

Interlangue et enseignement des langues en contexte plurilingue¹

Christopher Laenzlinger

Département de Linguistique
Université de Genève
<christopher.laenzlinger@unige.ch>

Gabriela Soare

Département de Linguistique
Université de Genève
<gabriela.soare@unige.ch>

Résumé

LexiGrammaire est un modèle d'analyses grammaticales reposant sur des structures lexicales enrichies en informations phono-graphiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. D'abord conçu pour le français langue première, ce modèle est adapté ici à l'enseignement/apprentissage des langues secondes (français, anglais, allemand). Les cursus scolaires en Suisse (romande) plébiscitent les approches interlinguistiques qui incitent les élèves/apprenants et les enseignants à faire des liens entre les langues, non seulement dans leur apprentissage, mais aussi dans leur enseignement. On va montrer que sur la base de notions telles que la conscience et l'appropriation de la langue, l'interlangue, les bons et mauvais transferts et les analyses contrastives, il est possible pour les apprenants (adolescents) de faire des correspondances entre langues qui sont soit divergentes (paramètres) soit convergentes (principes). Grâce aux informations multilexicales associées aux noms et aux verbes dans les lexiques bilingues de LexiGrammaire, les apprenants sont amenés à consolider les bons transferts et surtout à rectifier les mauvais transferts. Les phénomènes lexico-grammaticaux qui sont traités ici sur la base d'un corpus d'écrits d'élèves/apprenants du cycle/collège, accompagné d'observations comparatives et d'analyses contrastives, sont la projection du nom et du verbe, l'inversion du sujet, le pronom sujet nul, la complémentation et la modification.

Mots clés : contexte plurilingue, enseignement L2/LE, interlangue, bons/mauvais transferts, LexiGrammaire, lexique multilingue

1 Nous aimerions remercier Joanna Blochowiak et Nathanael Bovier pour leurs corrections et commentaires sur une première version de l'article. Un grand merci aussi à Jacques Moeschler pour nous avoir soutenus et guidés dans le projet LexiGrammaire adapté à l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.

1. Introduction

Cet article présente une recherche qui fait suite au projet LexiGrammaire (Laenzlinger, Peters & Moeschler 2011, Laenzlinger & Peters 2016), initialement conçu pour l'enseignement et l'apprentissage du français langue première (L1) et appliqué ici à l'enseignement/apprentissage de langues secondes/étrangères (L2/LE). LexiGrammaire est un modèle d'analyses linguistiques reposant sur des structures lexicales riches et fines associées aux « mots » (ou lexèmes) de la langue. Il s'agit en fait d'approcher la grammaire et les textes par le lexique. Ces structures du lexique peuvent rendre compte de contraintes grammaticales relatives à des phénomènes tels que la pronominalisation, l'accord du participe passé, le passif, le placement des adjectifs et des adverbes, la subordination, la complémentation, etc. Comme objectif principal de cet article, nous visons à appliquer le modèle LexiGrammaire à l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères/secondes (LE/L2) en nous basant sur des correspondances lexicales enrichies et complètes entre les lexèmes (N et V) de la langue source et ceux de la langue cible.

L'article s'organise de la manière suivante. Dans un premier temps, la section 2 présente le contexte plurilingue que connaît la Suisse (romande) et qui favorise et justifie les nombreuses approches plurilingues prescrites dans les cursus scolaires. Dans la section 2.1, la notion d'interlangue est introduite et définie en termes de « conscience » chez l'apprenant de sa propre langue et aussi de transferts (bons ou mauvais) que ce dernier met en place et qui impliquent des compétences intermédiaires (c'-à-d. l'interlangue) entre la langue source et la langue cible. Nous avançons quelques pistes permettant à l'apprenant d'atteindre une certaine maîtrise des langues LE/L2 sur le plan de la compréhension du fonctionnement des langues source et cible, incluant l'analyse grammaticale et métalangagière. Dans la section 2.2, nous proposons une alternative aux approches de l'apprentissage des langues (premières et secondes) basées essentiellement sur la communication. Nous sommes convaincus qu'une approche basée sur l'analyse lexicale et grammaticale permet aux apprenants de bien comprendre le fonctionnement des langues et, en parallèle, de se forger des compétences communicatives en production et en compréhension orales/écrites. De plus, les analyses comparatives, voire contrastives, portant sur les similarités et les différences dans le lexique et la grammaire de la langue source et la langue cible sont très utiles à l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères. La section 2.3 aborde la question du choix de la grammaire à appliquer dans l'enseignement non

seulement de la L1, mais aussi des LE/L2. Les méthodes et démarches didactiques qui conviennent aux deux types d'enseignement sont discutées en termes de cloisonnement vs décloisonnement. Ensuite, à la section 3, l'idée de grammaire générale, propriétés communes aux langues, et grammaires particulières, propriétés distinctives de chaque langue ou famille de langues, est illustrée à l'aide d'exemples relatifs à la construction de la phrase, la position des compléments, les sujets pronominaux, entre autres. Ces propriétés générales et distinctives sont répertoriées dans les entrées lexicales, associées principalement aux verbes et aux noms, dans la langue source et la langue cible. Enfin, les démarches inductives plutôt que déductives sont plus efficaces pour un apprentissage profond et durable durant lequel l'apprenant est actif, et non passif, dans la construction de son savoir. La section 4 discute des problèmes liés à un manque de métalangage commun non seulement entre les grammaires (traditionnelle vs rénovée) d'une même langue, mais aussi entre les grammaires de langues différentes. Dans la section 5, quelques illustrations de bons et mauvais transferts de la L1 à la L2 sont présentées. Elles montrent les possibles analogies et interférences entre la L1 et la L2/LE qui portent sur l'ordre des mots entre le sujet, le verbe et son complément, le sujet pronominal prononcé ou non, le placement de l'adjectif par rapport au nom, le placement de l'adverbe vis-à-vis du verbe, et l'utilisation des verbes à contrôle sujet ou objet. Dans la section 6, nous apportons quelques solutions aux cas de mauvais transferts basées sur les entrées lexicales plurilingues associées aux verbes et aux noms telles qu'elles sont définies dans LexiGrammaire. La section 7 contient la conclusion.

2. Approches plurilingues : contexte

Dans le contexte plurilingue que connaît la Suisse, les cursus scolaires comprennent l'enseignement et l'apprentissage du français, de l'allemand et de l'italien – les langues nationales – ainsi que de l'anglais. Il faut aussi tenir compte des langues classiques et de la langue maternelle des élèves allophones (p.ex. portugais, espagnol). Les programmes scolaires plébiscitent, dès l'école primaire, les approches interlinguistiques dans une démarche de découverte des langues (« Eveil aux langues », Education et Ouverture des Langues à l'Ecole « EOLE », Perregaux et al. 2003). Toutefois, seuls certains aspects du fonctionnement des langues sont traités : les sons, les graphies, les accords et l'ordre des mots. Au niveau du secondaire I (élèves de 12-15 ans), le Plan d'Etudes Romand (PER) contient une rubrique transversale qui se

nomme « approches interlinguistiques » et qui s'applique à toutes les disciplines de langue. Les prescriptions sont les suivantes :

Enrichir sa compréhension et sa pratique langagière par l'établissement de liens avec des langues différentes...²

- en observant les emprunts des langues entre elles
- en étudiant l'évolution linguistique entre les langues de l'Antiquité et le français
- **en comparant les aspects lexicaux et syntaxiques**
- en identifiant et en différenciant l'origine de références culturelles issues de différentes cultures dans l'espace et le temps
- en acquérant des outils d'analyse lexicale issus de l'étymologie
- **en analysant des similitudes à l'intérieur de familles de langues**

Les points qui nous intéressent tout particulièrement sont indiqués en gras, à savoir la comparaison lexicale et syntaxique entre langues et familles de langues dans le but d'« enrichir sa compréhension et sa pratique langagière ».

