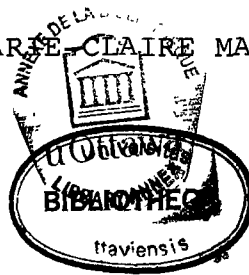


APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS, COMME SECONDE LANGUE.
ETUDE DE L'ACQUISITION D'UNE SERIE
DE MORPHEMES GRAMMATICAUX

par

MARIE-CLAIRE MANECKJEE



Thèse présentée à l'Ecole des Etudes Supérieures
de l'Université d'Ottawa en vue de l'obtention
du Ph.D. en Psychologie Clinique de l'Enfant



Ottawa, Ontario, Canada

1978

UMI Number: DC53700

INFORMATION TO USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleed-through, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI Microform DC53700
Copyright 2011 by ProQuest LLC
All rights reserved. This microform edition is protected against
unauthorized copying under Title 17, United States Code.

ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106-1346

CURRICULUM STUDIORUM

Marie-Claire Maneckjee-Declerck naquit à Alost, Belgique, le 17 novembre 1939. Elle obtint la Candidature en Sciences Psychologiques de l'Université Libre de Bruxelles en 1965 et la licence en Sciences Psychologiques de l'Université Libre de Bruxelles en 1968. Sa Thèse était intitulée: Contribution à l'Etude des Comparaisons Interconsignes dans le Dessin de l'Etre Humain.

RECONNAISSANCE

Cette thèse a été préparée sous la direction de A.E. Sidlauskas, Ph.D., professeur à l'Ecole de Psychologie de l'Université d'Ottawa et Directrice du Centre d'Etude de l'Enfant de l'Université d'Ottawa.

Nous tenons à exprimer notre profonde reconnaissance à Dr. Sidlauskas pour l'aide accordée au cours de ce long travail; et nous remercions les professeurs, les parents et tous les enfants du Programme Bilingue.

Le Programme Bilingue du Centre d'Etude de l'Enfant reçut le support financier du Secrétariat d'Etat.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE

INTRODUCTION

CHAPITRES

I.	L'ETAT DE LA QUESTION	1
	L'Acquisition d'une Langue Seconde. Le Pragmatisme des Approches Traditionnelles.	1
	L'Etude du Langage et de l'Acquisition du Langage.	3
	L'Etude de l'Acquisition d'une Langue Seconde.	45
II.	LE SCHEME EXPERIMENTAL	76
	Description de la Recherche.	76
	Le Modèle de l'Anglais Langue Première.	89
	L'Interférence de la Langue Maternelle.	107
	Les Hypothèses	112
III.	L'ACQUISITION DE MORPHEMES GRAMMATICaux	
	DESCRIPTION DES RESULTATS	117
	Le Test Langage-Dessin	118
	Résultats du Test-Langage-Dessin	156
	La Situation Groupes de Conversation	162
	Résultats de la Situation Groupes de Conversation.	177
	Le Test de Grammaire	181
	Résultats du Test de Grammaire	196

IV. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	199
Les Hypothèses d'Ordre Méthodologique.	200
Les Hypothèses Théoriques.	215
L'Hypothèse d'Interférence de la Langue Maternelle.	225
Conclusion.	226
V. CONCLUSIONS	231
Considérations Méthodologiques.	231
Considérations sur le Processus d'acquisition d'une Langue comme Langue Seconde.	239
BIBLIOGRAPHIE	249
APPENDICE	254
Scores Bruts pour le Test Langage-Dessin.	255
Scores Bruts pour les Groupes de Conversation.	265
Scores Bruts pour le Test de Grammaire.	275
Le Test Langage-Dessin - copie.	280
Le Test de Grammaire Présentation des Cartes Utilisées.	281

LISTE DES TABLEAUX

1. Sujets Anglophones. Distribution des Q.I. au Moment de la Sélection.	78
2. Sujets Francophones. Distribution des Q.I. au Moment de la Sélection.	78
3. Sujets Anglophones. Distribution des Ages au Début du Programme.	79
4. Sujets Francophones. Distribution des Ages au Début du Programme.	80
5. Composition de l'Echantillon en Fonction de l'Appartenance Linguistique et du Niveau Scolaire.	81
6. Etude de Brown. Ordre Moyen d'Acquisition des Morphèmes.	94
7. Séquences d'Acquisition des Morphèmes chez Brown et les deVilliers.	95
8. Unités de Sens Contenues dans la Série des Morphèmes.	98
9. L'Ordre de Complexité Sémantique des Morphèmes.	99
10. L'Ordre d'Acquisition et Complexité Transformationnelle des treize Morphèmes.	100
11. Ordre Partiel en Termes de Complexité Sémantique Cumulative.	104
12. Ordres Partiels en Termes de Complexité Transformationnelle Cumulative.	105
13. Au niveau de la Complexité Sémantique des Morphèmes. Introduction de l'Hypothèse d'Interférence Négative.	111
14. L'Acquisition de In et On en Contexte Obligatoire.	120
15. L'Acquisition de In en Contexte Obligatoire.	121
16. L'Acquisition de On en Contexte Obligatoire.	121
17. Surgénéralisation de In ou de On.	122
18. L'Acquisition de l'Article en Contexte Obligatoire.	125.
19. L'Acquisition de l'Article en Contexte Obligatoire.	126.

20.	L'Acquisition du -s du Pluriel en Contexte Obligatoire.	128
21.	Le Lien Possesseur-Possession. Les Diverses Constructions rencontrées.	130
22.	L'Acquisition du Morphème -s du Possessif en Contexte Obligatoire.	131
23.	Relevé des Catégories de Verbes Mode Déclaratif Temps Présent Troisième Personne du Singulier.	134
24.	L'Acquisition du Morphème -ing. Distribution des Traitements Observés.	137
25.	L'Acquisition du Morphème -ing en Contexte Obligatoire.	139
26.	Le Morphème -s de la Troisième Personne. Les Traitements Observés.	142
27.	L'Acquisition du Morphème -s de la Troisième Personne.	143
28.	L'Acquisition du Morphème -s de la Troisième Personne Verbes Réguliers Verbes Irréguliers.	143
29.	Le Passé Simple en Contexte Obligatoire.	147
30.	L'Acquisition du Passé Simple Verbes Réguliers Verbes Irréguliers.	147
31.	L'Acquisition de la Copule Be en Contexte Obligatoire.	151
32.	L'Acquisition de la Copule Be Contractable et Incontractable.	152
33.	L'Acquisition de l'Auxiliaire Be. Types de Réponses.	153
34.	L'Acquisition de l'Auxiliaire Be: Présence versus Absence.	155
35.	Comparaison entre les Pourcentages de Présence de l'Auxiliaire Be et du Morphème -ing.	156
36.	Test Langage-Dessin. Résultats d'Ensemble.	157
37.	Séquence d'Acquisition des Morphèmes au Test Langage-Dessin.	160
38.	Séquence d'Acquisition des Morphèmes au Test Langage-Dessin.	160
39.	Les Ordres de Performance Transversaux du Test Langage-Dessin.	161
40.	Les Ordres de Performance Transversaux du Test Langage-Dessin.	162
41.	Acquisition de la Préposition In en Contexte Obligatoire.	163

42.	Acquisition de la Préposition On en Contexte Obligatoire.	164
43.	Acquisition de la Présence d'un Article en Contexte Obligatoire.	165
44.	Acquisition du Morphème -s du Pluriel en Contexte Obligatoire.	166
45.	L'Acquisition du -s du Possessif dans le Contexte N's + N.	167
46.	L'Acquisition du Morphème -ing du Progressif en Contexte Obligatoire.	167
47.	Le Passé Simple Verbes Réguliers et Irréguliers. Relevé des Catégories Obtenues.	169
48.	L'Acquisition du Passé Simple pour les Verbes Irréguliers en Contexte Obligatoire.	170
49.	Le Morphème -s de la Troisième Personne du Singulier. Relevé des Catégories Obtenues.	171
50.	L'Acquisition du Morphème -s de la Troisième Personne en Contexte Obligatoire.	172
51.	L'Acquisition du Morphème -s de la Troisième Personne Verbes Réguliers et Verbes Irréguliers Rassemblés.	173
52.	L'Acquisition de la Copule Be Contractable en Contexte Obligatoire.	174
53.	L'Acquisition de la Copule Be Incontractable en Contexte Obligatoire.	174
54.	L'Acquisition de l'Auxiliaire Be Contractable en Contexte Obligatoire.	175
55.	L'Acquisition de l'Auxiliaire Be Incontractable en Contexte Obligatoire.	176
56.	L'Acquisition de l'Auxiliaire Be en Contexte Obligatoire.	177
57.	Situation Groupes de Conversation. Résultats d'Ensemble.	178
58.	Séquence d'Acquisition des Morphèmes pour la Situation Groupes de Conversation.	179
59.	Séquence d'Acquisition des Morphèmes pour la Situation Groupes de Conversation.	180
60.	Les Ordres de Performance Transversaux dans la Situation Groupes de Conversation.	181
61.	Présence d'un Article en Contexte Obligatoire.	183
62.	L'Acquisition du Morphème -s du Pluriel en Contexte Obligatoire.	183

63.	Le Possessif. Relevé des Catégories de Réponses.	184
64.	L'Acquisition du Morphème -s du Possessif en Contexte Obligatoire.	185
65.	L'Acquisition du Morphème -ing en Contexte Obligatoire.	186
66.	L'Acquisition du Morphème -s de la Troisième Personne du Singulier en Contexte Obligatoire.	188
67.	L'Acquisition du Passé Simple. Relevé des Types de Réponses.	190
68.	L'Acquisition du Passé Simple des Verbes Irréguliers en Contexte Obligatoire.	191
69.	L'Acquisition du Passé Simple des Verbes Irréguliers en Contexte Obligatoire.	192
70.	L'Acquisition de la Copule Be Contractable en Contexte Obligatoire.	193
71.	L'Acquisition de la Copule Be Incontractable en Contexte Obligatoire.	194
72.	L'Acquisition de l'Auxiliaire Be en Contexte Obligatoire.	195
73.	Les Résultats d'Ensemble du Test de Grammaire.	197
74.	L'Ordre de Performance du Test de Grammaire.	198
75.	Comparaison des Séquences d'Acquisition du Test Langage-Dessin et des Groupes de Conversation.	201
76.	Comparaison des Ordres Transversaux de la Première et de la Deuxième Année.	202
77.	Comparaison des Ordres Transversaux de la Troisième Année.	203
78.	Comparaison des Pourcentages Moyens de Performance Correcte.	205
79.	Comparaison des Pourcentages Moyens de Performance Correcte.	206
80.	Les Séquences de Brown et des deVilliers Modifiées pour les Comparaisons.	215
81.	Les Séquences de Brown et des deVilliers Modifiées pour les Comparaisons.	216
82.	Vérification des Prédictions Basées sur le Principe de Complexité Cumulative.	220
83.	Comparaison des Résultats Observés pour le Principe de Complexité Sémantique par Dulay et Burt (1974,b) et par la Présente Recherche.	221

84.	Séquence d'Acquisition de Dulay et Burt (1974a) Modifiée pour les Besoins de la Comparaison.	222
85.	Comparaison des Fréquences d'Apparition des Morphèmes pour Brown et pour le Pro- gramme Bilingue.	236a
86.	Comparaison des Fréquences d'Apparition des Morphèmes pour Brown et pour le Programme Bilingue.	236b

LISTE DES FIGURES

1. Modèle de Performance.	10
2. Modèle d'Acquisition.	12
3. Modèle d'Acquisition.	13
4. Comparaison des séquences d'Acquisition du Test Langage-Dessin et des Groupes de Conversation.	200b
5. Comparaison des Séquences d'Acquisition du Test Langage-Dessin et des Groupes de Conversation.	200b
6. Test Langage Dessin, Comparaison entre la Séquence Longitudinale et l'Ordre Transversal I.	211b
7. Test Langage-Dessin, Comparaison entre la Séquence Longitudinale et les Ordres Transversaux II, III.	211b
8. Groupes de Conversation, Comparaison entre la Séquence Longitudinale et les Ordres Transversaux.	212b
9. Comparaison des Séquences Anglais L ₁ et Anglais L ₂ au Test Langage-Dessin.	216b
10. Comparaison des Séquences Anglais L ₁ et Anglais L ₂ avec les Groupes de Conversation	216b
11. Comparaisons entre les Ordres et les Séquences Anglais L ₂ de Dulay et Burt et du Programme Bilingue.	223b

SOMMAIRE

Le processus d'acquisition d'une langue seconde est placé dans le contexte général de l'étude psycholinguistique du langage et dans le contexte particulier de l'Hypothèse d'Identité.

