter sur la quantité de données pour gommer l'effet des erreurs de performance. Nous avons cependant pris le parti d'ignorer l'erreur portant sur le pronom personnel à la 4^{ème} personne orthographié **nos* au lieu de *nous*, une erreur qui est apparue lors des tests préliminaires auprès des informateurs qui avaient utilisé leur téléphone portable, y compris les personnes de niveau académique élevé. Nous avons pris le parti de considérer la forme « nos » comme « correcte » en tant que pronom objet à la 4^{ème} personne ⁴². Une autre remarque est la présence dans les productions de formulations relevant du registre oral. L'exercice étant un exercice écrit dans un contexte académique, nous traitons les variantes non normées comme des erreurs. En ce qui concerne les constructions négatives par exemple, l'absence du clitique *ne* sera identifiée comme une omission, sachant que l'utilisation du clitique de négation « *ne* » est attendue dans des productions écrites en contexte scolaire ou universitaire.

Avec cette première phase d'analyse systématique du corpus de traductions, nous avons obtenu des données riches en informations, un caractère qui s'est révélé précieux dans les phases suivantes, pour nous permettre d'explorer diverses pistes au fil de l'observation et de l'analyse des résultats. Dans ce qui suit, nous allons dire quelques mots sur la manière dont nous avons abordé ces données.

⁴² Nous n'avons pas vérifié si les apprenants en question font partie de ceux qui ont appris l'espagnol. On pourrait en effet envisager un transfert de la forme pronominale *nos* (pronom objet). Mais comme nous ne nous intéressons pas dans ce travail aux interférences inter-linguistiques entre plusieurs L2, nous avons choisi d'ignorer cette possibilité.

2.3.2 Les choix méthodologiques

2.3.2.1 Création de compteurs pour l'obtention de résultats globaux

Afin de pouvoir faire une lecture quantitative des résultats, nous avons créé une série de compteurs. Les deux premiers, horizontaux, évaluent le niveau des productions de chaque informateur. Les suivants, verticaux, comptent pour chaque élément analysé dans les phrases, le nombre d'occurrences présentes dans les productions de l'ensemble des informateurs.

On notera que c'est à cette étape que la numérisation des données porte ses fruits. Les fonctionnalités de calculs d'Excel utilisées systématiquement permettent de produire des résultats très rapidement, et présentent tout un éventail de possibilités ainsi qu'une grande flexibilité.

Compteurs horizontaux : résultats par informateur

Deux indicateurs « *Gram* » et « *Cli* » ont été conçus pour évaluer l'ensemble des productions de chaque informateur, et comparer leur niveau de maîtrise générale du français L2 à celui des pronoms personnels objet.

L'indicateur « *Cli* » est une mesure du taux de réussite dans la production des pronoms personnels objet de chaque informateur pour chaque phrase testée. Il est calculé sur la base d'un rapport de 50% pour les critères de position par rapport au verbe, et 50% pour la maîtrise des traits morphologiques. Chaque pronom personnel testé dans l'étude donne lieu à 1 point lorsque l'ensemble de ses traits est maîtrisé⁴³.

L'indicateur « *Gram* » mesure pour chaque phrase testée et chaque informateur le taux de maîtrise des autres traits grammaticaux dans les phrases produites, en excluant tout ce qui a trait aux pronoms personnels. Il se calcule selon la formule $(\text{trait}_1 + \text{trait}_2 + \dots + \text{trait}_n) / N$, où les traits mesurés concernent les critères disponibles dans les données créées en phase 1 (finitude du verbe, flexion, temps verbal, accord sujet-verbe, omission ou placement de l'adverbe, etc.)⁴⁴ et le score maximum est donc ici aussi 1 si la phrase est simple, et 2 dans le cas où on a une principale et une subordonnée, donc deux groupes verbaux.

⁴³ Les phrases du test construites avec un seul objet pronominalisé seront évaluées sur un score maximal de 1, tandis que celles construites avec deux pronoms personnels objet seront évaluées sur un score maximal de 2.

⁴⁴ Le score maximum est donc ici aussi 1 si la phrase est simple, et 2 dans le cas où on a une principale et une subordonnée, donc deux groupes verbaux.

La moyenne pondérée de ces indicateurs sera ensuite calculée pour chaque étudiant. Elle se présente donc sous forme d'un pourcentage. Nous les nommerons dorénavant moyenne (ou taux moyen) *Cli* et moyenne (ou taux moyen) *Gram*. Elles seront utilisées dans l'analyse générale des résultats dont nous parlerons dans la troisième partie de ce mémoire.

Des compteurs plus fins seront ensuite mis en place afin de dénombrer pour chaque apprenant le nombre d'occurrences d'un phénomène testé. On pourra ainsi par exemple calculer pour chaque apprenant le pourcentage de clitiques positionnés de telle, ou de telle autre, manière.

Compteurs verticaux : résultats par critère d'analyse

Les compteurs verticaux, permettent pour chaque critère présent dans le tableau, de compter le nombre d'occurrences observées dans les productions. On pourra ensuite, avec un simple tri des données, et une formule de calcul, obtenir la moyenne pour l'ensemble des informateurs ou seulement une partie d'entre eux. Par exemple la moyenne pour les étudiants confondus, ou celle des étudiants du programme court uniquement. De premiers résultats quantitatifs vont ainsi apparaître, phrase par phrase et critère par critère. Pour obtenir des résultats globaux, il suffit ensuite d'agréger les résultats par critère.

2.3.2.2 Méthode d'analyse en plusieurs phases, selon des angles multiples

Afin de rechercher des indices d'influence translinguistique dans l'interlangue des apprenants, les données ont été analysées en plusieurs étapes et sous plusieurs angles.

Nous avons commencé par une observation globale des résultats du test de traduction en ce qui concerne la maîtrise du positionnement. Ces résultats de nature quantitatifs ont été comparés au modèle des stades acquisitionnels afin de mettre en évidence les écarts éventuels entre le modèle et nos données. Ces écarts ont alors été traités comme un premier indice que nous avons ensuite exploré avec d'autres méthodes, en émettant à chaque nouveau constat une hypothèse de travail que nous avons confrontée au corpus avec une approche qualitative, et à l'analyse contrastive de la L1 et de la L2. Des recherches dans la littérature ou de mini enquêtes auprès de locuteurs natifs ont également été utilisées afin d'éclairer des incertitudes dans l'interprétation des données ⁴⁵.

⁴⁵ Nous avons, lorsque cela a paru nécessaire, fait appel à notre réseau de professeurs de français L2 de l'enseignement secondaire en Norvège, afin de sonder leur perception d'un phénomène, ou les interroger sur leur pratique avec les apprenants adolescents, ou encore pour confronter nos intuitions de locuteur natif français avec celle de norvégiens natifs.

Notons qu'une telle méthode de travail qui recoupe des indices issus de plusieurs sources (productions écrites, tests de jugements, comparaison des systèmes, intuitions du chercheur, ...) est selon Odlin (2003) la plus appropriée pour la recherche de l'influence du transfert.

2.3.3 Quelques remarques sur les limites de la méthode

Remarques sur l'interprétation des erreurs

Nous avons vu dans la partie théorique le rôle de l'erreur comme signe de l'état de l'interlangue des apprenants. Cependant, une même erreur observée chez deux apprenants n'a pas forcément la même origine ⁴⁶. On peut avoir affaire chez l'un à une erreur de performance due par exemple à une baisse d'attention, tandis que chez l'autre elle sera le reflet de sa grammaire intermédiaire de la L2. Par conséquent, les erreurs produites dans nos tests ne peuvent qu'être considérées comme des indices possibles de la représentation que l'apprenant se fait du système. Cependant lorsqu'une erreur est produite de manière répétée et systématique, on peut alors la considérer comme symptomatique d'un phénomène acquisitionnel. La difficulté reste d'en interpréter l'origine et les liens avec le reste des connaissances et compétences des apprenants ce qui est l'essence du travail de recherche.

Remarque sur la performance

Dans un exercice écrit, la perception que le locuteur a du niveau de difficulté de l'exercice va influencer la nature de son processus de production. Face à une structure qu'il pense maîtriser, le locuteur sera en mesure de produire des phrases spontanément et sa performance sera alors le reflet de son interlangue. Au contraire, si un élément lui semble poser des difficultés, un processus cognitif sera automatiquement mis en route. Il les reconnaît, les identifie comme difficiles à produire car non automatisés, et sa performance va être perturbée par ce processus cognitif et les stratégies conscientes ou inconscientes qui se mettent en place face aux difficultés rencontrées. Tsedryk, souligne que c'est la raison pour laquelle au stade intermédiaire les productions sont moins homogènes. Or nous verrons plus loin que la majorité de nos étudiants se situent justement dans la phase intermédiaire de l'acquisition des pronoms personnels objet, et comme souligné par Bartning et Schlyter (2004) dans leurs descriptions des *stades acquisitionnels*, à ce stade les apprenants ne font pas seulement face aux traits syntaxiques et morphologiques des pronoms

⁴⁶ Voir : *L'interprétation de l'erreur* (Marquillo Larray, 2003, 82)

personnels objet, ils ne maîtrisent pas encore bien de nombreux autres éléments centraux de la langue, en particulier la flexion et les temps verbaux. Les productions des étudiants à ce stade vont donc probablement être marquées par un caractère peu homogène qui peut rendre la lecture des résultats plus difficile.

Remarques concernant la nature « ouverte » de l'étude

Notre souhait de départ étant que ce mémoire puisse être un tremplin pour des travaux de recherche ultérieurs, nous avons choisi de mener une étude « ouverte » avec grande variété de facteurs testés. Ce choix préliminaire présente bien entendu un revers : il a entraîné d'une part un travail d'analyse complexe et long, avec un risque de perte d'homogénéité dans l'application des critères (la pensée et les connaissances évoluent au fur et à mesure de l'avancement du travail, et on peut ainsi dévier de trajectoire sans s'en apercevoir immédiatement). De plus, ce choix a eu pour conséquence que le nombre d'occurrences de chaque trait testé ne pouvait qu'être réduit et variable. Notre corpus s'est pour cette raison révélé à plusieurs reprises trop restreint pour pouvoir explorer plus avant les pistes entrevues. Ceci dit, l'objectif a été atteint dans la mesure où ce travail était dès le départ défini comme une pré-étude pour identifier des pistes de recherche.

Remarques sur l'utilisation des outils électroniques et leurs limites

Un autre problème rencontré dans ce travail est lié à l'utilisation des outils électroniques. Nous avons déjà évoqué notre surprise face au fonctionnement de Nettskjema qui délivre des données textuelles et réclame donc une série d'opérations d'encodage, et surtout face aux conséquences de l'utilisation de la fonction « formulaires liés » qui comme nous l'avons vu, a réclamé des manipulations « manuelles » pour la fusion. De telles manipulations de données dans Excel comporte toujours un risque d'erreur de manipulation.

Nous avons d'autre part choisi d'utiliser l'outil Excel pour créer la base de données et pour effectuer nos analyses. Cet outil comporte de grands avantages par ses multiples possibilités et sa flexibilité, mais nécessite des méthodes de travail strictes afin de minimiser le risque de compromettre les calculs et les données. Pour minimiser les risques, nous avons opté pour une solution « maison » de gestion des versions, afin de « geler » des versions intermédiaires de la base de données, en faisant des copies de sécurité portant chacune un nom qui identifie le type de données contenues, et le sujet des analyses effectuées. Excel permet de bloquer les feuilles de calcul ou seulement une zone de calcul. Cette fonction a été utilisée à plusieurs reprises. Ceci-dit, la multiplication des fichiers a cependant un revers de médaille lorsque la mémoire de l'opérateur

est défailante. Le registre de suivi des analyses a ici été fort utile, du moins lorsqu'il a été correctement mis à jour.

Remarque conclusive sur les méthodes utilisées

La liste des problèmes rencontrés est certainement plus longue que les points cités ci-dessus, mais ce qui est intéressant, c'est que le processus dans son ensemble a été extrêmement riche en enseignements. En ce sens, la présente étude a servi son double propos : tout en tentant d'atteindre les objectifs qu'elle s'était fixée (dégager des pistes de recherche pour des travaux ultérieurs) elle nous a initié aux méthodes de recherche afin de nous préparer pour d'éventuels travaux de recherches à venir.

Après cette présentation de notre étude empirique et des méthodes d'analyse employées, nous allons dans le prochain chapitre présenter et expliquer les résultats obtenus.

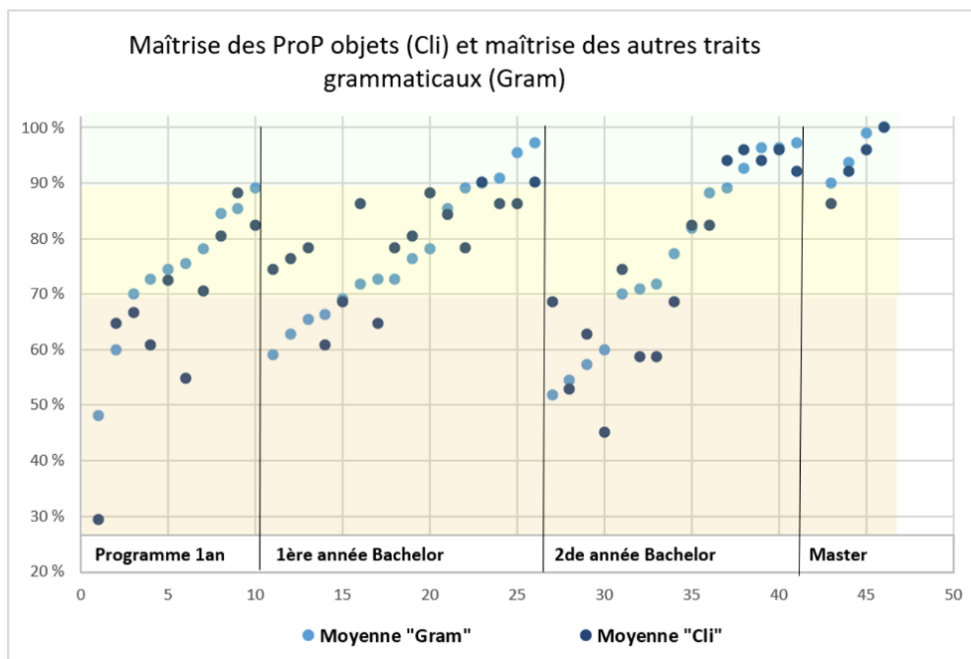
3 Les résultats

Nous allons dans ce qui suit présenter et commenter les résultats globaux de l'étude après quoi nous exposerons des analyses plus détaillées des résultats en ce qui concerne le positionnement et la forme des pronoms personnels objet, et tenterons d'expliquer les erreurs observées dans l'interlangue des apprenants.

3.1 Observation des résultats globaux

Les premières données issues de l'étude sont des moyennes par étudiant. Elles nous donnent une indication sur d'une part leur niveau de maîtrise générale de la langue hors clitiques (indicateur *Gram*), et d'autre part leur niveau de maîtrise des clitiques tout traits confondus (indicateur *Cli*). La figure 1 représente ces résultats en nuage de points, avec en abscisse (axe horizontal) les étudiants regroupés par cohorte et triés dans l'ordre croissant de leur moyenne *Gram*. Avec cette figure, on observe une grande hétérogénéité de niveaux dans les cohortes.

Fig.1 : Moyennes *Gram* et *Cli* des étudiants triés par cohortes



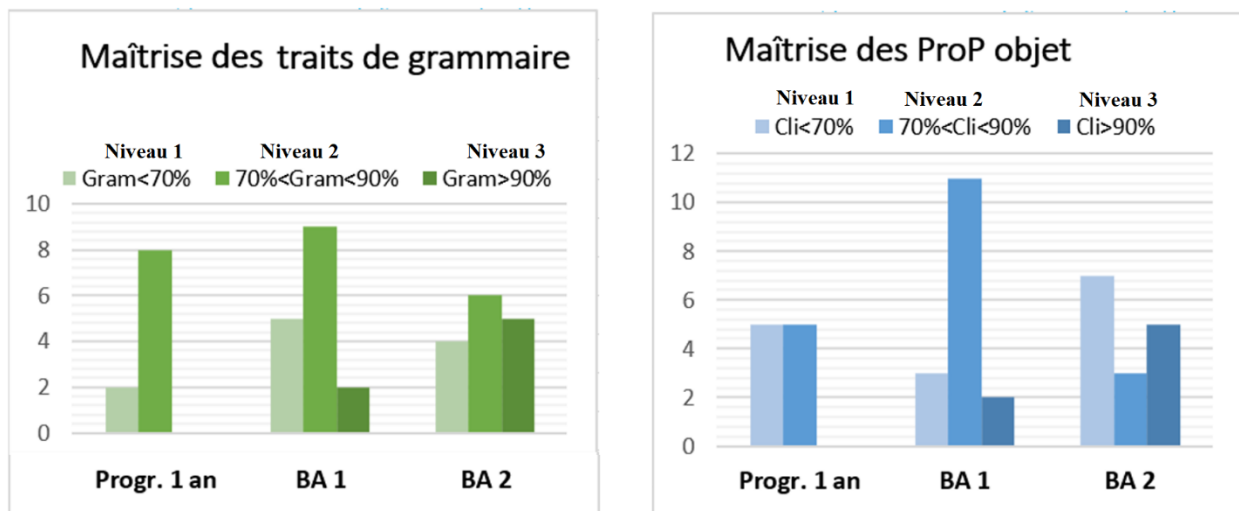
En fond d'image de figure en nuage de points, les zones orangée, jaune et vertes représentent trois niveaux délimités par les seuils 70% et 90%.

- Au **niveau 1** (orangé), l'interlangue des apprenants est assez instable et le taux moyen de maîtrise des catégories grammaticales testées se situe en dessous de 70%.

- Au **niveau 2** (jaune), les catégories grammaticales testées sont encore en cours d'acquisition, mais les apprenants commencent à bien les maîtriser, avec un taux entre 70% et 90%.
- Le **niveau 3** (vert) correspond au niveau de maîtrise se rapprochant d'un niveau L1 avec une moyenne de productions grammaticalement correctes supérieure à 90%.

La figure 2 permet de mieux apprécier la répartition des niveaux au sein des cohortes.

Fig.2 : Répartition des étudiants par niveaux *Gram* et *Cli* pour chaque cohorte



Dans le programme court (n=10), 80% des étudiants ont un niveau 2, et 20% au niveau 1, en ce qui concerne la grammaire en général (*Gram*), tandis qu'en ce qui concerne les clitics (*Cli*), seulement 50% ont un niveau 2 et 50% un niveau 1. Ces résultats montrent que pour ce groupe, la flexion des verbes aux temps et modes testés commence à être en place, tandis que la cliticisation des pronoms n'est qu'en cours d'acquisition.

Dans les groupes de Bachelor (1^{ère} et 2^{ème} année, respectivement n =16 et n =15), on voit apparaître un certain nombre d'étudiants dont les résultats sont en haut de l'échelle, ce qui témoigne d'un niveau un peu plus élevé que celui du programme court, y compris en 1^{ère} année, alors que les étudiants suivent le même programme. On constate cependant un taux de dispersion important, en particulier pour le groupe de 2^{ème} année dont l'hétérogénéité est particulièrement frappante. Dans ce groupe, les performances *Gram* se répartissent en quantités égales sur les trois niveaux. On constate la présence dans cette cohorte de plusieurs étudiants de niveau étonnamment faible, ce qui explique que ce groupe produit plus d'erreurs sur les clitics que le groupe de premières années de Bachelor. Toutefois, on a comme attendu dans ce groupe de 2^{ème} année plus d'étudiants de niveau 3 que dans le groupe de 1^{ère} année.

Lorsque l'on regarde de nouveau le graphique en nuage de points, on constate que les résultats se répartissent de manière assez uniforme (linéaire) sur une échelle allant de 50% à 100%, signe que nos données sont représentatives de la grande variation de l'interlangue des apprenants en cours d'acquisition. La rareté des résultats en dessous de 50% est cohérente puisque nos étudiants ont tous commencé à apprendre le français au cours de leurs études secondaires.