2.1. Le concept d'interlangue

Le concept d'interlangue est central dans l'acquisition et l'apprentissage d'une langue seconde. Il implique selon Hawkins (1984) une conscience de la langue (« awareness of language »). L'apprenant doit d'abord s'approprier sa langue maternelle, puis les langues étrangères. Il s'agit là d'un transfert de connaissances linguistiques qui va de la langue première vers la langue seconde et vice versa. Dans une même optique, Matthey (1996) introduit la notion de compétences intermédiaires chez les élèves, qui constituent leur interlangue durant le processus d'apprentissage.

Pour Selinker (1972) l'interlangue est un système linguistique à part, à l'œuvre lorsque les apprenants tentent de s'exprimer dans une autre langue que la leur. Ce système est différent de la langue maternelle et de la langue cible. Il comprend non seulement la phonologie, la morphologie et la syntaxe, mais aussi la pragmatique et le discours. Dans le même ordre d'idée, Corder (1967, 1981) qualifie l'interlangue comme un système transitionnel ou une

2 La question du **comment faire** se pose par rapport à cette prescription. Une didactique intégrée des langues (du primaire au secondaire) (Roulet 1980) nous paraît indispensable sur ce point.

compétence transitionnelle. Les apprenants L2 ne commencent pas avec leur langue maternelle (L1), mais avec un système pré-câblé universel (i.e. Grammaire Universelle de Chomsky 1965) qui les guide dans le développement systématique de leur propre système linguistique. Ce système transitionnel est donc différent de la L1 et de la L2. La L1 sert de ressources positives pour l'acquisition de la L2 car elle a le rôle de faciliter l'apprentissage des traits de la L2 qui ressemblent à des traits de la L1, d'où l'importance des erreurs que les apprenants L2 font (voir l'analyse des erreurs dans la section 5).

Les problèmes qui surviennent dans l'apprentissage des langues étrangères sont multiples. Dans un contexte plurilingue, comme en Suisse, les aspects et enjeux socio-politiques et culturels de la question de l'enseignement des langues sont beaucoup discutés et mis en valeur. Par contre, rien de précis n'est proposé en ce qui concerne les méthodes à appliquer sur le terrain de la classe ainsi que sur les méthodes proprement linguistiques. Le « pourquoi faire » est relativement clair : il est question d'intégration socio-culturelle, de compétences transversales, de facilité de communication, d'accès aux savoirs et aux savoir-faire, etc. Quant au « comment faire », il est passablement lacunaire. Par exemple, dans le PER rien n'est précisé pour lier l'approche interlinguistique au fonctionnement de la langue. Nous verrons par la suite l'impact de la linguistique moderne sur les analyses dites translinguistiques, comparatives et contrastives, et ce à plusieurs niveaux (lexique, syntaxe, etc.) Nous proposerons une ingénierie linguistique et didactique qui est au plus près de la langue et de son enseignement et qui se distingue de la dimension socio-linguistique.

De manière générale, on constate un apprentissage mal maîtrisé des langues étrangères non seulement en France, mais aussi en Suisse romande où le cas de l'allemand pose des problèmes d'apprentissage. Même à l'Université, nous avons observé que beaucoup d'étudiants ne maîtrisent pas les principes du fonctionnement de langue, à savoir l'analyse grammaticale et métalangagière, que ce soit pour le français ou les langues étrangères.

Au regard de ce qui a été présenté précédemment, nous proposons de suivre les étapes ou pistes suivantes en termes de suivi et progression. Dès le plus jeune âge, il faut développer, puis renforcer une compétence plurilingue chez l'élève et, tout au long du cursus scolaire, il faut favoriser le transfert des connaissances implicites et explicites de la L1 vers la L2, 3, et vice versa. Sur le plan proprement linguistique, il faut s'assurer que l'élève

soit en mesure de faire des correspondances lexicales ET grammaticales de propriétés communes et distinctives entre langues. Lors des phases de transfert, l'enseignant cherche à réguler les bons transferts et rectifier les mauvais transferts chez l'élève.

2.2. Grammaire et communication

La plupart des approches de l'apprentissage des langues L2, LE (p.ex. FLE) donnent la priorité à la communication. Les grammaires utilisées sont dites notionnelles et interactives à but communicatif. L'apprentissage, centré sur les actes de langage, repose sur la connaissance de collocations et expressions linguistiques relatives à des notions (temps, espace, famille, voyage, etc.). Le vocabulaire enseigné consiste en listes de mots, éventuellement classées selon les champs lexicaux, sémantiques et notionnels. En outre, l'approche communicative utilise souvent des exercices à trous et de la traduction directe (mot à mot), ce qui n'est de loin pas suffisante pour comprendre le fonctionnement de la langue, y compris du lexique, et maîtriser les principes de la grammaire de texte. En d'autres termes, une telle approche ne suffit pas pour un réinvestissement durable en contexte.

Comme alternative à l'approche communicative, nous proposons que les apprenants soient amenés à procéder à des analyses de la langue plus profondes et fines. Dans un premier temps, pourquoi ne pas comparer et contraster les entrées lexicales qui permettraient un transfert des connaissances vers la grammaire de la L1 et aussi vers d'autres langues ? Les analyses contrastives (James 1980, Krzeszowski 1990, Johansson 2003) sont nécessaires, d'après nous, pour atteindre des objectifs pédagogiques et applicatifs (enseignement d'une langue étrangère, traduction automatique). Dans cette optique, les outils et dispositifs à mettre en place sont divers. D'abord, il est essentiel d'intervenir à plusieurs niveaux : dans la formation des enseignants, dans l'enseignement en classe et auprès des élèves/apprenants. Ensuite, du point de vue de l'enseignement de la langue elle-même, les niveaux d'analyses linguistiques (lexicales et grammaticales) doivent être bien différenciés : (i) phono-graphique, (ii) morphologique, (iii) syntaxique, (iv) sémantique et (v) pragmatique (texte et discours). Chacun de ces niveaux doit avoir une terminologie précise, stable et cohérente (voir section 4).

Les stratégies d'enseignement montrent qu'il y a plusieurs façons d'enseigner la langue selon les objectifs (grammaire et lexique). Les séquences didactiques peuvent être élaborées de manière cloisonnée (décrochée),

quand on enseigne la grammaire pour elle-même, ou de manière décloisonnée, quand on enseigne la grammaire en interaction avec le texte (voir Monnier & Laenzlinger (à paraître). Par exemple, les classes grammaticales peuvent être enseignées pour elles-mêmes sans besoin de textes (des listes de phrases suffisent), tandis que les relations lexicales et les temps verbaux ne peuvent être abordés que dans le cadre du texte.

Du côté des apprenants, élèves ou adultes, les démarches inductives sont plus efficaces pour un apprentissage profond et pérenne. Comme les apprenants sont rendus actifs dans la construction de leurs savoirs et savoir-faire (socioconstructivisme de Vigotsky/Piaget), le processus d'apprentissage est efficace à long terme. Par exemple, il serait intéressant d'appliquer une démarche active de découverte (DADD, Chartrand 1995, 2008) à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (il y a quelques exemples dans le domaine du FLE.). Cette démarche contient six étapes : (i) observer le fait de langue (objet de l'enseignement) dans un corpus (texte), (ii) manipuler, puis généraliser, (iii) formulation de règles, (iv) vérification dans des manuels et ouvrages de référence, (v) exercisation et (vi) réinvestissement dans la production et compréhension de textes (voir Laenzlinger & Péters 2017 pour plus de détails sur une application de la DADD à l'enseignement de quelques points de grammaire).

