

3- L'acquisition de la syntaxe des articles en français L2

3.0 Introduction

L'objectif de ce chapitre est d'expliquer le développement de la catégorie syntaxique DP (*determiner phrase*) chez les apprenants arabophones. Plus spécifiquement, on souhaite ici comprendre quels principes syntaxiques guident l'acquisition des articles du français L2. Nous prendrons pour base théorique deux principes d'acquisition syntaxique qui ont été proposés en grammaire générative dans les travaux de Rizzi (2002): le *principe de l'uniformité catégorielle* et le *principe de l'économie structurale* (Rizzi, 2002; Granfeldt, 2003). Comme il a été expliqué dans le chapitre (2), l'arabe est une langue qui contient un article défini différent de celui du français dans le sens où il ne porte pas les traits de genre et de nombre. Par ailleurs, le chapitre a également résumé les arguments qui montrent que les articles définis et indéfinis en arabe et en français sont des têtes syntaxiques qui occupent la position D°. Si on suppose que l'acquisition L2 est contrainte soit par les principes syntaxiques de la langue maternelle soit par ceux de la langue seconde, il semblerait évident ici que la position syntaxique de base des articles des apprenants arabophones devrait être celle d'une tête dans D°. Toutefois, dans des travaux que nous discutons ci-dessous (voir section 3.1.3), Grandfeldt (2003), qui a étudié l'acquisition des déterminants du français chez des apprenants scandinaves suédophones, a démontré que dans la grammaire de l'interlangue des L2, le déterminant défini était placé dans la position Spéc de DP et non pas en position tête. De ce fait, on s'est posé la question de savoir si, aux différentes étapes de leur acquisition L2, les apprenants arabophones pourraient également placer l'article défini du français dans la position spec-DP. En effet, si l'article se trouvait toujours dans D°, alors il y aurait tout lieu de supposer que la structure syntaxique de l'interlangue est essentiellement guidée par des principes de transfert. Au contraire, si l'article se trouvait dans la position spécifieur de DP, alors la structure syntaxique serait plus articulée pour le DP du français et il y aurait lieu de penser que le transfert n'est pas à la base de la structure nominale de l'interlangue. Se pose alors la question fondamentale de la nature des

principes qui sont effectivement en jeu dans l'acquisition.

Dans ce chapitre, je commencerais par exposer d'une façon assez succincte, les travaux effectués précédemment sur l'acquisition des syntagme nominaux en L1 et L2. Dans un premier temps, je me centrerais sur le phénomène d'omission des articles qui est tout a fait caractéristique des étapes initiales de l'acquisition en L1. On s'interrogera par comparaison sur l'omission de l'article en L2 et sur la signification de son absence. Je me pencherai ensuite sur le statut syntaxique de l'article défini. Nous exposerons également en détail les deux principes syntaxiques qui, selon Rizzi (1994 ; 2001), sont fondamentaux pour guider l'acquisition des déterminants: le principe de l'économie structurale et le principe de l'uniformité catégorielle.

Une fois ces préliminaires théorique posés, la discussion se portera alors sur l'étude empirique qui a été menée. Les résultats principaux de cette étude sont exposés en avant-propos ci-dessous.

3.1 Les recherches sur le DP en L1 et L2

Cette section expose les différents travaux sur le développement du syntagme nominal et plus particulièrement de la catégorie fonctionnelle DP en L1 et L2. Nous exposons les différentes interprétations théoriques du phénomène d'omission, donc la présence ou l'absence de la catégorie fonctionnelle DP dans le processus d'acquisition.

Dans la littérature, certains considèrent que la présence de la catégorie DP à l'étape initiale de l'acquisition soutient l'hypothèse de la continuité forte alors que, pour d'autres, l'absence de la catégorie DP serait en faveur de l'hypothèse de la continuité faible (cf. chapitre 1, § 1.4). Nous exposerons leurs arguments respectifs et les discuterons par la suite en rapport avec nos résultats.

3.1.1 Le phénomène de l'omission des déterminants

Les travaux sur le processus d'acquisition parlent le plus souvent d'une étape nommée l'omission (des déterminants, ou des flexions) chez les tout petits. Dans ce qui suit, nous discutons de ce phénomène

3.1.1.1 L'omission des déterminants en L1

Une observation informelle des énoncés enfantins permet de remarquer que les enfants omettent souvent les déterminants, ainsi que d'autres morphèmes plus typiquement grammaticaux, au début de l'acquisition. Ainsi, Clark (1998) note qu'au début de l'acquisition les enfant n'utilisent pas beaucoup de formes dérivées :

« Au début, les usages enfantins reflètent un emploi limité de chaque mot. Les limites se voient dans le peu de formes morphologiques... »

(Clark, 1998, P. 58)

C'est d'ailleurs cette caractéristique du langage enfantin qui lui a valu l'étiquette de langue télégraphique.

Bassano (1998, 2000), dans ses travaux, montre une moindre proportion de noms pour les enfants francophones que pour les enfants anglophones au début du langage. Dans cette étude, les enfants francophones utilisent une quantité plus importante de morphème grammaticaux que les enfants anglophones ; 36% contre 10% respectivement. Selon Bassano cette différence est liée au potentiel grammatical du français et notamment à la variété et à la quantité des déterminant et pronoms de cette langue. Dans une étude récente, Hamann (2002) a montré, par l'étude d'un corpus d'un enfant de (1,9) collecté au sein du projet "Langage et Communication – acquisition et pathologie" dans les universités de Genève et de Lausanne, que l'enfant n'employait pas de déterminants et faisait donc 100% d'omission. Hamann en conclue que ces observations suggèrent que la projection syntaxique DP est absente à l'état initial de l'acquisition L1.

Cette même constatation empirique a été renforcé par de nombreuses études sur l'anglais L1, où il a été montré que les enfants passent par une période de forte omission des déterminants et on remarquera que Radford (1990) propose l'hypothèse d'une absence de la catégories

fonctionnelle à l'état initial de l'acquisition. Par ailleurs, Chierchia & al (2001) proposent, via une étude sur le corpus de Brown 1973, que, chez certains enfants, il y a une étape qui se caractérise par 100% d'omissions.

Dans une étude sur l'omission des déterminants chez des enfants germanophones, Clahsen & al (1994) et Eisenbeiss (2000) ont également montré que les enfants passent par une période d'omission, mais aussi par une période où il y a présence complémentaire d'un déterminant ou d'un adjectif. En d'autres termes, lorsque l'enfant utilise une phrase avec un adjectif alors le nom modifié par cet adjectif est sans déterminant, alors que s'il utilise un déterminant avec le nom, alors il n'y a jamais d'adjectif qui s'ajoute à ce constituant.

Une autre hypothèse se fait jour au sein des études sur le développement des catégories fonctionnelles chez l'enfant, et elle est en faveur de la présence des déterminants au début de l'acquisition. Selon cette hypothèse, les DP sont présents à l'état initial de L1, mais sont sous-spécifiés.

Selon Eisenbeisse (2000), qui a fait à ce jour l'une des analyses les plus complètes sur l'acquisition du DP basée sur le notion d'apprentissage lexical (Pinker, 1984 ; 1989 ; Clahsen, 1990) : la grammaire initiale de l'enfant obéit à une continuité faible³¹ avec celle de l'adulte dans le sens où elle comprend seulement un sous-ensemble des catégories syntaxiques présentes dans la grammaire adulte (*en anglais, Lexical Learning Hypothesis*) Selon cette approche, la grammaire initiale de l'enfant ne comprend que les projections lexicales. Les projections fonctionnelles se développent par la suite. De plus, les projections fonctionnelles enfantines sont sous-spécifiées dans le sens où elles ne contiennent pas tous les traits syntaxiques que la grammaire adulte spécifie. Dans le domaine nominal, ceci correspond à la génération de DPs sous-spécifiés par le fait que certains traits de D ne sont pas présents dans la grammaire de l'enfant. En ce qui concerne les DP, l'approche de l'apprentissage lexical présuppose plusieurs choses: 1) le statut des premiers déterminants ne correspond pas à celui de la langue cible. 2) Etant donné que le DP est sous-spécifié, les premiers déterminants ne portent pas le trait du cas. En effet c'est sous D° que le cas est déterminé. 3) Les entrées lexicales pour les différents déterminants qui se trouvent dans D° sont acquises indépendamment et peuvent apparaître à n'importe quel moment du développement.

³¹ Selon cette hypothèse, certaines projections fonctionnelles sont sous-spécifiées au début de l'acquisition. L'apprentissage lexical implique l'acquisition des items lexicaux et morphologiques qui ont une conséquence sur le développement de la syntaxe. En d'autres termes, les catégories DP, CP IP et autres sont incorporées dans la structure phrastique de l'enfant graduellement. Par exemple, lorsque l'enfant acquiert le terme lexical ainsi que les traits spécifiques des déterminants, alors il pourra projeter DP. Deux théories soutiennent l'hypothèse de la continuité faible : celles qui supposent que la grammaire initiale de l'enfant ne contient pas de catégories fonctionnelles, mais seulement des catégories lexicales (Lebeaux, 1998 ; Radford, 1990) et celles qui supposent que les catégories fonctionnelles sont présentes à l'état initial de la grammaire enfantine mais plutôt sous-spécifiées (Clahsen, 1990).

L'hypothèse que la catégorie DP serait manquante dans la grammaire enfantine n'est pourtant pas acceptée par tous. En effet on observe dans la littérature d'autres travaux qui prônent la présence de la catégorie DP à l'état initial de l'acquisition. Ainsi, sur le suédois, Bohnacker (1997) montre, dans une étude sur un enfant, que les omissions ne représentent que 26% des DP produits par l'enfant. De la même façon, dans son étude, Santelmann (1998) montre que les omissions sont minimales chez les enfants suédois au début de l'acquisition.

En résumé, en ce qui concerne les déterminants, certaines études montrent l'existence des déterminants au début de l'acquisition. D'autres études considèrent cependant que les déterminants sont absents au début de l'acquisition. Ces données contradictoires ont fait apparaître deux grandes hypothèses : 1- la catégorie DP est présente au début de l'acquisition mais est sous-spécifiée. 2- la catégorie DP est absente au début de l'acquisition.

3.1.1.2 L'omission des déterminants en L2

Il est important de signaler qu'il existe peu d'études sur le développement syntaxique de la catégorie DP en français langue seconde chez les adultes. Certains travaux favorisent l'idée que la catégorie DP est présente dès le début de l'acquisition L2 en s'appuyant sur l'hypothèse de la continuité stricte. D'autres travaux font l'hypothèse de l'absence de la catégorie DP au début de l'acquisition L2 en favorisant l'hypothèse de la continuité faible.

Bartning (1997) décrit les caractéristiques de la langue de l'apprenant avancé. Dans son article, il ne parle pas de problème persistant par rapport aux déterminants, peut être parce que, à ce stade, les apprenants maîtrisent L2.

Perdue (1995) fait une étude de cas sur une hispanophone apprenant le français L2. Dans sa description du lexique de cette apprenante, Perdue (1995) décrit les articles défini et indéfini ainsi que les numéraux. Les résultats de Perdue prônent la présence de la catégorie DP au début de l'acquisition L2, parce que le langage de l'apprenante contenait les articles défini, indéfini ainsi que les numéraux en français, ce qui, selon lui, indique la présence de DP.

Dans une étude sur les anglophones apprenant le français, Gess et Herschensohn (2001) décrivent deux groupes d'apprenants (débutants) : ceux qui produisent 6% de déterminants et ceux qui en produisent 77%, c'est-à-dire un groupe pour qui la catégorie DP est présente à l'état initial de l'acquisition L2 et un groupe pour qui cette catégorie est absente.

Par ailleurs, il existe bon nombre d'études sur l'allemand centrées sur le développement de la

catégorie DP chez les apprenants L2 adultes. Parodi & al (1997) ont effectué une étude sur l'acquisition du DP allemand chez des apprenants de L1 différentes (coréen, turc et les langues romanes.). Cette étude portait sur l'absence ou la présence des déterminants, sur la marque du pluriel ainsi que sur l'ordre Nom-adjectif (N-Adj) chez les L2. Parodi & al (1997) montrent qu'il y a absence de déterminants chez les apprenants dont la L1 ne contient pas de déterminants ouverts. En revanche, il n'y a pas d'omission chez les apprenants dont L1 contient des déterminants ouverts. Gilbert (1983) étudie le DP allemand chez deux groupes d'apprenants. Le premier groupe est constitué d'apprenants dont la L1 est soit le grec soit une des langues romanes. Dans ce groupe, la L1 a le même système d'articles qu'en allemand. Le second groupe est composé d'apprenants dont la L1 est soit le turc soit le yougoslave, et n'utilise pas le même système d'articles que celui de l'allemand. Gilbert (1983) montre que les apprenants du premier groupe utilisent les articles fréquemment et ne font pas d'omission, alors que ce n'est pas le cas pour le second groupe. Selon Gilbert (1983), ceci s'explique par la notion de transfert (Bickerton, 1977).

Ces données supportent l'hypothèse de la continuité forte du fait que la grammaire initiale de L2 comprend la catégorie fonctionnelle DP soit par le transfert, comme le montre l'étude de Gilbert (1983), soit par l'accès à la grammaire universelle, comme c'est le cas pour les apprenants de l'étude de Gess & Herschensohn (2001). Ces études soutiennent fortement l'hypothèse du transfert complet et de l'accès complet à GU (*en anglais, full transfert et full access*), proposée par Schwartz et Sprouse (1996). Cette hypothèse propose que l'état final de L1 constitue l'état initial de L2.