Notre dernière remarque est qu'étant donné qu'il n'y a pas de concordance entre le nombre d'années d'étude et le niveau des étudiants, nous traiterons dorénavant les résultats dans leur ensemble, comme une représentation de l'interlangue d'apprenants du français L2 qui se situent à des stades divers à l'instant du test.

3.2 Le positionnement des clitiques dans les productions

Toujours dans le cadre de la présentation des résultats globaux de l'étude, nous allons maintenant regarder ce que les données révèlent sur la maîtrise des traits syntaxiques par nos informateurs norvégophones, c'est-à-dire leur maîtrise du positionnement des pronoms clitiques dans le groupe verbal.

3.2.1 Comparaison de nos données au modèle des itinéraires acquisitionnels

Afin de rechercher l'influence de la syntaxe du système norvégien dans l'interlangue des apprenants, nous allons comparer nos données au modèle d'itinéraire acquisitionnel présenté dans la partie théorique :

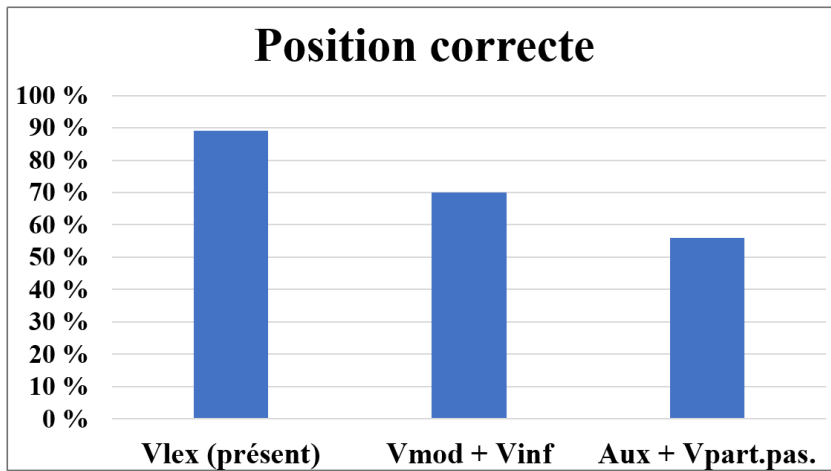
<i>Stade 1</i> : Position postverbale	*Je vois le/lui
<i>Stade 2</i> : Omission de l'objet	*J'ai vu Ø
<i>Stade 3</i> : Position intermédiaire	*J'ai le vu
<i>Stade 4</i> : Position préverbale	Je l' ai vu

Les taux de positionnement corrects

Nous avons tout d'abord calculé les pourcentages de positionnements corrects sur l'ensemble du test de production/traduction pour les trois formes verbales représentatives des stades d'acquisition du modèle. Les résultats obtenus sont :

- 89% de positionnement correct avec les formes verbales simples [ProP-O > V_{lex}]
- 70% avec les formes modales [V_{mod} > ProP-O > V_{inf}]
- 56% avec les formes au passé composé [ProP-O > V_{aux} > V_{participe}].

Fig.3 : Moyennes de positionnements corrects par type de construction verbale



Ces taux décroissants illustrent l'ordre d'acquisition du positionnement des pronoms clitiques du modèle des *stades* : le positionnement préverbal avec les formes simples est mieux maîtrisé que la distribution avec les formes modales, et la position devant l'auxiliaire qui a le taux le plus bas, est la dernière à être maîtrisée.

Comparaison des erreurs produites par l'ensemble des étudiants au modèle développemental

Le modèle des *itinéraires acquisitionnels* définit les stades en fonction de l'apparition ou de la disparition d'erreurs types. Afin de pouvoir comparer nos données avec le modèle, nous avons donc dénombré les positionnements corrects, les erreurs de positionnement et les omissions.

Les énoncés présentant une construction de type [Pron + V_{lex}] pour les verbes au présent, [V_{mod} + Pron + V_{lex}] pour les constructions modales, et [Pron + V_{aux} + V_{lex}] pour les verbes au passé composé, seront décomptés comme ayant un positionnement correct quel que soit la forme pronominale utilisée. Ainsi les énoncés suivants sont décomptés comme correct du point de vue du positionnement de la forme pronominale :

[Pron + V_{lex}] : *Le livre leur appartient* - **Le livre les appartient* - **Le livre eux appartenir*

[V_{mod} + Pron + V_{lex}] : *Tu peux m'inviter ?* - *Je peux te le prêter* - **Je peux le toi prêter*

[Pron + V_{aux} + V_{lex}] : *Elle les a vu hier* - **Elle leur a vu hier.*

Les erreurs de placement identifiées comme « *position postverbale* » correspondent à un positionnement d'une forme disjointe (ou GP) postposé au verbe (**Le livre appartient eux*; *Il dit toujours salut à moi* ; *Dois-tu vendre le à elle ? Pierre a aidé nous hier*).

Les omissions sont décomptées en identifiant si elle porte sur un pronom accusatif ou datif, ou sur une forme verbale :

*Tu vas \emptyset_{acc} **lui** vendre ?

*Tu vas **le** \emptyset_{dat} vendre ?

*Est-ce que tu \emptyset_{Vmod} le vendre à elle ?

*Je ne le \emptyset_{aux} dis jamais.

Les autres erreurs sont le positionnement devant le verbe modal : * Tu **me** veux invites ? ou bien la position intermédiaire au passé composé : *Elle a **lui** vu hier ; *Hier Pierre a **nous** aidé

Le tableau 5 représente le pourcentage moyen des résultats pour l'ensemble des étudiants :

Tableau 5 : Positionnement des pronoms personnels objet dans le test de traduction

Forme verbale	Position correcte	*position postverbale	\emptyset objet	\emptyset Vmod \emptyset Aux	*position pré-Vmod	*Position intermédiaire
Vlex (présent)	89 %	5 %	2 %			
Vmod + Vinf	70 %	8 %	2 %	5 %	8 %	
Aux + Vpart.pas.	56 %	3 %	6 %	12 %		21 %

Sur l'ensemble des résultats, on constate que l'omission de l'objet pronominalisé est le type d'erreur la moins fréquente (2%), avec cependant des occurrences un peu plus nombreuses lorsque le verbe est au passé composé (6%). Les taux de positionnements postverbaux avec les formes verbales simples et les constructions modales sont sensiblement plus élevés : respectivement 5% et 8%. Ce premier constat ne reflète pas l'ordre présenté dans les *stades de développement*. Il faut cependant lire ce résultat par rapport au niveau des informateurs. Les taux des erreurs représentatives des stades 1 et 2 sont très marginaux : 5% de positionnements postverbaux avec les verbes au présent, et 2% d'omissions de l'objet pronominalisé, ce qui indique que les participants ont dans l'ensemble dépassé ces deux stades. Nous reviendrons sur cette question ultérieurement.

Dans le modèle développemental, le stade 3 se distingue par le positionnement intermédiaire du pronom objet, entre l'auxiliaire et le verbe lexical, tandis qu'au stade 4 le positionnement est totalement maîtrisé. Ce positionnement intermédiaire est le type d'erreur le plus fréquent dans nos données (21%), ce qui confirme que c'est bien ce contexte qui pose le plus de problèmes aux

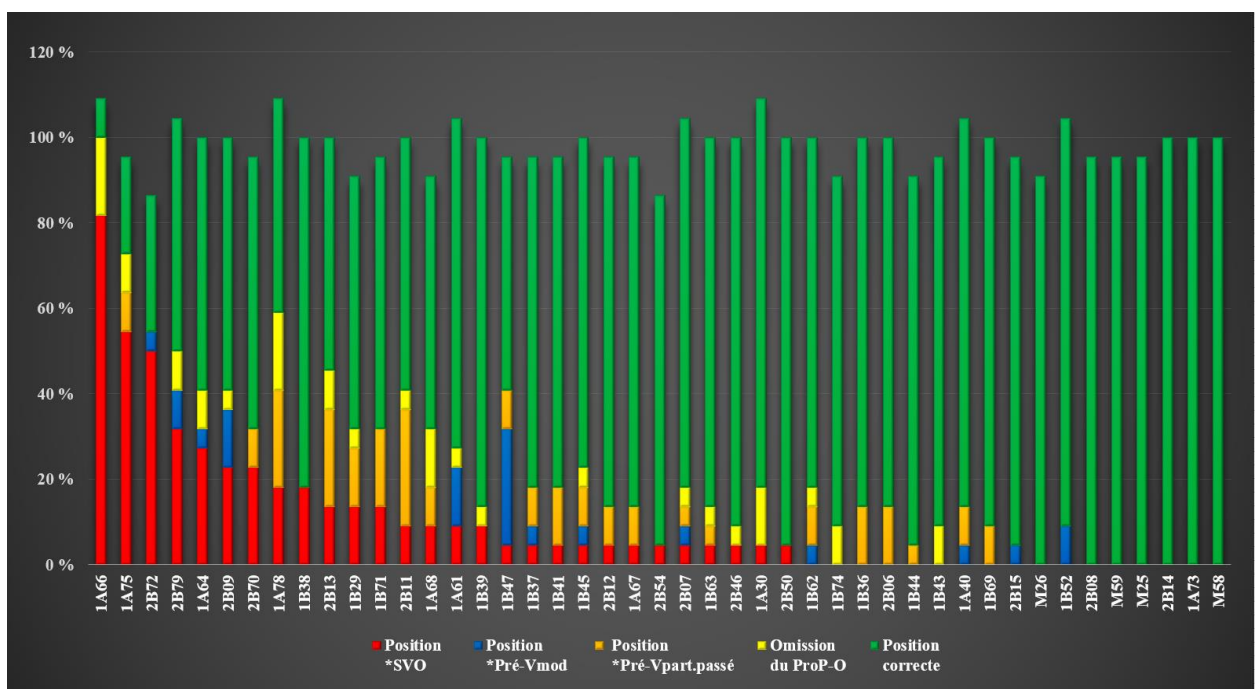
apprenants. À ces 21% de positionnement intermédiaire, on note un taux important (12%) de productions où des formes verbales simples ont été utilisées alors que nous sommes dans un contexte temporel passé. Bien que l'on trouve de rares cas où le verbe est à l'imparfait, la plupart de ces omissions de l'auxiliaire sont liées à l'utilisation d'une forme verbale finie (au présent) ou non-finie, ce qui semblerait indiquer qu'un certain nombre d'apprenants ne maîtrisent pas encore les temps verbaux au passé.

Observation des productions individuelles

Après avoir observé les moyennes générales sur l'ensemble du groupe, nous allons maintenant regarder les résultats généraux par étudiant. La *figure 4* visualise le profil de chaque étudiant. Les barres rouges, bleues et oranges représentent le pourcentage de pronoms dont la position est erronée (rouge = position postverbale, bleue = position pré-Vmod, orange = position intermédiaire, post-auxiliaire). Les barres jaunes représentent l'absence de pronom, et les vertes les pronoms correctement placés quelle que soit la forme verbale.

Une première observation de cet histogramme empilé révèle qu'un seul informateur (1A66) positionne systématiquement les pronoms objet après le verbe (18 pronoms sur les 20 qu'il a produit sont en position postverbale). On note de plus que cet étudiant ne produit que des formes verbales simples (finies ou non-finies) quel que soit le temps ou le mode de la phrase à traduire, et qu'il a souvent recours à l'omission. On a donc ici un cas typique du premier stade du modèle.

Fig.4 : Position des pronoms objet dans les productions des étudiants



Mis à part cette exception, les autres étudiants ne traitent plus systématiquement les pronoms objet comme des groupes nominaux et semblent donc avoir dépassé le premier stade. La plupart d'entre eux positionnent le pronom clitique devant le verbe lexical avec les verbes au présent, mais un grand nombre rencontrent des difficultés quant à la distribution devant les verbes lexicaux non-finis ($V_{\text{mod}} > \text{Cl} > V_{\text{inf}}$), et devant les auxiliaires ($\text{Cl} > V_{\text{Aux}} > V_{\text{participe}}$). Sur la droite de l'histogramme, on constate que 7 étudiants (15% des informateurs) ne produisent plus aucune erreur de syntaxe. Parmi eux, on retrouve bien naturellement nos 4 étudiants de Master.

Ainsi, en ce qui concerne les étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} année qui ont participé à notre enquête, 38 sur 41 (soit 93%) n'ont pas encore acquis l'ensemble des contraintes de la distribution des ProP-O du français.

Une autre observation concerne le taux très bas d'omission de l'objet. Il est intéressant de noter que l'omission est produite par des apprenants qui se situent à différents niveaux de maîtrise de la L2. L'étudiant 1A75 par exemple, produit un nombre très élevé de positionnements postverbaux et semble donc être encore en début de son parcours acquisitionnel, tandis que l'étudiant 1A78 produit relativement peu de pronoms postposés et par contre un grand nombre de clitiques en position intermédiaire, profil typique au stade 3. L'étudiant 1B74, quant à lui, ne produit plus aucun placement erroné.



Sachant que le modèle des *stades* établit un lien entre l'omission du pronom et un stade précoce de l'acquisition de la position des clitiques (le stade 2), il est surprenant que nos données montrent une persistance de l'omission aux autres stades. Nous avons en effet montré qu'à une exception près, les étudiants ont dépassé les premiers stades. Ils ont déjà été exposés aux pronoms clitiques, et sont en cours d'acquisition de leur distribution.

Pour comprendre nos résultats, nous avons fait une analyse plus poussée des données pour savoir dans quels contextes les étudiants utilisent la stratégie de l'omission. Cette « enquête » révèle que les cas d'omissions de l'objet se rassemblent essentiellement sur 4 des 23 phrases proposées. Nous en concluons que les omissions de l'objet constatées chez des étudiants de

différents niveaux de maîtrise de la clitisation ne sont pas liées à l'acquisition de la position, mais qu'elles relèvent d'une stratégie face à d'autres types de difficultés.⁴⁷

Enfin, l'observation de l'histogramme empilé (figure 4) nous conduit à une dernière observation concernant la fréquence des placements pré-modaux dans nos données. Observons l'exemple de deux étudiants :



L'étudiant 2B11 semble prototypique du stade intermédiaire : il positionne systématiquement les PP-objet devant le verbe lexical, que ce soit avec les formes verbales simples, les constructions modales (49) ou les constructions avec auxiliaire (50). Sa maîtrise de la flexion n'est pas non plus stabilisée.

48) *Je *veut l'aider*

49) **Hier, nous avons l'écouté.*

Les productions du second étudiant (1B47) suivent un autre schéma : L'histogramme empilé, avec une barre bleue de taille conséquente, montre qu'avec les constructions modales, il positionne quasi systématiquement les ProP-O devant le verbe modal (51). Il semble donc traiter les constructions modales de la même manière que le passé composé, en positionnant les clitiques sans distinction, devant le verbe fini.

En observant ses productions au passé composé, on constate qu'il produit des formes simples dans 3 cas sur les 7 proposés, ce qui semble montrer qu'il éprouve des difficultés face à ce temps verbal. Cependant, lorsqu'il n'évite pas le passé composé (les 4 cas restants), il positionne le pronom objet correctement dans 3 des 4 cas (52).

50) **Je le veux aider.*

51) *Hier, Nous *lui avons écouté.*

Cet apprenant paraît avoir une assez bonne maîtrise de la flexion, mais il est cependant mal à l'aise avec le passé composé alors qu'il semble bien maîtriser les formes modales. Il semble par conséquent que ses erreurs de positionnement pré-Vmod puissent s'expliquer par une

⁴⁷ Une analyse plus poussée des données dans ces contextes révélerait probablement les obstacles qui ont déclenché l'omission de l'objet dans ces contextes (Phr.7 : interrogative au passé, phr.11 : pronom partitif *en*, phr.15 : alternance *le/ça* et phr.21 : le verbe *prêter* qui pose souvent des problèmes aux norvégiens natifs.)

surgénéralisation du positionnement pré-auxiliaire du clitique, conjointement à une absence de distinction entre les auxiliaires (*être* et *avoir*) et les semi-auxiliaires modaux⁴⁸. On peut dans ce cas supposer que cette perturbation soit liée à l'introduction récente du passé composé dans la grammaire de son interlangue.

Le fait que le positionnement pré-modal soit si fréquent dans nos données est cependant remarquable. Il arrive en 3^{ème} position des erreurs les plus fréquentes concernant la position des Prop-O, mais n'est pas mentionné dans le modèle des stades acquisitionnels. Ce type d'erreur semble avoir une place parmi les nombreux processus en jeu dans l'acquisition du positionnement des pronoms clitics.

Dans ce qui précède, nous avons mentionné la grande variété de profils observés dans les productions des apprenants en cours d'acquisition. Cette diversité témoigne de la complexité des processus en jeu dans la phase intermédiaire, une phase qui est marquée par des réajustements progressifs des paramètres de l'interlangue des apprenants en fonction de l'input reçu, et comporte donc une infinité de variations individuelles.

3.2.2 L'influence de la structure prépositionnelle du norvégien

Jusqu'ici, les observations faites ne semblent pas relever de phénomènes liés à des spécificités de la L1 norvégienne. Or, nous souhaitons savoir si au sein de cette phase où les productions sont si variées, il est possible d'identifier la présence d'influences translinguistiques entre le norvégien L1 et le français L2. Pour tenter de répondre à cette question, nous avons comparé les données d'un contexte à l'autre, à la recherche d'écarts inattendus susceptibles d'être liés à des contextes posant des problèmes particuliers aux apprenants norvégophones, ou facilitant au contraire l'acquisition des Prop-O.

En appliquant cette nouvelle approche des données, nous remarquons dans certains contextes où on attend en français un pronom datif, les apprenants norvégophones produisent un groupe prépositionnel postposé au verbe en proportions très significatives, tandis que dans d'autres ils n'en produisent pour ainsi dire aucun.

⁴⁸ Par surgénéralisation du positionnement pré-aux du clitique, nous voulons dire que l'étudiant aurait dans sa grammaire, une règle du type : *Placer le pronom clitique devant le verbe auxiliaire (auxiliaire pris dans le sens large du terme, y compris les semi-auxiliaires), ou devant le verbe conjugué.*

Avec la phrase 22 par exemple : *Han sier alltid "hei" til meg* (Il me dit toujours bonjour), 27% des étudiants produisent un pronom fort postposé sous forme de GP (52). Avec la phrase 11, par contre : *Han gir henne fem* (Il lui en donne cinq), aucun GP n'est produit, et le pronom objet est positionné correctement dans 98% des cas (53), le seul cas de postposition étant produit sans préposition (54).

52) *Il dit toujours « salut » **à moi**.

53) Il **lui**/***la**/***l'**/***se** (en) donne cinq.

54) *Il donne **elle** cinq.

Le taux élevé de GP postverbaux dans les productions des étudiants avec la phrase 22, et leur absence avec la phrase 11 serait-il lié à la syntaxe de la L1 ? La phrase 22 est en effet construite avec un objet prépositionnel (*Han sier alltid "hei" til meg*), tandis que de la phrase 11 pas (*Han gir henne fem*). Cette observation nous conduit à envisager l'hypothèse d'un transfert négatif de la syntaxe de la L1 dans la grammaire L2 provisoire des apprenants, autrement dit, dans l'élaboration progressive de la grammaire L2 de l'apprenant. Si c'est le cas, nous devrions observer dans les données une production systématique de GP lorsque le verbe transitif de la L1 se construit avec la préposition *til*, et une absence de GP lorsque la phrase en norvégien ne présente pas de préposition.

Tableau 6 : La production de ProP-OI sous forme d'un GP postposé au verbe

Phr.	Phrase norvégienne	Notre traduction en français	* Vlex + [P + Pron]
17	Skal du selge den til henne ?	<i>Vas-tu le lui vendre ?</i>	40 %
21	Jeg kan låne den til deg	<i>Je peux te la/le prêter</i>	28 %
22	Han sier alltid "hei" til meg	<i>Il me dit toujours bonjour</i>	27 %
7	Har du sagt det til dem ?	<i>Le leur as-tu dit ? (Est-ce que) tu le leur as dit ?</i>	16 %
2	Boka tilhører dem	<i>Le livre leur appartient.</i>	16 %
18	Ikke gi henne GTA spillet, ...	<i>Ne lui offre pas le jeu GTA, ...</i>	4 %
1	Irene ringer henne	<i>Irène lui téléphone</i>	0 %
15	De forbyr oss det	<i>Ils nous l'interdisent</i>	0 %
12	Hun svarer oss aldri.	<i>Elle ne nous répond jamais.</i>	0 %
11	Han gir henne fem.	<i>Il lui en donne cinq.</i>	0 %

Le tableau 6 présente l'ensemble des phrases du test où on attend un pronom objet datif en français. Ce tableau indique le taux de production de GP dans les productions/traductions des étudiants norvégophones pour chacune de ces phrases. Seulement quatre phrases de l'étude, sont construites avec un objet prépositionnel [P + Pron] : les phrases 7, 17, 21 et 22 (voir tableau 6). Pour l'ensemble de ces phrases, on constate un nombre non négligeable de GP de type [Vlex + à/de + ProP] produits par les apprenants : le taux variant cependant entre 16% et 40%.