2.3. Quelle grammaire pour quel enseignement de la L1 et des LE ? Méthodes et démarches didactiques

Nous visons à mettre en place un enseignement des langues basé sur un lexique et une grammaire linguistiquement motivés tels qu'ils sont implémentés dans le projet LexiGrammaIRE. Il s'agit de faire de la grammaire autrement en L1 et LE/LS, qui diffère des grammaires notionnelles à visée communicative habituellement utilisées en LE/LS. La méthode que nous proposons repose sur une démarche inductive où l'élève est actif dans le sens où on lui fait découvrir la règle en LE/LS sur la base de ce qu'il a acquis et connaît en L1. Dans cette perspective, la langue ou les langues sont perçues comme des outils de conceptualisation (réflexion sur la structuration de la et des langues), même s'il va de soi que toute démarche didactique en langue vise au final la maîtrise de la communication écrite et orale de la part de l'élève et par là une intégration sociale réussie.

La question qui a trait au fonctionnement de la langue porte sur l'utilité de faire de la grammaire en L2 (langues étrangères), que ce soit au secon-

naire I (12-15 ans) ou au secondaire II (16-19 ans), et même si on fait de la grammaire, c'est de manière classique et plutôt décloisonnée. Parfois, il est préférable de cloisonner, comme pour l'apprentissage de notions de base telles que les classes de mots (i.e. N, V, Adj, Adv, Det, Prép, Conj, Pron, Aux) et même certaines fonctions grammaticales (sujet, prédicat, complément de verbe). Comme on le verra plus tard, les activités de structuration grammaticale et les activités interlinguistiques nécessitent des analyses fines de la langue qui peuvent varier entre le cloisonnement, sans lien avec les genres de textes, et le décloisonnement en lien avec des séquences didactiques à multitâches incluant le texte.

Selon Chartrand (2008), la progression des apprentissages – qui va du primaire au secondaire I et II – se veut spiralaire, et non linéaire et cumulative, permettant de reprendre des notions précédemment inculquées pour accéder à une étape supérieure où de nouvelles notions sont introduites (voir aussi Dolz, Noverraz & Schneuwly 2001). Nous proposons une démarche d'enseignement/apprentissage qui part de la langue (lexique, grammaire) et cible les genres de textes (dont la littérature fait partie). En primaire, on est davantage dans des procédures de découverte de la langue, voir des langues, et de leur fonctionnement, alors qu'au secondaire on se concentre sur la compréhension et maîtrise de la langue de scolarisation, en l'occurrence le français, et les langues étrangères (allemand, anglais par exemple).

3. Grammaire générale et grammaires particulières

Toutes les langues partagent un noyau commun en termes de propriétés structurales et d'architecture que l'on peut qualifier de grammaire générale (la Grammaire Générale et Raisonnée de Port-Royal) ou grammaire universelle (Chomsky 1967 et la linguistique cartésienne). Nous pensons que le lien entre lexique-grammaire-texte/discours est le même dans toutes les langues. On part du lexique pour entrer dans la grammaire, puis des analyses grammaticales pour entrer dans la production et la compréhension des textes oraux et écrits. La grammaire générale est faite de propriétés communes entre langues. Voici quelques exemples :

- (1) P -> sujet prédicat = une phrase complète est constituée d'un sujet et d'un prédicat
- (2) V + compléments et modificateurs = un verbe peut avoir dans son syntagme (SV) des compléments (sélectionnés) et des modificateurs (non-sélectionnés).

- (3) Les pronoms/anaphores/déictiques = les relations anaphoriques existent dans toutes les langues

Quant aux grammaires particulières à une langue ou famille de langues, elles sont définies par rapport à ce qui est commun entre les langues (Laenzlinger, Péters et Moeschler 2011). Il s'agit de propriétés spécifiques telles que :

- (4) Sujet nul : le sujet pronominal peut ne pas être prononcé (italien, espagnol, roumain, etc.) ;
- (5) La position des compléments et modificateurs par rapport au verbe peut différer entre langues (à gauche du verbe en japonais, à droite du verbe en français) ;
- (6) La nature et les positions des pronoms sont différentes selon les langues (pronoms forts en anglais détachés du verbe vs pronoms faibles attachés au verbe en français).

Au niveau lexical également, on peut parler de lexique générique et de lexique particulier permettant d'établir des correspondances entre les langues en partant du verbe (« Lexigrammaire » Laenzlinger & Péters 2017). Ce dernier détermine son environnement syntaxique et sémantique grâce à ses propriétés de sélection, de régime ou de valence (la nature des compléments et du sujet, le choix des cas et des prépositions). A la suite d'un projet FNS, Laenzlinger (2011) montre en comparant 11 langues que les correspondances multilingues sont possibles à fixer sur la base du lexique et des structures grammaticales au sens large. Ces correspondances permettent le transfert des connaissances linguistiques chez les apprenants de langue étrangère ou seconde. Plus précisément, un réinvestissement est possible d'une langue à l'autre à travers le lexique et les propriétés syntactico-sémantiques qui y sont répertoriées. Prenons l'exemple d'une entrée lexicale quadrilingue comme (7) pour les verbes *manquer* en français, *miss* en anglais, *fehlen* en allemand et *mancare* en italien.

(7) Propriétés

phono-graphiques (conversion son-orthographe)

Morphologiques (conjugaison : régulière)

Syntaxiques : V, transitif direct/indirect (GN/Dat/GPrép)

Sémantiques : état [Expérienceur, Thème]/[Thème, Expérienceur]

Compte tenu des propriétés lexicales spécifiques à chaque langue, les phrases suivantes sont produites sur la base des verbes *manquer*, *miss*, *fehlen* et *mancare*.

- (8) a. Cet homme_{Thème} manquait [_{GPrép} à Marie_{Exp}]
 b. Mary_{Exp} missed [_{GN} this man_{Thème}]
 c. Dieser Mann_{Thème} fehlte [_{GN+Dat} ihr/Maria_{Exp}]
 d. Questo uomo_{Thème} mancava [_{GPrép} a Maria_{Exp}]
 (d)' [_{GPrép} A Maria_{Exp}] mancava questo uomo_{Thème}

C'est sur la base de telles propriétés associées aux verbes dans chaque langue que des correspondances plurilingues peuvent être établies et utilisées chez les apprenants.

4. Le problème du métalangage (commun)

Il existe différents termes pour parler de la langue (Näf, de Pietro et Béguelin 1999) en fonction de l'approche de la grammaire ou de la langue adoptée. Si on compare la terminologie utilisée en grammaire classique/traditionnelle avec celle utilisée en grammaire rénovée pour les fonctions grammaticales, on observe des différences notables, comme indiqué dans les deux premières colonnes de la table 1 ci-dessous : CVD (Complément de Verbe Direct) au lieu de COD (Complément d'Objet Direct), CVI (Complément de Verbe Indirect) au lieu de COI (Complément d'Objet Indirect), Complément de Phrase ou Modificateur de Verbe au lieu de Complément Circonstanciel. Les termes utilisés dans d'autres langues telles que l'italien, le français, l'allemand et l'anglais peuvent différer en fonction des propriétés spécifiques à une langue (p.ex. les cas en allemand (voir Näf 1999) ou en latin (voir Laenzlinger, Monnier et Weiss (2018)). Il est impératif d'homogénéiser la terminologie à travers les langues, ce qui n'est pas le cas, par exemple, des Circonstanciel non-essentiels/Compléments de Phrase du français qui sont nommés Ajouts, Adverbiaux en anglais ou tout simplement Complément « *Ergänzung* » en allemand. Seules les classes grammaticales, incluant les classes et sous-classes de mots (Nom, Verbe, Adjectif, Adverbe, Préposition, Conjonction, Déterminant) trouvent un certain consensus dans les grammaires des différentes langues qui nous concernent.