3.1.2 L'économie structurale et l'uniformité catégorielle (Rizzi, 1994 ; 2000)

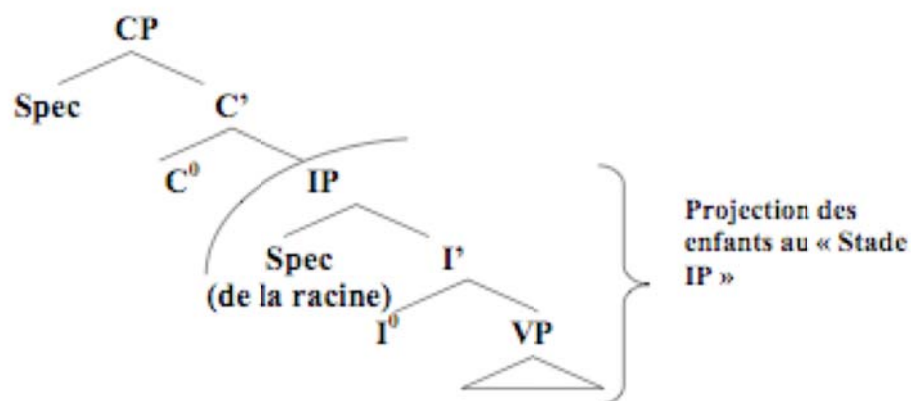
Le développement langagier à travers les langues s'est vu caractérisé par l'utilisation des infinitifs, des sujets nuls ainsi que des omissions de déterminants. Un certain nombre d'approches ont été proposées. Une première hypothèse est que les infinitifs et les sujets nuls sont dus à l'absence des catégories fonctionnelles (Radford, 1990). Cependant, des données récentes sur différentes langues indiquent que cette hypothèse n'est pas soutenable (Hyams, 1992; Poeppel & Wexler, 1993), et nous ne la discuterons donc pas. Nous prendrons en compte l'*hypothèse de la troncation* (Rizzi, 1994) dont l'idée principale est que la grammaire de

l'enfant est la plus économique possible et permet la troncation de structures non-importantes.

L'idée original de l'hypothèse de la troncation (Rizzi, 1994) est que le syntagme complémenteur (CP), qui représente l'interface qui ancre la proposition dans le discours, est optionnel dans le langage de l'enfant et peut être tronqué.

Ainsi, la projection du syntagme complémenteur (CP) serait optionnelle parce que l'enfant n'est pas encore conscient du fait que le syntagme complémenteur est la racine de toute proposition. Rizzi (1994) fait l'hypothèse que la présence de terme de questions chez les enfants français dans la distribution des sujets nuls provient de la troncation (figure (1)). A ce niveau de développement, le verbe ne projette qu'un IP en permettant un sujet nul situé dans spéc-IP. En effet, la troncation de la phrase déclarative chez l'enfant donne un statut libre à la position la plus à gauche de l'arbre (au spécifieur). Lorsque cette position n'est pas dominée par une catégorie, alors les contraintes de légitimité (*en anglais, licensing conditions*) de l'élément qui occupe le spécifieur de la racine ne sont pas appliquées. En revanche, dans le contexte d'un terme de question, la couche CP est projetée et domine IP de telle façon qu'un sujet nul n'est plus possible en français (Granfeldt, 2003) :

(104)



Plus récemment, Rizzi (2000) a suggéré que deux principes sont responsables de la grammaire initiale de l'enfant : le *principe de l'économie structurale* et le *principe de l'uniformité catégorielle*. Rizzi (1998) suggère que les omissions observées chez l'enfant sont dues au principe d'économie structurale. Rizzi (1998, p. 33) formule ces deux principes de la façon suivante³² :

³² a. Structural Economy : Use the minimum of structure consistent with well- formedness constraints ;

b. Categorical Uniformity : Assume a unique canonical structural realisation for a given semantic type

☒ *Economie structurale* : Utiliser la structure minimale consistante avec les contraintes de bonne formation.

☒ *Uniformité catégorielle* : Supposer une réalisation structurale canonique pour un type sémantique donné.

3.1.2.1 L'économie structurale

Le principe de l'économie structurale concerne l'économie du système. Le locuteur (enfant ou adulte) utilise le minimum de structure nécessaire pour respecter les contraintes de la bonne formation et le principe de pleine interprétation. Ainsi, seule une structure minimale sera projetée. Elle permet d'une part de vérifier tous les traits entrés dans la computation. D'autre part, elle assure la satisfaction des contraintes qui guident l'interface sémantico-phonétique. En d'autres termes, ceci signifierait que ce principe permet l'utilisation d'un minimum de structures consistantes avec les règles de bonne formation. Par exemple, un enfant apprenant le français dira '*maman finir*' plutôt que '*maman j'ai fini*' ou '*papa voiture*' au lieu de '*la voiture de papa*'. Sémantiquement, le message de l'enfant est compris, mais syntaxiquement la phrase est mal formée.

3.1.2.2 L'uniformité catégorielle

Ce principe permet la réalisation de structures canoniques (des références) uniques pour un type sémantique donné. L'uniformité catégorielle est vite atteinte dans les langues où le déterminant est obligatoire comme en français. L'enfant réalise rapidement que les noms sans déterminant ne peuvent pas être utilisés comme des arguments, et il va donc ajuster la catégorisation syntaxique du type sémantique 'argument' à DP. A partir de là, l'enfant va pouvoir catégoriser les déterminants comme des têtes de DP.

Ce principe définit le cas non marqué de la mise en relation entre les catégories syntaxiques et sémantiques. Ce principe prédit que l'apprenant fait appel à la solution la plus simple en accord avec l'uniformité catégorielle afin de réaliser une catégorie syntaxique. Par conséquent, l'apprenant utilise une catégorie syntaxique unique comme le (DP) pour représenter la catégorie d'argument nominal. Selon Rizzi, c'est ce principe qui assure l'interface syntaxe-sémantique dans la mesure où ce principe incite l'apprenant à utiliser une structure syntaxique unique pour représenter un type sémantique donné.

« Uniformité catégorielle : assume une structure canonique unique pour la réalisation d'un type sémantique donné. Ceci est un principe d'économie plutôt naturel qui guide la correspondance entre le sens et la catégorie. La correspondance doit être aussi transparente que possible, idéalement une correspondance un à un : les individus correspondent à la catégorie DP, les propositions correspondent à la catégorie CP ...etc. Il s'agit de ce que l'on a appelé la réalisation structurale canonique des types sémantiques (Grimshaw, 1979) »

(Rizzi, 2002. Notre traduction)³³

Rizzi (1998, P. 34) propose que le principe de l'uniformité catégorielle et de l'économie structurale rendent compte du développement du DP chez l'enfant :

« L'interaction entre l'économie structurale et l'uniformité catégorielle peut être impliquée dans d'autres cas de développement comme l'optionnalité initiale apparente des déterminants dans l'acquisition des langues avec déterminants obligatoires, ce qui pourrait impliquer une alternance initiale du DP et NP pour exprimer les arguments, abandonnée par la suite pour un DP uniforme du point de vue catégoriel comme représentation canonique des arguments »

(Rizzi, 1998, p. 34. Notre traduction)³⁴

3.1.3 Le statut syntaxique de l'article défini

Dans cette partie, je décris le statut syntaxique de l'article défini en me basant sur Granfeldt (2003) et les références qu'il propose. Cette partie nous servira, par la suite, à déterminer si les apprenants arabophones utilisent le principe d'économie structurale pour l'acquisition des articles en français L2. Si c'est le cas, alors nous nous attendons à ce que, dans la structure syntaxique du DP, l'article défini soit placé dans spéc-DP et non pas dans D°. Autrement dit, nous nous attendons à ce que les apprenants arabophones n'utilisent pas l'article élide, mais plutôt l'article défini devant les noms commençant par une voyelle, et à ce qu'ils utilisent

³³ « Categorical Uniformity: Assumes a unique canonical structural realization for a given semantic type. This is a rather natural economy principle ruling the mapping from meaning to categories. The mapping should be as transparent as possible, ideally a one to one correspondence: individuals correspond to the category DP, propositions to the category CP (ForceP), etc., i.e., what has been called the Canonical Structural Realization of semantic types (Grimshaw, 1979) » (Rizzi, 2002).

³⁴ « The interplay between structural economy and categorial uniformity may well be involved in other cases of development such as the apparent initial optionality of determiners in the acquisition of languages with obligatory determiner, which may involve an initial alternation of DP and NP to express arguments, later abandoned in favor of a categorically uniform DP analysis as the canonical representation of arguments »

(Rizzi, 1998, p. 34).

l'article défini dans les contextes existentiels (qui impliquent l'utilisation obligatoire d'un article indéfini).

La majorité des études sur le développement des déterminants chez l'enfant montrent que l'enfant acquiert d'abord l'article défini (Sourdot, 1977 ; Clark, 1985 ; Bassano, 1998 ; Heinen et Kadow, 1990). En revanche, il n'existe que très peu d'études qui effectuent une analyse sur le développement du statut syntaxique des articles définis chez les enfants. Ces études montrent que les enfants ne décomposent pas toujours l'unité déterminant + nom (Carroll, 1989 ; Peters, 1983 ; Sourdot, 1977).

En ce qui concerne les études sur le statut syntaxique de l'article défini chez les adultes, on mentionnera l'étude de Granfeldt (2003) sur l'acquisition des déterminants chez les adultes suédophones. Granfeldt (2003) a montré que les apprenants suédois du français L2 utilisent le principe de l'uniformité catégorielle dans l'acquisition des articles. Selon lui, le fait que les apprenants suédois soient incapables d'utiliser l'article élide lorsque le mot commence par une voyelle permet de dire que ces apprenants font appel au principe de l'uniformité catégorielle (Granfeldt, 2003). Ce serait ce principe qui permet aux apprenants d'établir une structure plus large et plus articulée de l'article défini du français³⁵. Dans ce qui suit, j'explique cette hypothèse en détail.

En étudiant la différence entre le statut syntaxique du démonstratif et de l'article défini, Granfeldt (2003) propose que la grammaire universelle permette deux positions distinctes pour l'épellation du trait [+défini]:

1. Par l'article défini qui encode le trait [+défini] et qui est placé dans D°.
2. Par le démonstratif qui encode le trait [+défini] mais qui se situe dans spéc-DP. Un certain nombre d'arguments sont en faveur de cette distinction (Giusti (1997):

D'un point de vue sémantique, le démonstratif est compatible avec une interprétation [+spécifique], alors que l'article défini peut avoir une interprétation [±spécifique]. Cette sous-spécification de l'article défini s'insère dans le contraste observé entre les catégories fonctionnelles et les catégories lexicales. Par contraste avec les catégories lexicales, les catégories fonctionnelles sont compatibles avec un certain nombre d'interprétations sémantiques différentes, alors que les catégories lexicales (Giusti 1997) ne le sont pas.

D'un point de vue phonologique, l'article est un élément non-accentué qui dépend de l'élément

³⁵ Selon Granfeldt (2003) une structure DP plus articulée est une structure qui contient plusieurs catégories fonctionnelles entre D et N. Lorsque Granfeldt (2003) parle de structure plus large et plus articulée chez les L2, il pense à une structure DP qui est plus étendue que celle du français par rapport à la position de l'article défini. Lorsqu'on place l'article défini dans D°, notre structure est petite (Holomberg) alors que si on le place dans spéc-DP, on aura une structure plus large.

qui suit. Cette dépendance est explicite en français en présence de mots qui commencent par une voyelle ou par un ‘h’ muet. En français, il existe dans ce cas un allomorphe élide de l’article défini « l’ ». L’article défini peut aussi se contracter avec une préposition pour donner naissance à deux autres allomorphes (*de* et *au*). La possibilité pour l’article défini de s’élider et de se contracter (des restructurations prosodiques) relève des propriétés des éléments clitiques. Ces restructurations prosodiques ne sont pas possibles avec les démonstratifs.

Dans certaines langues, il est possible que le démonstratif et l’article défini apparaissent ensemble, ce qui prouve que les deux déterminants n’ont pas la même catégorie syntaxique.

Dans leur étude de la syntaxe des pronoms personnels, Cardinaletti et Starke (1999) proposent une approche structurale des pronoms et les catégorisent en 3 types: les pronoms forts (*moi, toi, lui*), les pronoms faibles (*je, tu, il...*) et les pronoms clitiques (*j’, l’, le, la*). Les pronoms forts partagent la distribution des DPs et ont une structure plus élargie que celle des pronoms faibles et clitiques.

(105)

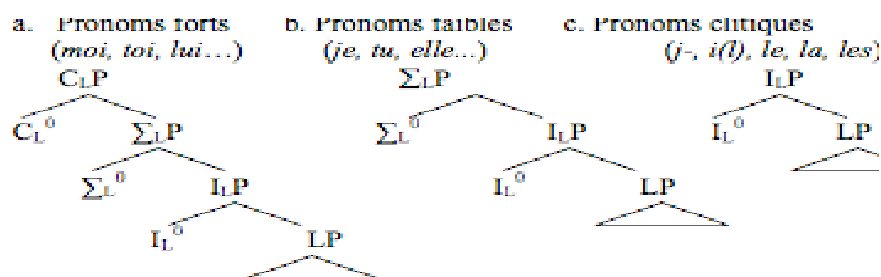


Figure (2) : la structure syntaxique des pronoms selon Cardinaletti & Stark (1999)

Selon Cardinaletti et Stark (1999), la taille de la structure interne explique le comportement des pronoms en syntaxe (Granfeldt (2003). Ainsi, dans la structure ‘a’ de la figure (2), le cas est associé à une catégorie syntaxique puisqu’il est C_{LP} . Selon ces auteurs, les pronoms forts projettent au niveau C_{LP} et assignent le cas à l’intérieur de leur structure par une préposition dans C^0 , alors que Σ_{LP} qui représente les pronoms faibles et I_{LP} qui représente les clitiques subissent obligatoirement un mouvement afin que le cas puisse leur être attribué. Selon Cardinaletti et Stark (1999), le comportement syntaxique des pronoms personnels dépend de la taille de la structure syntaxique.