Les six autres phrases de l'étude où le verbe en français est transitif indirect (et requiert donc un pronom datif), sont les phrases 1, 2, 11, 12, 15 et 18. Ici l'objet de la phrase norvégienne n'est pas prépositionnel. On s'attend donc, si notre hypothèse sur le transfert est exacte, à ne pas trouver de GP dans les productions. C'est le cas dans 5 des 6 phrases (si l'on considère que le taux de 4% avec la phrase 18 est peu représentatif). Le taux de 16% de GP dans les productions avec la phrase 2 (*Boka tilhører dem*) paraît néanmoins contredire notre thèse. En effet, un nombre non négligeable d'apprenants (16%) ont produit des GP malgré l'absence de structure prépositionnelle en norvégien.

La structure du verbe norvégien *å tilhøre* (appartenir à), peut expliquer ce résultat. Effectivement, ce verbe est composé d'un préfixe prépositionnel *til*, positionné devant le radical *høre* (entendre). Il est également intéressant de noter que le verbe *å tilhøre* peut aussi être employé sous la forme *å høre til*, ce qui donnera par conséquent lorsque l'objet est pronominalisé, un objet prépositionnel de type [til + pron]. Ceci pourrait expliquer que ce verbe soit traité par les étudiants norvégophones de la même manière que les autres verbes construits avec la préposition *til*. (On notera que les formes verbales *å tilhøre* et *å høre til* peuvent toutes les deux être traduites par *appartenir à quelqu'un*, bien qu'elles présentent en norvégien une nuance sémantique.)

La phrase 2 n'est donc pas une exception dans nos données mais au contraire, elle renforce potentiellement notre hypothèse et la précise, puisque même sous sa forme préfixale, la préposition *til* semble influencer la syntaxe de la langue cible des apprenants.

Nos résultats montrent donc que l'interlangue des apprenants norvégophones est marquée par un transfert (négatif) de la structure syntaxique [til + Pron] du norvégien L1 dans la structure de leur L2, qui retarde leur acquisition du positionnement des pronoms clitiques objet.

On notera cependant que cet effet est très variable, avec un taux qui varie entre 16% et 40%, ce qui porte à penser que l'influence de la structure prépositionnelle de l'objet pronominalisé de la L1 n'est pas le seul facteur en jeu. Nous reviendrons sur cette question plus loin, en analysant les erreurs produites dans ces contextes.

Pour aller plus loin, on a dans l'étude un verbe norvégien où le pronom objet est précédé de la préposition *på* : la phrase 14 (*I går lyttet vi på henne*), et on constate que 11% des apprenants ont produit des GP avec le verbe transitif direct *écouter*, en utilisant soit la préposition *de* (55) soit la préposition *à* (56).

55) *Hier, nous avons écouté **d'elle**. *Hier, nous écoutez **d'elle**.

56) *Hier nous **à elle** avons écouté. *Hier, nous écoutons **à lui**.

On peut donc se demander si l'influence de la structure propositionnelle en norvégien s'étend aussi à des structures verbales norvégiennes utilisant d'autres prépositions que *til*.

3.2.3 Remarques sur l'ordre des clitiques entre eux

3.2.3.1 La position des pronoms clitiques avec le « ne » de négation

Dans le contexte de la phrase 12 : *Hun svarer oss aldri* (*répondre*), l'examen des erreurs montre que l'ordre des clitiques pose clairement des problèmes aux étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} année. Dans ce groupe constitué de 41 étudiants, seulement 58% produisent les deux pronoms dans le bon ordre (58), tandis que 32% placent le pronom personnel devant le clitique de négation « *ne* » (59).

- | | | |
|--|-----|---|
| 57) Elle ne <i>Ø</i> _{objet} répond jamais. | 7% | (/ 41 étudiants de 1ère et 2ème années) |
| 58) Elle ne nous répond jamais. | 58% | |
| 59) *Elle nous ne répond* jamais. | 32% | |

La nature de la majorité des erreurs dans cette phrase (**Elle nous ne répond* jamais*.) montre que la règle de positionnement des éléments de la négation autour du verbe est acquise : [*ne* > V > *pas/jamais/etc.*], mais par contre plus d'un tiers des apprenants ne maîtrisent pas le positionnement des pronoms clitiques objet dans la négative.

Les omissions du pronom objet dans ce contexte (7%) semblent être liées à l'incertitude face au positionnement des clitiques *ne* et *nous*. Elle permet de produire une phrase grammaticalement correcte en évitant la difficulté rencontrée.

Le seul cas de positionnement postverbal du pronom avec cette phrase 12 est produite, sans surprise, par l'étudiant 1A66. Il est intéressant de constater que le pronom disjoint y a été placé devant l'adverbe de négation : **elle ne répond vous jamais*. Cette erreur pourrait être liée au fait que l'adverbe *jamais* est acquis plus tard que les autres adverbes de négation, une interprétation qui semble renforcée par le choix de deux autres apprenants d'éviter cet adverbe en utilisant « *ne*

pas » (*Elle nous ne répond pas.), ou « ne rien » (*Elle nous ne répond rien), alors que « ne jamais » était donné dans l'énoncé.

Phr.12- Hun svarer oss aldri. (v. répondre, ne _jamais)

Les résultats avec la phrase 23 sont à ce titre intéressants. Cette fois l'adverbe *jamais* n'a pas été donné, et son positionnement est plus complexe puisqu'on a cette fois un temps composé.

Phr.23- Jeg har aldri sagt det! (v. dire)

Alors que seulement deux apprenants (4%) avaient utilisé *pas* ou *rien* avec la phrase 12, avec la phrase 23, la négation pose des difficultés lexicales à 6 apprenants (13%) : un étudiant a produit une affirmative (*J'ai dit ça*), cinq ont utilisé « *ne pas* » et un « *ne rien* ». Ainsi, pour une partie des étudiants, la négation en « *ne jamais* » n'est pas du tout familière.

On notera accessoirement que bien que l'adverbe négatif *aldri* soit positionné entre l'auxiliaire et le verbe en norvégien (*Jeg har aldri sagt det!*), ce qui aurait pu renforcer le positionnement intermédiaire de cet adverbe en français aussi (*Je ne l'ai jamais dit*), 12% des étudiants⁴⁹ ont positionné l'adverbe après le participe passé en français : **Je ne l'ai dit jamais !* ou **Je le n'ai dit jamais!* (un seul a utilisé « *pas* » au lieu de « *jamais* »).

3.2.3.2 La position des pronoms personnels objet entre eux

Le contexte de la phrase 15 : *De forbyr oss det.* (Ils nous l'interdisent) permet d'observer le positionnement de deux pronoms objet dans une affirmative où le pronom datif *nous* doit être placé avant l'accusatif *le*.

L'examen des erreurs dans ce contexte, montre que l'ordre des clitiques objet entre eux n'est pas encore acquis par tous les étudiants. Il pose cependant un peu moins de problèmes aux étudiants que le placement du pronom clitique par rapport au clitique *ne* de négation.



(Illustration empruntée au cours de grammaire en ligne de Kanstantsin Tsedryk)

⁴⁹ qui ont produit un verbe composé (7% ont omis l'axilaire)

Sur les 41 étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} année, 76% produisent les deux pronoms dans le bon ordre (*Ils nous le/l'/*lui/*en interdi**), 12% les placent dans l'ordre inverse (**Ils le nous interdi**), 12% ont omis le pronom accusatif (**Ils nous interdisent* ou **Ils interdisent nos/vous*), et 7% ont positionné le pronom objet direct après le verbe (**Ils nous interdi* ça/le*).

3.3 Résultats concernant les traits morphosyntaxiques

Nous avons mis en évidence dans la première partie de ce mémoire que le système pronominal français présente non seulement une complexité sur le plan syntaxique, mais qu'il est également complexe du point de vue morphosyntaxique.

En étudiant les systèmes norvégien et français nous avons identifié des éléments susceptibles de poser des problèmes dans l'acquisition des formes pronominales par les apprenants norvégiens. Nous avons d'une part, noté que l'absence de forme dative en norvégien a très certainement une influence sur l'acquisition de la sélection casuelle ACC/DAT comme c'est le cas pour les apprenants anglophones⁵⁰, et que d'autre part, on a en norvégien la présence d'un marquage morphologique du trait sémantique +/-*humain* ainsi qu'un *genre neutre*. Ces traits nous paraissent également susceptibles d'influencer l'acquisition L2 des traits morphologiques des pronoms français. Nous allons par conséquent distinguer les contextes correspondant à ces différents traits dans notre analyse des données, c'est-à-dire que nous distinguerons d'une part les contextes accusatifs et datifs (3^{ème} et 6^{ème} personne), et d'autre part les contextes [+Humain] et [-Humain] (3^{ème} personne du singulier). La question de l'influence du neutre sera traitée au sein des données relatives au trait [-Humain].

3.3.1 L'ordre général d'acquisition des formes selon les données

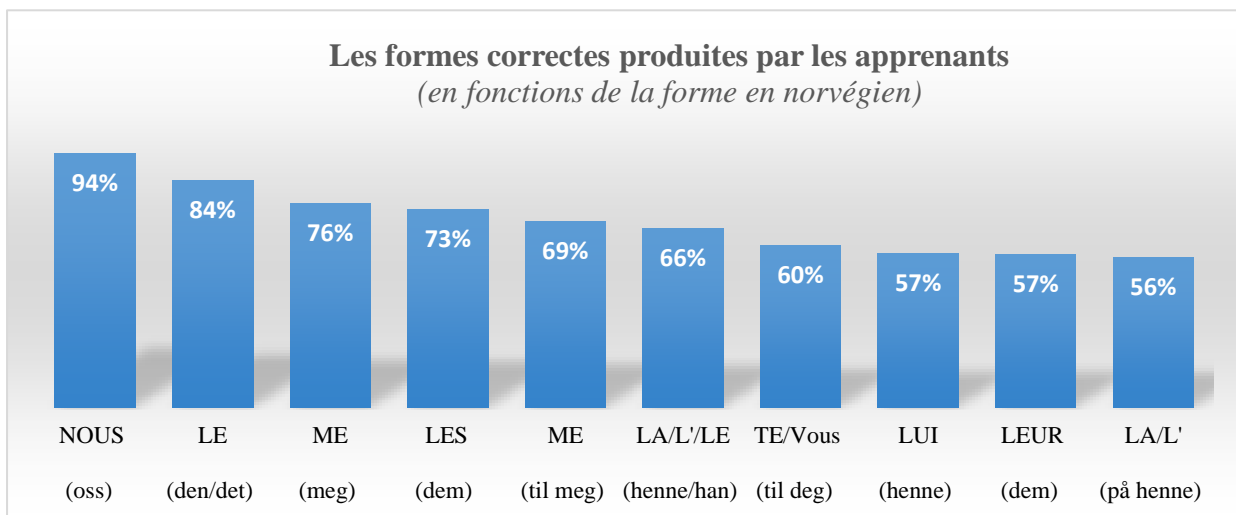
Pour commencer nous avons mesuré les pourcentages globaux de production des différentes formes représentées dans le test de production. Si notre test avait été construit de manière à ce que l'on puisse en tirer des données statistiques indiscutables, une telle mesure aurait été une bonne indication concernant l'ordre d'acquisition des différentes formes testées. Ce n'est pas le cas dans notre pré-étude puisque les contextes testés ainsi que le nombre d'occurrences pour les différentes formes sont très variables. Il nous faut donc interpréter les résultats avec une certaine réserve.

⁵⁰ Cf. Tsedryk 2014

Le tableau 7 et la figure 5 visualisent les pourcentages de production de formes correctes pour l'ensemble des pronoms clitiques objet présents dans le test de traduction. Nous considérerons ces résultats avec circonspection, en particulier en raison d'une distribution inégale du nombre d'items par type de formes. Dans un second temps, nous pourrions vérifier les tendances apparues dans cette première lecture avec une approche qualitative des données.

Tableau 7 : Pourcentages de formes correctes produites par les 45 étudiants

Pronom	NOUS	LE	ME	LES	ME	LA/L'/LE	TE/Vous	LUI	LEUR	LA/L'
Forme en norvégien	oss	den /det)	meg	dem	til meg	henne /han	til deg	(+/- til) henne	dem	på henne
Formes correctes	94 %	84 %	76 %	73 %	69 %	66 %	60 %	57 %	57 %	56 %
Nbre items	2	8	1	1	1	4	1	4	2	1



Les résultats globaux montrent que dans le cadre de notre étude, la première forme acquise est la 1^{ère} pers. du pluriel *nous*, ce que nous attribuons au fait qu'à cette personne, le pronom personnel a la même forme quel que soit le cas (sujet ou objet) et que le pronom soit disjoint ou conjoint. (On notera que la 2^{ème} personne du pluriel *vous* n'a pas été testée). Vient ensuite l'accusatif à la 3^{ème} pers. du singulier *le/la* lorsque l'antécédent est non-humain. La forme accusative au pluriel *les* est acquise un peu plus tard, simultanément semble-t-il, avec la 1^{ère} pers. *me* (résultats à sous réserve). Les apprenants maîtrisent ensuite la forme accusative *le/la* avec les références humaines, qu'ils acquièrent donc nettement plus tard que les formes portant le trait [-Humain]. Nos données indiquent que les formes datives sont acquises en dernier, un résultat qu'il faudra cependant regarder à la lumière des résultats précédents concernant le transfert des structures en GP de la L1, puisque ce transfert syntaxique a nécessairement des répercussions sur le nombre de formes datives

produites. Il semblerait de plus que la présence de la préposition *på* dans la construction norvégienne ait également une incidence sur les productions de formes datives. Nous allons revenir sur ces différents points dans ce qui suit.

Le résultat le plus pertinent dans ces premiers constats est que nos données montrent clairement l'influence du trait sémantique [+/-Humain] sur l'acquisition des pronoms personnels objet par les apprenants de langue native norvégienne, avec un ordre d'acquisition PP-O[-Humain] > PP-O[+Humain]⁵¹, et ACC>DAT.

3.3.2 Les traits de *personne* et de *nombre* sont globalement acquis

L'analyse de nos résultats montre que dans l'ensemble, les étudiants maîtrisent les traits de personne et de nombre. Les erreurs de ce type sont très rares. Nous allons cependant commenter une erreur qui est fréquente au secondaire mais qu'on observe que chez un seul de nos étudiants : l'utilisation de forme *vous* et à la 1^{ère} personne du pluriel.

3.3.2.1 L'erreur de « *personne* » **vous* /*nous* : un transfert de type phonologique ?

L'apprenant de niveau le plus faible, et il est le seul à le faire, produit systématiquement la forme « *vous* » à la 1^{ère} pers. du pluriel. Cet apprenant a déjà été identifié dans nos analyses précédentes pour son niveau atypique (Gram < 50% et Cli < 30%) et un positionnement postverbal presque systématique des pronoms. La confusion entre *vous* et *nous*, nous intéresse car c'est une erreur signalée par les enseignants du secondaire comme typique chez leurs élèves norvégiens. Cette erreur pourrait être expliquée par un effet de transfert de nature phonétique sur la consonne V de la forme *vi* du norvégien (*nous* sujet), associé à une confusion liée à la similitude entre les pronoms *Nous* et *Vous* qui ne se distinguent que par leur première consonne [no]/[vo], et dont la forme est la même que leur fonction soit sujet ou objet⁵³. Ce type d'erreur est caractéristique de la phase la plus précoce de l'acquisition du français L2 par les apprenants norvégiens.

⁵¹ Il serait intéressant de regarder ceci à la lumière de l'échelle d'accessibilité cognitive : le trait [+Humain] lié au sujet, précède le trait [-Humain] lié à l'objet, cf. l'accessibilité des fonctions syntaxiques dans la théorie de l'accessibilité de Keenan et Comrie (1977, 1979, 1981)

⁵³ Il serait amusant pour confirmer cette hypothèse, de sonder l'interlangue des débutants de la côte ouest de la Norvège (en particulier à Stavanger) où le dialecte se distingue par le pronom *me* au lieu de *vi*.

3.3.3 Le trait [+/-Humain] et les formes à la 3^{ème} personne

3.3.3.1 Résultats à la 3^{ème} personne avec le trait [-Humain]

Nos résultats montrent que parmi les formes à la 3^{ème} personne du singulier, qui rappelons-le est le contexte qui comporte le plus grand nombre de traits susceptibles de poser des problèmes pour les apprenants, ce sont les formes accusatives avec le caractère sémantique [-Humain] qui posent moins de difficultés aux apprenants⁵⁴. Dans notre étude ce contexte (3^{ème} personne du singulier [non-humain]) est représenté dans 8 phrases. Le tableau 6 expose l'ensemble des formes produites avec ces phrases.

On remarque que la moyenne des formes correctes (*le/la* [-humain]) est de 84%, mais que la médiane est plus élevée (90%). Ceci reflète un niveau élevé de maîtrise dans la majorité des contextes. Les cas qui ont posé le plus de difficultés aux apprenants sont ceux où on a un pronom neutre en norvégien, mis à part la phrase 18' : Hun har **det** fra før (*Elle l'a déjà*) où la forme accusative est produite dans à 96% des cas.

Tableau 8 : Formes produites dans les contextes ACC- 3^{ème} pers.sing./[-Humain]

Phrase du test	ACC	*Ø _{acc}	*ça /cela	*en	*y	*se	*c'	*la	*les	*celle de/à	*lui
03- [...] filmen [...]. Jeg elsker den .	96 %		2 %					2 %			
18'- hun har det fra før.	96 %			2 %					2 %		
17- Skal du selge den til <u>henne</u> ?	93 %		4 %	2 %							
13- [...] Har du lånt den til <u>Philippe</u> ?	93 %	2 %		2 %						2 %	
21- [...] Nintendo [...], jeg kan låne den til <u>deg</u> .	87 %	7 %		4 %		2 %					
15- De forbyr <u>oss</u> det .	80 %	11 %	4 %	2 %							2 %
23- Jeg har aldri sagt det !	71 %		22 %		2 %		2 %	2 %			
07- Har du sagt det til <u>dem</u> ?	57 %	33 %	6 %	4 %							

Une lecture du *tableau 8* nous montre que les variations du taux de pronoms objet corrects dans ces contextes sont liés soit à l'omission de l'objet dans des phrases où on a deux objets pronominalisés : Phr.7 (33%), Phr.15 (11%) et Phr.21 (7%), soit à l'utilisation du pronom démonstratif *ça/cela* comme alternative au pronom accusatif *le* pour la phrase 23 (22%). On peut par conséquent en déduire que ce n'est pas le genre (neutre) du pronom norvégien *det* qui a une

⁵⁴ Cf remarque 51

incidence sur l'acquisition du pronom accusatif, et qu'il faudra essayer d'expliquer les erreurs de type *ça/cela.

Le tableau 6 montre de plus l'absence d'erreurs d'assignation du cas ACC/DAT (à part un cas isolé avec la phr.15 : De forbyr oss det. (*Ils nous l'interdisent*) où l'étudiant 2B54 a produit un datif : **Ils nous lui interdite*), sans pouvoir en tirer d'autres conclusions à ce stade.

Ainsi, si on fait abstraction des erreurs qui ne relèvent pas de l'acquisition de la forme, on peut conclure que :

- Les apprenants testés dans le cadre de notre enquête maîtrisent la forme accusative dans les contextes [-Humain]
- La présence d'un genre neutre en norvégien n'a pas d'incidence directe sur l'acquisition de la forme accusative.