Table 1

Français traditionnel	Français rénové	Italien	Anglais	Allemand	Latin
Sujet	sujet	sujet	sujet	sujet nominatif	Nominatif
Prédicat	prédicat	prédicat	prédicat	prédicat	Prédicat
COD	CVD	COD	OD	OAccusatif	Accusatif
COI	CVI	COI	OI	ODatif / Prepos.	Datif
circonstanciel	CP/ Modif-V	circonstanciel	adverbial/ adjunct	complément « Ergänzung »	Ablatif
épithète (adj)	-Compl-N	épithète/ attribut	attribut	attribut	Qualificatif
attribut (adj)	attribut	prédicat	prédicat	prédicat	Attribut

5. Bons et mauvais transferts de la L1 vers la L2/3

L'élaboration d'analyses contrastives permet de mieux repérer et expliquer les mauvais transferts. Notre étude s'est portée sur un nombre de 54 élèves du niveau du cycle d'orientation dans une école du Canton de Genève, avec des âges entre 13 et 15 ans, des élèves de 10^{ème} LC, 11^{ème} LC et 11^{ème} LS, tous des locuteurs natifs du français dont la L2 est l'allemand et la L3 l'anglais. Une dizaine de ces élèves sont bilingues, ayant comme langue maternelle une autre langue romane, tel le portugais, l'espagnol ou l'italien. Les exemples que nous discuterons sont des productions écrites. L'observation de ces élèves s'est étendue sur une année.

Les transferts dont nous traiterons ici concernent les points suivants :

- (i) L'ordre des mots entre le sujet, le verbe et son complément ;

- (ii) Le sujet pronominal prononcé ou non avec des effets sur la possibilité d'inversion du sujet ;
- (iii) Le placement de l'adjectif par rapport au nom ;
- (iv) Le placement de l'adverbe vis-à-vis du verbe ;
- (v) L'utilisation des verbes à contrôle sujet ou objet.

Nous traiterons ces cas plus en détail ci-dessous.

L'ordre des mots entre le sujet, le verbe et son complément (ou ses compléments) et sujet pronominal (non-) prononcé

L'ordre des mots entre le sujet, le verbe et son complément constitue un paramètre majeur qui distingue les langues. Cet ordre diffère selon que la langue possède un système à cas, et ceci est le cas de l'allemand et du latin, ou non, comme en français, italien et anglais. À l'intérieur de ce deuxième groupe de langues, on distingue les langues telles que le français et l'anglais où l'ordre de base, c'est à dire, l'ordre non-marqué est Sujet > Verbe > Complément(s)³, et des langues telles que l'italien, l'espagnol et le roumain où l'ordre de base est Verbe > Sujet (> Objet). Dans l'exemple (19), le sujet *Gianni* est engendré dans une position post-verbale et a une interprétation neutre.

- (19) E venuto [*Gianni*]. Italien
Est venu Gianni

Le sujet peut se déplacer dans une position préverbale, mais sera associé à des interprétations différentes. Dans un contexte qui fait préalablement mention de *Gianni*, son interprétation dans la phrase (20), est celle de Topique à-propos. Si dans un autre contexte, on mentionne préalablement les deux entités *Gianni* et *Maria*, et on souhaite corriger un énoncé, on obtient la phrase (21) dans laquelle *Gianni* a l'interprétation de focus contrastif et est prononcé avec une intonation particulière.

- (20) [*Gianni*] è venuto. ⇒ Topique à-propos
Gianni est venu.

3 Nous assumons que le(s) complément(s) du verbe précède/précèdent le(s) complément(s) circonstanciel(s). Nous ne proposons pas ici un ordre plus fin dans la suite des types de compléments.

tions représentent un état intermédiaire vers l'acquisition de l'ordre des mots en anglais.

Le paramètre de l'ordre des mots est intimement lié à celui du sujet pronominal prononcé ou pas. On sait qu'il y a des langues à pronom sujet nul (sujet \emptyset) ou non-prononcé, telles que les langues romanes sauf le français, les langues slaves, l'albanais, l'arabe, le grec moderne et le grec ancien, l'hébreu, etc. et des langues à pronom sujet prononcé, telles que les langues germaniques, les langues scandinaves, etc.

En règle générale, les élèves francophones que nous avons observés n'omettent pas le sujet en anglais, et ceci est bien explicable par le fait décrit ci-dessus, notamment que l'anglais et le français sont des langues où les pronoms lexicaux sujet sont obligatoires. Néanmoins, chez certains élèves francophones, on peut remarquer l'absence du sujet dans la phrase. L'absence du sujet est due au fait que ces élèves sont bilingues. En d'autres termes, on observe ici l'interférence de l'italien, de l'espagnol ou du portugais, qui sont des langues aux pronoms lexicaux nuls. Cet état de fait constituerait un cas de 'mauvais' transfert de la L1 à la L2, or, en l'absence d'un output d'apprentissage finalisé, on considère que ceci ne représente qu'une étape intermédiaire dans le processus de l'apprentissage de l'anglais où l'apprenant transpose les caractéristiques de sa langue maternelle dans la langue cible.

Concernant le paramètre de l'ordre du sujet, du complément et du verbe dans la phrase, un problème supplémentaire se pose pour les apprenants francophones dont la L2 est l'allemand et la L3 est l'anglais. Considérons les exemples suivants :

(23) a. We are going to dance and [music listen]. (Clélia)

Nous allons danser et écouter de la musique.

b. ... and in the end she has [many books written]. (Marc)

... et à la fin elle a écrit beaucoup de livres.

(24) a. I am fourteen years old und I was 28. April [born]⁶. (Priscilla)

J'ai quatorze ans et je suis née le 28 avril.

On remarque l'interférence du phénomène linguistique appelé V(erbe) final de l'allemand avec l'apprentissage de l'anglais. En (23a-b), les compléments *music* et *many books* précèdent le verbe ou le participe passé. De façon similaire, en (24), l'objet prépositionnel, dont la préposition *on* est

6 On remarque ici l'interférence du lexique allemand avec celui du français.

manquante, précède le participe passé. De plus, en (24), on constate aussi l'interférence du lexique allemand en anglais. Ces exemples constituent une surgénéralisation du phénomène verbe final qui caractérise l'allemand.⁷

Pour les élèves francophones, ledit phénomène pose problème lors de l'apprentissage de l'allemand. Ceci est illustré dans les productions écrites ci-dessous :

(25) a. Ich gehehen zur meine Hause und [getrofen meine Freund].^{8,9} (Allan)

Je suis allé à ma maison et j'ai rencontré mes amis.

b. Am Dienstag ich [gehe zur Elliot Hause]. (Marie)

Le mardi je vais à la maison d'Elliot.

Les deux apprenants n'ont pas encore acquis le phénomène du verbe final spécifique à l'allemand et construisent la phrase en allemand d'après la structure de la phrase en français, suivant l'ordre SVO au lieu de produire les phrases en (26).

(26) a. Ich bin nach Hause gefahren und habe meine Freund getroffen.

J'ai conduit à la maison et j'ai rencontré mes amis.

b. Am Dienstag bin ich nach Hause gegangen.

Le mardi j'ai été à la maison.