Granfeldt et Schlyter (2001) ont montré dans une étude sur les apprenants suédois du français L2 qu'à l'état initial de l'acquisition L2, les pronoms personnels ont le statut de XP et non pas de X°, alors que les enfants en début de l'acquisition analysent très rapidement les pronoms personnels comme de têtes X°.

Par la suite, Holmberg (1999, P. 264) étend cette approche aux déterminants et propose qu'il existe une tripartition entre les déterminants: les déterminants forts (les démonstratifs ont une référence, sont morphologiquement complexes et souvent accentués), les déterminants faibles (les articles définis, qui sont morphologiquement simples, non accentués et dépendants du contexte linguistique) et les déterminants clitiques (l'article défini clitique). Les déterminants forts sont des projections maximales alors que les déterminants faibles et les clitiques sont des têtes (Cardinaletti & Stark, 1999).

Selon Giusti (1997) le démonstratif est intrinsèquement (+défini), c'est-à-dire que ce trait est une propriété lexicale du démonstratif, alors que l'article défini a la capacité d'accepter la définitude avec ces deux valeurs (spécifique et non-spécifique). Ceci provient, selon Giusti, du fait que la position D° n'est pas associée de façon directe à la définitude. Examinons la structure capable de représenter les différences entre le démonstratif et l'article défini (Granfeldt, 2003) :

(106)

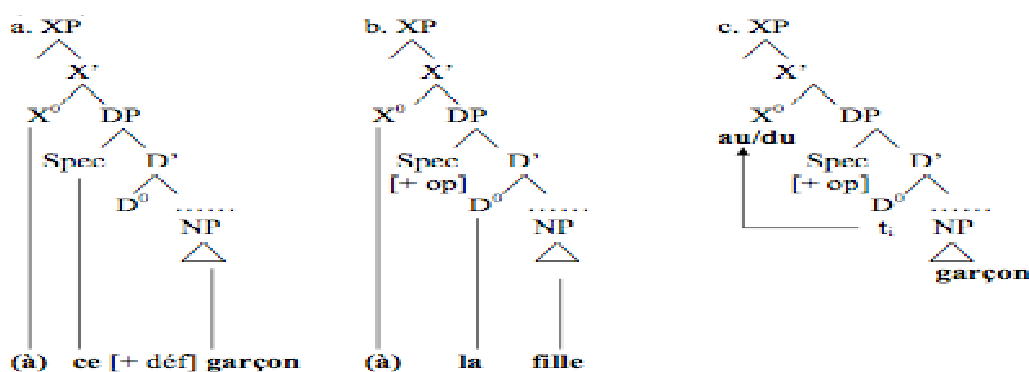
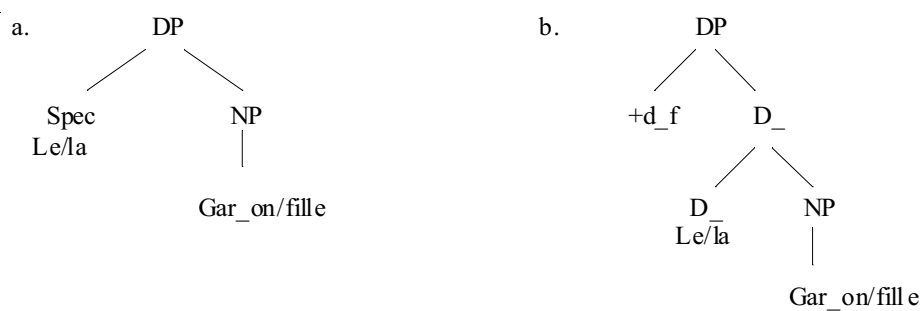


Figure (3) : Application du modèle de Cardinaletti & Stark (1999, 184) sur les pronoms personnels au DP (Granfeldt, 2003, P133)

Par la suite, Granfeldt (2003) se demande quel statut syntaxique occupe l'article défini du français, à l'état initial de l'acquisition L2, chez les apprenants suédois. A la suite de

Cardinaletti et Starke (1999), Granfeldt (2003) propose que l'élision relève d'une restructuration prosodique qui caractérise les éléments faibles et clitiques en syntaxe. Ainsi, l'absence de l'élision chez les apprenants suédois du français L2 suggère que l'article défini n'a pas le même statut syntaxique que dans la langue cible. Granfeldt (2003) fait l'hypothèse que l'article défini chez les apprenants suédois a le statut d'une projection maximale XP et non pas d'une tête X°. La structure (107.a) représente la position de l'article au début de l'acquisition L2, alors que (107.b) illustre la position de l'article défini chez les natifs. On remarque alors que l'article se positionne dans spéc-DP chez les apprenants débutants et dans D° chez les natifs:

(107)



Selon Granfeldt (2003), le fait que les apprenants n'utilisent pas l'élision est une preuve que les apprenants L2 situent l'article défini du français dans spéc-DP et non pas dans D°. Granfeldt propose ceci sur la base de l'hypothèse de l'interface (morphologie-)phonologie-syntaxe de Cardinaletti & Starke (1999), qui proposent qu'il existe une relation très particulière entre la réalisation morpho-phonologique d'un élément fonctionnel et sa catégorie syntaxique. Granfeldt (2003, P. 251, 252) défend son hypothèse de la façon suivante :

« [W]... [W] En conséquence, en adoptant la proposition de Giusti (1997, 2001) sur l'épellation du trait [+ défini], nous avons suggéré que les adultes lexicalisent un article XP dans Spec-DP dont la spécification inhérente est [+ défini]. En ce sens, les adultes n'utilisent que l'une des possibilités offertes par la GU pour l'épellation du trait [+ défini], ce qui simplifie leur grammaire. Ce résultat est prédit par le principe d'uniformité catégorielle : à une catégorie

sémantique correspondra au début une seule représentation structurale (ou catégorie syntaxique). Au stade 1, le trait [+ défini] est épelé seulement par un élément XP intrinsèquement [+ défini] »

Granfeldt (2003, P. 251, 252)

Si l'on revient au phénomène de l'éllision, et à la différence catégorielle entre article défini et démonstratif, on dira que, d'un point de vue phonologique, l'article défini est un élément qui dépend de l'élément lexical qui le suit à savoir le nom ou l'adjectif. Cette dépendance est claire dans une langue comme le français, où, devant un mot qui commence par une voyelle ou un 'h' muet, on utilise un allomorphe éllidé de l'article défini. De plus, du fait que lorsque l'article défini masculin apparaît avec une préposition (*de, à*), alors une contraction s'effectue entre l'article et la préposition pour donner comme résultat les allomorphes '*au*' et '*du*'. Etant donné que seuls les éléments ayant le statut de tête ont la capacité de s'amalgamer, on s'attend alors à ce que cette opération ne soit pas possible avec les démonstratifs :

(108)

- a. à + le > au (Au collège).
- b. de + le > du (Du pain).
- c. à + ce > à ce (On doit notre réussite à ce collège...).
- d. de + ce > de ce (J'ai envie un peu de ce pain...).

La capacité de l'article défini à s'éllider relève d'une propriété des clitiques (Cardinaletti & Starke, 1999). Ainsi, Granfeldt (2003) fait l'hypothèse que la différence entre (108. a,b) et (108. c,d) provient d'une différence catégorielle entre l'article défini et le démonstratif. Selon Granfeldt (2003), l'éllision de l'article défini relève d'une structuration prosodique qui caractérise les clitiques et les éléments faibles de la syntaxe (les têtes fonctionnelles clitiques) (Cardinaletti & Starke, 1999). Cependant, une absence de l'utilisation de l'éllision devant les noms commençant par une voyelle suggère que l'article défini n'a pas le même statut syntaxique que dans la langue cible. Donc l'article défini n'est pas clitique. Granfeldt (2003) propose dans son étude sur les suédophones que, puisque que les apprenants n'utilisent pas l'articlé éllidé, l'article défini de ces apprenants est une catégorie maximale qui occupe la même position que le démonstratif.

Une autre façon de prouver que les apprenants arabophones placent l'article défini du français

dans le spéc-DP et non pas dans D° est fournie par le comportement des apprenants arabophones dans les contextes existentiels avec la présence d'une copule '*il y a*'. Dans la plupart des langues, on trouve un quantificateur existentiel: '*il y a*' en français; '*there is*' en anglais; '*youjed*' en arabe classique et '*kayen*' en arabe dialectal. Les phrases existentielles se plient à la contrainte de la définitude. Un certain nombre de linguistes (Milsark, 1977; Heim, 1987 parmi d'autres) font l'hypothèse que les DP définis sont exclus des contextes avec un quantificateur existentiel. On ne produit jamais une phrase comme '**il y a la table dans la rue*'. Les phrases existentielles permettent de distinguer les déterminants faibles des déterminants forts. L'idée sous-jacente est que les déterminants forts sont présuppositionnels et donc exclus des tours existentiels pour une raison de pragmatique: les DP forts seraient exclus des phrases existentielles, car affirmer l'existence de quelque chose de présupposé serait non informatif. Il s'ensuit que le DP postverbal dans une phrase existentielle doit introduire un référent nouveau, ou nouveau pour l'interlocuteur (Ward & Birner (1995) dans Beyssade (2007)³⁶.

Depuis l'analyse de Milsark (1977) sur les phrases existentielles, plusieurs définitions de l'effet de la définitude se sont succédées du fait que certains NP peuvent occuper la position post-copule dans les phrases de la forme '*il y a ...*'. En traitant les NP comme dans les quantificateurs généralisés, l'effet de la définitude a souvent été expliquée en termes de la nature des déterminants (Barwise & Cooper, 1981), ou bien comme présupposition existentielle partagée par le NP (Jong & Verkuyl, 1985)

Selon Milsark (1977), les déterminants forts (l'article défini, les démonstratifs, les pronoms personnels...) sont quantificationnels et incompatibles avec le quantificateur existentiel '*il y a*', alors que les déterminants faibles (l'article indéfini, les numéraux, plusieurs, beaucoup...) peuvent avoir lieu dans le contexte '*il y a*'.

Si on retourne au processus d'acquisition dans les langues secondes, on trouve un certain nombre d'études sur l'effet de la définitude chez les apprenants L2. C'est un principe de la grammaire universelle rarement violé par les apprenants L2. Dans une étude sur l'effet de la définitude par White (2008), il montre que les apprenants mandarins de niveau intermédiaire de l'anglais L2, sont sensibles à l'effet de la définitude, alors que cette propriété n'existe pas dans la L1 de ces apprenants. Les résultats montrent que ces apprenants utilisent dans la plus grande partie de leur production un article défini à la place de l'indéfini. Cette étude montre aussi que les apprenants mandarins produisent 73% d'article indéfinis dans les contextes '*il y a*' et seulement 3% d'utilisation de l'article défini dans ces contextes. Si l'on suit White (2008), on

³⁶ <http://www.semantique-gdr.net/dico/index.php/Utilisateur> : Claire Beyssade

s'attend à ce que les apprenants arabophones n'utilisent pas l'article défini dans les contextes existentiels. Si les apprenants arabophones utilisaient l'article défini avec les contextes existentiels, ceci pourrait être dû au fait qu'un des usages de l'article défini est l'usage spécifique '*il y a cet homme*' (Ionin, 2004). Ceci montre que l'utilisation de l'article défini dans les contextes existentiels est tout à fait possible en français et en anglais.

D'un autre côté, l'utilisation de l'article défini dans le contexte '*il y a*' rapproche l'article défini des apprenants L2 du démonstratif '*ce*' vs '*this*'. Si, comme l'a défendu Giusti (1997), le démonstratif trouve sa position dans spéc-DP, alors on peut supposer que l'article défini occupe la position spéc-DP chez les L2.

Passons maintenant aux prédictions que l'on peut développer sur cette base quant au comportement des arabophones apprenant le français L2 et aux différentes conclusions que l'on peut en tirer.

3.2 Prédications du chapitre

Nous sommes sur le point de formuler nos prédictions concernant les apprenants arabophones.

☒ Si les apprenants arabophones font des omissions d'articles alors :

- On suppose qu'ils font du transfert, si on part de l'idée qu'il existe un D° indéfini en arabe comme soutenu par Fassi-Fehri, 2004.
- On suppose que les apprenants utilisent le principe de l'économie structurale qui fait que les apprenants L2 utilisent la même procédure cognitive que les enfants dans le développement des articles en français.

☒ Si les apprenants arabophones ne font pas d'omissions alors :

- On suppose qu'il n'y a pas de transfert, si on fait l'hypothèse qu'il y a un D° indéfini en arabe.
- On suppose que les apprenants L2 n'utilisent pas le principe de l'économie structurale et donc utilisent une procédure cognitive différente de celle des enfants L1 en français.