3.3.3.2 Les erreurs liées au pronom « det » norvégien dans un emploi générique

Nous venons de voir que dans notre étude, hormis les cas d'omissions d'un des pronoms objet avec les verbes ditransitifs, le type d'erreur le plus courant sur les pronoms accusatifs non-humain est l'utilisation du pronom disjoint *ça* (ou *cela*), à la place du pronom accusatif *le*.

Afin de comparer les productions dans un contexte où on attend le pronom accusatif *le* à un contexte où le pronom «*ça*» est attendu, nous avons placé dans le test de production la phrase 8.

Phr. 8- *Liker du å lage mat ? Ja jeg elsker det.* - (Aimes-tu cuisiner ? - Oui, j'adore ça.)

Dans le test de traduction, c'est le contexte qui a généré le plus d'erreurs. Les quatre étudiants de Master n'ont pas fait d'erreur sur cette phrase. Par contre, 78% des étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} année (Programme court + Bachelor) ont produit un pronom accusatif (**Oui, je l'adore*), tandis que 6 (15%) ont omis le pronom (*Oui, j'adore*), et seulement 2 (5%) ont utilisé le pronom *ça* (*Oui, j'adore ça*). Comment expliquer ce résultat ?

Une première remarque est que l'expression « je l'adore ! » est introduite très tôt dans l'apprentissage du français et se retrouve fréquemment dans l'input et dans les productions d'apprenants des niveaux les plus bas. Elle a donc un degré de disponibilité élevé dans l'interlangue des apprenants. Bartning & Schlyter (2004), entre autres, expliquent qu'en début du parcours acquisitionnel, les apprenants produisent des formules correctes qu'ils ont apprises comme des formules figées, même s'ils n'ont pas encore acquis les catégories grammaticales en jeu dans ces expressions. Nos étudiants ont cependant pour un grand nombre dépassé ce stade. Il

faut donc chercher une explication ailleurs pour un taux aussi élevé. Il est intéressant de noter que dans les résultats du groupe de contrôle, 50% de informateurs ont opté pour d'omission de l'objet « Oui, j'adore ! ».

Dans leur étude sur le pronom *en* Hvidsten & Helland (2018) ont dans leur test de production un contexte équivalent au nôtre (60). Dans cette interrogative, le constituant COD « *le champagne* » a une valeur sémantique générique. En français cette valeur sera portée par le pronom disjoint *ça*. Ainsi l'objet *le champagne* est pronominalisé dans la réponse à la question avec le pronom disjoint *ça* (60). Les auteurs précisent que pronom nul (\emptyset) est aussi une possibilité (61), mais que dans leur test, les étudiants ont produit le clitique accusatif *le* (62) dans 12 réponses sur 14.

- 60) Est-ce que Jacques adore le champagne ? Oui, il adore ça.
- 61) Oui, il adore.
- 62) *Oui, il l'adore.

Hvidsten & Helland (2018) soulignent que le pronom neutre *det* s'utilise en norvégien pour des entités indéfinies, définies et génériques et proposent d'expliquer le taux extrêmement élevé de l'utilisation erronée du pronom datif *le* comme un cas de transfert (négatif) de la langue maternelle à la langue cible. Le clitique défini *le* serait alors adopté comme un clitique par défaut, en adoptant les propriétés du pronom *det* du norvégien qui peut être référentiel, non-référentiel, ou générique.

Revenons maintenant à la phrase 23 : *Jeg har aldri sagt det !* (Je n'ai jamais dit ça). Le pronom disjoint *ça/cela* a été produit par seulement 22% des étudiants, tandis que 71% ont opté pour le pronom personnel accusatif *le*. Ce résultat est donc assez similaire à l'exemple précédent (**Je l'adore* : 78%). Notons que dans ce contexte, l'omissions de l'objet est agrammaticale et elle n'est pas non plus produite, ce qui explique un plus grand nombre de formes accusatives correctes.

Nous avons un temps envisagé la possibilité de deux interprétations possibles de cette phrase selon que l'on mette l'accentuation sur l'objet (ce qui n'a jamais été dit), ou sur l'action (ne pas l'avoir dit). Ainsi deux traductions seraient alors possibles et grammaticalement correctes : « *Je n'ai jamais dit ça !* » et « *Je ne l'ai jamais dit !* », une possibilité qui aurait pu perturber les résultats. En effet en norvégien l'accentuation est marquée à l'oral, mais pas à l'écrit. Cependant la similitude des résultats avec la *phrase 8*, y compris dans les résultats du groupe de contrôle nous font douter de cette explication.

3.3.3.3 Résultats à la 3^{ème} personne avec le trait [+Humain]

Alors que les formes accusatives à la 3^{ème} personne du singulier sont acquises assez tôt lorsqu'elles renvoient à un antécédent non-humain, lorsque l'antécédent est humain par contre, les résultats globaux montrent que les apprenants norvégophones acquièrent la forme accusative (*le/la*) nettement plus tard. Ceci dit, le trait [+Humain] concerne aussi et surtout les formes datives.

Notre étude présente 6 contextes où le pronom à la 3^{ème} personne porte le trait sémantique [+Humain]. Dans les 4 premières le pronom humain est datif, et il est accusatif dans les deux dernières. Le Tableau 9 présente l'ensemble des résultats avec ces 6 phrases.

Tableau 9 : Les formes produites à la 3^{ème} pers.sing. avec le trait [+Humain]

Phrase norvégienne (version française)	DAT (lui)	*ACC (la)	*PP.fort (elle)	Ø objet	*PP réfl. (se)	dont GP
11- Han gir <u>henne</u> fem. (Il lui en donne cinq)	67 %	27 %	4 %	0 %	2 %	
18- Ikke gi <u>henne</u> spillet GTA 5 (Ne lui donne pas le jeux GTA 5)	64 %	16 %	13 %	4 %	2 %	4%
17- Skal du selge den <u>til henne</u>? (Vas-tu le lui vendre ?)	64 %	0%	33 %	2 %		40 %
1- Irene ringer <u>henne</u> (Irène lui téléphone)	38 %	49 %	13 %			3 %

Phrase norvégienne (version française)	ACC (l')	*DAT (lui)	*PP.fort (elle)			
14- I går lyttet vi <u>på henne</u>. (Hiers, nous l'avons écoutée)	56 %	33 %	11 %			9 %

Phrase norvégienne (version française)	ACC (l')	*DAT (lui)	*PP nominatif (il)			
10- Jeg vil hjelpe <u>han</u> med leksene sine. (Je veux l'aider à faire ses devoirs)	64 %	27 %	9 %			

Avant d'aborder l'analyse de ces données, une remarque s'impose sur les résultats atypiques de phrase 1 où les apprenants associent majoritairement le cas accusatif au verbe téléphoner. Ce phénomène est lié de notre point de vue à l'acquisition de la structure argumentale du verbe *téléphoner*, ce que nous commenterons plus loin.

Le trait [+Humain] et l'ordre d'acquisition ACC > DAT

Les données générales nous ont montré que le datif est dans l'ensemble acquis après l'accusatif, ce qui est consistant avec les conclusions de Tsedryk (2014) qui a montré que les formes datives

sont acquises consécutivement aux formes accusatives, en L2 comme en L1. Cependant, une première lecture du *tableau 7* semble indiquer que cet ordre d'acquisition n'est pas confirmé dans nos données en ce qui concerne les pronoms [+Humain].

Pour vérifier ce point, nous avons souhaité comparer les productions des apprenants norvégophones avec les pronoms clitiques accusatifs et datifs dont l'antécédent humain, ce qui en norvégien correspond aux pronoms *henne* et *han*.

Si on compare les moyennes des formes datives correctes (58% avec la phrase 1, et 65% sans) à celle des formes accusatives (60%), les écarts sont peu significatifs. Il est cependant difficile de comparer les productions de pronoms datifs et accusatifs dans des structures phrastiques aussi diverses, avec ou sans pronoms prépositionnels en norvégien, et un nombre d'occurrences différent.

Afin de comparer deux phrases de structures similaires, nous allons considérer uniquement les résultats de la phrase 11 (*Han gir henne fem.*) à la phrase 10 (*Jeg vil hjelpe han med leksene sine*) qui sont toutes deux des affirmatives au présent. Les résultats pour ces deux phrases présentent une symétrie remarquable (Le tableau ci-dessous reprend les résultats du tableau 9)

Phrase norvégienne (version française)	DAT (lui)	*ACC (la)	*PP.fort (elle)	Ø objet	*PP réfl. (se)
11- Han gir <u>henne</u> fem. (Il lui en donne cinq)	67 %	27 %	4 %	0 %	2 %
Phrase norvégienne (version française)	ACC (l')	*DAT (lui)	*PP nominatif (il)		
10- Jeg vil hjelpe <u>han</u> med leksene sine. (Je veux l'aider à faire ses devoirs)	64 %	27 %	9 %		

La similarité des proportions ACC/*DAT et DAT/*ACC dans ces deux contextes semble montrer que le niveau de difficulté des cas accusatif et datifs est identique lorsque l'antécédent est humain. Ce résultat est à prendre avec précaution étant donné qu'il se base sur uniquement deux phrases, et mériterait d'être confronté à d'autres sources pour être confirmé, mais à ce stade de nos investigations, il semble que le trait [+/-Humain] soit très déterminant dans les productions des apprenants de L1 norvégienne. Le trait [+Humain] favorise l'acquisition des formes datives (du moins lorsqu'elles portent ce trait, ce qui est souvent le cas), au détriment des formes accusatives humaines.

Notons que le cas des pronoms datifs avec antécédent non-humain n'a pas été testé dans notre enquête, car ils sont relativement rares. Nous présumons que s'ils étaient testés, on verrait le taux de réussite avec la forme *lui* diminuer en contexte [-Humain]. Il serait en effet logique que les apprenants fasse un lien entre la forme *lui* et le trait [+Humain], puisque la plupart du temps le pronom datif (objet indirect du verbe transitif ou ditransitif) représente un bénéficiaire [+Humain].

3.3.3.4 *Il y a-t-il un lien entre le genre et le trait sémantique [+/-Humain] ?*

Andersen (1986), selon Tsedryk (2014 : 75), a observé dans son corpus de productions d'élèves du secondaire un lien entre le trait de *genre* et le trait [+/-Humain]. Nous souhaitons savoir si un tel lien transparait dans nos données. Dans le corpus de cette chercheuse danoise, presque tous les élèves utilisent « une opposition trilatérale : *lui* pour masculin [+humain], *la/elle* pour féminin [+humain] et *le* pour les objets [- humain] ». Cette remarque va guider notre analyse.

Dans cette étude, nous n'avons testé le trait [+Humain] avec des pronoms datifs uniquement avec le genre féminin. Nous avons vu que la forme dative *lui* est utilisée dans 65% des cas, et que les erreurs se répartissent entre la forme accusative *la*, et la forme *elle*, cette dernière étant utilisée majoritairement dans le GP donc en tant que forme disjointe. Les deux formes *la* et *elle* étant genrées, le choix du féminin est conséquent.

Si de manière purement hypothétique, on transposait cette répartition des erreurs entre l'accusatif et la forme forte à un contexte masculin, sachant que la forme dative et la forme disjointe ne peuvent pas être distinguées, logiquement les résultats montreraient un taux plus élevé de formes *lui* en alternance avec les erreurs de cas sous la forme du pronom accusatif *le*.

Nous ne pouvons pas vérifier cette hypothèse, mais nous pouvons par contre observer les productions dans le contexte avec genre masculin et trait [+Humain] avec un verbe transitif direct en français, c'est-à-dire que la forme grammaticale attendue est le pronom accusatif *le*. On retrouve dans ce contexte soit la forme accusative au masculin correcte *le*, soit la forme *lui* dans diverses positions (la forme verbale est modale) dont une seule en position postverbale, les trois dernières erreurs étant au nominatif (*il*), ici encore au masculin.

Nous avons aussi un contexte [+Humain] au féminin, où le pronom est accusatif : la phrase 14 (*I går lyttet vi på henne*). Ici, on obtient 56% de pronom accusatif (*l'/la*), 33% de forme *lui* majoritairement en position préverbale (on le trouve une seule fois dans un GP postposé), et enfin 13% de formes *elle*, dont 4 à l'intérieur d'un GP et la 5^{ème} en position préverbale. Ici encore, la distribution du genre est conséquente, puisque les pronoms genrés accusatif et disjoint sont

accordés au féminin, et la forme dative, qui du point de vue du cas est erronée, est par contre correcte du point de vue du genre. On ne trouve qu'une seule erreur de genre avec l'unique forme *elle* en position de clitique.

Ces observations nous permettent de conclure qu'avec le trait [+Humain], les apprenants norvégiens de niveau universitaire accordent les pronoms personnels français en genre de manière systématique et conséquente, au féminin comme au masculin, ce qui nous amène à envisager que les apprenants maîtrisent bien les traits de genre du système français. Ils bénéficient pour l'acquisition du genre des formes à la 3^{ème} personne d'une influence positive de leur L1 dans laquelle les pronoms [+Humain] sont genrées (*han/henne*).

En ce qui concerne les contextes où le pronom a un antécédent non-humain par contre, nos résultats semblent montrer que l'accord en genre est moins systématique. Avec la phrase 21 par exemple (64), parmi les 13 réponses où l'étudiant a choisi le déterminant féminin (*une*) pour la console Nintendo, seulement 5 ont accordé le pronom au féminin (*la*) alors que 6 ont utilisé la forme masculine (*le*).

Phr.21 : Jeg har en Nitendo Switch, jeg kan låne den til deg. (v. *prêter*)

Avec la *phrase 13* (65), les apprenants ont été guidés en ce qui concerne le genre de l'antécédent (*n.f. trottinette*), ce qui a porté fruit : 44 sur les 45 étudiants ont utilisé le déterminant féminin (*la*). Parmi eux, 23 (51%) ont produit le pronom accusatif correctement élide (*l'*) ce qui nous empêche de juger de son genre, mais on observe aussi des formes non élidées, parmi lesquelles 12 (27%) au féminin (*la*), et 6 (13%) au masculin (*le*).

Phr.13: Jeg fant ikke sparkesykkelen. Har du lånt den til Philippe? (v. *trouver, n.f. trottinette, v. prêter*)

Notre interprétation de ces résultats est que les erreurs de genre dans ces deux exemples sont probablement liées à un effet de transfert du genre masculin du pronom norvégien (*den*), au détriment de l'accord du genre dans la L2.

3.3.4 Les erreurs de cas

3.3.4.1 De rares formes nominatives

Dans les traductions de la phrase 10 (*Jeg vil hjelpe han med leksene sine* - Je veux l'aider avec ses devoirs) toutes les erreurs de forme sont liées au cas, avec une distribution de 27% de formes datives *lui*, et 9% de forme nominative « *il* ». Parmi les 4 productions où le nominatif a été produit, 3 occurrences sont en position de pronom disjoint (66) et une en position de clitique (66).

65) **Je veux/peux/vais aid(er/é/e) il avec ses devoirs.*

66) **Je veux il aide avec ses devoirs.*

La présence exclusive de formes nominatives à côté des datives dans ces résultats, au lieu d'une alternance pronom disjoint/conjoint comme attendu, est intrigante. Cependant lorsque l'on considère le système norvégien (tableau 3), on note que bien qu'il fasse une distinction morphologique quasi systématique à toutes les personnes, la 3^{ème} personne du masculin est l'exception : la forme *han* est commune que le pronom soit sujet ou objet.

Tableau 3 : Les pronoms personnels norvégiens et français

	Norvégien		Français			
	Sujet	Objet	Sujet	Objet		Pronoms forts
				Accusatif	Datifif	
1 ^{ère} sing.	jeg	meg	je	me		moi
2 ^{ème} sing.	du (<i>De</i>)	deg	tu	te		toi
3 ^{ème} sing.	han hun den det	han (<i>/ham</i>) henne den det	il elle on	le la	lui	lui elle soi
1 ^{ère} plur.	vi	oss	nous	nous		nous
2 ^{ème} plur.	dere	dere	vous	vous		vous
3 ^{ème} plur.	de	dem	ils elles	les	leur	eux elles

Or si la forme *han* peut être aussi bien sujet qu'objet, le couple de formes équivalentes en norvégien et en français [*han* ⇔ *il*] est beaucoup plus fréquent que les couples [*han* ⇔ *lui*] ou bien [*han* ⇔ *le*]. En effet, que ce soit en L1 comme en L2, la fréquence du pronom sujet est bien supérieure que celle des pronoms objet. Tsedryk 2014 montre à ce sujet que dans le langage des enfants francophones les clitiques objet apparaissent plus tard que les clitiques nominatifs et sont beaucoup moins fréquents.

Le fait que l'équivalence [han ↔ il] est la plus disponible dans l'interlangue peut expliquer que la forme nominative du français soit employée comme une forme généralisée par les apprenants qui ne maîtrisent pas encore bien les traits du système pour représenter l'objet. On est alors en présence d'un transfert (négatif) de l'absence de cas en norvégien à la 3^{ème} pers. du masculin, un transfert de nature morpho-syntaxique en lien avec le cas.

Le taux relativement bas de l'influence de ce transfert (9%) est consistant avec le fait que les apprenants transfèrent les propriétés de leur L1 à la L2 dans les phases précoces de l'acquisition et qu'ils réajustent ensuite les propriétés des catégories grammaticales, en se détachant ainsi de l'influence de la L1.

Remarquons aussi que ce type d'erreur est typique de l'état initial de l'apprentissage, ce qu'on peut mettre en lien avec l'ordre d'acquisition des pronoms clitiques dont nous avons parlé plus tôt : le cas nominatif est maîtrisé assez tôt, avant les cas objet (accusatif, puis datif, etc.)

3.3.4.2 Quel degré de maîtrise pour la forme dative « lui » ?

Les premières lignes du tableau 7 présentent les contextes de l'étude où on attend en français le pronom datif (au singulier) avec les différentes formes produites. Nous le reprenons ci-dessous. Le tableau 8 complètera ces données avec les formes au pluriel.

Dans notre analyse du positionnement des pronoms objet, nous avons découvert que lorsque la phrase norvégienne testée présente un pronom prépositionnel, la structure en GP du norvégien est transférée dans la L2. Dans le tableau 7, le taux de GP est présenté en marge dans la colonne colorée en bleu. Cette information est intéressante à souligner dans la mesure où le choix de la structure syntaxique en GP a des conséquences sur le choix de la forme pronominale puisque dans les GP la forme pronominale est en général un pronom fort (*moi, toi, etc.*)

Tableau 10 : Les formes produites à la 3^{ème} pers.sing. ([+Humain], féminin)

Phrase norvégienne (version française)	DAT (lui)	*ACC (la)	*PP.fort (elle)	Ø objet	*PP réfl. (se)	dont GP
11- Han gir <u>henne</u> fem. (Il lui en donne cinq)	67 %	27 %	4 %	0 %	2 %	
18- Ikke gi <u>henne</u> spillet GTA 5 (Ne lui donne pas le jeu GTA 5)	64 %	16 %	13 %	4 %	2 %	4 %
17- Skal du selge den <u>til henne</u>? (Vas-tu le lui vendre ?)	64 %	0%	33 %	2 %		40 %
1- Irene ringer <u>henne</u> (Irène lui téléphone)	38 %	49 %	13 %			3 %

Dans l'ensemble, ces données donnent un taux moyen de maîtrise des formes datives de 57%. Les formes à la 3^{ème} personne semblent cependant être un peu mieux maîtrisées que celles au pluriel. Si on exclut le résultat atypique avec le verbe *téléphoner*, le pronom *lui* apparaît dans 65% des productions.

En ce qui concerne les productions au singulier, on voit dans le tableau que les apprenants qui ne maîtrisent pas la forme dative (*lui*), produisent soit le pronom accusatif *la*, avec un taux variant entre 16% et 49%, soit le pronom fort *elle* avec un taux variant entre 4% et 33%. Ces deux types d'erreur sont en proportions complémentaires, et les formes sont exclusivement au féminin car le test de traduction ne présente que des antécédents féminins pour les formes datives *lui* testées.