Le travail porte sur l'acquisition d'une série de 14 morphèmes grammaticaux anglais par un groupe de 16 enfants francophones (en âge de scolarité primaire) engagés pendant trois ans dans un programme expérimental d'enseignement bilingue anglais-français. Dans une comparaison inter-test, trois modalités d'échantillonnage ont été comparées (situation naturelle, situation semi-naturelle, situation de test), afin d'évaluer l'effet des modalités d'échantillonnage sur les séquences d'acquisition longitudinales et sur les ordres de performance transversaux obtenus. Dans une comparaison intra-test les séquences d'acquisition longitudinales et les ordres de performance transversaux ont été comparés dans le but d'évaluer le degré de correspondance entre études longitudinales et études transversales. L'Hypothèse d'Identité (version forte $L_2=L_1$) fut testée en comparant les séquences d'acquisition - anglais L_2 obtenues aux séquences d'acquisition - anglais L_1 correspondantes rapportées dans la littérature psycholinguistique (Brown, 1973; deVilliers et deVilliers, 1973) et en évaluant le pouvoir prédictif des prin-

cipes de complexité sémantique et de complexité sémantique cumulative dérivés de l'étude de l'acquisition de l'Anglais L_1 (Brown, 1973). La version faible ($L_2=L_2$) de l'Hypothèse d'Identité (Dulay et Burt 1972, 1973, 1974a, 1974b) fut testée en comparant les séquences et les ordres obtenus dans la présente étude à la séquence d'acquisition correspondante de Dulay et Burt (1974a). La possibilité de l'interférence de la langue maternelle française fut considérée en évaluant la valeur prédictive d'une séquence théorique qui combine le niveau de complexité sémantique des morphèmes et les différences entre langue maternelle et langue seconde au niveau morphophonémique. Ces comparaisons furent effectuées à l'aide du calcul du coefficient de corrélation rho de Spearman.

Sur le plan méthodologique les résultats (a) indiquent la confirmation de l'hypothèse d'absence de correspondance entre séquences longitudinales ou ordres transversaux obtenus à partir de modalités d'échantillonnage différentes; (b) introduisent une nuance dans l'hypothèse de non-correspondance entre études transversales et études longitudinales: la présence ou l'absence de correspondance significative ($p < .001$, $p < .01$, $p < .05$) dépend du moment où la comparaison est faite et de la modalité d'échantillonnage. Sur le plan théorique nos résultats indiquent (a) que l'hypothèse d'absence de correspondance directe entre séquences d'acquisition L_2 et séquences L_1 est confirmée par la majorité des résultats; (b) qu'une correspondance significative est trouvée entre la séquence L_2 de Dulay et Burt et les séquences et/ou les or-

dres obtenus à partir de deux modalités d'échantillonnage ($p < .05$ pour la situation naturelle; $p < .001$ pour la situation de test); (c) le principe d'interférence de la langue maternelle, tel qu'il est élaboré ici ne présente pas de pouvoir prédictif.

Le processus d'acquisition d'une langue seconde est discuté à la lumière de ces résultats, trois facteurs sont envisagés: facteur cognitif, facteur linguistique, fréquence d'apparition des morphèmes.

INTRODUCTION

Les idées et modèles issus de la théorie linguistique et de la théorie psychologique - en particulier la notion de structure linguistique profonde et l'hypothèse cognitive du développement du langage - ont grandement contribué au déploiement de l'étude de l'acquisition du langage. Cette influence fructueuse toucha également le champ d'étude de l'acquisition des langues secondes.

L'intérêt pour les processus sous-tendant l'acquisition d'une langue comme langue seconde apparut récemment. L'une des hypothèses offertes - ou Hypothèse d'Identité - avance que l'acquisition d'une langue seconde, tout comme l'acquisition d'une langue première, est un processus créatif régi par des principes généraux, en vertu desquels l'on doit s'attendre à trouver un pattern régulier dans l'acquisition d'une langue comme langue seconde (indépendamment de la langue d'origine des sujets), tout comme l'on a récemment mis en évidence la généralité de certains aspects du processus d'acquisition du langage par le jeune enfant.

Nous nous proposons d'aborder notre travail sur l'acquisition de l'Anglais comme langue seconde en retraçant les courants d'idées linguistiques et psychologiques les plus influents, de même que les développements récents de l'étude psycholinguistique du développement du langage. Nous présenterons ensuite un compte rendu des rationnels offerts et des

travaux réalisés à propos de l'acquisition d'une langue seconde. Notre hypothèse de base se rallie à l'Hypothèse d'Identité; nous posons donc que le processus d'acquisition d'une langue seconde est régi par des facteurs d'ordre généraux cognitifs et linguistiques.

La vérification de cette hypothèse théorique de base et d'hypothèses méthodologiques connexes est centrée sur l'acquisition d'une série de morphèmes grammaticaux anglais par des enfants unilingues francophones en âge de scolarité primaire participant à un programme expérimental d'enseignement bilingue anglais-français organisé au Centre d'Etude de l'Enfant de l'Université d'Ottawa de 1970 à 1973. Notre contribution s'inscrit logiquement à la suite de recherches précédentes, en particulier celles de Dulay et Burt (1972, 1973, 1974a, 1974b).

Notre travail a donc été organisé de façon (a) à vérifier deux questions d'ordre méthodologique issues de recherches antérieures: influence de la modalité d'échantillonnage sur les séquences longitudinales d'acquisition et les ordres transversaux de performance obtenus, et comparabilité des séquences longitudinales et des ordres transversaux correspondants; (b) à vérifier l'Hypothèse d'Identité sous deux formes: pour vérifier la version forte $L_2=L_1$ de cette hypothèse nous procéderons à la comparaison de nos résultats pour l'Anglais - langue seconde avec les séquences correspondantes obtenues pour l'Anglais - langue première (Brown, 1973; deVilliers et deVilliers, 1973) et nous testerons la valeur

prédictive de principes explicatifs dérivés de l'étude de l'acquisition d'une langue première (Brown, 1973); pour vérifier la version faible $L_2=L_2$ de cette hypothèse nous procéderons à la comparaison de nos résultats anglais - langue seconde avec les résultats obtenus par d'autres chercheurs (Dulay et Burt 1974a) dans une recherche analogue avec deux groupes d'enfants de langue d'origine différente; et enfin (c) à envisager l'influence éventuelle de la langue maternelle (française) sur l'acquisition d'une langue seconde (anglaise) en vérifiant le pouvoir prédictif d'un principe qui combine l'ordre de difficulté sémantique des variables et l'interférence négative de la langue maternelle au niveau morphophonémique. Les comparaisons seront effectuées à l'aide du calcul du coefficient de corrélation rho de Spearman.

Dans le chapitre final nous présenterons une évaluation critique (a) des avantages et désavantages des modalités d'échantillonnage employées dans cette recherche, (b) des objectifs de la recherche en langue seconde. Pour conclure, le processus d'acquisition d'une langue seconde sera discuté en portant une attention particulière à certains facteurs: facteur cognitif, facteur linguistique et une réinterprétation de la fréquence d'apparition des variables.

LE PROJET BILINGUE DU CENTRE D'ETUDE DE
L'ENFANT DE L'UNIVERSITE D'OTTAWA
1970 - 1973

Vers la fin des années 60 et le début des années 70 l'étude du bilinguisme connaît au Canada une période de croissance fructueuse associée à une politique fédérale de promotion du bilinguisme Anglais-Français au Canada. Dans le même temps des perspectives nouvelles avaient vu le jour en Psycholinguistique, notamment les notions de structures linguistiques et cognitives profondes sous-tendant l'acquisition du langage et l'Hypothèse d'identité qui postule qu'une langue seconde est acquise selon des processus analogues à ceux identifiés pour l'acquisition d'une langue première.

Reflétant ce climat général le centre d'Etude de l'Enfant de l'Université d'Ottawa sous la direction de Dr. Agatha E. Sidlauskas inaugure en septembre 1970 un programme expérimental d'enseignement bilingue anglais-français d'une durée de trois années. Le projet bilingue du Centre d'Etude de l'Enfant se présente avec une organisation très particulière. Le rationnel adopté était qu'une langue (première ou seconde) est avant tout un moyen de communication qui s'acquiert dans un milieu de communication. Le projet bilingue offrit donc un cadre de communication bilingue: (1) un groupe d'une quarantaine d'enfants dont une moitié était unilingue anglophone et l'autre moitié était unilingue francophone, (2) un enseignement dans les deux langues organisé sur une base de rotation journalière

continue: un jour d'enseignement en Anglais dans la classe anglaise avec le professeur et l'assistante anglophones, un jour d'enseignement en Français dans la classe française avec le professeur et l'assistante francophones. Les enfants subdivisés en deux sous groupes mixtes par rapport à la langue maternelle participèrent à trois années d'enseignement en Anglais et en Français dans leur langue maternelle (français ou anglais selon les cas), et dans leur langue seconde (français ou anglais selon les cas), le sous-groupe des "petits" commença au niveau du Jardin d'Enfants et termina au niveau de la deuxième année primaire, le sous-groupe des "grands" commença au niveau de la première année primaire et termina au niveau de la troisième année primaire.