☒ Si les apprenants arabophones font une sur-utilisation de l'article défini alors :

- On suppose que le statut de l'article défini n'est pas identique chez les apprenants L2 et dans la langue cible.
- On suppose que l'article défini est identique au démonstratif chez les apprenants

L2.

- On suppose que les apprenants L2 utilisent l'uniformité catégorielle dans le développement de l'article défini en français.

Récapitulatif des prédictions

- ☒ Si l'arabe contient un DP optionnel, c'est-à-dire une structure DP avec l'article défini et pas de structure avec l'indéfini alors :
 - Il ne doit pas y avoir de transfert ;
 - Il ne doit pas y avoir d'économie structurale ;
 - Il y a une différence entre l'acquisition L1 et l'acquisition L2.
- ☒ Si le DP en arabe n'est pas optionnel, c'est-à-dire qu'on a une catégorie fonctionnelle nulle pour l'indéfini (Fassi-Fehri, 2003) alors :
 - On suppose que l'arabe et le français sont structurellement identiques, à savoir qu'ils ont un DP obligatoire.
 - On suppose que la différence est dans la réalisation phonétique. Donc l'acquisition L2 est immédiate via le transfert.

3.3 Recherche expérimentale

3.3.1 Méthode de travail

Dans la présente section nous allons discuter de la façon dont nous avons testé nos hypothèse en ce qui concerne la syntaxe des articles en L2. Nous allons détailler les différents tests élaborés ainsi que les populations testées.

3.3.1.1 Populations et tests

Nous avons effectué nos tests en prenant en compte deux niveaux d'apprentissages : le niveau débutant qui représente le tout début de l'acquisition L2 (160h/an de français et qui concerne la première et la seconde année de français dans la primaire algérienne) et le niveau avancé qui représente un état avancé de l'acquisition L2 (200h/an qui représente les troisième et quatrième années de français).

Nous avons testé deux populations différentes : des enfants arabophones (langue maternelle) algériens qui ont appris le français dans une école primaire en Algérie, dont l'âge varie entre 10 et 12ans ; des adultes arabophones (langue maternelle) en France qui ont appris le français via un centre d'apprentissage du français.

Nous avons effectué nos tests en prenant en compte deux types d'apprentissages : un apprentissage formel qui a eu lieu dans des écoles primaires (pour les enfants) et dans des centres d'apprentissage de français (pour les adultes), via des cours formels et une institution stricte. Le second type d'apprentissage, c'est l'apprentissage non-formel (autodidacte) par immersion, via un contact constant et prolongé (plus de 5ans) avec la L2.

Notre population concerne deux groupes :

i. Le groupe d'enfants débutants et avancés

Ce groupe est constitué de 60 apprenants arabophones. L'âge des enfants varie de 10 à 12 ans. Cette population appartient à une école primaire publique en Algérie (Maghnia, wilaya de Tlemcen)³⁷. Lors du test, les enfants débutants étaient dans leur première année de français et avaient cumulé 64 h de français (4 h/semaine/4 mois), alors que les avancés étaient dans leur seconde année de français et avaient cumulé 280 h de français (5 h/semaine. 200 h/10 mois la première année et 80 h/4 mois la seconde année). Le système scolaire primaire en Algérie, exige que toute classe ait deux instituteurs, un instituteur chargé d'enseigner, en arabe, différentes matières (mathématiques, géographie, grammaire arabe, etc ...) et un autre chargé d'enseigner le français (la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe). L'école primaire en Algérie est composée de six années d'études dont trois de français en tant que langue seconde. Les enfants commencent l'apprentissage du français L2 au début de la quatrième année d'étude dans l'école primaire. Le nombre d'heures consacrées à l'enseignement du français est différent selon le niveau d'apprentissage. Lors de la première année de français, les enfants effectuent, en moyenne, 160 h/an (4 h par semaine) de français. Lors de la seconde année, ils en font 200 h/an (5 h par semaine) et lors la troisième année, 200 h/an (5 h par semaine). Ainsi, vers l'âge de 12 ans, l'enfant aura cumulé 560 h de français : la tableau (3) explique le cursus d'apprentissage dans les écoles primaire en Algérie :

Niveau d'étude en	Equivalent d'étude en	Langue d'étude en	Nombre d'heure de	Age
-------------------	-----------------------	-------------------	-------------------	-----

³⁷ Il a été convenu avec le directeur de l'école, que l'enseignante qui nous a aidé à effectuer ces tests ainsi que le nom de l'école restent anonymes.

Algérie	France	Algérie	français	
1 ^{er} année	CP	Arabe	0h	6ans
2 ^{ém} année	CM1	Arabe	0h	7ans
3 ^{ém} année	CM2	Arabe	0h	8ans
4 ^{ém} année	CE1	Arabe/ français	160h/an	9ans
5 ^{ém} année	CE2	Arabe/français	200h/an	10ans
6 ^{ém} année	CE3	Arabe/français	200h/an	11ans

Tableau (3) : Le cursus d'apprentissage dans les écoles primaires en Algérie

i.a Test

Au groupe d'enfants (débutants et avancés), nous avons proposé un test comportemental. Il s'agissait d'un test écrit « à trous », où la tâche de l'apprenant est de remplir le vide par un des articles proposés, afin de compléter une phrase qui donne du sens à un dialogue. L'apprenant doit choisir l'article qui convient parmi plusieurs propositions : *Un, Une, Le, La*. Ce test comporte 23 contextes composés comme suit : 11 contextes indéfinis (six contextes spécifiques et cinq contextes génériques) et 12 contextes définis (six contextes spécifiques et six contextes génériques). Parmi les 12 contextes, on trouve sept contextes qui imposent l'utilisation d'un article élide (quatre contextes définis et trois contextes indéfinis) parce qu'ils contiennent des noms commençant par une voyelle. Voici deux exemples du test :

(109)

Remplis le vide par les mots suivants : *un, une, le, la*

1/A : Tu connais la voisine!

B : Oui!

A : Hier, homme se présenta chez elle

2/A : Tu sais, je voudrais que homme m'aide à monter les meubles de la maison

B : Oui! c'est ce qu'il te faut, car toute seule tu ne pourras pas.

ii. Le Groupe d'enfants débutants

Ce groupe est constitué de 20 apprenants arabophones débutants. Les enfants sont âgés de 10 ans. Le test s'est déroulé dans la même école primaire en Algérie. Ces enfants avaient eu 64 h de français au moment de la passation du test. Pour ce groupe d'apprenants, nous avons établi une fiche qui nous permet de connaître leur statut social pour vérifier si le comportement des apprenants L2 est lié au statut social des apprenants.

Tableau (4) : le niveau social des apprenants arabophones enfants

ii.a Test

Pour ce groupe d'apprenants, nous avons construit un test sur les contextes existentiels en français. Il consiste à remplir le vide par l'article qui convient. Il y avait 20 contextes avec la construction 'il y a' dont 9 contextes avec des noms animés et 11 contextes avec des noms inanimés. le test comportait des distracteurs (*en anglais, fillers*), afin que l'enfant ne sache pas ce qu'on teste. Voici des exemples du test :

(110)

Remplis le blanc par le mot qui convient :

1/ Le maire a accepté de marier Marie et Jean mardi prochain, mais il n'y aura personne ... la famille.

2/ Le journal a écrit : 'Il y a...rocher au milieu de la mer qui attire un grand nombre de touriste'.

3/ Maman ! Il y a ...voiture dans notre parking et ce n'est pas celle de nos voisins ! Elle est jaune avec de grosses fleurs rouges.

iii. Le groupe d'adultes arabophones débutants

Cinq apprenants arabophones ont fait l'objet de notre étude. Ces apprenants suivent des cours de français dans le Centre Culturel d'Apprentissage du Français à Feyzin (Lyon). Afin de connaître le niveau de compétence de ces apprenants, nous avons utilisé le test de **Niveau de Compétence Linguistique Canadien** (www.language.ca). Il teste la capacité de l'apprenant dans la compréhension, la production, l'écriture et la lecture dans L2. Ce test comporte 10 niveaux ; le niveau 1 à 3 est celui des débutants, le niveau 4 à 7 est celui des médiums (moyens) et le niveau 8 à 10 celui des avancés. Selon ce test, nos sujets sont des débutants dans l'apprentissage du Français L2. Ces apprenants ont eu six heures de français par semaine et lorsque nous les avons testés, ils avaient accumulé 144 h de français de septembre (2007) à mars (2008) :

Noms des Sujets Arabophones	Nombre d'années en France	Parler	Comprendre	Lire & Écrire
ABI	15	Niveau 3	Niveau 2	Niveau 1
DAH	10	Niveau 3	Niveau 2	Niveau 1

HOU	16	Niveau 3	Niveau 2	Niveau 1
LIL	3	Niveau 3	Niveau 2	Niveau 1
ZIN	3	Niveau 3	Niveau 2	Niveau 1

Tableau (5) : Les caractéristiques des apprenants arabophones adultes apprenant le Français L2

Il est important de signaler que ces apprenants étaient en contact fréquent avec la langue française, pendant au moins 2,5 ans, avant d'intégrer un centre d'apprentissage de français. Aucun des apprenants n'avait jamais été scolarisé en France. Tous les apprenants sont des femmes avec une situation familiale stable ayant au minimum 2 enfants. Leurs enfants sont nés en France, parlent le français et sont scolarisés en France.

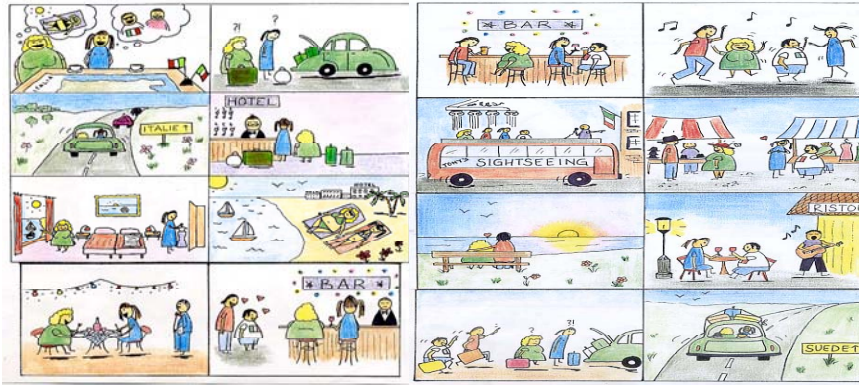
iii.a Test

Pour ce groupe d'apprenants, nous avons effectué des enregistrements de productions spontanées. Dans un premier temps, l'apprenant devait raconter l'histoire d'un quelconque mariage. Ensuite, nous avons présenté un ensemble d'images qui raconte une histoire, et l'apprenant devait reconstituer l'histoire à travers les images.

Le test se déroulait de la façon suivante : nous avons accueilli chaque apprenant individuellement dans une salle de classe. Afin de le mettre dans une ambiance de confiance, nous avons commencé par lui expliquer en quoi consiste notre travail, puis nous lui avons posé des questions sans rapport avec notre étude (genre, aimez-vous la vie en France ?, Le pays vous manque pas ?), mais qui poussent les étrangers à parler sans arrêt. Ensuite, nous commençons l'enregistrement. D'abord, l'apprenant racontait un mariage. Nous l'avons guidé avec des questions : vous allez nous raconter le mariage de qui ? s'est-il passé ici en France ? dans quelle ville ? avez-vous fait la cuisine vous-même ou avez-vous fait appel à un traiteur ?

Dans notre second enregistrement, l'apprenant devait reconstituer une histoire nommée '*Le voyage en Italie*' (cf. Agren 2005) à travers des images. Nous l'avons guidé avec quelques questions : racontez ce que vous voyez sur l'image ? que font les personnages ?

Voici l'ensemble d'images que nous avons utilisé et que nous avons emprunté à Agren (2005) :



Elicitation procedure: [Le voyage en Italie] (Agren, 2005 dans Granfeldt, Nugues, Persson, Kostadinov, & Agren, 2005)



3.3.1.2 Analyse des données

En ce qui concerne les tests comportementaux, une fois toutes les données récupérées, nous avons effectué des analyses par sujet afin de connaître le taux d'erreurs de chaque apprenant ainsi que le type d'erreurs effectuées. Nous avons ensuite fait des statistiques pour vérifier si la différence entre le taux de bonnes et de mauvaises réponses est significatif. En ce qui concerne le corpus, nous avons transcrit tous les enregistrements via CHILDES (une base de donnée linguistique qui contient des outils qui permettent de coder la parole pour pouvoir effectuer des statistiques).

Pour la mesure de significativité, nous avons effectué un T-test entre deux conditions sur STATISTICA :

- Condition 1: L'utilisation des articles définis/indéfinis dans les contextes définis.
- Condition 2: L'utilisation des articles définis/indéfinis dans les contextes indéfinis.

La significativité des résultats est indiquée, sur les graphes, par deux étoiles pour dire que $p < 0.05$ et par 3 étoiles lorsque $p < 0.005$.