Le taux stable de forme *lui* avec phrases 11, 17 et 18, malgré des structures phrastiques très diverses, est un indice solide que dans le cadre de notre étude, 65% des apprenants maîtrisent les traits morphosyntaxiques du pronom à la 3^{ème} personne, c'est-à-dire qu'ils distinguent le cas datif de l'accusatif, et qu'ils n'ont pas non plus de problème à utiliser la forme *lui* avec un antécédent au féminin alors que cette même forme *lui* est genrée quand le pronom est disjoint.

La variation de la répartition des erreurs entre les formes accusatives et les pronoms forts s'explique également.

Les formes disjointes sont clairement liées à des difficultés qui ont trait à la structure des phrases : avec la phrase 17, c'est l'influence du transfert de la structure en GP de la L1 qui entraîne les formes disjointes (67) au détriment des erreurs de cas (0%), tandis qu'avec la phrase 18, c'est la structure impérative négative qui provoque un chaos dans l'interlangue des apprenants (68 à 70). Les étudiants semblent connaître la forme impérative comme une expression figée (*ne fais pas, ne dit pas, n'offres pas, etc.*) mais ont des problèmes à placer le GN objet et le pronom objet dans cette structure. Avec la phrase 1, on le verra plus loin, c'est la structure argumentale qui n'est pas acquise.

- | | |
|--|-------|
| 67) (Est-ce-que) tu vas le vendre <i>à elle / à lui / d'elle ?</i> | (40%) |
| 68) (Ne) offre*... <i>elle/lui</i> pas | (7%) |
| 69) N'offre le jeu GTA 5 pas <i>elle/lui</i> | (9%) |
| 70) N'offrir pas le jeu GTA 5 <i>de elle/lui</i> | (4%) |

On peut donc conclure que le pronom datif *lui* présente dans nos données un taux de maîtrise général d'environ 65%, et que sur le plan morphosyntaxique c'est l'acquisition du *cas* qui n'est pas encore en place.

3.3.4.3 La forme dative « leur » semble acquise la dernière

Alors que le pronom *lui* est maîtrisé dans 65% des productions, les formes au pluriel *leur*, dans le cadre de notre étude présentent un taux sensiblement inférieur avec un résultat moyen de 55%. Il semble donc que la forme dative au pluriel soit celle qui est maîtrisée le plus tard. Il faut cependant souligner que nous ne l'avons testée que dans deux phrases, qui toutes deux ont un lien avec la préposition *til*. Dans l'une on a une construction prépositionnelle avec *til* (*Har du sagt det til dem ?*), et dans l'autre la préposition *til* est intégrée dans la structure du verbe à *tilhøre*. On note à ce sujet que le taux de GP produits est identique dans les deux cas (16%), bien qu'on ait une affirmative et une interrogative.

Tableau 11 : La production de ProP-O dans les contextes datif à la 6ème pers.

Phrase norvégienne (version française)	DAT (leur)	*ACC (les)	*P.fort (eux /elles)	*Cas (ils)	Ø dat	*Nbre (lui)	*Pers. (vous /nous/ te)	dont GP
2- Boka tilhører dem Le(/Ce) livre leur appartient.	51 %	18 %	22%	4%		4%	2%	16 %
7- Har du sagt det til dem? (Le leur as-tu dit ? (Est-ce que) tu le leur as dit ?)	60 %	13 %	7%	7%	7%	2%	4%	16 %

En observant les erreurs produites dans ces deux contextes, on est tout d'abord frappé par une plus grande diversité d'erreurs de formes. On voit apparaître ici en particulier des erreurs sur les traits de *personne* et de *nombre*, ce que nous n'avons pas observé ailleurs. On observe aussi quelques cas au *nominatif*, une erreur que nous avons aussi observée dans la phrase 14 en contexte pronom [accusatif +humain masculin]. La présence de ces erreurs typiques d'un stade précoce dans l'acquisition des pronoms semble confirmer que la forme dative au pluriel pose plus de difficultés aux apprenants que les autres, et qu'elle est la dernière acquise. Nous allons à présent observer de plus près les erreurs de production de chacune de ces deux phrases.

La phrase 2 : *Boka tilhører dem* (Le livre **leur** appartient), est une affirmative au présent. Nous avons commenté précédemment la particularité du verbe norvégien *å tilhøre*, qui est un verbe « composé », construit avec la préposition *til* en position préfixale, et nous avons vu que ce trait a été suffisant pour influencer l'interlangue des apprenants avec un transfert de la syntaxe en GP de la L1. On note cependant que cet effet n'est à l'origine que d'un tiers des phrases agrammaticales.

71) <i>Le livre leur appart*</i>	(51%)
72) <i>*Le livre les appart*</i>	(16%)
73) <i>*Le livre eux/ils/lui appart*</i>	(9%)
74) <i>*Le livre appart* vous/ils/eux/les eux</i>	(9%)
75) <i>*Le livre appart* à eux/lui/leur/elles</i>	(16%)

L'analyse des GP produits révèle que le pronom fort *eux* apparaît seulement dans 4 des 7 cas, et que les autres formes sont très diverses (73), ce qui renvoie à notre remarque préliminaire sur la diversité des formes erronées. Ces GP (16%) ne sont pas les seules formes postposées. On relève aussi 9% de formes pronominales positionnées après le verbe (74), avec la même proportion de formes disjointes (*eux*) et de formes diverses, et également 9% de formes erronées en position de clitique.

Notons cependant que les apprenants sont ici face à une difficulté supplémentaire avec un verbe du 3^{ème} groupe : le verbe *appartenir*, que les apprenants doivent conjuguer. On sait que les verbes du 3^{ème} groupe qui sont également introduits assez tard dans l'enseignement du français L2, posent des problèmes aux apprenants. La structure argumentale de ce verbe transitif indirect est probablement aussi en cause. Or on sait que face à une multiplicité des difficultés, en particulier lorsque l'apprenant a conscience des obstacles, les erreurs de performances augmentent.

Ces résultats paraissent confirmer que la morphologie du pronom à la 6^{ème} personne pose plus de problèmes aux apprenants que celle de la 3^{ème} personne (et qu'elle est donc maîtrisée plus tard). Ce retard est probablement lié au fait que le système pronominal au pluriel est souvent introduit plus tard que le singulier dans les manuels d'enseignement secondaire norvégien, et qu'il est probablement moins fréquent dans l'input des apprenants.

Les résultats avec la phrase 7 (*Har du sagt det til dem ? Le leur as-tu dit / (Est-ce que/) Tu le leur as dit ?*) semblent aussi confirmer cette conclusion.

Le taux de GP est de 16% comme avec la phrase 2, et on observe également une grande variation de formes dans ces GP (**à eux/ils/nous/leur, aux et de ils*). La forme disjointe *eux*, notons-le, apparaît plus rarement (2 occurrences sur 7), tandis que la distribution générale des formes datives correctes (*leur*), des GP avec des formes diverses et de l'erreur de sélection casuelle (**les*) présente une forte similitude avec les résultats de la phrase 2.

On remarque que la proportion de forme dative correcte (60%) est proche de l'autre interrogative avec pronom datif de notre test : la phrase 17 (*Skal du selge den til henne ?*) où la

forme *lui* est produite dans 64% des traductions. Or ces deux phrases ont également en commun des verbes (*dire* et *vendre*) ditransitifs, et courants, donc fréquents dans l'input des apprenants.

Dans ses résultats, Tsedryk (2014) a remarqué que les apprenants de L1 anglaise maîtrisaient mieux le datif avec les verbes ditransitifs. On peut donc s'interroger si c'est aussi le cas pour les apprenants norvégiens, et si cela expliquerait un taux de production du pronom datif *leur* plus élevé dans le contexte de la phrase 7 (60%) que dans celui de la phrase 2 (51%). Cette hypothèse demanderait à être vérifiée. On note cependant que parmi les nombreux pronoms forts (*eux*) avec la phrase 2, certains sont produits dans un GP (9%) et constituent alors un choix de forme approprié dans cette structure syntaxique.

Aux vues de l'ensemble de nos résultats, il semble que la distinction formelle entre l'accusatif et le datif soit en place chez environ 60% des apprenants, et on constate également que la forme dative au pluriel est moins bien maîtrisée par les apprenants que celle au singulier. On note de plus que le cumul de difficultés syntaxiques dans les contextes proposés rend l'assignation de la forme morphologique plus difficile.

3.3.5 Les erreurs liées à la structure verbale

3.3.5.1 Verbe transitif versus verbe réfléchi / pronominal

On note quelques occurrences de pronom réfléchi *se* (4%), avec le verbe *amuser* dans la phrase 6 (*Vitser morer oss mye* - Les blagues nous amusent beaucoup).

Le choix du pronom réfléchi relève sans aucun doute ici d'une méconnaissance de la forme transitive de ce verbe que les apprenants connaissent mieux et pratiquent habituellement dans sa forme réflexive, avec des phrases du type « *Les enfants s'amuse avec un ballon* » ou « *On s'amuse beaucoup* » ainsi que le montre les erreurs produites : **On s'amuse avec des blagues*, et **Des blagues s'amuse beaucoup*. Ce type d'erreur montre le lien étroit entre l'acquisition des pronoms objet et celui des formes verbales. Il montre aussi l'influence des formules figées dans l'interlangue des apprenants dans les premiers stades de l'acquisition.

3.3.5.2 Le cas particulier du verbe téléphoner

Comme mentionné précédemment, les résultats avec la phr.1 (*Irene ringer henne* - Irène lui téléphone) se démarquent radicalement par rapport aux autres phrases où un pronom datif est testé. Avec le verbe *téléphoner*, on mesure 49% d'erreurs casuelles *ACC et seulement 38% de formes datives correctes (*lui*).

Ce taux, largement en dessous du taux de pronoms datif *lui* dans tout le reste de l'étude. Étant donné l'énorme écart de ces résultats avec le reste de l'étude, l'hypothèse que l'erreur **la téléphone* relève d'une faible maîtrise en général de la distinction formelle entre ACC et DAT est exclue et il nous faut chercher une autre explication.

Une première remarque est que la structure de la phrase 1, une affirmative au présent, ne présente pas de difficultés particulières. Du côté de la phrase norvégienne qui est tout aussi simple, une seule remarque éventuelle est que le verbe *å ringe* qui se construit en général tel que nous l'avons proposé dans l'exercice (*Irene ringer henne*) peut aussi être utilisé avec un pronom prépositionnel « *å ringe til noen* ». Un apprenant a d'ailleurs produit un GP, ce qui permet d'envisager que l'existence « potentielle » de *til* dans l'input, est suffisante pour influencer la L2.

La question qui nous occupe ici est pourquoi une majorité d'étudiants ont produit un pronom accusatif dans le contexte datif du verbe *téléphoner*. Ce résultat est d'autant plus étonnant que cette erreur a aussi été produite par des apprenants montrant dans tous les autres contextes un haut niveau de maîtrise de la distinction casuelle.

L'hypothèse la plus logique est que les apprenants norvégophones méconnaissent la structure argumentale du verbe *téléphoner*. Afin de vérifier ce point, nous pouvons comparer les résultats du test de traduction avec ceux du TJG où les apprenants ont été invités à juger de la grammaticalité de la phrase « **Jean LA téléphone* ». Sur les 45 étudiants, 25 ont répondu que « **Jean LA téléphone* » est correct, c'est-à-dire 57%, et seulement 17 ont perçu l'erreur, soit 39%, ce qui correspond tout à fait aux 38% de pronoms datifs produits dans le test de traduction. Nos apprenants norvégiens semblent donc majoritairement considérer le verbe *téléphoner* comme un verbe transitif direct. Il est intéressant de noter aussi que même les bilingues sont incertains : 6 (soit 43%) pensent à tort que « **Jean LA téléphone* » est correct, et 8 (donc 57%) voient que c'est faux.

Une autre remarque intéressante est que dans 13% des productions, les étudiants ont utilisé le verbe *appeler* alors qu'il leur était explicitement demandé d'utiliser le verbe *téléphoner*. On peut interpréter ce lapsus comme un signe de la fréquence du verbe *appeler* dans l'input des apprenants. Notons à ce sujet que le verbe *appeler*, du fait de sa structure argumentale transitive directe, est le choix lexical le plus facile pour des apprenants dont la L1 ne comporte que le cas accusatif. Le fait que 50% des bilingues natifs ont, eux aussi utilisé le verbe *appeler*, semble être une indication solide d'une fréquence élevée de cette préférence lexicale dans leur input. Il est alors possible que

le verbe *téléphoner* hérite dans l'interlangue d'une partie des apprenants norvégophones de la structure argumentale de son synonyme *appeler*, par un effet de transfert négatif intra L2.

Un obstacle peut aussi être lié à la structure argumentale du verbe *téléphoner* qui est un verbe transitif indirect. Tsedryk a montré en effet les apprenants ont moins de difficultés à utiliser ou reconnaître le pronom datif avec les verbes ditransitifs parce qu'ils sont guidés par la présence de deux objets, l'un direct et l'autre indirect. De plus, dans l'input L2 des apprenants, lorsque le verbe ne prend qu'un seul objet, c'est le plus souvent un objet direct.

4 Interprétation des résultats

Avec cette étude, nous souhaitons savoir dans quelle mesure le norvégien L1 peut avoir une influence sur l'acquisition des pronoms personnels objet du français L2.

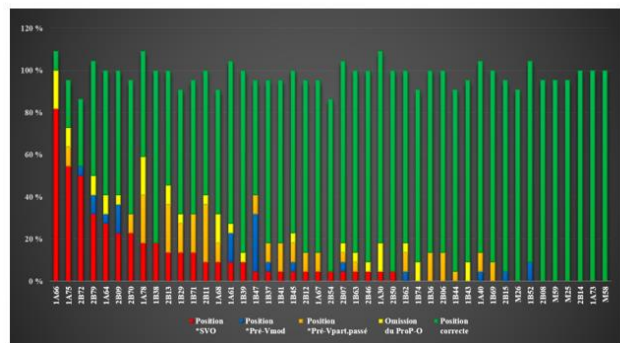
Tout en gardant à l'esprit que les données de cette étude ne comprennent pas suffisamment d'items pour pouvoir établir des hypothèses solides ou traiter pleinement la question des interférences inter-linguistiques dans l'acquisition de la forme des ProP-O, nous allons cependant examiner les résultats observés en ce qui concerne l'acquisition des traits du positionnement d'une part, et celui des traits morphosyntaxiques d'autre part, à la lumière de notre question de recherche principale: « Dans quelle mesure, les structures linguistiques de la langue maternelle de l'apprenant sont-elles susceptibles d'être transférées à l'interlangue de l'apprenant ? ».

4.1 Transferts dans l'acquisition des traits syntaxiques

En comparant nos données au modèle développemental, nous avons tout d'abord observé que la majorité de nos apprenants de 1^{ère} et 2^{ème} année (N.41) sont en train d'acquérir les propriétés distributionnelles des clitiques.

Dans ce groupe principal, les apprenants ne positionnent plus systématiquement le pronom après le verbe comme un GN objet, mais ils sont en cours d'acquisition du positionnement comme en témoigne la *figure 4* présentée plus tôt dans ce travail.

Fig. 4 : Position des pronoms objet dans les productions des étudiants



Aux deux extrémités dans ce groupe de 41 étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} année, un apprenant ne produit que des formes fortes postposées et n'a donc pas acquis la distinction entre les formes fortes et les clitiques, tandis que 3 étudiants ne font plus aucune erreur de positionnement. En compagnie des étudiants de Master, ils composent un petit groupe de 7 étudiants qui ont acquis les propriétés syntaxiques des clitiques (soit 16% du groupe complet d'étudiants testés).

Les productions du groupe « central » de 37 étudiants (82% des étudiants testés), comportent une très grande variété d'erreurs, ce qui illustre la complexité et la variété des processus en jeu dans cette phase qui correspond au *stade 3* du modèle d'itinéraire acquisitionnel.

Il est établi que le transfert des propriétés de la L1 dans la grammaire de l'interlangue est un phénomène courant dans le processus de l'acquisition d'une L2. Tsedryk (2014 : 198) dit à ce sujet que « l'apprenant d'une L2 commence avec un ensemble de propriétés syntaxiques de la L1, ensuite il vérifie si la disposition des paramètres de la L1 coïncide avec la L2, sinon il acquiert la projection fonctionnelle absente ou bien il réajuste les paramètres de la catégorie déjà présente dans sa L1. »⁵⁶

La recherche a montré à ce sujet, que lorsque la L1 des apprenants est une langue de structure canonique SVO et qu'elle ne comprend pas de pronoms clitiques syntaxiques, les apprenants commencent par produire des pronoms disjoints positionnés après le verbe en transférant ainsi la structure syntaxique de leur L1 à la L2.

Ce phénomène est bien visible dans nos données, avec des productions de type « **Pierre a aidé nous hier* » ou encore « **Peux-tu inviter moi ?* ». On remarque cependant que comme commenté ci-dessus, la plupart de nos étudiants ont dépassé le premier stade de l'acquisition. Le positionnement des pronoms objet dans leurs productions est marqué par la réorganisation graduelle de leur grammaire intermédiaire en fonction des facteurs en cours d'acquisition, et si les erreurs de position sont nombreuses, la position postverbale par contre n'est produite que par très peu d'apprenants.

Cependant, nous avons constaté dans nos données que le transfert de la syntaxe de la L1 persiste lorsque sa structure comporte un « *objet prépositionnel* ».

4.1.1 Des transferts de la structure [til + Pron] de la L1

La comparaison de nos données au modèle développemental a en effet mis en évidence une corrélation entre une structure syntaxique [til + Pron] dans la phrase norvégienne, et la présence de GP de type [à/de + Pron] dans les traductions produites par les étudiants. Cette observation nous a amené à envisager l'hypothèse d'un transfert négatif de la structure syntaxique [til + Pron] de la L1, et l'absence de GP lorsque la structure avec « *pronom prépositionnel* » est absente de l'énoncé norvégien a confirmé cette hypothèse.

Le parcours acquisitionnel des apprenants norvégiens est donc perturbé dans les contextes où on a un *objet prépositionnel* dans la L1.

⁵⁶ Il se base ici sur une hypothèse en lien avec la GU : celle du transfert complet et accès complet (Full Transfer/ Full Access – Schwartz et Sprouse, 1994, 1996).

On notera dès à présent que l'objet pronominalisé sous la forme [til + pronom] correspond souvent en français à la forme dative : Han snakker til henne ⇔ Il lui parle. L'effet de transfert qui provoque la production d'un GP (*Il parle à elle), aura donc aussi un effet sur la forme pronominale. Nous reviendrons là-dessus plus loin.

Influence possible de la « présence potentielle » de l'objet prépositionnel dans l'input

Dans notre présentation des résultats, nous avons souligné que l'effet de transfert semble également être intervenu dans le cas du verbe *å tilhøre* qui est construit avec la préposition *til* en position préfixale. L'effet de transfert n'opèrerait donc pas uniquement lorsque la phrase norvégienne proposée présente une formulation [til + Pron], mais aussi en absence de cette structure dans l'énoncé, lorsque cette possibilité existe dans la L1.

Dans le cas de *tilhøre*, il reste cependant à déterminer si l'existence dans la L1 du verbe *å høre til*, qui est synonyme, a favorisé l'effet de transfert, ou si c'est la préposition *til* en tant qu'élément préfixal du verbe « composé » *å tilhøre* qui a un rôle déterminant dans cette influence. Il faudrait pour éclaircir cette question tester des productions avec une série de verbes présentant une telle caractéristique (des verbes composés d'un préfixe prépositionnel) et d'autres pas.⁵⁷

L'observation faite avec le verbe *tilhøre*, peut être rapprochée des résultats de la phrase 1, où nous avons demandé aux apprenants d'utiliser le verbe *téléphoner*. Un apprenant a en effet produit un GP alors que le verbe norvégien était présenté avec un objet pronominalisé sans construction prépositionnelle (*Irene ringer henne*). L'existence « potentielle » de *til* dans l'input (*Irene ringer til henne*) pourrait avoir influencé l'interlangue de cet apprenant.

Une interprétation accentuée du pronom explique certaines variations

On remarque que l'effet de transfert négatif de la structure syntaxique de la L1 semble très variable (entre 16% et 40%), ce qui incite à penser que l'influence de la structure prépositionnelle de l'objet pronominalisé de la L1 n'est pas le seul facteur en jeu.