La langue seconde (anglais ou français) ne fut jamais traitée comme une matière à enseigner avec recours à la traduction, au contraire, suivant le rationnel adopté la langue fut traitée comme moyen de communication (1) pour accomplir le programme d'enseignement en accord avec les normes pour l'enseignement en anglais et avec les normes pour l'enseignement en français de la province d'Ontario, (2) pour la communication entre l'enfant et ses professeurs, (3) pour la communication entre l'enfant et ses pairs. Le projet bilingue se distingue donc des programmes dits d'immersion parce que le milieu de communication était bilingue à tous les niveaux de communication et parce que deux programmes d'enseignements étaient poursuivis simultanément: le programme français et le programme anglais.

L'auteur du travail présenté ici participa à l'entièreté

du programme, de 1970 à 1972 comme élève assistante, de 1972 à 1974 comme coordinatrice du programme, elle prit part à l'examen psychométrique de sélection, à la récolte des données psychométriques, linguistiques, sociométriques, etc., au cours du programme, et elle organisa la transcription, la cotation et le classement des données recueillies.

CHAPITRE PREMIER

L'ETAT DE LA QUESTION

L'Acquisition d'une Langue Seconde Le Pragmatisme des Approches Traditionnelles

L'étude de l'acquisition des langues secondes a traditionnellement été, et est encore dans une large mesure une étude appliquée, centrée sur l'enseignement et le rendement. Les travaux publiés portent le plus souvent sur des aspects périphériques¹, tels:

1. variables d'enseignement, par exemple: curriculum, techniques d'enseignement, mode de présentation du matériel linguistique, formation des enseignants.

2. variables de milieu, par exemple facteurs socio-économiques, facteurs culturels.

3. variables de personnalité, par exemple le rôle de la motivation et des attitudes des étudiants à l'égard de la langue.

4. méthodes d'évaluation du rendement: quoi évaluer? l'exactitude formelle du produit ou la capacité de communiquer en langue seconde; comment évaluer? genre de test ou d'examen.

5. prédiction du rendement en langue seconde: tests d'aptitude, tests d'attitudes.

1. "périphériques" par rapport au problème central qui est le processus d'acquisition.

6. l'âge optimum pour l'introduction de cet enseignement.

7. en parallèle avec l'enseignement des langues secondes au niveau de la scolarité primaire - effets potentiels de cet apprentissage sur le développement intellectuel des élèves, leur rendement scolaire en langue maternelle, le développement de la langue maternelle.¹

L'ensemble de ces travaux constitue une pédagogie de l'enseignement des langues secondes, qui de façon caractéristique néglige le point de vue des processus d'acquisition d'une langue seconde et demeure à l'écart des études théoriques du langage. Ce n'est qu'assez récemment - après le renouveau provoqué en Linguistique et en Psycholinguistique par les théories de la Grammaire Générative - que les théories du langage et les études sur l'acquisition du langage produisirent des modèles applicables à l'étude des processus d'acquisition d'une langue seconde. Comme nous nous proposons dans ce travail d'aborder l'acquisition de l'anglais langue seconde dans le contexte d'une théorie du langage et d'une théorie de l'acquisition du langage, nous passerons en revue les différents courants d'idées qui ont été développés en Linguistique et en Psycholinguistique au cours des trente dernières années, nous présenterons ensuite un ensemble de travaux récents portant sur l'acquisition d'une langue

1. La liste de ces objectifs trouve sa source dans les **résumés** de 1970 à 1977 de M.L.A. (Modern Language Abstracts) et de L.L.B.A. (Language & Language Behaviour Abstracts).

seconde, sur les rapports éventuels entre l'acquisition du langage et l'acquisition ultérieure d'une langue seconde, et, pour certains, s'efforçant de dégager de leurs observations les facteurs ou processus soustendant l'acquisition d'une langue seconde.

L'Etude du Langage et de
L'Acquisition du Langage

La Psycholinguistique développementale actuelle révèle un désir de synthèse entre l'étude linguistique et l'étude psychologique de l'acquisition du langage. Deux objectifs majeurs sont exprimés par Slobin (1973): (a) dégager les caractères universels de l'acquisition du langage dans le but ultime, (b) de les mettre en relation avec les caractères universels du développement cognitif.

Developmental psycholinguistics is thus moving from particularism to universalism in two significant ways: from the particularism of English, to the acquisition of language in general, and from the particularism of linguistic development to cognitive development in general.... we are just beginning to sense the intimate relations between linguistic universals and cognitive universals, and we are far from an adequate theory of either. (Slobin, 1973, p.176).

Nous avons exploré la ~~documentation~~ linguistique et psycholinguistique dans le but de trouver une expression à cet effort de synthèse entre développement du langage et développement cognitif; cette synthèse nous apparaissant nécessaire pour fonder les hypothèses sur l'acquisition d'une

langue seconde sur des bases analogues à celles de l'acquisition du langage en général.

Les ouvrages sur l'acquisition du langage se diversifient en plusieurs courants, nous y distinguerons quatre volets dans le but d'introduire un certain ordre parmi des idées qui n'ont pas nécessairement entre elles un enchaînement logique suffisant. Ces quatre volets sont comme suit:

Un volet linguistique: l'approche syntaxique de Noam Chomsky.

Un volet linguistique: l'approche sémantique de Charles Fillmore.

Un volet psychogénétique: l'école de Genève.

Un volet psycholinguistique développementale.

L'Approche Syntaxique de Noam Chomsky

L'intérêt de la grammaire Chomskienne est double, d'une part l'auteur nous offre un nouveau modèle d'analyse du langage sous forme d'une grammaire générative, d'autre part, il avance un modèle de compétence linguistique sous forme de grammaire générative universelle qui se veut également théorie formelle du langage.

Sur le plan théorique plusieurs points nous intéressent (a) la réintroduction en linguistique contemporaine de la notion de niveau linguistique, (b) sa théorie du langage proprement dite, (c) son modèle d'acquisition du langage "L.A.D.".

Les niveaux linguistiques. De l'observation empirique du comportement linguistique il ressort que le locuteur-auditeur

d'une langue est capable de comprendre et de produire un nombre infini de phrases nouvelles, qu'il possède cette capacité créatrice après n'avoir eu qu'une expérience limitée et accidentelle des phrases de sa langue, et que cette expérience linguistique préalable s'avère avoir été dans bien des cas de valeur grammaticale **discutable**. S'appuyant sur ce fait, Chomsky affirme que le comportement linguistique du locuteur-auditeur ne peut résulter de l'apprentissage de la structure observable du langage, ce dont un modèle **behavioriste** S-R ou S-r-s-R de l'acquisition du langage ne tient pas compte. Pour sortir de l'impasse où l'observation empirique l'amène, Chomsky reprend une notion ancienne de la grammaire universelle traditionnelle, réexprimée au siècle dernier par Humboldt et au début de ce siècle par Ferdinand de Saussure. Cette notion est celle du niveau linguistique qui, basée sur la distinction entre forme et substance, différencie deux structures linguistiques, l'une superficielle et substantiée, l'autre sous-jacente et formelle; ce à quoi correspondent les concepts de "langue" et "parole" de de Saussure et ceux de "compétence" versus "performance" de Chomsky.

Chomsky postule donc que l'apprentissage linguistique du locuteur-auditeur ne concerne pas la structure superficielle, mais en fait concerne la structure profonde du langage. Ce que le locuteur-auditeur d'une langue a dû acquérir, ce n'est pas une séquence de mots, ni une collection de phrases, mais une connaissance des règles de la langue,

"comme un système abstrait sous-tendant la performance, système constitué par des lois qui concourent à déterminer la forme et le sens intrinsèque d'un nombre potentiellement infini de phrases" (Chomsky, 1968, p.106). Un tel système peut être représenté par une grammaire.

La nouvelle grammaire proposée par Chomsky distingue les divisions traditionnelles que sont la sémantique, la syntaxe et la phonologie. La composante syntaxique est traitée de façon innovatrice par l'auteur et constitue le noyau de sa théorie. Cette composante syntaxique se divise en trois niveaux inspirés des notions de base et de surface: au niveau de base, la structure formelle profonde ou structure syntagmatique, composée d'un ensemble de règles syntagmatiques et contenant toute information nécessaire pour l'interprétation sémantique; au niveau superficiel, la structure de surface ou structure morphophonémique, composée d'un ensemble de règles morphophonémiques et contenant toute information relative à l'interprétation phonétique; et finalement une structure intermédiaire ou structure transformationnelle, composée d'un ensemble de règles de transformation reliant la base à la surface. La grammaire universelle (traditionnelle et nouvelle) anticipe que le niveau de base varie peu de langue à langue; la grammaire transformationnelle postule que certains principes de transformation se retrouvent également dans toutes les langues. D'où cette structure profonde et certains principes transformationnels feraient partie du domaine linguistique commun à toutes les langues humaines

étudiées sous le terme d'"universaux linguistiques".

L'hypothèse est la suivante: (a) premièrement toute langue recourt à un même ensemble de catégories grammaticales, telles phrases, syntagme nominal, syntagme verbal, etc.; (b) deuxièmement toute langue établit un même ensemble de relations entre ces catégories; (Chomsky, 1965 distingue entre universaux de substance, auxquels il assimile les catégories grammaticales, et les universaux de forme d'un degré plus avancé d'abstraction, auxquels il rapporte les relations entre catégories: "De tels universaux de substance concernent le vocabulaire de la description linguistique, les universaux de forme mettent plutôt en jeu le caractère des règles...." p.48 traduction française); (c) troisièmement, ces catégories et relations grammaticales universelles forment la structure profonde des phrases abstraites (S) de la langue, ou "structure syntagmatique" ("Phrase structure" ou "base structure"), et rassemblent l'information syntaxique indispensable pour l'interprétation sémantique.

Les catégories grammaticales contenues dans la structure profonde correspondent aux concepts grammaticaux classiques de sujet et prédicat de la phrase, verbe principal et complément d'objet du syntagme verbal, modification et nom principal du syntagme nominal, etc. Ces catégories sont ordonnées les unes par rapport aux autres dans une relation hiérarchique dominée par le symbole "S" (Sentence) de la phrase. Un ensemble de règles de ré-écriture ("Rewriting rules") régit la construction de la phrase de base, ou "phrase

noyau" ("kernel sentence"). Les règles de ré-écriture imposent une structure à une suite de symboles S, NP, VP, etc., cette structure peut être représentée par diagramme ("tree diagramme") qui illustre la relation hiérarchique.

En conséquence, dans la structure profonde décrite par Chomsky (1965) le sujet d'une phrase est le syntagme nominal (NP) directement dominé par le symbole de la phrase (S), le prédicat d'une phrase est le syntagme verbal (VP) directement dominé par S, le complément d'objet de syntagme verbal est le syntagme nominal dominé par VP, est le verbe dominé par VP, etc.

Un ensemble de règles de cet ordre constitue la base commune sur laquelle s'articulent toutes les langues humaines.