Le placement de l'adjectif par rapport au nom

Un autre paramètre que nous considérerons ici concerne le placement de l'adjectif par rapport au nom pour les apprenants dont la L1 est le français et la L2 est l'allemand et la L3 est l'anglais. La théorie syntaxique a clairement démontré qu'il y a des paramètres (ou des différences) entre les langues quant à la position de l'adjectif (qualificatif) : ainsi, l'allemand et l'anglais fonctionnent de la même manière dans le sens que l'adjectif est essentiellement prénominal, tandis que dans les langues romanes, il est essentiellement postnominal, mais peut être aussi prénominal. Par conséquent, ce

7 De tels exemples ont été produits en mai 2016 autour de la période des EVACOMs (épreuves communes cantonales). Nous supposons que la surgénéralisation est due à des facteurs extra-linguistiques (un accent renforcé a été mis sur le placement du verbe lors des activités faites en classe pour mieux fixer/consolider le phénomène du verbe final). De façon générale, au cours de l'année scolaire, les élèves respectifs n'ont pas commis ce genre d'erreur linguistique.

8 On constate aussi que cet apprenant ne maîtrise pas encore les temps composés en allemand et utilise seulement le participe passé.

9 Ceci représente un autre exemple d'interférence lexicale.

paramètre pose des problèmes aux apprenants francophones. On enregistre des productions telles que celles en (27) à la place de celles en (28).

(27) a. I have a T-shirt blue and socks black.

J'ai un T-shirt bleu et des chaussettes noires.

b. When I was young I was a child sad.

Quand j'étais jeune j'étais un enfant triste.

(28) a. I have a blue T-shirt and black socks.

J'ai un T-shirt bleu et des chaussettes noires.

b. When I was young I was a sad child.

Quand j'étais jeune j'étais un enfant triste.

En d'autres termes, les exemples en (27) constituent un autre cas de 'mauvais' transfert dû à l'interférence de la L1, ces exemples étant un autre cas de surgénéralisation.

Le placement de l'adverbe par rapport au verbe

Le paramètre du placement de l'adverbe pose aussi des problèmes aux apprenants francophones. Sans entrer ici dans les détails de la hiérarchie universelle des classes d'adverbes, en anglais, l'adverbe se place entre le sujet et le verbe, tandis qu'en français, il suit le verbe. Or, les élèves francophones qui n'ont pas encore acquis ce paramètre produisent les phrases suivantes en anglais (ceci est aussi valable pour les apprenants dont la L1 est l'italien ou qui sont bilingues, français-italien).

(29) a. I go sometimes shopping with my mother. (Marc)

Je vais parfois faire du shopping avec ma mère.

b. She sings often in a band. (Anouk)

Elle chante souvent dans un groupe.

Les contreparties correctes sont celles en (30).

(30) a. I sometimes go shopping with my mother

Je vais parfois faire du shopping avec ma mère.

b. She often sings in a band.

Elle chante souvent dans un groupe.

A cause de l'influence de la L1, le français, les apprenants placent les adverbes de fréquence *sometimes* 'quelquefois' et *often* 'souvent' après le verbe *go* 'vais' et *sings* 'chante' en (29) en reproduisant ainsi la structure de la phrase en français. De même,

l'adverbe de manière est aussi placé dans une position postverbale en (31), comme dans la L1.

(31) I speak [very well] English. => I speak English [very well]. (Mathilde)

Je parle très bien anglais.

L'exemple (31) est d'autant plus pertinent qu'il montre que la contrainte verbe > objet direct, [V+ OD], qui caractérise l'anglais n'est pas encore acquise par l'élève respective (voir Haegeman 1992).

L'utilisation des verbes à contrôle sujet ou objet

Un cas flagrant de mauvais transfert de la L3 - l'anglais - et qui constitue en même temps une vraie difficulté d'apprentissage pour les élèves francophones et, plus généralement, pour les élèves dont la L1 est une langue romane, est l'utilisation de verbes tels que *hope* 'espérer', *want* 'vouloir', *advise* 'conseiller', *ask* 'demander', *persuade* 'persuader', etc. Ce sont des verbes à contrôle, c'est-à-dire des verbes qui sélectionnent une phrase infinitive en anglais et qui sont responsables de l'interprétation (et du cas) du sujet de la phrase infinitive. Ce sujet peut être réalisé, comme en (33a)-(33b), ou non-réalisé (un sujet pronominal PRO), comme en (32). Des verbes comme *advise* et *ask* sélectionnent un objet (direct ou indirect) qui fonctionne comme le sujet du verbe infinitif. Cette classe de verbes est appelée des verbes à contrôle objet.

(32) I hope [PRO to leave early].

J'espère partir tôt.

(33) a. I advised Mary [to leave early].

J'ai conseillé à Marie de partir tôt.

b. I asked Mary [to leave early].

J'ai demandé à Marie de partir tôt.

L'équivalent des verbes à contrôle dans les langues romanes est représenté par des verbes qui sélectionnent une phrase avec un complémenteur (ou une conjonction) et le verbe à l'indicatif ou au subjonctif. Pour les élèves francophones cette différence de sélection du verbe pose beaucoup de problèmes. Ainsi, les élèves francophones produisent les phrases suivantes.

(34) a. Lady Macbeth wants [that Macbeth go to the witches and make them change the prophecy]. (Michael)

Lady Macbeth veut que Macbeth aille chez les sorcières et leur faire changer la prophétie.

b. He meets the two killers and he asks them [that he must kill them
[Banquo and Fleance]]. (Elodie)

Il rencontre les deux assassins et il leur demande si il doit tuer Banquo et Fleance.

c. Lady Macbeth advises [that he must forget what the witches said].
(Clélia)

Lady Macbeth lui conseille d'oublier ce que les sorcières ont dit.

A cause de l'interférence de la L1, le français, ces productions contiennent le complémenteur *que* introduisant la phrase avec le verbe fléchi. Comparons (34a) à (35).

(35) Lady Macbeth veut que Macbeth aille chez les sorcières (et) leur faire changer la prophétie.

On observe clairement que le sujet Michael a transposé la phrase en français directement en anglais.

Interférence du lexique de la L1 ou L2

Un cas supplémentaire d'interférence, mais cette fois sur l'apprentissage de la L3, ici l'anglais, qui vient de la L2 est représenté par l'utilisation du lexique de l'allemand. Ainsi a-t-on pu constater les productions en (36).

(36) a. I speak French, English, German and *Italienish*. (Priscilla)

Je parle français, anglais, allemand et italien.

b. I speak French, *Deutsch und* English. (Reyno)

Je parle français, allemand et anglais.

c. I have 15 *jahre* old. (Reyno)

J'ai quinze ans.

d. I *weil* [*wohne*] in a Galaxie. (Reyno)

Je vis dans une galaxie.

e. ... is English, *Japonish* and *Portugish*. (Estelle)

... est anglais, japonais et portugais.

f. I am ... and *sympatish*. (Estelle)

Je suis ... et sympathique.

g. The invited people are going to eat with *uns*. (Marilyne)

Les invités vont manger avec nous.

h. He has *braun* hair and *braun* eyes. (Marilyne)

Il a les cheveux bruns et les yeux bruns.

- i. My *mutter* is not loving me. (Clara)
Ma mère ne m'aime pas.
- j. My future husband is going to be a big, *stark*, beautiful man. (Clara)
Mon futur mari sera un homme grand, fort et beau.
- k. *Wenn* I try to sleep, he smokes ... / *Wenn* I write this ... (Ludovic)
Quand j'essaie de dormir, il fume ... / Quand j'écris ceci ...