Les variations observées sont sans aucun doute liées à l'extrême variété des contextes testés, avec d'une part des formes verbales simples ou composées et des temps différents, mais également différentes structures phrastiques (affirmatives, interrogatives, et même un impératif négatif). Plus

⁵⁷ La perspective générativiste sur cette question serait toute autre, il serait intéressant de la connaître.

les phrases comportent de difficultés, plus la variété de structures syntaxiques pouvant être produites est importante.

Cependant, un autre facteur pourrait avoir joué un rôle et expliquerait le résultat extrême avec la phrase 17 (*Skal du selge den til henne ?* - Vas-tu le lui vendre), avec laquelle 40% des apprenants ont produit un GP en français, y compris des étudiants qui ne produisent aucune erreur de positionnement ailleurs. Il s'agit de la possibilité d'interpréter le pronom prépositionnel objet *til henne* comme un objet accentué.

On a vu que de nombreux verbes norvégiens peuvent se construire avec deux objets pronominaux (*selge meg den / si dem det*, etc.). Nous avons mentionné précédemment que lorsque les deux formulations sont possibles, les locuteurs natifs préfèrent en général le GP en *til* (*selge den til noen / si det til noen*, etc.). Il faut cependant noter que dans certains cas les deux constructions n'ont pas la même dimension sémantique. C'est à notre avis le cas de la Phrase 17.

Si on compare cette phrase interrogative en norvégien « *Skal du selge den til henne ?* » à la variante sans objet prépositionnel « *Skal du selge henne den ?* », on constate que ces deux phrases ne focalisent pas sur le même objet. La première focalise plutôt sur l'objet prépositionnel *til henne*, la question portant avant tout sur le destinataire de la vente, (c'est À *ELLE* que tu le vends ?), tandis la seconde peut être interprétée comme focalisant sur l'objet vendu (tu lui vends *CELUI-LÀ* ?). À l'oral, la focalisation serait marquée par une tonalité accentuée : « *Skal du selge henne DEN ?* », tandis qu'à l'écrit il n'a pas de distinction entre le pronom fort et le pronom faible.

La possibilité d'une interprétation accentuée est probablement à l'origine de la proportion très importante de GP dans les traductions proposées par les étudiants avec la phrase 17. Cette hypothèse semble d'autant plus solide qu'on constate que 30% des informateurs bilingues ont également proposé une traduction avec GP dans ce contexte.⁵⁸

Pour élargir cette remarque, on peut s'interroger sur l'influence potentielle de l'existence dans le système français d'une forme disjointe (76) qui se construit de la même manière que le pronom prépositionnel norvégien.

76) Je pense à **elle** ; *Je lui pense.

⁵⁸ Il est intéressant de noter qu'on ne trouve d'autres GP dans les productions du groupe de contrôle (les bilingues natifs) que dans un seul autre contexte (et en moindre proportion) : celui de la phrase 2 avec le verbe à tilhøre (*Boka tilhører dem*.)

4.1.2 Remarques sur l'acquisition de l'ordre des clitiques

Dans la partie précédente, nous avons présenté les résultats issus de la phrase 15 (*De forbyr oss det - Ils nous l'interdisent*), une phrase au présent avec deux objets pronominalisés. Cet exemple est intéressant car il permet d'évaluer la maîtrise de l'ordre des pronoms entre eux dans un contexte où la structure verbale ne représente pas, pour nos étudiants, un obstacle pour le positionnement des pronoms objet. Les résultats ont montré que l'ordre des pronoms objet entre eux pose encore des problèmes à quelques apprenants : 11% ont inversé l'ordre des pronoms objet (77), et 11% ont opté pour la stratégie de l'omission (78). Dans ce contexte de notre étude, 71% des apprenants ont placé les deux pronoms correctement l'un par rapport à l'autre (79).

77) *Ils le nous interdisent.	11%
78) *Ils nous interdisent.	11%
79) Ils nous l' (/le /*lui/*en) interdi*	71%

Cet exemple montre que les apprenants sont capables de positionner deux pronoms objet dans le bon ordre avant que le positionnement des clitiques avec les formes verbales complexes ne soit acquis (selon nos résultats globaux, avec le passé composé le placement est correct dans 58% des productions).

On peut se demander dans quelle mesure le retard que nous avons constaté sous l'influence du transfert de la structure en GP de la L1, peut avoir un impact sur l'acquisition de l'ordre des clitiques avec le pronom datif à la 3^{ème} personne *lui*.



On notera que dans le groupe des Master, l'unique erreur portant sur l'ordre des pronoms clitiques implique justement le pronom datif *lui* : « **Tu vas lui le vendre ?* ». Cette erreur faite par un étudiant qui produit par ailleurs « *Tu le leur as dit* » pourrait-être un début de réponse à cette question.

Avec la (Phr.12) *Hun svarer oss aldri* – (Elle ne nous répond jamais), nous avons aussi eu l'opportunité d'examiner le placement du pronom clitique objet *nous* par rapport au clitique de négation *ne* également dans un contexte au présent. Les résultats ont montré que le positionnement des clitiques dans une proposition négative pose des problèmes à 36% de l'ensemble du groupe d'étudiants qui ont positionné le pronom objet entre le sujet et le clitique *ne* (* *Elle nous ne répond jamais.*)

Il est intéressant de comparer ce résultat à ceux avec une phrase négative sans pronom objet. La seule disponible dans notre étude est la phrase 13 (*Jeg fant ikke sparkesykkelen* – Je n'ai pas trouvé la trottinette). On constate ici que le clitique de négation « *ne* » est toujours positionné entre le sujet et le verbe fini, mais que par contre l'adverbe de négation *pas* est positionné de manière erronée après le participe passé (**Je n'ai trouvé pas la trottinette*) dans environ ¼ des phrases où le passé composé a été employé, c'est-à-dire 7 cas sur les 31 phrases conjuguées au PC. Les étudiants qui ont à la fois conjugué le verbe au passé composé et positionné les mots de négation correctement (*Je n'ai pas trouvé la trottinette.*), sont au nombre de 23, soit 51% de l'ensemble des apprenants. Soulignons toutefois que les mots de négation sont correctement positionnés dans l'ensemble des phrases conjuguées à l'imparfait (3 phrases : *Je ne trouvais pas la trottinette.*), ou au présent (11 phrases : *Je ne trouve pas la trottinette.*), ce qui semble indiquer que leur positionnement avec les temps simples est acquis.

Lorsque l'on compare ces résultats aux productions avec ceux de la phrase précédente qui est au présent, (Phr.12 : *Hun svarer oss aldri* – Elle ne nous répond jamais), il semble établi que le positionnement des termes négatifs autour de la tête verbale avec les temps simples est acquis, mais que ce n'est par contre certains ne savent pas les positionner autour du verbe auxiliaire dans les temps composés.

Ainsi, lorsque l'apprenant aborde le positionnement des pronoms objet avec les temps composés, le positionnement des adverbes de négation (*pas, plus, rien, jamais*) est une difficulté supplémentaire dans les négatives, mais cela n'a pas de lien direct sur le positionnement des pronoms clitiques objet par rapport au clitique de négation (*ne*) qui on l'a vu n'est pas encore maîtrisé par 36% des apprenants, même au présent.

Ces résultats montrent aussi que bien qu'avec les structures verbales simples les étudiants maîtrisent les règles de positionnement des termes de la négation par rapport au verbe fini et également les règles de positionnement des pronoms clitiques, plus d'un tiers d'entre eux (36%) ont des difficultés à combiner ces deux règles. Il serait intéressant de savoir dans quelle mesure ces résultats sont liés aux pratiques pédagogiques : comme l'illustre la petite figure empruntée à K. Tsedryk (avec le petit mille pattes vert), l'ordre des clitiques entre eux est souvent enseigné indépendamment de la négation, en particulier dans l'enseignement secondaire.

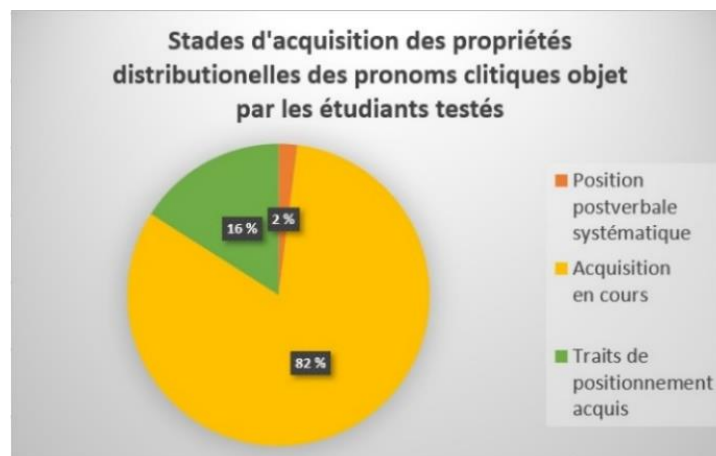
Sur la base de nos résultats, il semble que l'acquisition de la position du clitique de négation entre le sujet et les pronoms objet (62%) se fait tardivement dans le parcours d'acquisition du positionnement des pronoms clitiques objet, à peu près simultanément à l'acquisition complète du

positionnement des pronoms objet dans les contextes au passé composé (58%). Elle semble par contre solide puisque aucune erreur ne persiste au-delà de ce stade.

Ainsi, dans la phase intermédiaire les apprenants doivent non seulement apprendre les propriétés distributionnelles des clitiques par rapport au verbe dans les différentes structures verbales, mais ils doivent aussi acquérir les propriétés distributionnelles de la négation, et l'ordre des clitiques entre eux.

4.2 Transferts dans l'acquisition des traits morphologiques

Avec les premiers résultats de cette étude, nous avons établi que parmi les 45 étudiants testés, seulement 16% maîtrisent totalement le positionnement des pronoms clitiques. Cela signifie que la plupart des étudiants sont en pleine acquisition des caractéristiques de la distribution préverbale.



Or simultanément à l'acquisition du positionnement, les apprenants doivent acquérir des traits morphosyntaxiques du système français, des traits qui diffèrent de ceux de leur langue maternelle. Cette acquisition des nouvelles formes pronominales du français requiert des apprenants qu'ils apprennent non seulement les traits morphologiques avec leurs variations en genre, nombre et cas, mais aussi qu'ils leur associent des traits grammaticaux qui n'ont pas de correspondance dans la grammaire de leur langue maternelle, ou avec une distribution différente de leur L1.

4.2.1 Remarques sur le lien entre le squelette syntaxique et la forme

Nous avons établi dans la partie précédente l'existence d'une influence des formes prépositionnelles de la L1 dans l'interlangue des apprenants, qui par effet de transfert négatif produisent des objets pronominalisés sous forme de GP. Or, on constate que la syntaxe en GP conduit la plupart du temps à la sélection d'une forme accentuée du pronom (*à moi/toi/...*).

Cet exemple de l'incidence du transfert de la syntaxe en GP de la L1 sur la sélection des formes pronominales par les apprenants en cours d'acquisition, montre le lien entre syntaxe et morphologie : on a un processus de production où un squelette syntaxique est tout d'abord mis en place, suite à quoi des formes sont associées à ce squelette. Ainsi, plus les phrases comportent de difficultés syntaxiques, plus grande sera la variété de structure syntaxique (les squelettes) produites, et par conséquent aussi les possibilités de réalisation morphologiques.

4.2.2 Transferts dans l'acquisition des traits de personne, nombre et genre

Nous avons vu que les étudiants maîtrisent dans l'ensemble les traits de personne et de nombre. Les erreurs de ce type sont très rares. Elles sont produites par les apprenants de niveaux les plus bas qui ont des difficultés face à toutes les catégories grammaticales présentes dans le test.

En ce qui concerne les traits de *genre*, notre assomption de départ était que comme le système pronominal du norvégien est genré, le genre grammatical n'est pas un obstacle majeur, mais que les caractéristiques morphologiques des pronoms norvégiens pourraient potentiellement influencer l'interlangue des apprenants. Les traits identifiés dans le système norvégien sont le marquage du trait sémantique [+/-Humain], l'absence de genre féminin lorsque l'antécédent est référence [-Humain], et l'existence d'un pronom neutre.

Selon Tsedryk (2014), Andersen (1986) a observé dans son corpus de productions d'élèves du secondaire un lien entre le trait de *genre* et le trait [+/-Humain], avec une opposition trilatérale : « *lui* » pour le masculin [+Humain], « *la/elle* » pour le féminin [+Humain] et « *le* » pour les pronoms objet [-Humain]. Ces résultats sont tirés de l'observation de l'interlangue d'apprenants de divers niveaux du secondaire.

En ce qui concerne les apprenants de niveau universitaire, nos résultats montrent qu'avec le trait [+Humain], les apprenants norvégiens accordent les pronoms personnels français en genre de manière systématique et conséquente au féminin comme au masculin. Notre conclusion à ce stade est donc que les étudiants norvégiens maîtrisent les traits de *genre* du système français.

En ce qui concerne le trait [-Humain], nous avons constaté quelques erreurs de genre lorsque l'antécédent est féminin. L'accord en genre du pronom accusatif n'est alors pas systématique, alors qu'au masculin aucune erreur de genre n'est commise. Les occurrences du pronom au masculin *le* avec un antécédent [-Humain] féminin sont à notre avis liées à un effet de transfert des traits du pronom objet norvégien *den*. Cette forme pronominale masculine est, quand elle est objet, utilisée pour représenter des antécédents de genre féminin aussi bien que masculin. Ce

caractère *neutre* (du point de vue du genre) du pronom objet *den* semble être transféré au pronom accusatif *le* du système français dans l'interlangue des apprenants. Ainsi, les apprenants semblent connaître les formes du système français, mais l'absence dans leur L1 du genre féminin dans les contextes [-Humain] retarde la pleine acquisition des formes accusatives au féminin.

En ce sens, la conclusion d'Andersen sur l'existence d'un lien entre le trait du *genre* et le trait sémantique [+/-Humain] est vérifiée.

En ce qui concerne notre hypothèse que les propriétés du pronom neutre norvégien perturbent l'acquisition des pronoms objet du français, elle ne semble pas être d'une grande pertinence. Nos données montrent que l'erreur la plus fréquente dans notre test est l'omission du pronom objet, une erreur qui ne semble pas avoir de lien direct avec les traits du pronom *det*.

Dans le contexte de la phrase 7 : « *Har du sagt det til dem ?* – (Est-ce que) tu le leur as dit ? », le taux élevé (33%) d'omission pourrait être lié à la conjonction des difficultés : interrogative, passé composé et deux clitiques qu'il faut positionner entre eux et positionner par rapport aux deux formes verbales. On note aussi la possibilité en français d'omettre le pronom accusatif qui sera sous-entendu : (Est-ce que) tu leur as dit ?

L'autre contexte est la phrase 15 : « *De forbyr oss det* » - Ils nous l'interdisent ». Nous avons dans notre analyse, montré que l'omission du pronom accusatif dans ce contexte (11%) semble en lien avec l'acquisition de l'ordre des pronoms.

Les seules erreurs qui pourraient être liées aux propriétés du pronom *det*, sont quelques occurrences du pronom disjoint *ça* (ou *cela*), à la place du pronom accusatif *le* (entre 2% et 6%).

La question des propriétés de *det* est par contre pertinente dans le contexte inverse où on attend le pronom disjoint *ça* avec lesquels les apprenants produisent le pronom *le* dans des proportions très importantes, ce qui montre que les pronoms disjoints *ça* et *cela* sont acquis plus tard que les pronoms clitiques objet.

4.2.3 Transferts dans l'acquisition du cas

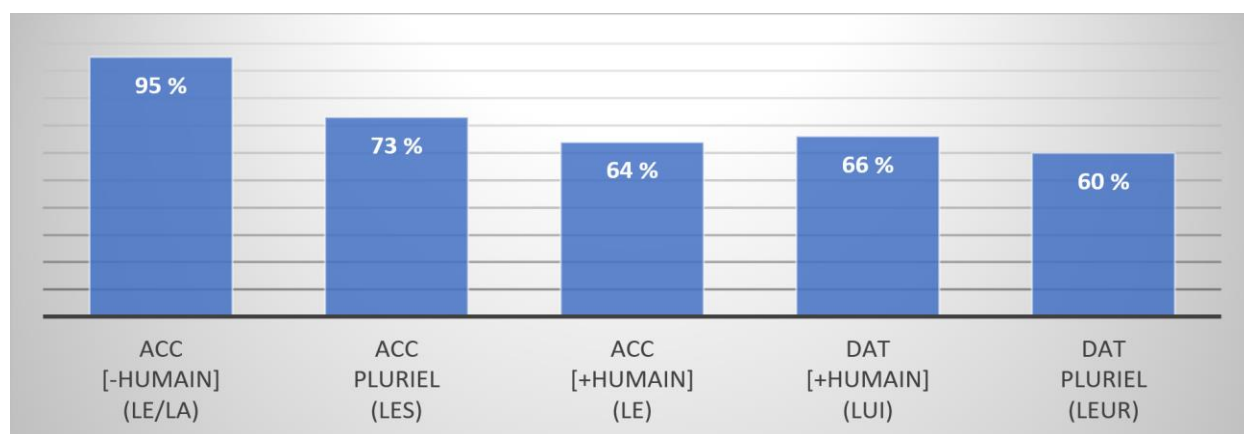
Selon Tsedryk (2014) les apprenants du français L2 suivent le même itinéraire de développement de la cliticisation en français que les enfants francophones qui apprennent le français comme L1 : « d'abord on doit acquérir les clitiques nominatifs ensuite les clitiques accusatifs, et finalement on arrive à la maîtrise des clitiques datifs ». Tsedryk (2014 : 199-200).

Or cet itinéraire semble ne correspondre que partiellement à nos observations. Pour les apprenants de L1 scandinave, l'ordre [Nominatif > Accusatif > Datif] est visiblement perturbé par l'influence du trait [+/-Humain]. Dans ce qui suit, nous allons récapituler les résultats de l'analyse des données, et proposer une interprétation globale de ces résultats.

4.2.3.1 L'influence du trait [+/-humain] sur l'acquisition du cas

La figure 6 est issue d'une extraction de nos résultats, et n'est présentée qu'à titre d'illustration des phénomènes observés.

Fig. 6 : Formes casuelles correctes produites par les étudiants (extraction)



En examinant les formes pronominales produites à la 3^{ème} personne du singulier à la recherche d'une possible influence du trait sémantique [+/-Humain] nous avons constaté des écarts spectaculaires dans les résultats.

Une première observation est que globalement, l'accusatif semble maîtrisé par plus d'apprenants que le datif, ce qui suggère qu'il est acquis plus tôt. Ce résultat global rejoint le constat de Tsedryk au sujet de l'ordre d'acquisition des formes casuelles ACC et DAT : ses résultats ont montré que l'accusatif est acquis avant le datif, en L1 comme en L2, ce qu'il interprète comme un phénomène développemental propre à la langue française. Il souligne aussi la fréquence bien plus élevée de l'accusatif dans la langue française en général, et donc aussi dans l'input des apprenants.

Si on perçoit bien dans nos résultats cet ordre d'acquisition ACC>DAT, on constate que la production de formes accusatives présente d'énormes variations selon que l'antécédent porte le trait [+Humain] ou pas.

Lorsque l'antécédent est [-Humain], la forme ACC est utilisée par tous les apprenants (à l'exception selon les phrases d'un, deux ou trois étudiants). On remarque que la structure du squelette de la phrase produite n'influence pas la sélection casuelle, et qu'on observe pour ainsi dire aucune forme dative parmi les quelques erreurs produites. Ainsi, en contexte [-Humain], les étudiants sélectionnent systématiquement le cas ACC. C'est aussi le constat fait par Andersen (1986) qui constatait que la forme « *le* » semblait être une forme par défaut avec un antécédent [-Humain] dans l'interlangue des apprenants danois en cours d'acquisition, et Tsedryk, dans son étude avec des apprenants de L1 anglaise a montré que « l'accusatif-objet » est le cas utilisé par défaut par les apprenants dont la L1 ne comporte qu'un seul cas, l'accusatif.

Le norvégien ne comportant pas de distinction morphologique ACC/DAT, l'observation de Tsedryk pourrait expliquer l'absence d'erreurs de type *DAT dans les contextes ACC [-Humain]. Mais comment se fait-il alors que le cas ACC ne soit pas aussi le *cas-objet* par défaut lorsque l'antécédent est [+Humain] ? Nos données montrent en effet que lorsque l'antécédent est [+Humain], 35% des étudiants n'ont pas sélectionné la forme accusative.