3.3.1.2.1 Les résultats

Dans cette section nous allons détailler les résultats de cette étude en analysant les résultats groupe par groupe. Voici les résultats les plus importants de cette étude :

Les apprenants L2 (enfant ou adultes) ne font pas d'omission d'article ;

- Les apprenants arabophones n'utilisent pas l'article élide avec les noms commençant par une voyelle ;
- Les apprenants arabophones utilisent l'article défini dans les contextes 'il y a...' ;
- Les apprenants arabophones font une sur-utilisation de l'article défini.
- On en conclut que la catégorie DP est projetée au début de l'acquisition L2, ce qui supporte l'hypothèse de la continuité forte dans l'acquisition L2. Ainsi, le principe de l'économie structurale n'est pas utilisé chez cette population et le principe de l'uniformité catégorielle prime chez les apprenants L2

i. Résultats du groupe d'enfants débutants et avancés

Nous avons commencé par analyser les erreurs produites par les apprenants. Le tableau suivant montre le pourcentage de l'utilisation, par erreur, de l'article défini 'LE' dans les contextes indéfinis.

	C1.ind.s péc	C2.ind,- spéc	C3.ind, +spéc	C4.ind, +spéc	C5.ind,s pé	C6.ind, gén	C7.ind, gen	C8.ind, gén	C9.ind, gén	C10.ind, spé	C11.ind, gén	Err %	Bon%
S1.A	une	le	la	un	une	l'	la	le	une	la	l'	63,63	36,37
S2.A	un	un	le	un	le	la	la	un	le	le	le	63,63	36,37
S3.A	un	le	le	l'	une	une	le	une	la	le	le	63,63	36,37
S4.A	l'	l'	le	un	le	une	un	le	la	une	le	63,63	36,37
S5.A	la	un	le	un	la	le	une	la	le	une	l'	63,63	36,37
S6.A	un	une	le	l'	la	le	l'	l'	un	le	la	72,72	27,28
S7.A	un	la	le	la	une	le	une	la	la	la	le	72,72	27,28
S8.A	un	le	le	un	un	l'	le	l'	une	le	le	63,63	36,37
S9.A	l'	un	la	l'	un	le	la	un	une	une	l'	54,54	45,46
S10.A	la	un	le	un	la	une	le	une	la	un	un	45,45	54,55
S11.A	l'	un	le	le	un	le	une	le	un	le	un	54,54	45,46
S12.A	l'	le	une	l'	la	une	le	le	le	la	la	81,81	18,19
S13.A	la	une	le	un	le	un	l'	l'	une	une	un	45,45	54,55
S14.A	la	une	le	l'	le	un	le	un	la	une	le	63,63	36,37
S15.A	l'	la	une	la	le	le	l'	l'	la	un	la	81,81	18,19
S16.A	l'	le	le	la	la	la	un	le	un	un	l'	72,72	27,28
S17.A	l'	le	le	une	le	la	un	le	le	un	un	63,63	36,37
S18.A	l'	le	un	la	l'	la	un	le	le	un	l'	63,63	36,37
S19.A	l'	le	l'	la	le	la	un	une	l'	un	un	63,63	36,37
S20.A	un	le	le	l'	le	l'	la	une	une	la	le	72,72	27,28
S21.A	un	l'	une	la	le	le	la	le	la	un	un	63,63	36,37
S22.A	l'	un	le	la	le	le	la	le	la	un	un	72,72	27,28
S23.A	un	un	le	la	le	le	une	l'	une	la	le	63,63	36,37
S24.A	un	le	le	un	le	une	l'	un	la	un	le	54,54	45,46
S25.A	un	le	un	un	un	la	une	le	la	une	un	36,36	63,64
S26.A	un	une	le	l'	la	la	l'	le	un	le	la	72,72	27,28
S27.A	l'	l'	une	la	le	le	la	le	la	le	un	81,81	18,19

S28 A	l'	l'	le	une	le	une	un	une	un	le	le	54,54	45,46
S29 A	un	une	une	le	la	le	la	la	le	le	un	63,63	36,37
S30 A	un	le	la	une	le	le	une	le	le	un	le	63,63	36,37
S31 D	le	la	le	la	un	le	un	le	un	un	un	54,54	45,46
S32 D	un	0	le	l'	une	un	le	le	la	la	l'	63,63	36,37
S33 D	le	un	le	la	le	le	la	un	l'	le	le	81,81	18,19
S34 D	la	0	le	la	un	l'	une	le	le	le	le	72,72	27,28
S35 D	le	une	une	un	le	la	un	la	un	le	une	45,45	54,55
S36 D	le	un	la	le	le	le	un	le	la	la	la	81,81	18,19
S37D	un	0	une	la	une	le	une	le	une	le	l'	45,45	54,55
S38 D	un	la	le	une	le	la	une	le	le	une	le	63,63	36,37
S39D	un	la	le	le	le	un	le	le	le	la	l'	81,81	18,19
S40 D	le	la	une	un	une	une	la	le	la	le	la	63,63	36,37
S41 D	le	un	un	la	un	une	un	la	un	le	un	36,36	63,64
S42 D	une	la	le	une	le	un	une	le	une	le	le	54,54	45,46
S43 D	l'	un	le	l'	un	un	la	le	le	le	un	63,63	36,37
S44 D	l'	la	le	la	la	le	une	la	la	la	le	90,9	9,1
S45 D	le	un	un	une	un	le	une	le	un	une	un	27,27	72,73
S46 D	un	la	la	un	une	le	une	la	la	le	un	54,54	45,46
S47 D	le	la	le	le	un	une	un	l'	le	le	le	72,72	27,28
S48 D	le	une	le	l'	un	la	un	le	le	le	l'	72,72	27,28
S49 D	un	une	le	la	un	le	la	le	la	la	la	72,72	27,28
S50 D	un	le	une	une	la	un	le	le	la	le	le	63,63	36,37
S51 D	une	le	le	la	une	le	la	le	un	le	un	63,63	36,37
S52 D	le	la	un	le	le	une	une	le	la	le	le	72,72	27,28
S53 D	la	une	le	une	un	le	une	le	la	le	le	63,63	36,37
S54 D	un	le	un	le	une	la	le	le	un	une	un	45,45	54,55
S55 D	un	la	une	la	un	la	la	l'	le	la	un	63,63	36,37
S56 D	le	une	une	un	un	le	un	le	le	une	un	36,36	63,64
S57 D	le	la	le	une	un	une	une	le	la	une	une	45,45	54,55
S58 D	la	0	une	le	le	le	un	le	un	le	un	54,54	45,46
S59 D	la	un	le	la	le	le	une	le	un	le	l'	72,72	27,28
S60 D	l'	la	une	la	le	le	un	l'	la	un	un	63,63	36,37
Nb.Err	35	33/57	41	37	35	42	28	50	39	37	37		
%Err	58,33%	57,89%	68,33%	61,66%	58,33%	70%	46,66%	83,33%	65%	61,66%	61,66		
Nom	homme	homme	docteur	image	chien	maître	particip ant	préside nt	carré	livre	vélo		

En haut du tableau, C1, C2...représentent les contextes. Ind= indéfini ; spéc=spécifique ; gén=générique ; Err= pourcentage d'erreur ; Bon = pourcentage de bonne réponse. Dans la colonne de gauche S1, S2...représentent le sujet avec un numéro, A = avancé, D = débutant. En bas du tableau, Nb.Err = nombre d'erreurs par contexte, %Err = pourcentage d'erreur par contexte ; Nom = noms utilisés dans chaque contexte ; dans les colonnes, 0 = l'apprenant n'a pas donné de réponse.

Tableau (6) : Données brutes sur l'utilisation de l'article défini dans les contextes indéfinis chez e groupe d'enfant (avancés et débutants)

Dans un second temps, nous avons analysé l'utilisation, par erreur, de l'article indéfini 'UN'

dans les contextes définis chez les apprenants arabophones :

	C1.def.spec	C2.def.spec	C3.def.	C4.def.spec	C5.déf.spec	C.6.déf, gen	C7.déf, gen	C8.déf, gen	C9.déf, gen	C10.déf, spec	C11.déf, gen	C12.déf, gen	Erreur	Bon
S1.A	le	la	le	la	le	une	l'	un	la	l'	un	la	25	75
S2.A	le	la	le	l'	un	la	le	un	un	le	la	la	25	75
S3.A	un	la	un	l'	un	l'	la	une	une	la	un	une	58,33	41,67
S4.A	une	une	un	une	un	l'	la	un	un	une	le	le	66,66	33,34
S5.A	la	la	un	l'	un	l'	le	une	le	une	l'	la	33,33	66,67
S6.A	l'	un	le	un	la	la	la	une	une	un	le	une	50	50
S7.A	un	la	le	une	l'	un	le	un	un	une	le	la	50	50
S8.A	l'	un	la	une	la	l'	le	un	une	une	le	une	50	50
S9.A	la	une	la	une	l'	l'	le	un	l'	la	l'	le	25	75
S10.A	une	la	un	le	un	un	la	le	la	une	le	le	41,66	58,34
S11.A	une	une	le	un	le	un	la	l'	un	le	un	la	50	50
S12.A	l'	la	le	une	la	le	un	l'	une	une	l'	une	41,66	58,34
S13.A	une	un	le	une	un	le	une	la	une	le	l'	un	58,33	41,67
S14.A	la	le	l'	un	un	une	un	la	un	une	l'	un	58,33	41,67
S15.A	une	la	le	un	la	la	une	l'	un	un	l'	une	50	50
S16.A	la	la	le	l'	un	la	une	le	l'	la	l'	la	16,66	83,34
S17.A	le	le	un	une	la	la	un	l'	l'	une	le	la	33,33	66,67
S18.A	le	le	la	le	une	la	un	l'	l'	la	le	l'	16,66	83,34
S19.A	l'	un	une	un	une	le	l'	la	le	la	le	un	41,66	58,34
S20.A	le	la	une	le	un	l'	une	le	la	le	l'	le	25	75
S21.A	une	le	un	une	un	l'	le	la	une	une	le	une	58,33	41,67
S22.A	le	la	une	l'	le	la	le	l'	l'	une	le	une	25	75
S23.A	la	un	le	l'	l'	l'	la	la	la	la	la	la	8,33	91,67
S24.A	le	la	le	la	un	un	le	le	un	un	la	une	41,66	58,34
S25.A	la	la	une	une	le	une	le	le	la	une	la	le	33,33	66,67
S26.A	l'	le	un	une	la	le	la	l'	l'	l'	la	un	25	75
S27.A	un	un	la	le	une	la	le	l'	le	un	le	la	33,33	66,67
S28.A	un	l'	le	le	l'	une	le	l'	le	un	la	le	25	75
S29.A	le	la	le	une	la	le	une	la	un	la	une	le	33,33	66,67
S30.A	le	une	la	un	la	le	la	le	la	le	la	le	16,66	83,34
S31.D	le	la	le	l'	la	un	le	le	le	une	le	la	16,66	83,34
S32.D	la	une	le	une	le	une	le	un	une	la	un	la	50	50
S33.D	une	le	une	un	le	une	le	un	une	le	le	la	50	50
S34.D	la	la	l'	l'	le	un	le	une	le	la	le	la	16,66	83,34
S35.D	le	la	un	une	la	un	le	un	le	le	une	la	41,66	58,34
S36.D	l'	la	le	un	un	un	le	un	le	une	le	la	41,66	58,34
S37.D	le	la	un	une	le	un	l'	un	le	la	le	la	33,33	66,67
S38.D	le	le	un	un	la	une	le	un	la	la	un	le	41,66	58,34
S 39.D	le	le	le	un	le	le	le	un	le	le	un	le	25	75
S40.D	le	un	un	une	l'	un	une	un	la	le	le	un	58,33	41,67
S41.D	une	un	le	l'	le	un	le	la	une	le	la	la	33,33	66,67
S42.D	le	l'	0	le	une	le	le	le	une	le	le	la	16,66	83,34
S43.D	le	la	le	un	l'	un	le	l'	le	la	le	la	16,66	83,34
S44.D	la	une	un	l'	un	un	le	la	le	le	la	la	33,33	66,67
S45.D	le	le	le	un	le	l'	le	le	le	le	le	une	16,66	83,34
S46.D	la	une	la	un	un	un	la	la	le	la	un	la	46,66	58,34
S47.D	le	la	le	la	un	un	une	l'	le	la	la	la	25	75
S48.D	la	un	la	l'	un	la	le	la	la	une	l'	l'	25	75
S49.D	le	le	la	l'	l'	une	le	le	le	le	le	la	8,33	91,67

S50.D	la	un	un	l'	un	un	le	le	le	l'	la	une	41,66	58,34
S51.D	le	le	une	le	le	un	le	l'	le	une	le	une	33,33	66,67
S52.D	la	un	un	l'	la	une	le	l'	la	une	le	un	41,66	58,34
S53.D	le	le	le	le	la	un	le	la	le	une	le	un	25	75
S54.D	la	un	le	le	la	un	le	la	le	l'	le	une	25	75
S55.D	une	le	la	une	la	l'	une	la	une	l'	l'	le	33,33	66,67
S56.D	la	une	le	une	le	un	un	le	le	une	le	un	50	50
S57.D	la	une	le	l'	l'	un	le	la	le	la	le	le	16,66	83,34
S5 D	une	le	un	la	l'	un	une	le	la	une	l'	la	41,66	58,34
S59.D	la	la	un	le	le	un	le	la	une	le	un	une	41,66	58,34
S60.D	un	un	la	un	la	l'	le	la	une	la	le	un	41,66	58,34
Nb.Err	15	22	22/59	31	21	32	14	18	21	24	10	22		
%.Err	25%	36,66%	37,28%	51,66%	35%	53,33%	23,33%	30%	35%	40%	16,66%	36,66%		
Nom	Père	Frère	Jardin	École	Lait	Avion	Singe	homme	homme	femme	sel	mer		

Tableau (7) : l'utilisation de l'article indéfini dans les contextes défini chez les enfants arabophones

i.a La distribution des articles

Les tableaux (6) et (7) montrent que le taux d'utilisation de l'article défini est plus haut que celui de l'article indéfini. Les apprenants arabophones utilisent très fréquemment l'article défini, que ce soit de façon correcte dans les contextes définis (64,96%) ou incorrecte dans les contextes indéfinis (62,98%).