Le mentalisme Chomskien. La compétence linguistique - définie comme connaissance de la structure formelle sous-jacente de la langue, qui permet au locuteur-auditeur de produire et de comprendre un nombre infini de phrases de sa langue - peut être représentée par une grammaire dite "générative". Une grammaire est dite générative par opposition à descriptive, en ce sens qu'elle est composée d'un ensemble formel, limité, de règles dont l'application peut engendrer un nombre indéfiniment grand de phrases. Cette grammaire générative qui va servir de modèle de la compétence linguistique, Chomsky l'élève au rang de grammaire universelle. En effet, le but ultime du linguiste n'est pas de fournir des grammaires particulières pour des cas particuliers, mais d'accéder au niveau d'une grammaire universelle ou théorie générale

de la structure linguistique, qui détermine toute condition requise de l'ensemble des grammaires de toutes les langues et qui rende compte de l'aspect créateur de l'acte linguistique lui-même, en conséquence, cette théorie linguistique générale devient également une théorie du langage:

L'étude de la grammaire universelle ainsi comprise est une étude de la nature des capacités intellectuelles humaines. Elle tente de formuler les conditions nécessaires et suffisantes qu'un système doit remplir pour être considéré comme langue humaine potentielle, conditions qui ne sont pas vraies des langues existantes par accident, mais qui sont plutôt enracinées dans la capacité de langage de l'homme et qui constituent ainsi l'organisation innée déterminant ce qui compte comme expérience linguistique et ce que la connaissance de la langue élève sur la base de cette expérience. (Chomsky, 1968, p.48).

Un parallélisme est introduit entre le linguiste et l'enfant qui tous deux font face à une tâche identique: découvrir une grammaire, une grammaire qui "doit projeter le corpus fini et toujours plus ou moins accidentel des énoncés observés sur l'ensemble (présupposé infini) des phrases grammaticales. A cet égard, une grammaire reflète le comportement du locuteur qui à partir d'une expérience finie et accidentelle de la langue peut produire et comprendre un nombre infini de phrases nouvelles" (Chomsky, 1957, p.17). L'analogie est reprise dans l'ouvrage de 1968, lorsque Chomsky aborde les problèmes de l'apprentissage du langage dans la perspective de sa nouvelle théorie linguistique: "Le problème pour le linguiste aussi bien que pour l'enfant qui apprend la langue consiste en ceci: déterminer à partir des données de la

performance le système sous-jacent de règles qui a été maîtrisé par le locuteur-auditeur et qu'il met en usage dans sa performance effective. De ce fait la théorie linguistique est mentaliste au sens technique du mot, puisqu'elle s'attache à découvrir une réalité mentale sous-jacente au comportement effectif". (Chomsky, 1968, p.13), en fait ce mentalisme dépasse le niveau descriptif puisque l'étude linguistique devient une hypothèse sur la nature de la réalité mentale sous-jacente et prétend étudier: "la nature des capacités intellectuelles humaines", en fait pose des fondements nouveaux pour l'étude psychologique du langage.

La grammaire générative universelle dont nous avons ébauché les traits généraux est considérée par l'auteur comme modèle de la capacité d'associer le sens au son, strictement en accord avec les règles de la langue. Considérons le modèle de performance linguistique P.M.¹ (fig. 1) capable de relier le son au sens. Ce modèle reçoit à l'entrée un signal ainsi que d'autres informations concomitantes et produit à la sortie diverses représentations grammaticales.

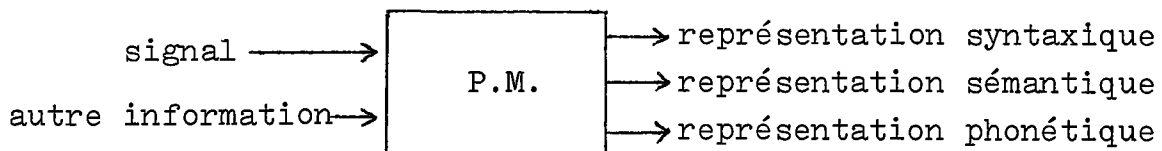


fig. 1: Modèle de performance.

1. "Performance Model", emprunté à Chomsky, 1967, p.399.

Quelles sont les caractéristiques d'un modèle P.M. de cette sorte? Il n'est pas question de prétendre que le modèle de compétence qu'est la grammaire soit un modèle descriptif de P.M., c'est-à-dire décrive le fonctionnement de P.M.: le fonctionnement de P.M. requiert d'autres informations, outre celles déterminées par la grammaire et il obéit à des contraintes qui ne sont pas du domaine de la grammaire, par exemple mémoire et stratégies perceptives. Ce que l'on avance dans ce diagramme, c'est que P.M. doit - pour être capable du comportement linguistique observé - avoir incorporé la grammaire de la langue. Donc, tant sur le plan de la compréhension que sur le plan de la production linguistique, le postulat Chomskien est que P.M. - modèle de la performance du locuteur-auditeur - doit avoir au préalable incorporé la grammaire de la langue. Et c'est précisément parce qu'elle postule cette connaissance formelle et non observable de la langue comme composante fondamentale de P.M. que la théorie Chomskienne est mentaliste.

Le modèle d'acquisition du langage. Au cas où l'on exigerait de la théorie linguistique générale qu'elle fournisse une procédure de découverte de la grammaire - ce qui est l'exigence maximale que l'on puisse imposer à la théorie générale - et si l'on assume également que le locuteur-auditeur possède nécessairement une connaissance abstraite de la langue ou "compétence linguistique", cette analogie peut être illustrée par le diagramme de la figure 2, où la boîte vide tiendrait provisoirement la place de "procédure de découverte"

tant pour la théorie générale de la structure linguistique que pour le locuteur-auditeur. La question qui se pose, et que Chomsky ne manque pas de poser, est de savoir comment le locuteur-auditeur acquiert cette connaissance sous-jacente qui a été jugée indispensable pour justifier son comportement linguistique. C'est dire que nous abordons un problème central de l'étude psycholinguistique. A cet égard, la position



fig. 2: Modèle d'acquisition.

Chomskienne est nette, les lignes suivantes sont destinées à le rappeler, tout en introduisant une notion nouvelle et capitale: celle d'innéité de la structure linguistique:

Il semble évident que l'acquisition linguistique est fondée sur la découverte par l'enfant de ce qui, d'un point de vue formel, constitue une théorie profonde et abstraite, une grammaire générative de sa langue dont les concepts et les principes ne sont reliés à l'expérience que de loin, par des chaînes longues et complexes d'étapes inconscientes de type quasiment déductif. Le caractère de la grammaire acquise, la qualité inférieure et l'étendue extrêmement limitée des données dont le sujet dispose, la frappante uniformité des grammaires obtenues, le fait qu'elles soient indépendantes de l'intelligence, de la motivation, de la situation émotionnelle, ces facteurs pouvant avoir une grande marge de variantes, tout cela ne permet pas d'espérer que la structure de la langue puisse être apprise par un organisme qui ne disposerait d'aucune information préalable sur son caractère général. (Chomsky, 1965, pp.83-84).

La solution de continuité observée entre les caractéristiques respectivement attribuées à l'input et à l'output du comportement linguistique amène donc une nouvelle hypothèse d'un degré d'abstraction plus avancé que celle de compétence linguistique introduite précédemment. Considérons le modèle d'acquisition A.M.¹ de la figure 3: il établit que l'organisme acquiert une grammaire à partir des données de l'expérience linguistique.

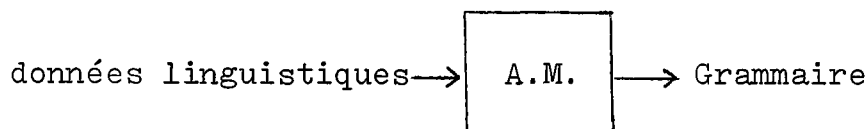


Fig. 3: Modèle d'acquisition

L'hypothèse est élaborée à partir de (a) l'apparente solution de continuité entre expérience linguistique et compétence linguistique conçue comme une grammaire, (b) l'apparente impossibilité d'expliquer l'acquisition de cette compétence en terme de théorie de l'apprentissage, (c) des caractères universels du fait linguistique (ou universaux) existant en dépit des variations individuelles et des variations de milieu. Ces faits amènent que la structure A.M. doit posséder des propriétés internes innées responsables de l'uniformité et de l'universalité de l'output. Ce que l'hypothèse

1. "Acquisition Model", emprunté à Chomsky, 1967, p.401.

avance donc, c'est que dans le processus d'acquisition du langage: (a) l'enfant acquiert une grammaire, (b) pour acquérir cette grammaire, il dispose d'un dispositif interne, inné, et spécifique à l'espèce humaine. Ce dispositif dans la terminologie Chomskienne s'appelle "L.A.D." ou dispositif d'acquisition du langage (Language Acquisition Device).

Ainsi il est très possible que les traits généraux de la structure linguistique reflètent moins la progression de l'expérience du sujet que le caractère général de sa capacité à acquérir la connaissance - au sens traditionnel ses idées et ses principes innés. (Chomsky, 1965, p.86).

Le "construct" L.A.D. est donc une réponse à une question de première importance: celle de l'acquisition du langage. Le construct implique l'innéité de structures internes considérées indispensables pour l'acquisition de la connaissance de la structure formelle du langage- un autre construct de la théorie Chomskienne.

Malgré cette importance, L.A.D. apparaît dans les ouvrages Chomskiens en termes peu explicites. Que recouvre le construct L.A.D.:

1. L.A.D. est inné et propre à l'espèce humaine, attribué "à des milliers d'années d'évolution ou à des principes d'organisation neurologique" (Chomsky, 1965, p.85). Il dote l'organisme "d'informations préalables" sur le caractère général de la langue. L'intéressant ouvrage de Lenneberg (1967) est fondé sur ce thème.

2. Ce construct doit être compris dans le contexte de la tradition rationaliste de la pensée cartésienne. L.A.D.

participe des idées innées. "L'approche rationaliste soutient qu'en plus des mécanismes d'organisation périphériques il existe des idées et des principes innés de types divers qui déterminent la forme de la connaissance acquise, d'une façon éventuellement assez restrictive et très organisée. Pour que les mécanismes se mettent en branle, il faut que se présente un stimulus approprié". (Chomsky, 1965, p.71).

Ces idées ou principes innés à partir desquels il faut comprendre L.A.D. ayant un caractère purement formel, il n'est donc pas question de connaissance précise avec contenu explicite de règles grammaticales, mais il est question de "forme" d'une langue, de "schéma de sa grammaire", de "propriétés intrinsèques fournissant un schéma que l'on applique aux données et qui détermine de façon très restrictive la forme générale et même en partie les traits de substance de la grammaire qui peut apparaître sur la présentation des données appropriées." (Chomsky, 1965, p.77).

3. "Une théorie linguistique comme celle esquissée... doit par conséquent être considérée comme une hypothèse spécifique, d'un modèle essentiellement rationaliste, sur la nature des structures et **des processus mentaux**". (Chomsky, 1965, p.77)

L.A.D. qui participe des capacités mentales générales de l'homme doit être considéré comme une prédisposition (biologique et neurologique) hautement restrictive quant à la forme de connaissance, y compris celle du langage, que l'homme est capable d'acquérir.