Pour expliquer ce phénomène, il nous faut revenir vers la L1 des apprenants norvégophones qui présente une distinction morphologique marquant le trait sémantique [+/-Humain]. Lorsque le pronom renvoie à une personne humaine, ou à un animal personnifié, les formes utilisées sont « *han* » (*masc.*) et « *henne* » (*fem.*), tandis que lorsqu'il renvoie à un antécédent non-humain, la forme « *den* » renvoie aux antécédents genrés, et la forme « *det* » représente les antécédents neutres ou génériques. On a donc dans le système de la L1 de nos apprenants un lien stricte entre la morphologie et la sémantique.

Nous proposons d'expliquer les résultats observés dans les productions par le transfert de ce lien forme – sens dans la grammaire L2 intermédiaire des apprenants norvégiens.

Dans nos résultats, les apprenants semblent en effet associer le cas ACC masculin (*le*) au pronom neutre *det*, et le cas ACC (*le/la*) au pronom genré *den*, en établissant ainsi un lien entre l'accusatif et le trait sémantique [-Humain]. Ce lien entre le cas ACC et le trait [-Humain] facilite ainsi l'acquisition du cas dans ce contexte, puisqu'il élimine le problème de sélection de la forme casuelle (ACC/DAT). On a donc ici un effet de transfert positif qui facilite l'acquisition du cas ACC.

Cette explication fonctionne aussi pour expliquer les autres résultats.

Si les apprenants associent au trait [-Humain] la forme *le* qui est une forme ACC, la contrepartie logique est qu'ils associent au trait [+Humain] la forme *lui* qui est une forme DAT. Ainsi, lorsqu'un objet [+Humain] pronominalisé a pour fonction *objet direct* (81), les étudiants qui ne se sont pas encore détachés de l'influence du lien dans leur L1 entre morphologie et sémantique vont transférer ce lien dans leur grammaire L2 et produire le pronom *lui*. C'est le cas dans l'exemple de la *phrase 10* (81) où 27% des étudiants ont utilisé la forme *lui* (82). Dans notre analyse préliminaire des productions, nous avons défini ces occurrences comme des erreurs de cas (*DAT). (On notera que si elles peuvent relever uniquement du cas, une généralisation de la distinction du genre *lui/elle* est très probablement aussi présente comme dans le reste de l'étude).

80) Phr.10: *Jeg vil hjelpe han [...].* – Je veux l'aider [...]

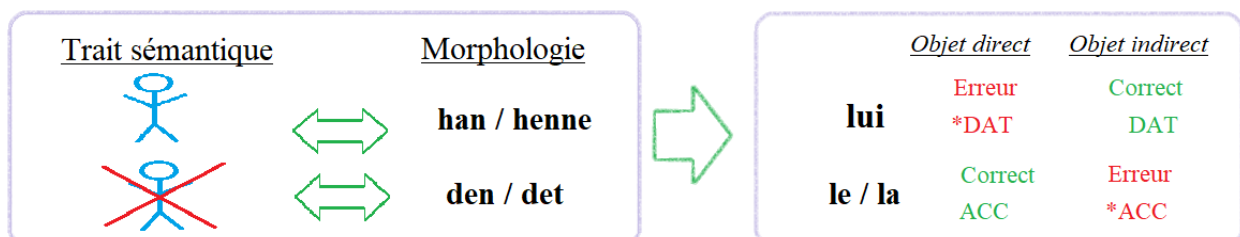
81) **Je veux lui aider [...]*

Il est intéressant de noter que toutes les erreurs dans le contexte de cette phrase, concernent la sélection casuelle : *DAT (27%) et *NOMINATIF (9%). La production de formes nominatives par quatre étudiants est probablement le signe qu'ils n'ont pas encore acquis la forme DAT et le cas ACC n'étant pas autorisé dans leur grammaire L2 pour un pronom [+Humain], ils se rabattent sur la forme qu'ils maîtrisent : le nominatif.

Donc, dans le contexte de la *phrase 10* où le pronom est lié au trait sémantique [+Humain] et a en français la fonction d'objet direct (=ACC), les erreurs produites par les étudiants portent exclusivement sur la sélection casuelle. Cet exemple montre que les apprenants norvégophones ont des difficultés à sélectionner la forme casuelle ACC en contexte [+Humain]. Nous avons cette fois un effet de transfert *néгатif* du lien entre sémantique et morphologie.

Notre étude montre donc l'influence du trait sémantique [+/-Humain] sur l'acquisition de la sélection casuelle ACC/DAT par les apprenants de langue native norvégienne. Sous cette influence, les apprenants norvégophones ont tendance à associer dans leur grammaire du français L2 les formes ACC *la/le*, au trait [-Humain], et la forme dative *lui* au trait [+Humain].

Fig. 7 : L'influence du trait [+/-Humain] sur l'interlangue des apprenants



Ainsi, l'acquisition du cas ACC est facilitée lorsque l'antécédent est [-Humain] par effet de transfert positif (96% d'ACC dans plusieurs des phrases) tandis qu'elle est retardée lorsque l'antécédent est [+Humain], sous l'influence (négative) du même effet de transfert (64% d'ACC dans la phrase 10)

Réciproquement, il est possible que l'acquisition du cas DAT soit légèrement facilitée lorsque l'antécédent est [+Humain] (ce qui est de loin le plus fréquent au datif), et nous pensons, sans en avoir de preuve par faute d'exemple dans nos données, qu'elle est très probablement entravée lorsque l'antécédent est [-Humain], toujours sous l'influence (négative) du même effet de transfert.

Il semblerait même que cette influence persiste aussi à des niveaux élevés. Dans notre étude, un étudiant de Master a en effet traduit la phrase 14 (*I går lyttet vi på henne*) par **Hier, nous lui avons écouté*, en produisant donc une forme dative avec le verbe transitif direct *écouter* et un antécédent [+Humain]. Il est cependant difficile de dissocier dans ce contexte l'influence du trait [+Humain] de celle de la structure prépositionnelle « *på henne* » en norvégien. Il semble en effet que la fonction d'objet indirect du GP « *på henne* » en norvégien, soit associée à la forme dative *lui* dans l'interlangue des apprenants, par transfert (négatif) de la fonction d'objet indirect.⁵⁹

Tableau 12 : Les formes produites dans les traductions de la phrase 14

Phrase norvégienne (version française)	ACC (I')	*DAT (lui)	*PP.fort (elle)	Dont GP
14- I går lyttet vi på henne. (Hiers, nous l'avons écoutée)	56 %	33 %	11 %	9 %

Les résultats montrent que cette phrase présente le taux le plus bas de formes accusatives correctes de notre étude (56%) (avec les autres phrases de l'étude, le taux moyen de maîtrise de ACC[+Humain], tout comme celui des formes DAT se situe aux environs de 65%).

Ce résultat particulièrement bas montre qu'on a ici un effet combiné de deux facteurs. Les apprenants ont non seulement été influencés par le trait sémantique [+Humain], mais certains ont aussi transféré la fonction du GP norvégien à la L2 en produisant soit un GP (9%), soit le pronom datif *lui* qui est dans ce cas la forme « appropriée » pour représenter un objet indirect. On voit

⁵⁹ Le lecteur de langue maternelle norvégienne notera ici un choix d'association entre le verbe *å lytte* (écouter) et la préposition *på* peu usitée, alors que cette préposition est très fréquente avec le verbe *å høre* (entendre). La phrase testée semble pour cette raison peu idiomatique. Nous ne saurions dire dans quelle mesure ce facteur peut avoir perturbé les productions.

donc ici un exemple où se combinent l'interférence de traits syntaxiques et sémantiques de la L1 sur l'interlangue des apprenants. Ce cumul d'influences peut expliquer l'écart de résultats entre la *phrase 14* (ACC = 56%) et la *phrase 10* (ACC = 64%).

Revenons maintenant à la question de l'acquisition de la sélection casuelle ACC/DAT. Il est intéressant de noter que dans notre étude, les taux de réussite de ACC et DAT [+Humain] semblent se rejoindre :

Phr.10 : ACC = 64% *DAT = 27%

Phr.11 : DAT = 67% *ACC = 27%.

Ce résultat, basé sur uniquement deux phrases, aurait besoin d'être confirmé dans une étude où les différents paramètres sont bien isolés et sous contrôle, et où le nombre d'itérations est suffisant pour pouvoir s'assurer de leur représentativité, mais on peut cependant constater que lorsque la sélection du cas n'est pas facilitée par le trait [-Humain], elle pose alors des problèmes une partie des apprenants, ce qui rejoint alors les résultats de Tsedryk en ce qui concerne la persistance des problèmes de sélections casuelle à des niveaux assez élevés.

On notera de plus que la divergence entre nos résultats et ceux de Tsedryk en ce qui concerne le cas accusatif est cohérente dans la mesure où Tsedryk a trouvé que l'interlangue des apprenants anglophones n'est pas influencée par le trait [+/- animé], un trait qu'il associe à la notion de [+/-Humain] utilisée par Andersen, et que nous avons utilisée dans ce travail.

D'autre part, si on réexamine les résultats d'Andersen sous l'angle du cas, ils semblent alors coïncider avec les nôtres : cette chercheuse relève en effet que les apprenants danois se réfèrent systématiquement aux objets ayant le trait [- humain] avec l'accusatif, et selon les observations que rapporte Tsedryk, les élèves danois qui ont été testés rencontrent plus de difficultés à attribuer la forme appropriée lorsque l'antécédent est [+humain]. L'absence du facteur *genre* dans nos résultats, alors qu'il semble jouer un rôle dominant dans les données d'Andersen, est à notre avis lié au fait que le *genre* des pronoms est déjà acquis par les apprenants au niveau universitaire alors qu'il est encore en cours d'acquisition chez les élèves de secondaire qui ont participé à l'étude danoise⁶⁰. Par contre, nos étudiants norvégiens, comme leurs cadets danois, ne se sont pas encore affranchit de l'influence de la distinction [+/-humain] de leur L1.

⁶⁰ Ce sont des élèves de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année de lycée, qui ont tous commencé à apprendre le français au lycée, comme 3^{ème} langue étrangère obligatoire, après l'anglais et l'allemand comme 1^{ère} et 2^{ème} L2.

Il serait intéressant de réfléchir au lien entre nos résultats et l'accessibilité des fonctions syntaxiques dans la théorie de l'accessibilité de Keenan et Comrie (1977)⁶¹ : sur l'échelle d'accessibilité cognitive, le sujet [+Humain] précède l'objet [-Humain].

4.2.3.2 Le lien avec les propriétés des verbes

On ne peut pas parler de l'acquisition du cas des pronoms personnels objet sans souligner le rôle de la structure argumentale des verbes et de leurs propriétés sémantiques. Nous en avons vu un exemple avec le verbe *téléphoner* de l'influence d'une mauvaise connaissance des propriétés d'un verbe, et de l'influence possible des propriétés des verbes des langues sources. Ceci souligne que les structures argumentales des verbes de la L1 et de la L2 (dans un rapport contrastif) sont intimement liées à l'acquisition de la forme, en établissant un lien entre la syntaxe et la morphologie. Nous avons à ce sujet suggéré dans l'article Prat & Helland à paraître, qu'une étude contrastive des structures argumentales des verbes français et norvégiens d'une part, et anglais d'autre part, suivie de tests de production serait intéressante pour mettre en lumière les difficultés spécifiques aux apprenants norvégophones. Il faudrait à ce titre également considérer l'influence de la structure *thêta* des verbes lorsque celle-ci diffère d'une langue à l'autre.

Notons que Tsedryk (2014) a constaté dans l'analyse de ses données que les étudiants anglophones continuent à avoir des difficultés avec la sélection casuelle même quand ils connaissent la structure argumentale du verbe français. Nos résultats ne paraissent pas contredire une telle interprétation.

⁶¹ Keenan E. et Comrie B. (1977) « Noun phrase accessibility and Universal grammar », *Linguistic Inquiry*, 8, p. 63-99.

Conclusion

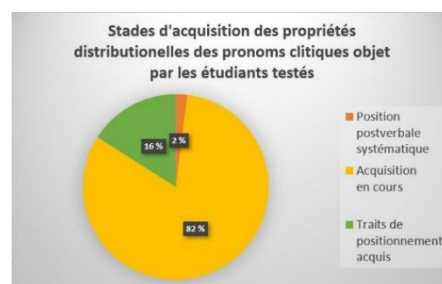
Dans ce travail, nous avons sondé l'interlangue des étudiants norvégophones en cours d'acquisition du français L2 à la recherche de traces d'une influence spécifique de leur L1 sur l'acquisition des traits syntaxiques et morphologiques des pronoms personnels objet.

Nous avons pris pour point de départ une comparaison des systèmes pronominaux des deux langues et identifié parmi les traits que les apprenants doivent acquérir pour produire des pronoms personnels objet français, trois traits du système norvégien susceptibles d'en influencer l'acquisition :

- Le positionnement postverbal des pronoms (SVO)
- L'absence de formes datives
- Le marquage morphologique du trait [+/-Humain]

Nous avons ensuite recherché comment l'apprenant norvégien acquiert le positionnement des pronoms clitiques du français comme L2, et tenté de découvrir dans quelle mesure la morphologie casuelle ACC/DAT du français, et le trait [+/-Humain] du norvégien présentent des obstacles dans son processus acquisitionnel des pronoms objet clitiques.

Afin d'observer l'acquisition par les apprenants norvégiens des structures syntaxiques qui sont liées au statut (forme forte ou clitique) et à la position (préverbale ou postverbale) de la forme pronominale, nous avons tout d'abord comparé nos résultats au modèle développemental des *stades acquisitionnels*. Nos résultats ont montré que la grande majorité des étudiants qui ont participé à l'étude ont déjà acquis la distinction entre les pronoms forts et les pronoms clitiques : la plupart des étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} année sont en cours d'acquisition de la distribution syntaxique des clitiques, c'est-à-dire qu'ils ne traitent plus les pronoms comme des GN pleins en position postverbale, une erreur typique des premiers stades acquisitionnels par transfert de la structure syntaxique de leur L1, mais la plupart d'entre eux rencontrent, à des degrés variables, des difficultés à positionner les pronoms correctement avec les temps composés, y compris avec les formes modales. Le positionnement des pronoms clitiques objet paraît totalement acquis par 16% des étudiants ayant participé à l'étude, parmi lesquels les étudiants de Master.



La comparaison de nos résultats au modèle des *stades* nous a également appris que lorsque la structure verbale de l'énoncé en norvégien comporte la préposition *til*, le transfert de la structure

syntactique de la L1 dans l'interlangue des apprenants persiste. De nombreux GP postverbaux de type [P + *pronom*] sont alors produits, avec en général la préposition *à* ou parfois *de*.

Les résultats révèlent cependant des variations importantes dans les taux de GP produits, ce que nous avons imputé à trois facteurs : D'une part les résultats ont été influencés dans certains contextes par une interprétation accentuée du pronom objet. Le niveau de complexité variable dans les contextes testés semble pouvoir aussi être un facteur. Enfin, on sait que l'interlangue des apprenants dans la phase intermédiaire est instable, ce qui peut expliquer que les erreurs produites ne soient pas nécessairement systématiques chez un même apprenant.

Nous avons également souligné que les apprenants lorsqu'ils acquièrent les propriétés distributionnelles des pronoms personnels objet par rapport à la tête verbale dans les différents types de structures verbales, doivent aussi acquérir les propriétés distributionnelles de la négation ainsi que l'ordre des clitiques objet.



Nos résultats montrent que l'ordre des pronoms personnels objet commence à être en place avant que la maîtrise du positionnement par rapport au verbe auxiliaire le soit. Il semblerait cependant que des erreurs persistent à la 3^{ème} personne du singulier avec le pronom *lui*, mais cette remarque n'étant basée que sur un seul item, il serait nécessaire de mener une étude auprès d'un plus grand nombre d'informateurs de niveau avancé pour vérifier ce point.

On note de plus qu'un grand nombre d'apprenants ne parviennent pas à combiner les règles de positionnement du clitique de négation et celles des pronoms objet avant le stade de l'acquisition complète de la clitisation. Il serait à ce sujet intéressant de savoir dans quelle mesure les apprenants de 1^{ère} et 2^{ème} année connaissent la règle de positionnement du clitique « *ne* » entre le pronom sujet et les autres clitiques. La réponse à une telle question pourrait éventuellement orienter l'approche didactique sur ce sujet.

À ce stade de notre étude, nous avons montré que l'apprenant norvégien acquiert les propriétés syntaxiques des pronoms personnels objet du français L2 en passant par les étapes décrites dans le modèle développemental, mais que son parcours acquisitionnel est fortement perturbé par l'influence des structures prépositionnelles du système pronominal norvégien, en général lorsque le verbe norvégien se construit avec une structure prépositionnelle de type [til + Pron]. Cet effet de transfert syntaxique est alors susceptible d'avoir un impact sur l'acquisition des formes puisque

dans le processus de production le squelette syntaxique est mis en place avant d'y associer des formes.

Or, simultanément à l'acquisition du positionnement des pronoms clitiques objet, les apprenants doivent aussi acquérir les traits morphologiques du système français, des traits qui sont très différents de leur langue maternelle sur le plan de la distribution du genre, du nombre et du cas. L'acquisition de ces traits est d'autant plus complexe que les apprenants doivent y associer des traits grammaticaux qui n'ont pas de correspondance dans la grammaire de leur langue maternelle, ou qui n'ont pas la même distribution.

Avec ce travail, nous avons cherché à savoir quels sont parmi les obstacles cités ci-dessus, ceux qui posent le plus de problèmes dans le processus acquisitionnel des pronoms objet clitiques par des apprenants norvégiens. Nos principales pistes de travail ont porté sur l'influence possible de l'absence de formes datives en norvégien, et sur la présence dans le système norvégien d'un marquage morphologique du trait [+/-Humain], un trait qui n'est pas marqué dans le système du français.

Les données issues de notre pré-étude manquent d'homogénéité et sont souvent un peu trop limitées pour pouvoir aller jusqu'au bout de nos raisonnements, mais elles se sont cependant révélées suffisantes pour pouvoir mettre en évidence des tendances et nous permettre de proposer des explications possibles.

La première observation est que les étudiants norvégiens semblent maîtriser les traits morphologiques du système français en ce qui concerne les traits de *personne*, de *nombre* et de *genre*, avec toutefois une perturbation dans l'accord du *genre* lorsque l'antécédent est non-humain et féminin. Parmi les réponses, quelques apprenants produisent le pronom accusatif masculin *le* alors qu'ils ont identifié l'antécédent comme féminin. Nous expliquons cette erreur par le transfert dans la grammaire L2 des apprenants, des propriétés sémantiques et grammaticales du pronom objet *non-genré* (*den*) de leur L1. Ainsi, l'absence de genre féminin dans le système pronominal norvégien lorsque le pronom se réfère à un antécédent [-Humain] retarde probablement la pleine acquisition des formes accusatives au féminin (*la*).

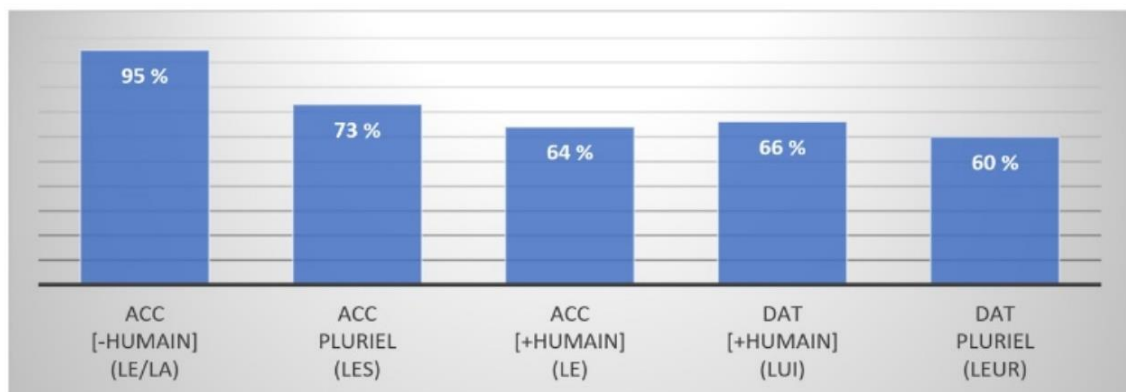
Ce résultat rejoint partiellement les observations faites par Andersen (1986) dans l'interlangue de jeunes apprenants danois (élèves du secondaire), et montre que l'influence du trait sémantique [+/-Humain] sur l'acquisition des traits morphologiques des pronoms personnels objet est probablement commun aux langues scandinaves dont les systèmes pronominaux sont similaires.