Nous avons comparé les erreurs du tableau 6 (l'utilisation de UN dans les contextes définis) avec les erreurs du tableau 7 (l'utilisation de LE dans les contextes indéfinis) pour les apprenants arabophones enfants, débutants et avancés. Il y a une différence significative entre les erreurs dans le tableau 7 (62,7) et dans le tableau 6 (35,08). Nous avons effectué un test de Student (t-test) qui s'est avéré significatif : $t=-11,06$, $p<0,001$.

Pour le Tableau 6, nous avons comparé le nombre d'erreurs pour les débutants et les avancés. Il n'y a pas de différence significative, les deux groupes font le même nombre d'erreurs. Nous avons effectué un test de Student (t-test) qui s'est avéré non-significatif : $t=1,22$, $p=0,23$. Ainsi, les enfants débutants et avancés utilisent l'article indéfini UN dans les contextes définis et les deux groupes font le même nombre d'erreurs.

Pour le Tableau 7, nous avons comparé le nombre d'erreurs pour les débutants et les avancés, c'est-à-dire que nous avons regardé le nombre d'utilisations de l'article défini LE dans les contextes définis. Il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes (test de Student (t-test) non-significatif : $t=0,54$, $p=0,59$).

Dans la figure (5), on voit que le pourcentage de l'utilisation de l'article défini est plus grand

que l'utilisation de l'article indéfini. Ceci produit des erreurs dans les contextes indéfinis. Le ☒ DEF signifie l'utilisation de l'article défini dans les contextes défini. Le ☒ IND signifie l'utilisation de l'article défini dans les contextes indéfinis. Les trois étoiles signifient que la différences entre bonne et mauvaises réponses est significative.

	Contexte défini (oblige : Le)	Contexte indéfini (Oblige : Un)
Utilisation de LE	63,93% correct	62,7%incorrect
Utilisation de UN	35,08% incorrecte	37,22% correcte

Tableau (8) : le pourcentage d'erreurs et de bonnes réponses dans les contextes définis et indéfinis

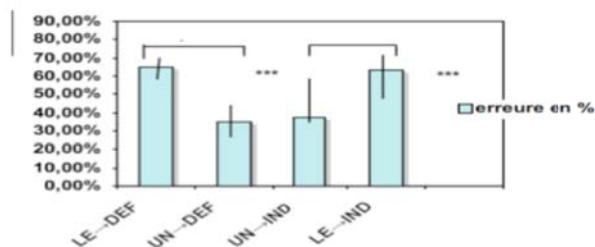


Figure (5): Les erreurs et les bonnes réponses dans les contextes définis et indéfinis

Notre première observation est que les apprenants arabophones utilisent les articles définis et indéfinis de façon erronée dans les différents contextes. Par ailleurs, les résultats laissent à penser que les apprenants arabophones utilisent l'article défini plus fréquemment que l'article indéfini. En effet, le tableau (8) montre que le taux d'erreurs dans les contextes définis est plus bas que celui des contextes indéfinis.

Nous avons regardé ce que les apprenants arabophones font dans chaque contexte afin de savoir quels articles ils utilisaient en majorité. Les apprenants utilisent l'article défini dans les contextes indéfinis et inversement. Aucun résultat n'est significatif lorsque l'on analyse le nombre d'erreurs par contexte. Ceci est dû à un défaut du protocole : d'une part, il n'y a pas un nombre assez important d'essais et d'autre part le nombre d'essais n'est pas apparié dans les différents contextes. En revanche, il existe une significativité très importante pour l'utilisation des articles (considérée indépendamment des contextes) et les omissions. Le tableau (9) montre que l'article défini est très utilisé dans les différents contextes. On constatera aussi qu'il n'y a pas d'omissions d'articles chez les apprenants arabophones.

	Utilisation LE	Utilisation UN	Omissions
IND.SPEC	61,03%	38,97%	0,03%
IND.GEN	65,13%	34,87%	0%
DEF.SPEC	42,22%	57,78%	0,01%
DEF.GEN	32,49%	67,51%	0%

Tableau (9) : le pourcentage d'erreur et de bonnes réponses dans les contextes définis et indéfinis

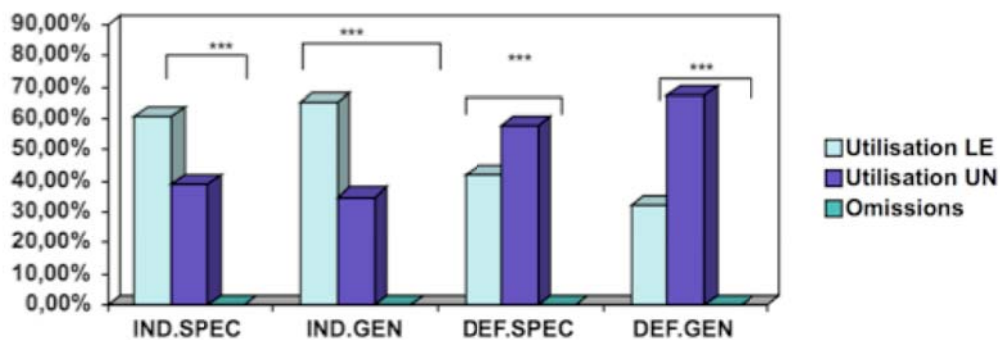


Figure (6) : Le pourcentage des erreurs dans les différents contextes en prenant en compte les traits sémantiques des articles

Le tableau (9) représente la distribution des articles dans les différents contextes par rapport à la sémantique, donc en prenant en compte les traits : spécifique, non-spécifique et générique. On remarque d'abord que les apprenants arabophones ne font pas bon usage des articles du français: Ils utilisent l'article défini (LE/LA) dans les contextes indéfinis, et ils utilisent l'article indéfini (UN/UNE) dans les contextes définis,, bien que cette utilisation de l'article indéfini dans les contextes définis reste réduite. Néanmoins, comme nous l'avons indiqué précédemment, un défaut dans la conception du protocole ne nous a pas permis d'obtenir des résultats significatifs.

Nous avons effectué des statistiques dans chaque groupe (groupe des avancés et groupe des débutants) afin de savoir si le taux d'erreur est plus élevé dans un groupe que dans l'autre quant à l'utilisation de UN dans les contextes définis et à l'utilisation de LE dans les contextes indéfinis. Il y a une différence significative, c'est-à-dire que les apprenants avancés (cf. tableau (6)) font significativement moins d'erreurs et utilisent correctement l'article défini dans les contextes définis (37,22%) que dans les contextes indéfinis (63,93%) où ils utilisent l'article défini LE (tableau 4) (test de Student (t-test) significatif : $t=-7,9$, $p<0,001$). C'est ce que l'on peut voir dans le tableau ci-dessous.

Niveau d'apprenants	Type d'erreur	% d'erreurs	% de bonnes réponses
Avancés	Utilisation de LE dans les contextes indéfinis (tableau 7)	63,93%	36,07%
	Utilisation de UN dans les contextes définis (tableau 6)	37,22%	62,78%

Tableau (10) : le taux d'erreurs dans les différents contextes chez le groupe d'enfants arabophones avancés.

Nous avons aussi comparé le taux d'erreur à l'intérieur du groupe des débutants (tableaux (6) et (7)). Il y a une différence significative, c'est-à-dire que les débutants ont un pourcentage significativement plus faible d'erreurs dans le tableau (6) (32,94%) que dans le tableau (7) (61,5%) : Ils utilisent correctement l'article défini dans les contextes définis (67,06%) (tableau (6)), alors qu'ils utilisent l'article défini LE dans les contextes indéfinis (61,5%) (test de Student (t-test) significatif : $t=-7,72$, $p<0,001$). Ces résultats sont récapitulés dans le tableau 11 ci-dessous.

Niveau	Type d'erreur	%	% de bonnes
--------	---------------	---	-------------

d'apprenants		d'erreurs	réponses
Débutants	Utilisation de LE dans les contextes indéfinis (tableau 7)	61,5%	38,5%
	Utilisation de UN dans les contextes définis (tableau 6)	32,94%	67,06%

Tableau (11) : le taux d'erreurs dans les différents contextes chez le groupe d'enfants arabophones débutants.

i.b L'omission

Les données montrent que les apprenants arabophones ne font pas d'omission d'articles. Nous nous attendions à ce que les apprenants produisent des omissions, d'une part parce que le début de l'acquisition d'une autre langue se caractérise parfois par l'omission des déterminants, et d'autre part, du fait que l'arabe a un article zéro pour l'indéfini.

Dans le tableau (9), on remarque que l'omission est à 0% dans les contextes indéfinis. Ceci peut être expliqué soit par le fait que les apprenants arabophones sont conscient du fait qu'en français il est obligatoire que l'article précède le nom — il n'y a donc pas d'effet de transfert, mais une règle acquise dans L2 —, soit par le fait qu'en arabe l'indéfini est représenté par un D vide. Dans cette seconde hypothèse, les apprenants arabophones transfèrent la structure DP du français à l'arabe en ajoutant la marque morphologique de l'indéfini.

i.c L'élision

Nous avons analysé les contextes d'élision afin de voir comment les apprenants arabophones manipulent l'article défini avec des noms qui commencent par une voyelle. A notre grande surprise, les apprenants arabophones n'utilisent pas l'article élide. Ces résultats sont conformes à ceux des apprenants suédophones de l'étude de Granfeldt (2003). Ceci suggère que le statut syntaxique de l'article défini chez les apprenants arabophones n'est pas similaire à celui de la langue cible à savoir que c'est un D°. L'élision relève des propriétés des clitics et des éléments faibles en syntaxe (donc des têtes fonctionnelles) et, si les apprenants arabophones n'utilisent pas l'élision, c'est qu'ils ne considèrent pas l'article défini comme un D°, mais plutôt comme un spéc-DP (une projection maximale).

	Utilisation de L'	Utilisation de LE
Contextes d'élision	17,91%	37,91%

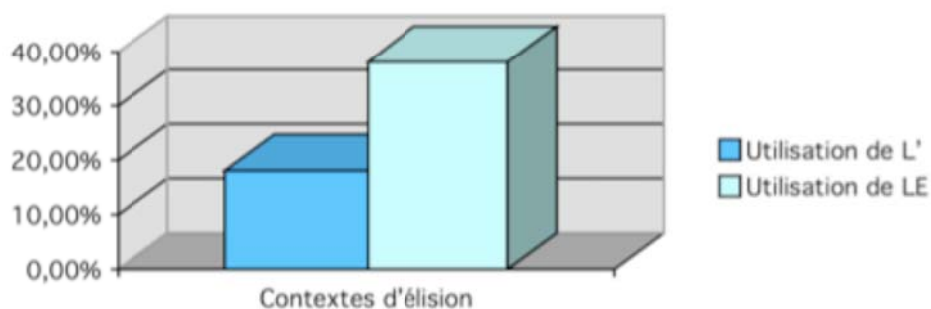


Figure (8) : Utilisation de l'article élidé avec les contextes d'élisions

En résumé, nous avons pu dégager les observations suivantes sur l'utilisation des articles chez les apprenants arabophones :

- ☒ Les apprenants arabophones ne font pas d'omission de déterminants en français L2. En particulier, nous n'avons pas relevé d'omission avec les contextes indéfinis.
- ☒ Les apprenants arabophones n'utilisent pas d'articles élidés avec les noms commençant par une voyelle.
- ☒ Les apprenants arabophones utilisent plus fréquemment l'article défini que l'article indéfini.

Ces résultats nous permettent d'avancer l'hypothèse que les apprenants arabophones ne transfèrent pas l'article zéro de L1 à L2, et qu'ils utilisent les articles définis et indéfinis de façon incorrecte. Il est possible que cette façon de manipuler les articles provienne de la grammaire universelle. Nous allons maintenant présenter les résultats du test 2 qui renforcent notre hypothèse (du transfert complet et de l'accès à GU complet dans l'acquisition d'une L2) et qui valident nos prédictions.

ii. Résultats du groupe d'enfants arabophones (débutants)

Ce résultat concerne l'utilisation des articles dans les contextes existentiels. Rappelons que, selon la littérature et selon les travaux de White (2003 ; 2008), l'effet de la définitude n'est

jamais violé chez les apprenants du moment qu'ils considèrent que l'article défini ou indéfini sont des têtes fonctionnelles. Par ailleurs, si les apprenants L2 utilisent l'article défini dans les contextes existentiels, alors, selon Granfeldt (2003), cela tient au statut syntaxique de l'article défini chez les apprenants L2 du français, qui est spéc-DP et identique au statut syntaxique du démonstratif. Pour vérifier l'hypothèse de Granfeldt (2003) que le statut syntaxique de l'article défini des débutants L2 est une projection maximale et non pas une tête, nous avons effectué un test avec des contextes existentiels. Si les apprenants arabophones utilisent l'article indéfini dans ces contextes, c'est qu'ils ont acquis le statut de tête des articles en français. En revanche, s'ils utilisent l'article défini, on ne dira pas que l'effet de définitude est violé, mais seulement que l'article défini ressemble au démonstratif et qu'il est positionné dans spéc-DP et non pas D^o.