4. La relation entre système total des structures intellectuelles et mécanisme particulier d'acquisition du langage

est une question ouverte. Les propriétés de la faculté de langage sont-elles spécifiques au langage ou bien sont-elles un cas particulier de facultés mentales générales? "Je ne vois pas comment quelqu'un pourrait résolument choisir l'une ou l'autre conclusion à la seule lumière des faits dont nous disposons aujourd'hui". (Chomsky, 1968, p.126). Toutefois, l'auteur paraît à certains moments opter pour la probabilité de faculté linguistique indépendante.

5. La relation entre système symbolique et L.A.D., est une question connexe. De Chomsky (1965), nous extrayons: "Lorsqu'une théorie pose qu'un système de l'acquisition linguistique comporte certains universaux et fait de ceux-ci une propriété de système, qui se réalise étant donné certaines conditions extérieures, elle implique que seuls certains types de systèmes symboliques peuvent être acquis et employés comme des langues par ce dispositif; les autres devront être en dehors de sa capacité d'acquisition linguistique". (p.80) Donc, ces propriétés et contraintes universelles communes à toutes les langues, expressions de prédispositions mentales et/ou linguistiques impliquent que seuls certains systèmes symboliques peuvent être acquis et employés comme langue. Ce que nous voulons retenir pour discuter ici est que le langage ici envisagé est un système symbolique. Or, Chomsky repousse le principe même de la fonction symbolique comme base du développement du langage. Citons: "Cet argument aurait une certaine force s'il était possible de montrer que les propriétés spécifiques de la grammaire... sont présentes sous une forme quel-

conque dans ces 'systèmes symboliques' pré-linguistiques déjà acquis. Mais il n'y a pas la moindre raison de croire qu'il en est ainsi et l'argument s'écroule donc.... Il nous faudrait alors bien sûr aborder le problème de la façon dont les systèmes symboliques pré-linguistiques développent ces propriétés. Mais puisque personne n'a réussi à montrer que les propriétés fondamentales des langues naturelles... apparaissent dans les systèmes symboliques pré-linguistiques, ou ailleurs, le problème ne se pose pas." (Chomsky, 1968, p.119-120). Il semblerait donc que si à plusieurs reprises Chomsky souligne que la théorie linguistique est également une hypothèse, ou une étude sur la nature des capacités intellectuelles humaines, il refuse de considérer un lien de dépendance du langage à l'égard du développement cognitif. Ceci est contraire à la tendance actuelle en psycholinguistique qui tend à voir dans le développement de la fonction symbolique le moment permettant l'éclosion du langage sur la base des connaissances acquises durant la période de développement des 18-24 premiers mois de la vie. Cette attitude nous incline à penser que tout en laissant ouvert le débat du langage faculté particulière ou part des facultés mentales générales, Chomsky opte pour l'alternative d'une faculté linguistique indépendante.

Conclusion. Dans la théorie linguistique que nous venons d'esquisser, l'enfant vient au monde muni d'un programme d'apprentissage du langage, la seule chose désormais nécessaire étant un environnement linguistique dont le rôle se

limite en quelque sorte à déclencher le programme afin de permettre aux prédispositions linguistiques de se réaliser. En quoi consiste donc l'apprentissage du langage? Il se résumerait au choix - parmi les hypothèses ou grammaires permises par le programme - de l'hypothèse ou "grammaire" qui s'ajuste aux données linguistiques expérimentées par l'enfant.

L'Approche Sémantique de Charles Fillmore

Une structure sémantique profonde. En 1968, lors de la parution de l'article "The case for case" de Charles Fillmore, le courant d'idées initié par Chomsky était établi; Fillmore s'inscrit dans une même ligne, mais offre une alternative très intéressante à la formulation du modèle linguistique.

Ce qu'il y a de commun entre Chomsky et Fillmore, ce sont deux hypothèses essentielles; la première concerne la centralité de la syntaxe et a pour effet que la description d'une langue est entreprise en termes syntaxiques généraux; la deuxième hypothèse a trait aux niveaux linguistiques: l'hypothèse de catégories sous-jacentes (covert categories) "a concept which is making it possible to believe that at the bottom all languages are alike" (Fillmore, 1968, p.3). De la théorie linguistique Chomskienne, Fillmore retient donc la distinction en divers niveaux linguistiques; base universelle sous-jacente contenant les structures initiales, surface reflétant les spécificités particulières, ensemble de

règles intermédiaires régissant l'expression de la base.

C'est au niveau de la formulation du modèle que Fillmore contribue de façon innovatrice lorsqu'il rejette la qualité syntaxique des structures de base. Selon cet auteur la base serait constituée d'un ensemble de catégories et de relations sémantiques ou "cas" (case) dont les catégories et relations grammaticales ne sont qu'une formulation secondaire. "I shall argue... that what is needed is a conception of base structure in which case relationships are primitive terms of the theory, and in which such concepts as 'subject' and 'direct object' are missing. The latter are regarded as proper only to surface structure of some (but possibly not all) languages." (Fillmore, 1968, pp.2-3). La structure syntagmatique du modèle Chomskien est mise en cause: "... there are reasons for questioning the deep structure validity of the traditional divisions between subject and predicate, a division which is assumed by some to underlie the basic form of all sentences in all languages." (Fillmore, 1968, p.17), et plus loin "... that the subject/predicate division is an importation into linguistic theory from formal logic of a concept which is not supported by the facts of language...." (Fillmore, 1968, p.17).

Fillmore (1968) introduit la nouvelle grammaire en ces termes: "The substantive modification to the theory of transformational grammar which I propose amounts to a reintroduction of the 'conceptual framework' interpretation of case systems, but this time with a clear understanding of the dif-

ference between deep and surface structure" (p.21). La phrase "S" traditionnellement divisée en sujet et prédicat et ré-écrite dans la grammaire générative en syntagme nominal plus syntagme verbal, eux-mêmes ré-écrits en formulations syntaxiques ordonnées, est maintenant conçue autour de la notion de cas.

Traditionnellement, le cas, un concept qui remonte aux grammairiens helléniques des III^e et II^e siècles av. J.-C., est défini en terme des formes prises par certaines catégories grammaticales (noms, pronoms, adjectifs, participes) suivant le rôle qu'elles jouent dans la phrase; en conséquence, la notion de cas est liée aux notions d'inflexion et de déclinaison, c'est dire que le cas est traditionnellement un concept de "surface". Fillmore introduit le cas - un rôle joué dans la phrase - dans la structure profonde du langage. A ce niveau profond, le cas devient un concept cognitif, témoin des capacités mentales propres à l'espèce humaine, dans les termes de l'auteur: "The case notions comprise a set of universal, presumably innate concepts which identify certain types of judgements human beings are capable of making about the events that are going on around them, judgements about such matters as who did it, who it happened to, and what got changed." (Fillmore, 1968, p.24).

Les cas introduits par l'auteur sont: l'agent, l'instrument, le datif, le factitif, le locatif, l'objet. Ces cas doivent être distingués des catégories de surface, telles sujet, objet, auxquelles l'on aboutit à l'aide de règles

intermédiaires, notamment la règle qui détermine le choix du sujet grammatical.

Dans la structure de base de la phrase l'on trouve la "proposition", un ensemble de relations entre verbes et noms: "a tenseless set of relationships involving verbs and nouns (and embedded sentences if there are any)" (Fillmore, 1968, p.23); et la modalité "the modality constituent", ce dernier contient certaines informations qui concernent l'ensemble de la phrase: "This latter will include such modalities on the sentence as a whole as negation, tense, mood and aspect" (Fillmore, 1968, p.23). D'où les règles de base suivantes:

1. Sentence $\longrightarrow$ Modality + Proposition: $S \longrightarrow M + P$ et l'expansion de P, en verbe (V) et une ou plusieurs catégories de cas (C);

2. $P + V + C_1 + C_2 \dots C_n$ où un cas au moins doit apparaître et où aucune catégorie de cas ne peut apparaître plus d'une fois. ¹

3. $C \longrightarrow K + NP$ qui est la règle de ré-écriture de cas, et où K tient lieu d'indicateur de cas (préposition, postposition, affixés selon les langues particulières).

Cette approche mène à une grammaire dont l'essence est sémantique, ce qui est à l'opposé de la théorie Chomskienne. "It is possible to discover a semantically justified universal syntactic theory along the lines I have been suggesting,

1. Il s'ensuit que lorsque un cas apparaît plus d'une fois sur des syntagmes nominaux différents, dans une même phrase, ou plus d'une structure profonde est en jeu, ou la phrase est complexe.

if it is possible by rules... to make these 'semantic deep structures' into the surface forms of sentences, then it is likely that the syntactic deep structures of the type that has been made familiar from the work of Chomsky and his students is going to go the way of the phoneme. It is an artificial intermediate level between the empirically discoverable 'semantic deep structure' and the observationally accessible surface structure, a level the properties of which have more to do with the methodological commitments of grammarians than with the nature of human language." (Fillmore, 1968, p.88).

Conclusion. Fillmore propose un modèle d'analyse linguistique, il ne s'avance pas à formuler une théorie de langage quoiqu'il en formule le rationel. Pour l'étude de l'acquisition du langage la valeur du rationel est très grande: l'on peut spéculer à propos des relations entre développement sémantique (le point de vue de la linguistique) et développement cognitif (le point de vue de la psychologie) sans avoir recours à des constructs de type L.A.D.

L'Approche Psychogénétique de l'Ecole de Genève

A Genève, autour du nom de Jean Piaget, se développe une théorie psychogénétique du langage centrée autour du postulat de la précédenace du développement des processus cognitifs, le langage émergeant de la fonction symbolique. Piaget lui-même n'a guère écrit à ce sujet, mais H. Sinclair de Zwart, dans le contexte piagétien du développement cognitif s'est attaché à élaborer les liens entre les débuts du langage

et les processus cognitifs, i.e. intelligence sensori-motrice et fonction symbolique. Partant de l'étude de l'enfant, plutôt que de l'étude de la langue, l'approche psychogénétique offre une alternative au postulat des structures linguistiques innées.

Le langage et la pensée du point de vue génétique: Jean Piaget. Quoique Jean Piaget ne soit l'auteur d'aucune théorie sur le langage, la thèse apparaît avec netteté au travers de quelques ouvrages et articles.¹ Dans "le langage et la pensée du point de vue génétique", Piaget rassemble ses réflexions sur les relations entre langage et pensée, les groupant autour de trois moments principaux du développement de l'enfant: (a) au début de la fonction symbolique, (b) lors de l'acquisition des opérations logiques concrètes, (c) lors de l'acquisition des opérations logiques formelles. (1954, pp.51-60).

1. La fonction symbolique: Deux acquisitions marquent la fin de la période de l'intelligence sensori-motrice, ce sont la représentation et la schématisation représentative (i.e. concepts par opposition à la schématisation sensori-motrice liée à l'action et à la perception). Or, le langage qui apparaît dans le même temps n'est pas à la source de ces progrès. La fonction représentative implique la distinction préalable entre signifiant et signifié; le signe et le symbole

1. L'exposé qui suit fut inspiré en majeure partie d'un article publié en 1954 dans lequel Piaget expose ses vues.

sont deux types de signifiant, différenciant le langage d'une part, et la fonction symbolique d'autre part. Le langage, constitué d'un système de signes arbitraires et conventionnels, est interindividuel. Mais en plus du langage, l'enfant développe d'autres moyens de représentation plus personnels, que l'on observe au niveau du jeu symbolique, de l'imitation différée, de l'imagerie mentale, ce symbolisme individuel existe indépendamment du langage. Citons Piaget (1954, p.53): Il y a "une fonction symbolique plus large que le langage et englobant outre le système des signes verbaux celui des symboles au sens strict".