Une telle interférence lexicale se fait quelle que soit la catégorie grammaticale : des noms (36a,b,c,e,i), des adjectifs (36f,h,j), des pronoms (36g), des complémenteurs (ou conjonctions) (36b,k) ou des verbes (36d).

Un autre cas de transfert qui fait partie intégrante de l'interlangue est représenté par les nombreux cas de transposition lexicale de la L1 vers la langue cible. Ainsi, dû à l'influence du lexique français, on obtient en allemand des cas comme ceux en (37). En (37c) et en (37b), les sujets utilisent le verbe *have* 'avoir' à la place du verbe *be* 'être', vraisemblablement à cause de l'influence du français.

- (37) a. He is *interessant* and very intelligent. (Noémie)
Il est intéressant et très intelligent.
- b. He *has* 25 years old. (Noémie)
Il a 25 ans.
- c. I am going to have a beautiful *robe*. (Clara)
Je vais avoir une belle robe.
- (38) a. ... *zur* meine Hause < ... nach Hause (Nicolas)
 ... à ma maison
- b. Ich muss kommen *in* Zeit. < ... pünktlich (Romain)
Je dois arriver à temps.
- c. ... *zum* Uhr < ... pünktlich (Mélanie)
 ... à l'heure.

En (38b)-(38c), l'apprenant ne fait que 'traduire' mot à mot, [Préposition + Nom] du français 'à temps' et 'à l'heure', l'apprenant n'ayant pas encore fixé conceptuellement les équivalents corrects en allemand.

Les mauvais transferts sont dus non seulement à l'influence de la L1, mais aussi d'autres langues étrangères en apprentissage (L2, L3). Il est important pour le bon déroulement de l'apprentissage de dédramatiser les mauvais transferts : l'apprenant tente l'analogie (par exemple, le transfert

direct dans le choix des noms, prépositions, etc.), puis se corrige. C'est dans la nature de tout apprentissage, pas seulement linguistique (Hofstadter & Sander 2013). De plus, un enseignement dirigé des langues est nécessaire, reposant sur leurs propriétés communes et distinctives (voir section 3). Enfin, la démarche didactique à suivre est active et « inductive », plutôt que passive et « déductive ».

6. Quelques solutions

Bien souvent les 'mauvais' transferts représentent en réalité la manifestation d'une certaine étape de l'interlangue de l'apprenant/élève due à la sur-généralisation ou aux transferts directs. Afin de 'corriger' ou rectifier les 'mauvais' transferts et les analogies créées de façon erronée, des activités didactiques doivent être créées en tenant compte: du niveau linguistique impliqué (lexique, syntaxe, morphologie, phonologie, pragmatique), des surgénéralisations des règles de la L2 ou L3, et des transferts « trop » directs par fausse analogie entre la L1/2 et la L2/3.

Rappelons les transferts illustrés dans la section précédente et proposons des solutions :

- (i) L'ordre des mots entre le sujet, le verbe et son complément ;
- (ii) Le sujet pronominal prononcé ou non avec des effets sur la possibilité d'inversion du sujet ;
- (iii) Le placement de l'adjectif par rapport au nom ;
- (iv) Le placement de l'adverbe vis-à-vis du verbe ;
- (v) L'utilisation des verbes à contrôle sujet ou objet (sélection par le verbe)
- (vi) Interférence lexicale dans le choix de la forme phonique/graphique du lexème

Les solutions que nous offrons se situent dans le cadre de LexiGrammaire. Plus précisément, Les différences entre langues sont identifiées au niveau des correspondances lexicalisées multilingues relatives aux verbes et au nom. V et N sont deux catégories noyaux sur la base desquelles on peut déterminer le choix et la place des compléments (sélection) et des modificateurs (adverbes et adjectifs). Les pronoms sont traités par rapport à leur nature nominale et leur dépendance au verbe. Quant au sujet nul et inversion libre du sujet, ils sont traités en rapport au verbe et son système

flexionnel. Les correspondances lexicales et syntaxiques plurilingues entre la langue source et la langue cible sur la base des propriétés morphologiques et syntaxiques établies dans le tableau ci-dessous en distinguant les propriétés générales des paramètres (différences). Soulignons que la maîtrise du métalangage (sujet, prédicat, GN, GV, modificateur, complément, etc.) par l'enseignant est capitale pour que ses savoirs grammaticaux puissent être correctement transmis aux élèves/apprenant.

Pour le verbe :	Principes généraux	Paramètre(s)
(i) projection	$V \Rightarrow GV_{\text{Prédicat}}$ associé à GN_{sujet}	Ordre : Sujet + V / V + Sujet
(ii) complémentation	$GV = V + \text{complément}$	Ordre : [V Compl] ou [Compl V]
(iii) placement de V	V est associé à flexion (temps)	V2, V_{initial} et V_{final}
(iv) sujet nul	toute phrase a un sujet	Si flexion riche, alors pronom nul et inversion libre V S (O)
(v) modification	Tout prédicat (V) peut être modifié par des adverbes en respectant un ordre	Ordre : [Modif V] ou [V Modif]
(vi) contrôle	Une phrase peut être complément	- si [V, Phrase Infinitive], alors contrôle sujet ou objet - si [V, Phrase conjuguée], alors complémenteur/ conjonction
Pour le nom		
(i) projection	$N \Rightarrow GN$, si sujet alors associé à $GV_{\text{Prédicat}}$	
(ii) complémentation	$GN = N + \text{complément}$	Ordre : [N Compl] ou [Compl N]
(iii) modification	Tout nom peut être modifié par des adjectifs en respectant un ordre	Ordre : [Modif N] ou [N Modif]

Commençons avec le verbe et sa projection. Un principe général dicte que toutes les langues présentent l'articulation sujet-prédicat. Le plus souvent le prédicat est exprimé par un verbe, qui projette (ou qui forme) un groupe verbal. Le sujet est exprimé par un groupe nominal.¹⁰ En prenant en compte l'objet aussi, le paramètre qui intervient sur cette articulation prédira les six ordres possibles à travers les langues : SVO, VSO, VOS, SOV, OVS et OSV. Comme expliqué dans la section 5, chaque langue présente seulement certains ordres. Il a été vu dans la section 5, par exemple, que le français a l'ordre de base SVO, mais il accepte aussi l'ordre OSV.¹¹ De façon similaire, l'anglais présente l'ordre des mots non-marqué SVO. Ceci explique le fait que les apprenants monolingues francophones ne font pas d'erreur quant à ce sujet. A titre de comparaison, l'italien et les autres langues romanes sont plus permissives car elles acceptent, à part l'ordre de base VSO, d'autres. Ainsi, l'italien présente, outre l'ordre VS, les ordres discutés en (22).

Dans l'entrée lexicale du verbe, le deuxième élément important est représenté par la complémentation. Dans la mesure où le verbe prend/sélectionne un complément, il y a la variation entre les langues : il y a des langues qui prennent/sélectionnent le complément à droite et d'autres qui le font à gauche. Dans des langues telles que le japonais ou le coréen, le verbe sélectionne son complément à gauche. En allemand, dans les phrases à temps composé ou dans la phrase subordonnée, le verbe sélectionne son complément à gauche. Dans de telles langues, l'ordre ainsi obtenu est OV.

Lorsque l'apprenant francophone n'a pas maîtrisé l'entrée lexicale du verbe en allemand, il/elle produira l'exemple (25a) répété ci-dessous en (39), et fera donc l'erreur de placer le complément non pas à gauche, mais à droite du verbe, comme en français ou anglais :

(39) Ich gegehen zur meine Hause und [getrofen meine Freund]. (Allan)

Dans des langues telles que le français, l'anglais, les langues romanes, etc., le verbe sélectionne son complément à droite, ce qui donne naissance à l'ordre VO.