Les résultats d'Andersen nous ont de surcroît mis sur la piste d'un impact bien plus saillant du trait sémantique [+/-Humain] sur le processus d'acquisition des PP-O par les apprenants scandinaves : son influence sur l'acquisition des formes casuelles ACC et DAT à la 3^{ème} personne.

Hormis un petit retard dans l'acquisition de la forme ACC au féminin, les étudiants norvégiens en cours d'acquisition maîtrisent les traits de personne, de nombre et de genre des pronoms personnels objet français. Par contre, la sélection de la forme casuelle leur pose des problèmes.

Nos données reflètent l'ordre général de l'acquisition des cas Nominatif > Accusatif > Datif. Les occurrences de formes nominatives en position d'objet sont extrêmement rares, ce qui est cohérent avec le constat que la morphologie des pronoms objet est maîtrisée par la grande majorité des étudiants qui ont participé à notre enquête, et les formes accusatives sont globalement mieux maîtrisées que les formes datives, ce qui semble indiquer qu'elles sont acquises les premières. Avec les formes au pluriel, cet ordre ACC > DAT apparaît assez clairement dans nos données avec un écart moyen de 13%. En ce qui concerne les formes au singulier par contre, l'acquisition de la morphologie des pronoms à la 3^{ème} personne est très clairement influencée par le lien dans la L1 des apprenants norvégiens, entre la morphologie et le trait sémantique [+/-Humain].

Fig. 6 : Formes casuelles correctes produites par les étudiants (extraction)



Nos résultats montrent que les apprenants norvégiens en cours d'acquisition du système des pronoms personnels objet du français associent la forme accusative (le) au pronom objet neutre norvégien *det*, et les formes accusatives (le/la) au pronom non-genré norvégien *den*, en établissant ainsi un lien entre l'accusatif et le trait sémantique [-Humain].

Le lien entre le cas ACC et le trait [-Humain] facilite ainsi l'acquisition de la forme ACC, puisqu'il élimine dans ce contexte le problème de la sélection de la forme casuelle (ACC/DAT). On a donc ici un effet de transfert *positif* facilitant l'acquisition du cas ACC lorsque le pronom représente un antécédent non-humain.

Par contre, lorsque le pronom objet direct renvoie à un antécédent [+Humain], un grand nombre d'étudiants produisent la forme DAT, ce que nous expliquons par un effet de transfert *négatif* du lien entre le trait sémantique [+Humain] et la forme dative *lui*.

Avec les antécédents [+Humain], la sélection casuelle à la 3^{ème} personne du singulier semble alors poser autant de problèmes avec les objets directs qu'indirects, signe peut-être, que lorsque l'influence du trait [+/-Humain] sur l'interlangue des apprenants disparaît enfin, la sélection casuelle ACC/DAT est à peu près en place. Cette hypothèse repose cependant sur trop peu de données pour être très solide, et demanderait à être vérifiée dans de nouveaux travaux.

On notera que la divergence entre nos résultats et ceux de Tsedryk en ce qui concerne le cas accusatif semble cohérente dans la mesure où Tsedryk a trouvé que l'interlangue des apprenants anglophones n'est pas influencée par le trait [+/- animé] qu'il assimile au trait [+/-Humain] utilisé par Andersen.

Ce point mériterait cependant d'être exploré plus avant afin de déterminer dans quelle mesure l'influence des traits du système pronominal de la L1 retardent l'acquisition des pronoms objet du français.

Enfin notre étude montre aussi que les propriétés sélectionnelles des verbes jouent aussi un rôle non négligeable dans l'acquisition de la sélection casuelle, et que certaines erreurs persistent longtemps dans l'interlangue des apprenants, même à haut niveau. Il serait tout à fait intéressant de mener une étude contrastive à ce sujet afin d'identifier les verbes critiques.

En conclusion, cette étude montre qu'un certain nombre de structures linguistiques de la langue maternelle sont transférées à l'interlangue des apprenants en cours d'acquisition du français L2, et influencent leur parcours acquisitionnel. Dans le cas de l'acquisition des pronoms personnels objet, nous avons constaté des transferts de nature syntaxique (la position postverbale du pronom norvégien ou encore la structure des *objets prépositionnels*), mais aussi le transfert de liens entre morphologie et sémantique (trait [+/-Humain]). Ce résultat a certainement des implications intéressantes sur le plan théorique, mais peuvent aussi avoir un intérêt en didactique.

Table des illustrations :

Tableau 1 : Les pronoms personnels français : PP forts et PP clitiques	6
Tableau 2 : Les pronoms personnels du français	9
Tableau 3 : Les pronoms personnels norvégiens et français.....	10
Capture d'écran 1 : un extrait du fichier Excel importé de Nettskjema.....	32
Capture d'écran 2 : Élaboration du questionnaire dans Nettskjema	36
Capture d'écran 3 : Ce que voit le participant.....	36
Capture d'écran 4 : Format des données livrées par Nettskjema	36
Tableau 5 : table d'encodage pour le préfixe du code participant	37
Capture d'écran 5 : extrait du fichier Excel avec les données brutes provenant du TJG.....	37
Capture d'écran 6 : extrait du fichier de données encodées pour le TJG.....	38
Capture d'écran 7 : Visualisation des résultats du TJG par informateur	39
Capture d'écran 8 : Visualisation des résultats du TJG par phrase.....	39
Fig.1 : Moyennes <i>Gram</i> et <i>Cli</i> des étudiants triés par cohortes	49
Fig.2 : Répartition des étudiants par niveaux <i>Gram</i> et <i>Cli</i> pour chaque cohorte	50
Fig.3 : Moyennes de positionnements corrects par type de construction verbale.....	52
Tableau 5 : Positionnement des pronoms personnels objet dans le test de traduction.....	53
Fig.4 : Position des pronoms objet dans les productions des étudiants	54
Tableau 6 : La production de ProP-OI sous forme d'un GP postposé au verbe	58
Tableau 7 : Pourcentages de formes correctes produites par les 45 étudiants	63
Tableau 8 : Formes produites dans les contextes ACC- 3 ^{ème} pers.sing./[-Humain].....	65
Tableau 9 : Les formes produites à la 3 ^{ème} pers.sing. avec le trait [+Humain]	68
Tableau 10 : Les formes produites à la 3 ^{ème} pers.sing. ([+Humain], féminin).....	73
Tableau 11 : La production de ProP-O dans les contextes datif à la 6 ^{ème} pers.	75
Fig. 6 : Formes casuelles correctes produites par les étudiants (extraction).....	89

Fig. 7 : L'influence du trait [+/-Humain] sur l'interlangue des apprenants91

Tableau 12 : Les formes produites dans les traductions de la phrase 1492

Bibliographie

Alvarado I. (2018), *L'influence des langues sources dans l'acquisition du français L3 dans un contexte universitaire chilien. Une analyse du groupe verbal : description linguistique et propositions didactiques*, thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille

Andersen H. (1986), « Acquisition et l'emploi des pronoms français par des apprenants danois », *Acquisition d'une langue étrangère : Perspectives et recherches – Actes du 5e colloque international*, sous la dir. de D. Véronique et A. Giacomi, 25-45. Aix-en-Provence : Université de Provence.

Bartning I. & Schlyter S. (2004), « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 » : *Journal of French Language Studies*, n° 14, p 281-299

Choi-Jonin I. & Lagae V. (2016), "Les pronoms personnels clitiques", in *Encyclopédie grammaticale du français*, consulté en ligne le 26.01.2021: URL : www.encyclogram.fr

Ellis R. (2008), *The Study of Second Language Acquisition*, Second Edition, Oxford university press, Chap.8 : Language transfer, (p. 349-403)

Faarlund et al. (1997), *Norsk referansegrammatikk*, Oslo Universitetsforlag

Granfeldt J. (2004), « Domaines syntaxiques et acquisition du français langue étrangère » : *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], n° 21 | 2004, mis en ligne le 01 mars 2007, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1726>

Granfeldt J. et Schlyter S. 2004. « Cliticisation in the acquisition of French as L1 and L2 » : *The acquisition of French in different contexts: Focus on functional categories*, sous la dir. de P.Prévost et J. Paradis, 333-370. Amsterdam: Benjamins.

Grüter T, & Crago M. (2012). « Object clitics and their omission in child L2 French : The contributions of processing limitations and L1 transfer. » *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(3), 531-549.

Helland H.P. (2007), « Pour une nouvelle grammaire du français », *Synergies Pays Scandinaves*, n° 2, p.49-63

Helland H. P. (2006), *Ny fransk grammatikk*. Universitetsforlaget, Oslo.

Helland H. P. (2019), « La notion de transfert appliquée au français comme langue étrangère », *Bergen language and linguistics studies*, 10(1), p. 12-. Doi: 10.12842/bells.v10i1.1469.

Hvidsten E & Helland H. P. (2018), « L'acquisition du pronom « en » en français langue étrangère » : *Synergies Pays Scandinaves*, n° 13, p. 21-63

Jarvis S. (2016), « The scope of transfer research », L. Yu et al. (éd.) *New Perspectives on Transfer in Second Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters. p. 17-46

Jones M.A. (1996), *Foundations of French Syntax*, Cambridge University Press

Marquilló Larruy M. (2003), *L'interprétation de l'erreur*, CLE International, Ed. Christine Grall

Odlin T. & Yu L. (2016), Introduction. L. Yu et al. (éd.) *New Perspectives on Transfer in Second Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters. 1-16.

Odlin T. (2003), « Cross-linguistic influence », C.J. Doughty & M.H. Long (éd.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. London : Blackwell. 436-86.

Pozniak C. & Hemforth B. (2016), « Acquisition des pronoms objets en français langue seconde », *Discours* [En ligne], 18 | 2016, mis en ligne le 16 septembre 2016, consulté le 28 janv. 2021. URL : <http://journals.openedition.org/discours/9121> ; DOI : 10.4000/discours.9121

Prat B. & Helland H.P. (à paraître « L'acquisition des pronoms personnels objet français par les apprenants norvégiens », *Syntaxe & Sémantique*, PUC.

Prévost P. (2009), *The acquisition of French : the development of inflectional morphology and syntax in L1 acquisition, bilingualism, and L2 acquisition*, Amsterdam : John Benjamins. Chapter 8: « Subject and object pronouns in L2 French acquisition », p. 203-231.

Riegel M. & Pellat, J.-C. et Rioul, R. 1994. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

Saeed J. I. (2016), *Semantics* 4th edition, Wiley Blackwell

Santoro M. (2007), Second language acquisition of Italian accusative and dative clitics. *Second Language Research* 23(1) : 37-50.

Schütze C.T. (2012), « chap. 3 : Judgment Data », *Research Methods in Linguistics*, Sprouse, J., University of California, Irvine

Towell R. & Hawkins R. (1994), *Approaches to Second Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters Ltd. (Référéncé par Hvidsten (2018))

Tsedryk K. (2014), *Les interactions morphosyntaxiques dans l'interlangue des apprenants : le cas de l'acquisition des pronoms clitiques en français*, thèse de doctorat, The University of Western Ontario.

Appendices

Side 1

INFORMASJON OM UNDERSØKELSEN

Hei.

Vi trenger din hjelp til å gjennomføre en studie som utføres som en del av en masteroppgave ved UIO. Hensikten med studien er å samle et korpus av skriftlige data som vil gi innsikt i læringsprosessen om pronomensystemet i fransk.

Undersøkelsen inneholder tre deler:

Spørreskjema: en kartlegging av dine generelle kunnskaper i språk

Øversettelse : 23 norske setninger oversettes til fransk

Korrekt eller feil? : en kortere oppgave der du blir bedt om å vurdere små franske setninger.

Undersøkelsen er anonym.

Alle opplysninger og besvarelser vil bli behandlet uten navn eller andre gjenkjennbare opplysninger.

Vi ber deg om å registrere deg med en kode som du skal bruke gjennom hele studien. Dette vil muliggjøre å koble besvarelsene fra ulike deler, for å kunne se sammenheng, uten at vi kan knytte personer til besvarelsene.

Koden består av 3 bokstaver og 2 sifre. (se neste side)

DELTAKERKODE

Følg instruksene nøye.

KODE *

Din deltagerkode består av **3 bokstaver** og **2 sifre**:

- de 3 første bokstavene i din mors fornavn

(f.eks.: **NOR** for Nora)

- de 2 siste sifrene i ditt mobil nummer

(f.eks. **32** for 98 76 54 32)

ALDER *

Hvor gammel er du?

25 eller under

26 - 35

36 - 45

46 eller over


STUDENT *

Er du student og tar fransk?

Ja

Nei

*


 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «STUDENT»

På hvilken universitet?

UIO

NTNU

KOHORTE *

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «STUDENT»

Er du student i 2020-21 og tar fransk, oppgi kohorte

Velg ...

MORSMÅL

*

Hva er morsmålet ditt ?

(Du kan krysse av flere)

Norsk

Fransk

Annet

ANDRE MORSMÅL

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet» er valgt i spørsmålet «»

Spesifiser her

FREMMEDSPRÅK

Hvilke språk kan du utover morsmålet ditt og fransk, og på hvilket nivå?

	Ingen kunnskap	Under middels	Middels	Over middels	Flyttende
ENGELSK *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TYSK	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SPANSK	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Flere språk *

Har du lært flere språk en de som er nevnt over?

Ja

Nei

FLERE SPRÅK *

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Flere språk»

Spesifiser her hvilke språk, og ditt nivå

FRANSK på SKOLEN og VGS

I hvor mange år har du hatt FRANSK på skolen?

	0	1 år	2 år	3 år
UNDOMSSKOLEN	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
VGS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HØYERE UTDANNING

Hvor mange studiepoeng har du bestått i fransk?

	0	under 30	30 - 60	65 - 120	Over 120
BACHELOR *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MASTER *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SPRÅKKURS


Andre kurs *

Har du tatt andre kurs i fransk?

Ja

Nei

*

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Andre kurs»

Spesifiser: språkskole, omfang, antall uker/mnd/år

SKOLEGANG eller UTDANNING ved FRANSKSPRÅKLIG institusjon

Fransk utdanning *


Har du vært elev eller student ved en fransk* -skole, -universitet eller -høgskole?

(*Med fransk mener vi utdanning der undervisningsspråket i de fleste fag var fransk)

Ja

Nei

*

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Fransk utdanning»

Krysse av alle nivåer du har vært elev eller student i minst 6 mnd.

Ecole primaire

Collège

Lycée

Université (o.l.)

Studium

Har du studert FRANSK i et fransktalende land på universitetsnivå ?

Opggi type studium (sommerkurs, semesterkurs, årsstudium, licence, maîtrise, osv.)

og antall beståtte studiepoeng

EKSPOSISJON TIL FRANSKSPRÅK

OPPHOLD *

Har du hatt et lengere sammenhengende opphold i et land hvor fransk er hovedspråket? (Fra og med ungdomsskole alder)

Under 1 mnd

1 til 5 mnd

6 mnd - 1 år

over 1 år

KOMMUNISERE (/10år) *

Tenk på perioden der du har brukt fransk mest i de siste 10 årene.

Hvor ofte kommuniserte du med franskspråklige personer da?

Aldri eller sjeldent

Bare på ferie i utlandet

Flere ganger hver måned

2 til 5 ganger i uka

På daglig basis

KOMMUNISERE (nå) *

Tenk på det siste året:

Hvor ofte har du kommunisert med franskspråklige personer?

Aldri eller sjeldent

Bare på ferie i utlandet

Flere ganger hver måned

2 til 5 ganger i uka

På daglig basis



Sideskift

Utfordringer *

Har du utfordringer som kan påvirke språklæringen din?

(Det kan være f.eks. dysleksi, nedsatt hørsel, osv.)

Ja

Nei

Les phrases à traduire

- 1- Anne er i Paris. Irène ringer henne. (v. *téléphoner*)
- 2- Boka tilhører dem. (v. *appartenir*)
- 3- Denne filmen er fantastisk. Jeg elsker den. (v. *adorer*)
- 4- Hun så dem i går. (v. *voir*)
- 5- I går hjalp Pierre oss. (v. *aider*)
- 6- Vitser morer oss mye. (n.f. *blague*, v. *amuser*)
- 7- Har du sagt det til dem? (v. *dire*)
- 8- Liker du å lage mat? Ja, jeg elsker det. (v. *cuisiner*, v. *adorer*)
- 9- I går spiste jeg med Caroline. (v. *manger*)
- 10- Jeg vil hjelpe han med leksene sine. (v. *aider*, n.m. *devoir*)
- 11- Han deler fruktene sine med Julia. Han gir henne fem. (v. *partager*, v. *donner*)
- 12- Hun svarer oss aldri. (v. *répondre*, ne _ *jamais*)
- 13- Jeg fant ikke sparkesykkelen. Har du lånt den til Philippe? (v. *trouver*, n.f. *trottinette*, v. *prêter*)
- 14- I går lyttet vi på henne. (v. *écouter*)
- 15- De forbyr oss det. (v. *interdire*)
- 16- Kan du invitere meg? (v. *inviter*)
- 17- Skal du selge den til henne? (v. *vendre*)
- 18- Ikke gi henne spillet GTA 5, [...] (v. *offrir*, n.m. *jeux*)
- 18'- [...] hun har det fra før. (adv. *déjà*)
- 19- De tenker på det helle tiden. (v. *penser*)
- 20 - Skal du snakke om det? (v. *parler*)
- 21- Jeg har en Nitendo Switch, jeg kan låne den til deg. (v. *prêter*)
- 22- Han sier alltid hei til meg (v. *dire*)
- 23- Jeg har aldri sagt det! (v. *dire*)

Les phrases du TJG

- DAT 1- Une dame âgée est entrée. Il **LUI** a donné sa place.
11- Cette chanson **LEUR** plaît énormément.
12- Louis est en Italie. Son amie **LUI** manque beaucoup.
21- Charles demande si ça va. Céline **LUI** répond que oui.
22- Je **LEUR** enseigne le français.
30- Anne est blonde. Est-ce que tu trouves que je **LUI** ressemble vraiment ?
- *DAT 3- L'exercice est complexe. Le professeur **LUI** explique à une étudiante.
8- Ces fleurs sont très belles. Marc **LEUR** donne à Caroline.
9- Ce voyage est long. Je ne **LUI** conseille pas à tes parents.
13- Nicolas est sorti. Marie **LUI** cherche partout.
12- Elle ne **LEUR** invite jamais à son anniversaire.
16- Éric a de l'humour. Les caricatures dans Charlie **LEUR** amuse toujours.
17- Le bruit **LUI** avait vraiment irrité.
18- Les jeux vidéo **LEUR** fascine énormément.
23- Jean-Paul est à Oslo. Je **LUI** voie tous les lundis.
- ACC 2- Ces jeux **LES** amusent beaucoup.
4- Annie est fatiguée. Tu **L**'irrites avec tes plaisanteries stupides !
2- Elle **L**'interdit aux enfants.
7- Il **LES** aime beaucoup.
20- Ces livres, tu dois **LES** rendre à Gérald.
24- Il parle trop vite, nous ne **LE** comprenons pas.
- *ACC 6- Patrick **LES** raconte toujours des histoires amusantes.
10- Stéphane est invité chez Robert. Il **L**'apporte une bouteille de vin rouge.
14- André a arrêté de travailler. Les forces **L**'ont manqué.
19- Odette est à Paris. Jean **LA** téléphone tous les jours.
22- Cette musique ne **LES** plaît pas du tout.
26- Paul **L**'a souri.
27- Elle doit **LES** écrire une lettre.
28- Son fils **LE** ressemble beaucoup.
29- Ce vêtement **LA** déplaît totalement.