Les premiers schèmes verbaux apparaissant au début du langage se trouvent dans une position intermédiaire entre les signifiants symboliques ou imitatifs et les signes. Des signifiants symboliques ils ont le caractère personnel et la motilité; des signes ils ont déjà un certain détachement vis-à-vis de l'action pure ainsi que la représentation à l'aide de phonèmes. Et Piaget (1954) conclut:

Comme le langage n'est qu'une forme particulière de la fonction symbolique et comme le symbole individuel est certainement plus simple que le signe collectif, il est permis de conclure que la pensée précède le langage et que celui-ci se borne à la transformer profondément en l'aidant à atteindre ses formes d'équilibre par une schématisation plus poussée et une abstraction plus mobile. (p.54).

2. Les opérations concrètes: A ce niveau également, Piaget réfute que le langage soit la seule source des formes de la pensée logique. Les acquisitions propres au stade des opérations concrètes sont la constitution des opérations logi-

ques additives et multiplicatives. Ces opérations sont dites concrètes parce qu'elles portent sur les objets eux-mêmes, leur classe, leurs relations: classification, sériation, correspondance, etc. L'étude génétique indique que ces opérations se développent indépendamment du langage, ce sont des actions avant de devenir des opérations de la pensée: "Les opérations $+$, $-$, etc. sont donc des coordinations entre actions, avant de pouvoir être transposées sous une forme verbale et ce n'est donc pas le langage qui est cause de leur formation...." (Piaget, 1954, p.55). De plus, l'on peut retracer au niveau de l'intelligence sensori-motrice l'équivalent fonctionnel de ces opérations de réunion et de dissociation.

3. Les opérations formelles: L'accession à la logique propositionnelle marque la dernière étape du développement de la pensée, le raisonnement devient hypothéthico-déductif, se libérant du support concret pour évoluer sur un plan général et abstrait. Sans nier que le langage soit une condition nécessaire de la formation des opérations de la logique propositionnelle, Piaget soutient qu'il n'en est pas une condition suffisante: "le langage et la pensée verbale se **bornent** à permettre l'achèvement d'une structuration qui tire ses origines des systèmes d'opérations concrètes, et par conséquent à travers ces dernières, des structures de l'action elle-même." (Piaget, 1954, pp.56-57).

Le passage du concret à la structure d'ensemble sur laquelle la pensée est désormais capable d'opérer est lié à

l'intervention de deux acquisitions nouvelles: le réseau des opérations combinatoires et le groupe des transformations commutatives. Des premières, Piaget dit, s'appuyant sur ses expériences et sur celles de B. Inhelder, qu'elles apparaissent vers 11-12 ans "dans tous les domaines à la fois et pas seulement sur le plan verbal", d'où conclut Piaget "il serait bien difficile de soutenir que ce système est un produit de l'évolution du langage: c'est au contraire l'avènement des opérations combinatoires qui permet au sujet de compléter ses classifications verbales et de leur faire correspondre ce système de liaisons générales qui constituent les opérations propositionnelles." (Piaget, 1954, p. 58). Des secondes, il soutient qu'elles sont le fruit d'une interaction entre mécanismes linguistiques et mécanismes opératoires sous-jacents. Retraçant l'origine et le développement des transformations commutatives qui au stade présent se coordonnent et s'intègrent en système, Piaget conclut qu'il "serait difficile de soutenir que cette coordination est l'oeuvre du langage seul: elle est due à la construction de la structure d'ensemble participant à la fois du 'réseau' (d'opérations combinatoires) et du 'groupe' (de transformations commutatives) qui engendre les opérations propositionnelles, et non pas à l'expression verbale de ces opérations; en d'autres termes, elle est à la source de ces opérations et ne constitue pas leur résultat." (Piaget, 1954, p. 59). Sur quoi l'auteur conclut l'article de 1954:

Entre le langage et la pensée il existe ainsi un cercle génétique tel que l'un des deux termes s'appuie nécessairement sur l'autre en une formation solidaire et une perpétuelle action réciproque. Mais tous deux dépendent en fin de compte de l'intelligence elle-même qui, elle, est antérieure au langage et indépendante de lui. (p. 59)

Développement du langage et développement général. Entre le développement du langage et le développement de la pensée logique il n'y aurait pas de relations à sens unique. Piaget ne considère pas le développement de la pensée comme le moteur externe des progrès du langage, pas plus qu'il n'admet que les structures logiques soient un produit ou un dérivé des structures linguistiques. La vue proposée par Piaget est que le développement s'effectue dans tous les domaines à la fois, langage y compris, aboutissant ainsi à une structure générale:

Pour ce qui est du problème des rapports entre les opérations ou préopérations cognitives et le langage, cela reviendrait donc à dire que celles-là ne dirigent pas celui-ci du dehors selon une action à sens unique, mais que les progrès du langage sont dus à un mécanisme régulateur ou organisateur à la fois interne et solidaire des autres formes du même processus agissant au même niveau dans d'autres domaines.... (Piaget, 1972, p.XIII)

La proposition que développement de la pensée et développement du langage dépendent en fin de compte du développement de l'intelligence elle-même qui, elle, est antérieure et indépendante du langage, en d'autres mots ce que dans la **documentation** l'on considère comme la thèse de la primauté du développement cognitif n'amène pas chez Piaget à un innéisme intégral. Il considère comme inutile l'hypothèse de program-

mation héréditaire, comme celle de structures (linguistiques ou cognitives) innées. A propos des structures linguistiques innées, de type chomskien, Piaget écrit:

Certes, il existe un 'centre' cortical du langage et la capacité d'apprendre une langue tient aux propriétés héréditaires de l'espèce humaine. Mais elles se bornent à ouvrir des possibilités et rien dans leur réalisation n'impose la nécessité d'une structure linguistique innée. Toute étude psychogénétique minutieuse... montre l'existence d'élaborations successives et laborieuses qui relèvent de régulations progressives bien davantage que du déroulement prédéterminé que l'on attendrait d'un programme héréditaire. (Piaget, 1972, p.XV).

L'étude psychogénétique du langage: Sinclair-de Zwart.

La contribution de Hermine Sinclair-de Zwart doit être envisagée à l'intérieur d'une Ecole - Genève - dont elle représente les vues sur l'acquisition du langage. Sur le plan théorique elle n'est pas innovatrice: elle développe la thèse de Piaget et s'attache à rendre plus explicite les liens entre développement cognitif et développement linguistique. Sa contribution personnelle est donc l'ébauche d'une théorie psychogénétique du langage greffée sur la théorie cognitive développementale de Jean Piaget.

Le postulat de base de l'approche psychogénétique est que pour apprendre à parler l'enfant est équipé d'un ensemble de structures cognitives universelles développées au cours des premiers mois de la vie. Citons:

The child brings to the task of acquiring his mother tongue a set of universal cognitive structures which have been built up during the first year of life and which provide enough assumptions about the nature of human language to enable the child to begin to join the talking community at about the age of $1\frac{1}{2}$. (Sinclair-de Zwart, 1973, p.11).

L'approche psychogénétique est conçue comme une contre-partie du modèle linguistique:

Our contention would be (a) that the infant brings to his language acquisition task not a set of innate linguistic universals, but innate cognitive functions which will ultimately result in universal structures of thought; (b) that linguistic universals exist precisely because of the universal thought structures, and these are universal, not because they are inborn but because they are the necessary outcome of auto-regulatory factors and equilibration processes; (c) that since intelligence exists phylogenetically and ontogenetically before language, and since the acquisition of linguistic structures is a cognitive activity, cognitive structures should be used to explain language acquisition rather than vice versa. (Sinclair-de Zwart, 1971, p.123).

La position de Genève à l'égard de la théorie linguistique Chomskienne est analogue à celle de Piaget à l'égard de la logique formelle: l'étude linguistique est vue comme une axiomatisation du langage basée sur la dichotomie performance-compétence de même que la logique est une axiomatisation de la pensée basée sur la dichotomie pensée pure-pensée vulgaire. Il n'y a pas de parallélisme mais seulement une correspondance entre l'étude formelle de la pensée ou du langage et l'étude expérimentale de l'intelligence ou du langage.

Genève met en cause la validité psychologique du modèle linguistique Chomskien et de ses postulats les plus centraux. Ces postulats - structures linguistiques universelles et innéité de ces structures - sont ramenés à l'intérieur de l'étude psychogénétique et reconsidérés comme expressions ou sympt^P-tomes du développement d'une fonction générale qui, elle,

est innée, tandis que les structures elles-mêmes - cognitives et linguistiques - sont acquises au cours du développement. Se référant au modèle d'acquisition du langage de Chomsky, Sinclair-de Zwart écrit dans l'article de 1969:

In other words, there would be agreement on the nature of the output, i.e. the internalized grammar, and also on the need for postulating a structural richness within the acquisition device. But there would be disagreement on the degree of innateness of the structure of the device and on the nature of the input, which would be much richer and more structured than merely speech samples of a limited and degenerated quality plus (unspecified) 'other data from senses'. (1969, p.330).

Dans cette perspective, les universaux linguistiques - dont la théorie linguistique postulait qu'ils exprimaient la connaissance innée de la langue que l'enfant apporte à la tâche d'acquisition du langage - doivent être reconsidérés comme étant la réflexion de structures cognitives universelles acquises par l'enfant au moment où il commence à parler.

Une révision des acquisitions de la période sensori-motrice nous donne un aperçu des structures cognitives dont dispose l'enfant et qui président à l'acquisition du langage. Partant d'un niveau d'activité réflexe les quelques 18 mois du stade sensori-moteur ont amené l'enfant à un degré avancé de pouvoir d'action et de pensée. Il est à même de différencier entre moyens et buts, il a acquis la notion de permanence de l'objet et sur cette base il a organisé ses schèmes d'action en groupes de déplacement spaciaux et temporels. L'enfant est devenu acteur, se percevant comme distinct des objets sur lesquels il agit, il est prêt à devenir quelqu'un

qui connaît: la fin du stade est marquée par l'apparition de la fonction représentatrice, l'enfant réalise un nouveau détachement, il devient capable de se représenter la réalité mentalement et de faire la distinction entre signifié et signifiant. Sur ces acquis se greffe la fonction symbolique générale d'où émerge la fonction sémantique du langage.