Le tableau (13) analyse les données des 20 apprenants arabophones débutants, afin de voir comment ils manipulent les articles dans en présence de la copule 'il y a'³⁸ :

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	Err %	Bo n	
S1	La	La	La	Le	La	La	Un	La	La	La	Une	Le	Un	Le	La	La	Le	Le	Une	Le	80	20	
S2	Le	La	Un	La	La	Le	Une	La	La	La	Le	Le	Un	Une	La	Un	Le	La	La	La	Le	70	30
S3	La	La	La	Une	Une	La	Un	Le	Le	La	Un	La	Une	La	La	0	Un	Le	La	La	68,42	31,58	
S4	a	La	La	Le	La	Le	Une	Un	Une	La	Le	La	Le	Une	La	La	Le	Le	La	La	80	20	
S5	Une	Le	La	La	La	Une	Le	Le	Une	La	Une	0	Le	Un	La	La	Le	Le	Un	La	68,42	31,58	
S6	La	La	La	Un	La	Le	La	Un	La	La	La	Le	Une	Une	La	Un	Le	Une	Le	Le	70	30	
S7	Le	La	La	La	Un	La	La	Un	Une	La	Le	La	Une	Un	La	Le	Le	Le	Le	Un	70	30	
S8	La	La	La	Une	La	Le	Une	Une	La	La	Un	Le	La	Une	La	Le	Le	Un	Le	La	70	30	
S9	Un	La	Le	Un	La	Une	Le	Un	La	La	Le	La	Une	La	Une	La	Le	Un	Le	Le	65	35	
S10	La	Une	La	Un	La	Le	Un	Une	La	La	Un	La	Le	Une	La	La	Le	Le	Un	Un	60	40	
S11	Le	La	Une	La	La	Une	Un	Le	La	La	Un	Le	Le	Le	La	La	Le	Le	La	La	80	20	
S12	Un	La	La	La	Un	Le	Le	La	Le	La	Un	Le	Le	Le	La	La	Le	Le	La	Le	85	15	
S13	Un	La	La	Le	Une	Le	Le	0	Le	La	Le	Le	0	Le	La	La	Le	0	Un	La	82,35	17,65	
S14	Le	La	La	La	La	Un	Le	0	Le	La	Un	Le	Le	Le	La	La	Le	Le	La	La	94,44	5,56	
S15	la	La	La	Un	Une	Le	Le	La	Le	La	Une	Le	Le	Le	La	La	Le	Le	La	La	85	15	
S16	Le	La	La	La	La	Le	Un	La	Le	La	Une	Le	Le	Le	La	Le	Le	Le	Une	La	85	15	
Su17	La	La	La	La	La	Un	Le	Une	Le	La	Un	Le	Le	Le	La	La	Le	Le	La	La	85	15	
S18	Un	La	La	La	La	Le	Le	La	Le	La	Un	Le	Le	Le	La	La	Le	Le	La	La	90	10	
S19	Le	La	Une	La	La	Le	Un	La	Le	La	Un	Le	Le	Le	La	La	La	Le	La	La	85	15	
S20	La	La	Une	La	La	Le	Le	Une	Le	La	Le	Le	Le	Le	la	La	Le	Le	La	La	90	10	
Nb.Er	15	19	16	13	15	15	11	10	17	20	7	19	13	13	19	18	19	17	15	18			
% Er	75%	95%	80%	65%	75%	75%	55%	55%	85%	100%	35%	100%	68%	65%	95%	94%	95%	89%	75%	90%			
NOM	bon bon	Roch er	fem me	prin cess e	voit ure	gâte au	pois son	fil le	mart eau	table au	enfa nt	chien	chev al	robe	cam éra	fem me	cha peau	joue t	bag ue	chat			

³⁸ Les mots utilisés pour les contextes « il y a » : bougie, rocher, femme, prince, voiture, gâteau, poisson, fille, marteau, table, enfant, chien, cheval, robot, camion, femme, chaise, joueur, bague, chanson.

Tableau (13) : Les données sur l'utilisation des article dans le contexte 'il y a'

ii.a La distribution des articles dans les contextes existentiels

On remarque sur la figure (9) que l'utilisation de l'article défini est plus fréquente par rapport à l'utilisation de l'article indéfini dans les contextes existentiels. Ceci est particulièrement intéressant si l'on prend en compte l'effet de la définitude dans les contextes existentiels. En effet, les langues ne permettent en général pas l'utilisation de l'article défini dans ces contextes-là.

	L'utilisation de LE	L'utilisation de UN	L'omission
Résultats sur la totalité des noms	78,76%	21,24%	0%
Les noms animés	73,44%	26,56%	0%
Les noms non-animés	84,09%	15,91%	0%

Tableau (14) : la distribution des articles définis et indéfinis dans le contexte 'il y a'.

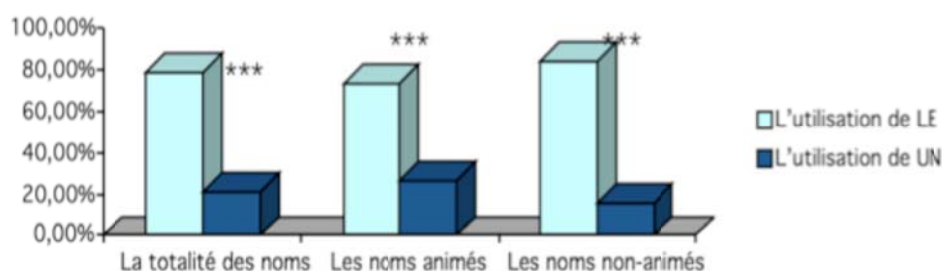


Figure (9) : Le pourcentage d'erreur dans les contextes existentiels

Une explication de l'utilisation de l'article défini dans les contextes existentiels est qu'elle est liée au transfert de L1 à L2. En effet, il est assez fréquent d'utiliser l'article défini dans les contextes existentiels dans le dialecte de tlemcen ((111) ; cf. chapitre 2). On peut donc penser que les apprenants arabophones appliquent la règle de L1 en L2 :

(111)

A : Qu'est ce qu'il y a dans le frigo maman ?

B : Il y a le fruit que j'aime.

Une autre explication de l'utilisation de l'article défini dans les contextes existentiels chez les apprenants arabophones serait de la lier à des problèmes sémantiques et à pragmatiques relatifs à l'article chez les apprenants arabophones. Nous pensons que l'apprenant arabophone débutant

ne respecte pas les règles du discours et ne prend pas en compte l'état mental de son interlocuteur comme le propose l'hypothèse de l'économie cognitive de Keysar et al (2000) qui montrent que les locuteurs sont égocentriques dans une tâche de compréhension (cf Chapitre 4, section 4.4). Si on applique cette hypothèse à la production langagière, on s'attend, par exemple, à ce qu'un locuteur utilise l'article défini pour introduire une nouvelle information, car ce locuteur possède une référence de ce dont il parle, et ignore l'état mental de son interlocuteur. Cette forme d'égocentrisme conduit à l'erreur, comme dans le cas des contextes existentiels.

ii.b L'omission

Nous avons rapporté plus haut dans le tableau (14) les résultats de l'utilisation des articles chez les enfants arabophones débutants dans les contextes existentiels. Le tableau (14) montre que les apprenants arabophones débutants ne font pas d'omission d'article à l'écrit avec les noms du français (0% d'omission). Ceci montre que les apprenants arabophones sont conscient du fait qu'en français les noms sans déterminants ne sont pas acceptés et qu'il est donc obligatoire d'introduire un nom avec un déterminant (défini ou indéfini).

iii. Résultats du groupe d'adultes arabophones

Le tableau (15) montre les données sur les enregistrements de productions spontanées d'apprenants adultes. Ces données concernent les enregistrements sur l'histoire du mariage.

	Nb DP	Nb.DP DEF	Nb.DP IND	Nb.DP. Autre	Elision	omissions	Nature des erreurs
ABI	20	12	3	4	1	1	DEF= nvl info
DAH	20	14	2	4	0	0	DEF= nvl info
HOU	20	11	2	6	1	0	DEF= nvl info
LIL	32	17	8	7	0	3	DEF= nvl info
ZIN	23	13	0	10	0	1	DEF= nvl info

Tableau (15) : données des adultes arabophones sur la production spontanée (l'histoire du mariage)

Les annotations du tableau sont les suivantes : nb DP = le nombre de fois où un DP est utilisé ; Nb.DP. (DEF/IND) = le nombre d'utilisation d'un DP défini ou indéfini ; DEF = nvl info = c'est l'utilisation du défini pour introduire une nouvelle information. Les lettres ABI, DAH....c'est les pseudos noms des apprenants. Les chiffres à l'intérieur du tableau montrent le nombre de fois de l'utilisation des articles selon les contextes.

Dans le tableau (16), nous donnons les résultats sur l'histoire des vacances racontée par les apprenants arabophones adultes débutants. Nous avons utilisé les mêmes annotations que pour le tableau (15).

	Nb DP	Nb.DP DEF	Nb.DP IND	Nb.DP. Autre	Elision	omissions	N a t u r e d e s erreurs
ABI	24	18	0	6	2	1	DEF= nvl info
DAH	37	28	2	4	3	0	DEF= nvl info
HOU	26	10	9	7	3	0	DEF= nvl info
LIL	39	26	5	5	3	0	DEF= nvl info
ZIN	38	20	8	2	6	2	DEF= nvl info

Tableau (16) : données des adultes arabophones sur la production spontanée (l'histoire des vacances)

iii.a La distribution des articles

Ces données sur les productions spontanées dans les deux histoires (mariage et vacances) nous ont fourni les résultats suivants (tableau 16 & 15) : les apprenants arabophones adultes utilisent de façon plus fréquente l'article défini que l'article indéfini. Le pourcentage a été effectué relativement au nombre de productions de syntagmes nominaux pour chaque apprenant. Voici des exemples de deux sujets, ABI et LIL :

(112)

**ABI : Après il est marié, on est parti à la mairie.*

**CHA: Ils ont fait la mairie ici?*

**ABI: Oui, ils ont fait la mairie à Feyzin.*

**CHA: Oui.*

**ABI: On a fait un grande fête.*

**CHA: Oui.*

**ABI: On a fait un grand mariage, avec le traiteur, avec la salle*

(113)

**CHA: Oui c'est des coeurs.*

%exp: CHA et LIL rigolent.

**LIL: Je crois qui bavent la demoiselle là!*

**CHA: Oui, oui.*

%exp: CHA et LIL rient.

**CHA: Très bien et là?*

**LIL: Donc voilà y a des rencontres entre la mère et le père.*

**LIL: Et entre le petit jeune homme et la fille.*

iii.b L'omission

Si l'on calcule sur le nombre d'omissions produites par rapport au nombre de DP produits par chaque apprenant, les données montrent que le taux d'omission est très faible chez ces apprenants. Il est possible que ces apprenants soient conscients du fait qu'en français les syntagmes nominaux sont introduit par un article. Voici des exemples de deux sujets ABI et ZIN :

(114)

CHA: Oui.

**ABI: Elle a fait négaffa.*

**CHA: Oui.*

**ABI: Voilà, il est changé sept fois.*

%exp: CHA s'étonne.

**CHA: Ah, sept fois?*

**ABI: Eh bien oui.*

**CHA: D'accord, d'accord.*

(115)

**ZIN: Il m'a demandé pour fiançailles.*

**ZIN: Près on a fait le fiançailles.*

	Nb DP	% DEF	% IND	% omissions
ABI	48	51%	7,5%	4,5%
DAH	57	72,5%	7,5%	0%
HOU	46	46,5%	6,5%	0%
LIL	71	59,5%	18,5%	4,5%
ZIN	61	54%	10,5	4,5%

Tableau (17) : nombre de productions de définis, indéfinis et omissions chez les apprenants adultes arabophones débutants

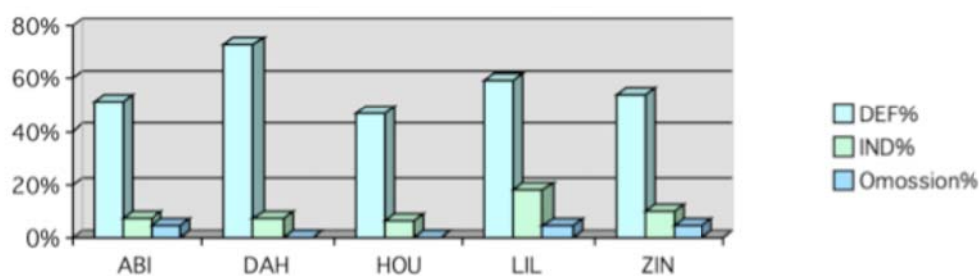


Figure (10) : la distribution des articles ainsi que l'omission chez les apprenants arabophones

On remarque aussi sur la figure (10) que les apprenants arabophones adultes utilisent une très grande proportion d'articles définis dans les différents contextes.

iii.c L'élision

Les données sur les apprenants arabophones adultes montrent qu'il utilisent très peu l'élision et que les mots utilisés sont plutôt des noms commençant le plus souvent par une consonne. Les seuls mots que les apprenants utilisent avec une élision sont 'hôtel' et 'autobus' dans l'histoire

des vacances. Il nous est impossible de faire des pourcentages ou des diagrammes car sur le seul mot commençant par une voyelle, il y a l'élision. Voici des exemples de deux sujets LIL et HOU :

**LIL: Voilà maintenant à l'hôtel.*

**CHA: Très bien ils arrivent.*

**LIL: Ils arrivent à l'hôtel voilà.*

**HOU: Là ils sont dans l'autobus ou je sais pas!*

**CHA: Oui et là?*

**HOU: Là, là, là, là.*

**CHA: D'accord, en fin qu'est ce que tu vois aussi?*

**HOU: Il y a l'hôtel, les bagages,*

3.3.2 Discussion

Dans ce chapitre, nous avons vérifié l'hypothèse d'un transfert complet et d'un accès complet à GU dans l'acquisition de la syntaxe des articles en français L2. Rappelons ainsi les différents résultats de ce chapitre :

Les résultats principaux de ce chapitre:

- ☒ Il est devenu clair dans la littérature sur l'acquisition du langage que le phénomène d'omission distingue le développement de la catégorie DP des enfants relativement à celui des adultes. Nos travaux montreront que pour les enfants arabophones (10-12ans), il n'y a pas d'omissions d'articles en L2.
- ☒ Granfeldt (2003) a montré que les apprenants suédophones faisaient peu d'omission par rapport au 2L1, de 1-18% (chez les adultes) contre 90-100% (chez les enfants bilingues). La majorité des omissions qui ont été trouvées proviennent de cas où le suédois n'a pas d'article. Nos résultats montrent que les enfants arabophones, apprenant le français, ne font pas d'omission d'articles en général. Nous avons aussi relevé que, dans les contextes indéfinis du français, les apprenants arabophones n'omettent pas l'article, alors qu'en arabe il n'y a pas d'article dans ces contextes-là. Ceci suggère, en ce qui concerne l'article indéfini, que les apprenants L2 ne font pas appel au transfert de

L1 à L2.