10 Du point de vue linguistique, la notation groupe déterminant, GD, serait plus correcte, mais pour des raisons de clarté, on continuera à utiliser dans cet article la notation groupe nominal (GN).

11 Dans une phrase relative objet ou dans une question, l'ordre peut aussi être OVS :
(i) Quel livre a lu Marie ?
Beaucoup de littérature en linguistique formelle existe à ce sujet.

Un autre élément important qui tient à l'entrée lexicale du verbe est représenté par la position du verbe dans la phrase. Le verbe est associé à la flexion. Il peut occuper une position initiale comme en irlandais ou une position finale, comme en allemand (dans les phrases à temps composé ou dans une phrase subordonnée). Dans une langue comme l'allemand, dans une phrase simple, le verbe doit occuper la deuxième position dans la phrase. En d'autres termes, l'allemand présente la contrainte du V2. Si l'apprenant ne maîtrise pas encore cette contrainte de la grammaire de l'allemand, il/elle produira des phrases telles que celle en (25b) répétée en (40) au lieu de (41) :

(40) Am Dienstag ich [gehe zur Elliot Hause]. (Marie)

(41) a. Am Dienstag bin ich nach Hause gegangen.

b. Am Dienstag gehe ich nach Hause.

Le (25b)/(40) ne respecte pas le paramètre du positionnement du verbe en allemand.

On a vu précédemment que dans l'articulation sujet-prédicat (verbe), le sujet peut être nul. Dans le modèle discuté ici, l'existence du sujet nul est associée à la flexion verbale, en d'autres termes, à la morphologie verbale riche.¹²

Dans notre modèle, dans l'entrée lexicale du verbe, il y a aussi le principe général de modification, ce qui signifie que le verbe peut être modifié par un adverbe ou plusieurs adverbes, appelés modificateurs. Il y a plusieurs classes d'adverbes qui apparaissent dans un certain ordre (Cinque 1999). Dans une approche où les adverbes occupent donc des positions fixes bien déterminées dans la phrase, le paramètre en jeu concerne la position/la projection à laquelle le verbe peut se placer dans la structure (hiérarchique) de la phrase. Dans cette approche, la paramétrisation à travers les langues tient à la position entre des classes d'adverbes où le verbe peut apparaître. Sans entrer dans les détails d'une analyse des positions où le verbe se place dans les langues romanes et en anglais, on fait la remarque générale qu'en anglais le verbe se place dans une position plus basse par rapport à l'adverbe (de fréquence), tandis qu'en français il se place dans une position plus haute.

12 Le verbe dans les langues romanes monte dans une projection de flexion, cette projection étant hiérarchiquement plus haute que le sujet, ce qui donne lieu à l'ordre VS(O), qui est d'ailleurs l'ordre de base dans la phrase. Le français a une morphologie verbale plutôt riche et pourtant ne présente pas de sujet nul.

Cette différence de paramétrisation explique le type d'erreurs discutées en (29) et répétées en (41).

- (41) a. I go sometimes shopping with my mother. (Marc)
 b. She sings often in a band. (Anouk)

Les apprenants francophones n'ont pas encore acquis le bon placement du verbe par rapport à l'adverbe et commettent donc l'erreur.

Comme faisant également partie de l'entrée lexicale du verbe, il y a l'information liée au type de complément que le verbe prend/sélectionne. Le paramètre qui en découle dit que, si ce complément phrastique est exprimé par un infinitif, on obtient des langues telles que l'anglais. Si ce complément phrastique est exprimé par un verbe fléchi (conjugué), alors on obtient des langues telles que le français. Cette information sur le verbe tient donc au contrôle. En l'absence d'une bonne maîtrise de ce genre d'information liée au verbe, l'apprenant commet les erreurs discutées en (34).

Concernant le nom, une information lexicale essentielle tient au principe de projection selon lequel tout nom forme un groupe nominal. Dans le cas où le groupe nominal est sujet, l'articulation sujet-prédicat (verbe) entre en jeu et, comme expliqué ci-dessus, elle est un principe universel, qui caractérise donc toutes les langues.

Une autre information contenue dans l'entrée lexicale du nom tient à sa complémentation. Un nom impose ses contraintes de sélection : des noms qui ne prennent/sélectionnent pas de complément (ou, dans des termes plus techniques, ils sélectionnent 0 complément), des noms qui sélectionnent un complément, du type 'de Marie' dans 'le frère de Marie' et des noms qui sélectionnent deux compléments, du type 'un don d'argent aux plus démunis.' Le nom 'don' prend deux compléments, le complément bénéficiaire 'aux plus démunis' et celui portant le rôle de thème 'd'argent'. La variation linguistique résulte de la direction de sélection des compléments. Dans des langues telles que l'anglais et les langues romanes, le nom sélectionne son complément à droite et dans des langues comme le japonais ou le coréen, il le fait à gauche. Un cas à part est représenté par le génitif saxon : en anglais, le complément génitif (avec la marque du génitif 's') apparaît à gauche du nom qui le sélectionne 'Mary's friend.'

Un autre type d'information tient à la modification. Le principe général dit que tout nom peut être modifié par des adjectifs en respectant un ordre (il faut se rappeler que les adjectifs ont un ordre fixe ; voir Cinque 1994,

Scott 1998). La paramétrisation découle du positionnement des adjectifs par rapport au nom. Il y a des langues comme l'anglais où l'adjectif qualificatif apparaît toujours à gauche du nom. Dans d'autres, telles que l'hébreu, l'adjectif apparaît à droite. Dans les langues romanes, les adjectifs qualificatifs se placent, en général, à droite, mais il y a certaines classes d'adjectifs qui peuvent aussi apparaître à gauche du nom. De tels cas engendrent des effets de focalisation ou entraînent même un changement de sens. Cette paramétrisation explique les erreurs commises en (27) ci-dessus. L'élève ne maîtrise pas encore le paramètre de l'anglais et place les adjectifs à droite du nom qu'ils modifient.

7. Conclusion

L'objectif principal de cet article a visé l'application du modèle LexiGrammaire à l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères/secondes (LE/L2) en nous basant sur des correspondances lexicales enrichies et complètes entre les lexèmes (N et V) de la langue source et ceux de la langue cible. Les phénomènes grammaticaux qui ont été traités sont (i) la projection du nom en GN et du verbe en GV, (ii) l'inversion ou non du sujet par rapport au verbe, (iii) le sujet non prononcé, (iv) la complémentation et (v) la modification. Certaines propriétés sont des principes valables pour toutes les langues (projection, complémentation, modification, relation sujet-prédicat), alors que d'autres propriétés sont des paramètres dont les valeurs diffèrent entre les langues (le placement des compléments et modificateurs par rapport au verbe/nom, l'occurrence du sujet nul, l'inversion libre du sujet). Ces paramètres sont fixés dans les entrées lexicales bilingues associées au V et au N.

Sur la base des phénomènes cités ci-dessus, nous avons illustré quelques mauvais transferts effectués par des apprenants adolescents entre la L1 et les L2/L3. Nous avons proposé que les mauvais transferts, qui sont la plupart du temps des manifestations d'une étape de l'interlangue, soient rectifiés à l'aide des informations accessibles dans les entrées lexicales bilingues de LexiGrammaire. En même temps, on vise à consolider les bons transferts qui nécessitent une conscience de sa propre langue par l'apprenant/élève et la mise en place d'une interlangue appropriée et ajustée. Autrement dit, il est important de prendre en compte la L1 de l'apprenant/élève et les surgénéralisations et fausses analogies que celui-ci peut faire. On a aussi montré l'importance d'une approche comparative, voire contrastive des phénomènes

linguistiques qui, souvent, diffèrent entre la langue source et la langue cible. Nous considérons que c'est sur la base des observations ci-dessus (inter-langue, mauvais transferts, LexiGrammaire, analyse contrastive) qu'on peut concevoir des activités didactiques qui amènent les élèves à rectifier les mauvais transferts et à consolider les bons transferts.