Avec l'avènement de la fonction symbolique le langage peut commencer à jouer le rôle d'un système sémantique; ce système existe tout à fait indépendamment de lui, mais l'enfant n'est pas capable de l'employer comme tel, il lui faut l'acquérir, le reconstruire lentement. Ce que Sinclair-de Zwart tente d'établir, c'est que pour comprendre la réalité psychologique du développement du langage il est essentiel de ne pas perdre de vue la totalité du développement de l'enfant:

Once again, we have to take into account his total development: the child will use language to express his reality, he will construct verbal expressions according to his needs (cognitive and social); moreover, to process the data of the ready-made system, he can only use the operative patterns he already possesses; in other words, he will reconstruct the input according to his cognitive capacities. (Sinclair-de Zwart, 1971, p.126)

Les réalisations de l'intelligence sensori-motrice représentent un grand degré de similarité avec les caractéristiques de la structure profonde décrite en linguistique transformationnelle. Les structures acquises au cours de la période sensori-motrice ont leurs équivalents dans le modèle linguistique, ces équivalents sont contenus dans la struc-

ture syntagmatique: les processus de concatenation, de catégorisation, les catégories majeures - syntagme nominal, syntagme verbal - et leurs relations grammaticales: sujet de, objet de.... Cette ressemblance, soulignons-le, n'implique pas que la théorie psychogénétique veuille considérer la grammaire générative comme modèle. Genève n'accepte pas la théorie innéiste: c'est en agissant dans et sur son environnement que l'enfant acquiert ces structures cognitives et linguistiques et enfin c'est cet environnement qui lui transmet le système linguistique, c'est-à-dire la matière à partir de laquelle il va reconstruire le langage.

Au delà des débuts du langage, Sinclair-de Zwart considère le problème comme beaucoup plus complexe et nécessitant le recours à quelque procédure de type inductif afin de rendre compte de l'acquisition des formes et structures des grammaires particulières: "We expect less and less correspondence with the development of intellectual operations, and the occasions to use Piaget for explanatory hypothesis will be correspondingly fewer." (Sinclair-de Zwart, 1973, p.12). Toutefois, Piaget pourra contribuer à l'interprétation de la difficulté ou de l'aisance relative que les enfants rencontrent dans l'acquisition de certaines formes. Les hypothèses explicatives qu'une théorie du développement cognitif fournit aux travaux de E. Ferreiro (1972) sur les relations temporelles dans le langage de l'enfant, ou de Sinclair-de Zwart (1967) sur les sous-systèmes linguistiques et les opérations concrètes en sont un exemple. D'où Sinclair-de Zwart (1973) conclut:

Piaget's theory of cognitive development could therefore be used: first, to help us attain explanatory adequacy by trying to define the child's initial set of linguistic universals, and second to study from a cognitive point of view the unexpected difficulties which arise later in development. (p.13).

L'approche psychogénétique telle qu'elle est présentée à Genève introduit dans la **documentation** théorique un rationel nouveau. L'intérêt direct de ce rationel est d'aborder l'étude du développement linguistique en partant de l'étude du développement cognitif. Universalité et innéité de la structure linguistique profonde sont remplacées par des structures **cognitives** - linguistiques acquises au cours des développements d'une capacité intellectuelle générale qui elle est universelle.

L'Approche Psycholinguistique Développementale

Les ouvrages sur l'acquisition du langage par l'enfant forment un tableau varié et croissant d'études descriptives et théoriques portant sur une grande diversité de langues. D.I. Slobin (1973, pp.177-179) relève l'existence de données relatives à l'acquisition d'une quarantaine de langues appartenant à quatorze familles linguistiques majeures, auxquelles il faut ajouter un grand nombre d'études en cours. Parmi ces travaux, plusieurs appartiennent à la littérature Nord-Américaine des deux dernières décades qui joue un rôle directeur sur le plan théorique.

Les développements de l'étude systématique. Les débuts ~~de l'étude~~ du développement du langage chez l'enfant sont quelque peu

antérieurs ou contemporains des trois modèles présentés. Ce fut vers la fin des années cinquante et le début des années soixante une série de recherches descriptives - les travaux désormais classiques réalisés à Harvard par R. Brown, C. Fraser, U. Bellugi; à Berkeley par S. Ervin-Tripp et W. Miller; au Maryland par M. Braine - dont les efforts aboutirent

initialement à une analyse distributive du langage enfantin (essentiellement au niveau de la phrase à deux mots) basée sur un modèle taxonomique. Ces travaux séparés amenèrent des conclusions étonnamment convergentes quant à la régularité des patterns observés. Ces conclusions sont représentées par ce que l'on nomme la "grammaire pivot" (Pivot grammar) d'après la distinction établie par M. Braine entre "Pivots" et "X-words", et que Miller et Ervin dénommèrent "operators", "non operators", et que Brown et Fraser dénommèrent "functors" et "contentives."

Après ces premières études et sous l'influence de N. Chomsky, l'intérêt évolua de l'étude descriptive du comportement linguistique observé, vers des considérations plus théoriques telles que: niveaux linguistiques, phrase noyau, acquisition de transformations... Se référant au modèle Chomskien, les développements de la syntaxe enfantine furent exprimés en termes de complexité croissante des règles sous-jacentes. Et ce que l'on considéra comme acquis par l'enfant changea dans le même temps, ce ne sont plus des "formules structurales" (Braine), mais un ensemble de règles grammaticales sous-jacentes. Il fallut dès lors expliquer comment

ces règles viennent à la disposition de l'enfant; une période de débats **intenses** "empiristes" versus "innéistes" s'ensuivit. Parmi les nombreuses publications nous retrouvons les auteurs cités précédemment, auxquels nous désirons ajouter P. Menyuk (1969) entièrement représentatif du modèle et du mode d'approche Chomskien, et D. McNeil (1970) également inspiré du même modèle.

Au tournant, entre les années soixante et les années soixante-dix, une nouvelle influence se fit sentir en psycholinguistique développementale, sous la poussée du nouveau modèle linguistique sémantique représenté par Charles Fillmore (1968). Dans cette perspective le "sens" (meaning) et "l'intention sémantique" deviennent des notions essentielles. Des exemples d'approche sémantique sont à trouver dans Schlesinger (1971), et R. Brown (1973) qui utilise parmi d'autres, une grammaire de type "Case grammar" et une grammaire de type "Schlesinger" pour représenter ses données. Un autre exemple d'interprétation sémantique du langage enfantin est présenté par L. Bloom (1970), quoique Bloom occupe une position intermédiaire entre modèle sémantique et modèle syntaxique: décrivant ses données à l'aide de grammaire du type transformationnel, et postulant des intentions sémantiques sous-jacentes.

Que le modèle linguistique soit centré sur la syntaxe ou la sémantique, les deux tendances ont en commun: le dépassement du niveau descriptif des études initiales, la notation de niveau sous-jacent ou profond, et en conséquence une approche interprétativement riche, puisque l'on attribue à

l'enfant l'expression de relations grammaticales et/ou sémantiques sous-jacentes.

Un problème central à l'heure actuelle, un problème non résolu et trop récent même pour avoir atteint un niveau suffisant d'élaboration, est celui des processus - linguistiques et/ou cognitifs - sous-tendant l'acquisition du langage.

L'hypothèse développée est une spéculation concernant la relation entre développement linguistique et développement cognitif au sens large: "Can one take Piaget as a handbook of cognitive development?", demande Slobin (1973, p.180). Sur le plan de la recherche, les données sont peu nombreuses et les premiers travaux parus ne concernent pas les débuts du langage, mais cependant renforcent l'hypothèse cognitive et paraissent indiquer que le rationnel psychogénétique a une grande valeur.

Citons les travaux réalisés à Genève par H. Sinclair-de Zwart (1967), et de E. Ferreiro (1972), cités précédemment.. Une reformulation de l'Hypothèse fut récemment présentée par R. Cromer (1976).

Un exemple détaillé: Roger Brown "A First Language".

Le modèle d'acquisition du langage esquissé par Roger Brown (1973) répartit en cinq stades l'apprentissage de la construction des phrases de la langue anglaise (langue première) et de la signification de ces constructions. Cinq processus de construction de phrases sont relevés, chacun de ces processus identifie un stade dont il décrit le caractère principal. Ces cinq stades, identifiés par un processus constituent une

séquence développementale de l'acquisition de l'anglais, ils devraient ultimement pouvoir être étendus à l'acquisition du langage en général. En conséquence, ces cinq stades ne sont pas simplement décrits, mais ils sont aussi traités de façon à pouvoir soutenir certaines généralisations au sujet de l'ordre de la séquence développementale:

There is one recurrent theme in all stages, that order of development conceived in the right abstract terms is invariant across both children and languages and is primarily determined by the relative semantic and grammatical complexity of the constructions. (Brown, 1973, p.59)

Les cinq stades de Brown sont les suivants: (a) Stade I: Rôles sémantiques et relations syntaxiques; (b) Stade II: Modulation du sens au sein de la phrase simple; (c) Stade III: Modalités de la phrase simple; (d) Stade IV: "Embedding" d'une phrase au sein d'une autre; (e) Stade V: Coordination de phrases simples et relations propositionnelles.

Le Stade I est caractérisé par la prédominance de mots à fonction référencielle ou "content words" et par l'absence quasi générale des petits mots: morphèmes grammaticaux ou "functors". Ces mots, ou séquences de mots peuvent dans leur contexte situationnel être interprétés en termes de relations grammaticales ou de rôles sémantiques. Ces rôles identifiables dans des relations minimales de deux termes sont du type: agent et action, action et objet, agent et objet, action et locatif, entité et locatif, possesseur et possession, entité et attribut, démonstratif et entité, constructions de référence, etc. Ces relations de base peuvent être combinées,

produisant des séquences plus longues de trois ou quatre termes. **Par rapport aux** modèles sémantiques et psychogénétiques, ces relations de base représentent le genre de jugement ou connaissance que l'enfant a acquis et devient capable de communiquer verbalement; elles sont également contenues dans la structure syntagmatique du modèle chomskien. Brown recourt à diverses grammaires pour décrire ses données.

Le Stade II est caractérisé par l'apparition d'items dont la fonction est de moduler le sens des relations de base contenues dans la phrase simple. Quatorze morphèmes grammaticaux sont sélectionnés par l'auteur, leur apparition marque le Stade II, et leur maîtrise semble être acquise suivant une séquence qui débute au Stade II et se poursuit jusqu'au Stade V.

Le Stade III est représenté par l'apparition et la maîtrise progressive des transformations opérées sur la phrase de base toute entière, qui par définition est déclarative et affirmative. Ces nouvelles modalités revêtues par la phrase simple sont l'interrogatif (yes-no questions et wh- questions), le négatif et l'impératif. Ce qui est intéressant à noter est que cet ensemble de modalités semble être commun à toutes les langues, i.e. semble être universel.

L'accès du Stade IV "Embedding" d'une phrase au sein d'une autre est marqué par l'apparition de phrases complexes obtenues par l'agencement de deux ou plusieurs phrases simples; telles par exemple la proposition complément d'objet, les questions indirectes, les propositions relatives, etc.

Le Stade V est caractérisé par les débuts du processus de coordination de phrases simples à l'aide de conjonctions qui représentent les relations de la logique propositionnelle. Le premier type de coordination à apparaître et aussi le plus fréquent est la conjonction à l'aide de "et". C'est un processus puissant d'allongement de la phrase, dont la maîtrise s'échelonne sur plusieurs années.