☒ Granfeldt (2003) a montré que les apprenants suédophones n'utilisent pas, au début de l'acquisition, le statut clitique de l'article défini, c'est-à-dire ne produisent pas l'élision. Nos résultats montrent aussi que les apprenants arabophones n'utilisent pas d'élision. Nous avons également remarqué que ces apprenants utilisent l'article défini dans les contextes existentiels. Ces résultats suggèrent que le statut syntaxique de l'article défini de l'interlangue n'est pas identique à celui de la langue cible. Je proposerai, à la suite de Granfeldt, que l'article défini utilisé par les apprenants arabophones se positionne dans le spéc-DP et non pas dans D°. Si cela est correct, on doit s'attendre à ce que ce positionnement ait des répercussions sur l'acquisition du genre en français L2, ainsi que sur l'acquisition de la sémantique des articles du français L2. Ces effets seront discutés dans les chapitres 4 et 5 respectivement.

☒ Nos résultats montrent que les apprenants L2 ont accès aux catégories fonctionnelles à l'état initial de L2, ce qui appuie une position de la continuité forte en L2. Cet effet peut avoir deux interprétations : d'une part, il pourrait s'agir d'un transfert de L1 à L2, d'autre part, il se peut que ce soit un effet de la grammaire universelle. Le fait que les apprenants L2 ne font pas d'omission peut être interpréter comme montrant que ces apprenants font appel à un principe plus général qui provient de GU. Nous avons montré que le statut clitique de l'article défini en arabe (élision) n'est pas transféré, ce qui nous a permis d'avancer l'hypothèse que la source des connaissances n'est pas L1 dans ce cas, mais GU. Nous avons argumenté, dans le sens de Granfeldt (2003), que le principe de l'uniformité catégorielle peut être un principe de simplification (Schwartz & Sprouse, 1996).

Nous avons, à travers les résultats de cette étude, établi certaines conclusions concernant les apprenants arabophones :

1. Les apprenants arabophones n'utilisent pas le principe de l'économie structurale

Les apprenants arabophones débutants n'omettent pas le déterminant et ne font pas de troncation au niveau de la structure, comme Rizzi (1998, 2000) le prédit pour les enfants apprenant leur langue maternelle. Ces résultats ont été renforcés par les travaux de Granfeldt (2003), Gess & Henschensohn (2001), White (2003). Il est important de signaler qu'il existe peu d'études sur l'acquisition des articles du français chez les enfants arabophones. Notre étude est donc parmi les premières à montrer que les enfants de 10 à 12 ans se comportent de la

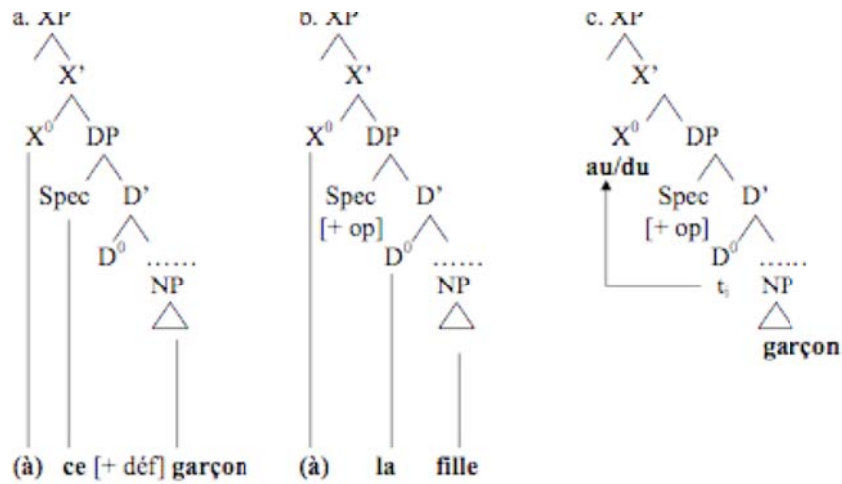
même façon que les adultes apprenant une langue seconde (les suédois chez Granfeldt, 2003). Ainsi, nous montrons que les enfants de cette tranche d'âge n'utilisent pas le principe d'économie structurale dans l'acquisition des articles, qu'il s'agisse d'apprenants débutants ou plus avancés.

Le fait que les apprenants arabophones (adultes ou enfants) ne font pas de l'économie structurale les différencie des enfants de 0 à 4 ans apprenant une langue maternelle. Il y a donc une différence entre le processus d'acquisition d'une langue maternelle et d'une langue seconde.

2. Les apprenants arabophones utilisent le principe d'uniformité catégorielle dans l'acquisition des articles du français L2.

Cette prédiction a été validée de deux façons : en analysant les contextes d'élision et en analysant le contexte 'il y a'. En effet, nos résultats montrent que les apprenants arabophones utilisent l'article défini plus fréquemment que l'article indéfini. Nos résultats montrent aussi que les apprenants arabophones n'utilisent pas d'articles élidés dans les contextes qui contiennent des noms commençant par une voyelle. A la suite de Granfeldt (2003), nous proposons que l'article élide n'est pas utilisé par les apprenants arabophones. Ainsi, les apprenants arabophones n'ont pas acquis la règle qu'en français, devant un nom commençant par une voyelle, on utilise un article élide, ce qui implique une structure syntaxique plus économique, comme le montre Granfeldt (2003, P. 133). On remarque en effet que la structure 'c' qui place l'article élide dans X° est plus économique que la structure 'a' qui place l'article défini dans spéc-DP :

(116)



Pour Granfeldt (2003, p. 147), le développement des articles définis touche deux niveaux (117).
 (117)

- a. L'acquisition du statut de tête de l'article défini
- b. L'acquisition du trait +défini à l'aide d'un opérateur dans spéc-DP

Selon Giusti (2001) (117.b) fait partie de la grammaire universelle et est une conséquence nécessaire de (117.a).

(118) représente la structure syntaxique qui indique le statut syntaxique de l'article défini chez les apprenants L2 débutants et chez les natifs. On remarque que l'article défini est placé dans le spécifieur de la même façon que l'est le démonstratif.

(118)

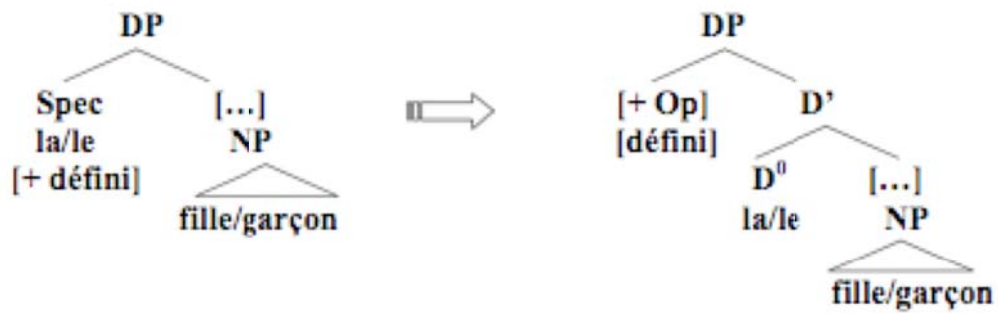
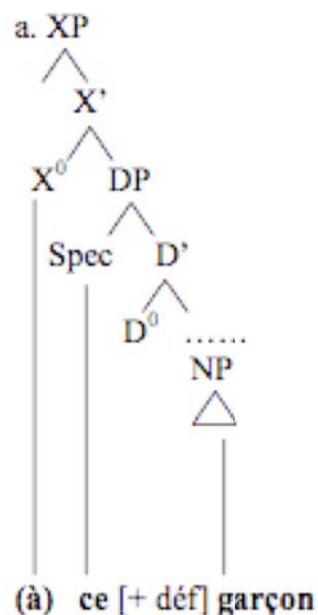


Figure (11) : le statut syntaxique de l'article défini chez les apprenants L2 à l'état initial et chez les natifs (Granfeldt, 2003, p. 147)

Les apprenants arabophones utilisent l'article défini dans les contextes d'éllision, et établissent une structure plus large donc plus grande. Cette structure ressemble à celle proposée par Granfeldt (2003) pour le démonstratif. Les apprenants arabophones construisent un grand arbre en plaçant l'article dans spéc-DP comme c'est le cas pour le démonstratif 'ce' :

(119)



3. Les apprenants arabophones placent l'article défini dans le spéc-DP en le considérant comme un démonstratif ayant le trait [+spécifique].

Nos résultats sur les contextes existentiels renforcent cette idée et renforcent l'idée de Granfeldt (2003) qui prévoit qu'à l'état initial de L2, les apprenants du français ne traitent pas l'article défini comme une tête X° , mais plutôt comme une projection maximale. Les apprenants arabophones utilisent l'article défini comme un article démonstratif ayant la propriété d'un $\boxed{\text{W}}$ -défini + spécifique $\boxed{\text{W}}$. Nous faisons appel ici aux travaux de Ionin (2003) et Ionin et al (2004) sur l'usage du démonstratif '*that*' comme un indéfini spécifique, alors que c'est un démonstratif '*there is this guy....*'. Nous proposons ainsi que, dans les contextes existentiels, les apprenants arabophones utilisent l'article défini en le considérant comme un indéfini spécifique. Cet effet peut signifier que l'article défini n'est pas dans D° , mais plutôt dans spéc-DP de la même façon que le démonstratif. C'est pour cette raison, à notre avis, que les apprenants n'utilisent pas l'article élide avec les noms commençant par une voyelle.

4. Nos résultats supportent l'hypothèse du transfert complet (de L1 à L2) et de l'accès complet (à GU).

En effet, notre recherche montre que, dans l'acquisition d'une langue seconde, d'un point de vue syntaxique, les apprenants arabophones transfèrent certaines propriétés linguistiques de L1 à L2. Par exemple l'utilisation de l'article défini dans le contexte 'il y a' est un transfert de l'arabe dialectal (voir chapitre 2). Dans ce cas, le transfert de L1 à L2 conduit les apprenants arabophones à l'erreur, car la règle de L1 ne s'applique pas en L2. Par ailleurs, nos résultats montrent que les apprenants arabophones ont accès à la grammaire universelle dans l'acquisition de certaines propriétés linguistiques dans L2. En effet, les apprenants arabophones débutants ne font pas d'omission de l'article dans les contextes indéfinis, alors que l'arabe permet un article zéro dans ces contextes. De plus, les résultats sur l'élosion montrent que les apprenants arabophones n'utilisent pas l'article élide, alors que l'arabe permet à l'article défini de s'élider avec la présence de certaines lettres alphabétiques.

Les recherches sur l'acquisition des langues secondes montrent qu'il existe deux façons de vérifier si les apprenants L2 ont accès à la grammaire universelle :

- $\boxed{\text{W}}$ les apprenants produisent des propriétés linguistiques qui n'existent ni en L1 ni en L2, mais qui sont possibles dans les langues (Ionin, 2003) ;
- $\boxed{\text{W}}$ les apprenants produisent des propriétés linguistiques qui sont compatibles avec l'input de L2, alors que L1 ne dispose pas de ce type de propriété (Scwhartz &

Sprouse, 1996).

Notre recherche valide ces deux points. En effet, nous avons vu que les apprenants arabophones utilisent l'article défini pour représenter le zéro de l'indéfini en arabe et qu'ils utilisent un article défini dans les contextes d'élisions.

3.4 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons montré que la syntaxe des articles du français, chez les apprenants arabophones, est acquise à la fois via le transfert et via l'accès à la grammaire universelle. Le fait que les apprenants arabophones acquièrent des articles en L2 en établissant une structure syntaxique qui place l'article dans spéc-DP et non pas dans D° laisse penser que ce type de structure pour le déterminant aurait une influence sur l'acquisition de la sémantique des articles en français L2. Dans le chapitre suivant, nous allons traiter cette hypothèse.