Références

- Balma, Pierre-Alain. 1999. Pour une approche transversale de l'enseignement des langues. *TRANEL* 31 : 155-165.
- Balsiger, Claudine, Dominique Béatrix Köhler, Jean-François de Pietro & Christiane Perregaux (dir.). 2012. *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, coll. « Espaces discursifs ». Paris : L'Harmattan.
- Barbosa, Pilar, María Eugenia L. Duarte & Mary A. Kato. 2005. Null subjects in European and Brazilian Portuguese. *Journal of Portuguese linguistics* 4 : 11-52. DOI : [<https://doi.org/10.5334/jpl.158>]
- Belletti, Adriana. 2001. Inversion as focalization. In Aafke C. Hulk & Jean-Yves Pollock (eds.) *Subject Inversion in Romance and the Theory of Universal Grammar* : 60-90. Oxford/New York : Oxford University Press.
- Belletti, Adriana. 2004. Aspects of the low IP area. In Luigi Rizzi (ed.) *The Structure of IP and CP. The Cartography of Syntactic Structures*. Vol. 2 : 16-51. Oxford : Oxford University Press.
- Cardinaletti, Anna. 2004. Towards a cartography of subject positions. In Luigi Rizzi (ed.) *The structure of IP and CP. The Cartography of Syntactic Structures*. Vol. 2 : 115-165. Oxford/New York : Oxford University Press.
- Chartrand, Suzanne. 1995. « Enseigner la grammaire autrement », *Québec français* 99 : 32-34
- Chartrand, Suzanne. 2008. *La progression des enseignements-apprentissages du Français langue première au secondaire : une proposition didactique*. 1^{er} Congrès mondial de linguistique française. Disponible sur Internet : [<http://www.linguistiquefrancaise.org>]. DOI : [<https://doi.org/10.1051/cmlf08301>]
- Chomsky, Noam. 1965 *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass : MIT Press. DOI : [<https://doi.org/10.21236/AD0616323>]
- Chomsky, Noam. 1969. *La Linguistique cartésienne*. Paris : Seuil.
- Cinque, Guglielmo. 1994. On the evidence for partial N movement in the Romance DP. In Guglielmo Cinque, Jan Koster, Jean-Yves Pollock, Luigi Rizzi & Raffaella Zanuttini (eds.) *Paths Towards Universal Grammar* : 85-110. Georgetown : Georgetown University Press.

- Cinque, Guglielmo. 1999. *Adverbs and Functional Heads: A Crosslinguistic Perspective*. Oxford/New York : Oxford University Press.
- Corder, Stephen Pit. 1967. The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics* 5 : 161-170.
DOI : [<https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>]
- Corder, Stephen Pit. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford : Oxford University Press.
- Dolz, Joaquim, Michèle Noverraz & Bernard Schneuwly. 2001. *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Vol. IV, 7^{ème}/8^{ème}/9^{ème}. Bruxelles : De Boeck.
- Gagnon, Roxanne, Serge Erard & Christopher Laenzlinger. 2014. Penser l'enseignement du temps et de l'aspect en français au secondaire : *Cauchemar en jaune ? ScolarGram*. Université de Cergy-Pontoise.
- Gagnon, Roxanne, Erard Serge & Christopher Laenzlinger. 2017. Valeurs et usages du temps et de l'aspect dans les textes : Quelques pistes en vue de traiter un phénomène grammatical complexe en formation. In Ekaterina Bulea-Bronckart & Roxanne Gagnon (eds.) *Former à l'enseignement de la grammaire*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
DOI : [<https://doi.org/10.4000/books.septentrion.15126>]
- Haegeman, Liliane. 1992. Adverbial Positions and Second Language Acquisition. Technical Reports in *Formal and Computational Linguistics* 3, Université de Genève.
- Hawkins, Eric. 1987. *Awareness of language: an Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- James, Carl. 1980. *Contrastive analysis*. London : Longman.
- Johansson, Stig. 2007. *Seeing through multilingual corpora: on the use of corpora in contrastive studies*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
DOI : [<https://doi.org/10.1075/scl.26>]
- Krzyszowski, P. Tomasz. 1990. *Contrasting Languages. The Scope of Contrastive Linguistics*. Berlin & New York : Mouton de Gruyter.
DOI : [<https://doi.org/10.1515/9783110860146>]
- Laenzlinger, Christopher. 1998. Comparative Studies in Word Order Variations: Pronouns, Adverbs and German Clause Structure. *Linguistics Today* 20. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
DOI : [<https://doi.org/10.1075/la.20>]
- Laenzlinger, Christopher. 2005. French Adjective Ordering: Perspectives on DP-internal Movement Types. *Lingua* 115/5 : 645-689.
DOI : [<https://doi.org/10.1016/j.lingua.2003.11.003>]
- Laenzlinger, Christopher. 2011. *Elements of Comparative Generative Grammar: a Cartographic Approach*. Padova : Unipress.

- Laenzlinger, Christopher, Péters Hugues & Jacques Moeschler. 2011. 'Didactique du lexique et enseignement de la grammaire'. In Alain Kamber & Carine Skupien Dekens (eds.) *Recherches récentes en FLE* : 147-173. Berne : Peter Lang AG.
- Laenzlinger, Christopher & Péters Hugues. 2016. *Des savoirs linguistiques aux savoirs scolaires : L'accès à la grammaire par un lexique enrichi et générique*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Laenzlinger, Christopher, Anne Monnier & Laura Weiss (sous presse). De l'intérêt aujourd'hui des situations-problèmes dans la discipline « français ». In Ana Dias-Chiaruttini & Marlène Lebrun (coord.) *Recherches en didactique du français*, vol. 12.
- Matthey, Marinette. 1996. *Apprentissage d'une langue étrangère et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction des connaissances en situation exolingue*. Berne : Peter Lang. (Edition revue et complétée 2003).
- Näf, Anton. 1999. Pour ériger des passerelles entre les terminologies française et allemande. *TRANEL* 31 : 79-93.
- Näf, Anton, Jean-François de Pietro & Marie José Béguelin (eds.). 1999. *La terminologie grammaticale à l'école : perspectives interlinguistiques* (Vol. 31). Neuchâtel : Institut des sciences du langage et de la communication.
- Ordóñez, Francisco. 2000. *Clausal Structure of Spanish*. New York : Routledge.
- Perregaux, Christiane, Claire de Goumoëns, Dominique Jeannot & Jean-François de Pietro (Dir.). 2003 *Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Rizzi, Luigi. 2004. Locality and left periphery. In Adriana Belletti (ed). *Structures and Beyond* : 223–251. New York : Oxford University Press.
- Roulet, Eddy. 1980. *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier/CREDIF.
- Scott, Gary-John. 1998 Stacked adjectival modification and the structure of nominal phrases. *SOAS Working Papers in Linguistics and Phonetics* 8 : 59-89.
- Selinker, Larry. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3) : 209-231. DOI : [<https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>]
- Soare, Gabriela. 2009. *The Syntax-Information Structure Interface and Its Effects on A-Movement and A'-Movement in Romanian*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Zubizarreta, María Luisa. 1998. *Prosody, Focus and Word Order*. Cambridge, MA : MIT Press.