Brown suggère (a) que ces cinq stades ont une portée générale: "I suggest that these five processes constitute the core of English sentence construction and, with some allowance for variation in syntax and meaning of language generally," (Brown, 1973, p.32), et (b) qu'ils constituent une séquence développementale. En quête de principe à pouvoir explicatif et prédictif de l'ordre d'acquisition observé pour l'anglais, et ultimement pour toute langue en général, Brown avance son principe de complexité linguistique.

Principes prédictifs. Jusqu'à présent, nous nous sommes intéressés quasi exclusivement à des modèles et spéculations au niveau d'une théorie générale du langage. Il est évident que quel que soit le degré d'avancement de ces approches l'on est encore loin d'une théorie ou d'un modèle satisfaisants.

Dans l'entretemps, certains, par exemple Slobin (1973) et Brown (1973) émettent des principes prédictifs: (a) "principes combinés de complexité sémantique et de complexité linguistique formelle" (Slobin); (b) "principe de complexité cumulative" (Brown); (c) "principes universels d'acquisition d'une langue" (Slobin). Ces principes, s'ils s'avèrent adéquats, devraient permettre à la recherche sur l'acquisition

du langage de progresser.

Le recours à la notion de complexité comme variable déterminante a des antécédents dans l'étude - chez l'adulte - de la réalité psychologique de la grammaire chomskienne (1957). Le principe était alors défini à partir du nombre de transformations facultatives contenues dans la dérivation de la phrase selon le modèle de Chomsky (1957). L'hypothèse était que la complexité psychologique de certaines phrases indiquées par des mesures telles que vitesse de compréhension, vitesse de mémorisation, etc., pouvait être prédite par leur complexité grammaticale indépendamment de leur contenu sémantique. L'hypothèse connut des développements heureux jusqu'au moment où il apparut que (a) les phrases étudiées, par exemple l'interrogatif, le passif, etc., par opposition à la phrase simple affirmative, active, déclarative, ne différaient pas uniquement de la phrase simple sur le plan transformationnel, mais différaient **aussi** sur le plan sémantique et (b) que des phrases différant uniquement quant à leur degré de complexité transformationnelle ne faisaient pas apparaître des différences en terme de complexité psychologique, telle qu'indiquée par la vitesse de compréhension et de mémorisation de ces phrases: "... it looked as if the hypothesis was only true for a subset of sentences which involved semantic change as well as transformational change and was actually false for sentences involving transformational change only." (Brown, 1973, p.405).

Plus récemment la notion de complexité linguistique a été associée à la notion de développement linguistique et l'hypothèse de complexité linguistique a été réexprimée par

D.I. Slobin (1973) sous la forme d'une combinaison de deux principes. Dans une intéressante démonstration qui fait appel à un cas d'apprentissage simultané de deux langues par un jeune enfant, Slobin (1973) met en évidence la nécessité de distinguer deux types de complexité: d'une part une complexité d'ordre cognitif-sémantique et d'autre part une complexité d'ordre linguistique-formel. Le premier principe, celui de complexité sémantique est lié au développement cognitif de l'enfant, il implique une progression qui relève de l'étude psychogénétique de la cognition. Le second principe, celui de complexité linguistique formelle relève de l'étude linguistique et a trait à la difficulté relative des formes linguistiques elles-mêmes. Le point marqué par l'argumentation de Slobin est que développement cognitif et développement linguistique ne sont pas superposables. Effectivement, si les études sur l'acquisition du langage supportent la notion de complexité sémantique - en ce sens que les premières significations apparaissant dans le langage de l'enfant seront justement celles qui concordent avec ses acquisitions sur le plan de son développement cognitif - l'on arrive inévitablement à un point où il devient évident que le degré de complexité syntaxique revêtu par ces expressions dans les langues particulières joue un rôle. L'enfant doit découvrir les moyens linguistiques pour exprimer ses intentions correctement, ces moyens peuvent être tantôt d'accès facile, tantôt d'accès malaisé, selon le degré de complexité formelle qu'imposent les langues particulières (au niveau morphophonémique). Dans le cas que Slobin emprunte à Mélanie Mikès (1967), le

même enfant bilingue Serbo-croate/hongrois exprime grammaticalement la notion de lieu dans une langue, alors qu'il n'a pas encore acquis les morphèmes grammaticaux correspondants dans l'autre langue. Il existe une différence prononcée entre ces deux langues quant à la manière de marquer grammaticalement la notion de lieu, d'où, nous dit Slobin, le décalage.

A un niveau plus concret, et en l'absence de supports théoriques suffisants au niveau du développement cognitif et linguistique, certains, par exemple Slobin (1973) et Brown (1973) émettent des principes prédictifs - principes universels (Slobin), principes de complexité linguistique cumulative (Brown) - qui, s'ils s'avèrent adéquats, devraient permettre à la recherche sur l'acquisition du langage de progresser.

Ces principes de Slobin et de Brown diffèrent de l'hypothèse initiale de complexité psychologique en ce sens qu'ils ne concernent pas l'efficacité d'un système sous forme de vitesse de compréhension ou d'exactitude de mémorisation, mais concernent l'acquisition de types de construction. Brown met son principe de complexité cumulative à l'épreuve dans l'ouvrage de 1973 - au niveau du Stade I pour prédire les séquences de cas observées et au Stade II pour prédire des séquences d'acquisitions partielles de 14 morphèmes étudiés. Les données récoltées pour ces deux stades semblent confirmer la valeur prédictive du principe. Slobin (1973) illustre ces principes prédictifs par des exemples.

Conclusion

En quête de fondements théoriques pour étayer notre travail sur l'acquisition d'une langue seconde nous avons présenté quatre volets contenant chacun un aspect particulier de l'évolution de la psycholinguistique des trente dernières années. Cette revue s'est voulue éclectique plutôt que générale et nous avons volontairement recherché les points de vue susceptibles d'alimenter une approche synthétique entre cognition et langage, il en résulte un biais évident mais consenti.

Au cours de cette présentation certains points ont été développés sur lesquels nous souhaitons revenir, il s'agit (a) du postulat d'une structure de base universelle, (b) de la relation entre développement cognitif et développement linguistique.

Une structure de base universelle: un rappel des divers points de vue. La notion d'une base universelle sous-tendant le langage est une notion répandue, elle est commune aux approches présentées. Toutefois, les points de vue divergent dès qu'il s'agit d'approfondir le postulat et d'explicitier ce qui en fait est universel. La nature revêtue dans les différents modèles par cette base commune va en outre déterminer le genre de spéculation entreprise au sujet de l'acquisition du langage.

Dans le modèle chomskien, cette base universelle est conçue comme une structure syntagmatique, dont les termes sont des catégories grammaticales et les relations entre termes

des relations grammaticales. Sur le plan de l'acquisition du langage ce premier postulat (i.e. une structure syntagmatique universelle) en amène un second: le postulat d'innéité de la structure syntagmatique, d'où le "construct" L.A.D., et le modèle chomskien d'acquisition du langage qui repose sur la notion de programme (syntaxique) héréditaire.

Chez Fillmore, la structure fondamentale et universelle est sémantique et est conçue à partir d'un ensemble de "cas" ou concepts universels. Dans cette optique la structure syntagmatique est une structure artificielle. Lorsque Fillmore définit la structure sémantique en fonction du genre de jugement que l'homme est capable d'élaborer il établit un lien entre l'étude linguistique et l'étude psychologique du langage. Mais l'hypothèse n'est pas élaborée par l'auteur dont le travail demeure dans le champ d'expertise de la linguistique.

Le modèle psychogénétique esquissé autour du nom de Jean Piaget et de sa théorie du développement de l'intelligence présente un apport de la psychologie à l'étude théorique du langage. Pour Piaget, il n'y a pas de structures innées que celles-ci soient linguistiques ou cognitives, et il ne voit pas l'utilité de la notion de programme héréditaire dans le sens où l'entend Chomsky. Le "fond commun" ici est une "fonction générale", d'un ordre supérieur, ou "intelligence", sous-tendant l'acquisition des structures particulières que ce soit les structures de la pensée, ou les structures du langage. La fonction sémantique du langage émerge comme une forme particulière de la fonction symbolique. Du langage à la pen-

sée il n'y a pas de relations à sens unique, mais des interactions, et il est incorrect de considérer l'un comme issu de l'autre. Sur le plan de l'acquisition du langage les schèmes de connaissances acquis au cours de la période sensori-motrice équipent l'enfant des connaissances nécessaires pour les débuts de l'acquisition du langage.

La relation entre développement cognitif et développement linguistique. Les auteurs que nous avons choisis pour cette revue théorique ont en commun un certain degré de mentalisme. Ce choix, et le postulat concomitant d'un substrat universel (indépendamment de la nature hypothétique attribuée au substrat) nous a paru à même d'étayer le thème de notre introduction: cognition et langage.

Admettre le postulat ne résout cependant pas la question; en effet: "que quelque chose de spécifique, de génétiquement déterminé conditionne chez l'enfant le développement du langage ne pose aucun problème. Le problème est de définir ce quelque chose" (Richelle, 1971, p.24). A ce niveau la question demeure non résolue

Sur cette toile de fond, qui esquisse l'évolution de l'étude du langage au cours des trois dernières décennies vint se greffer l'étude des processus d'acquisition d'une langue seconde que nous rapportons dans la section suivante.

L'Etude de l'Acquisition d'une Langue Seconde

Les courants d'idées et les modèles qui viennent d'être exposés suscitèrent un intérêt nouveau pour la recherche sur l'apprentissage d'une langue seconde, et dans les dernières années inspirèrent un nombre croissant d'études centrées sur les processus d'acquisition d'une langue seconde.

Les Rationnels

L'Hypothèse de l'Analyse Contrastée ou "Contrastive Analysis Hypothesis". Cette première hypothèse, apparentée aux théories de l'apprentissage et à une conception structuraliste du langage n'entre pas dans le cadre "cognition-langage" défini pour ce travail, mais se doit d'être présentée.¹ L'hypothèse pose que :

1. L'acquisition d'une langue - première ou seconde - obéit aux principes établis par les théories de l'apprentissage, c'est-à-dire apprentissage par association et par formation d'habitudes. Dans ce sens l'apprentissage d'une langue seconde consiste à former de nouvelles habitudes, en lieu des associations préalablement établies pour la langue maternelle.

2. Lorsque la langue seconde diffère de la langue maternelle, l'apprentissage initial (ou habitude formée dans la langue maternelle) prévient ou tout au moins rend difficile

1. Les deux hypothèses suivantes furent élaborées de manière à contredire de manière plus ou moins directe cette première hypothèse.

la formation d'associations nouvelles, ce qui résulte dans la production d'erreurs dues à un transfert négatif de la langue maternelle à la langue seconde. A l'opposé, les similarités éventuelles entre les deux langues en présence facilitent le nouvel apprentissage (Lado 1957).

Les travaux associés à cette hypothèse étudient les erreurs et les patterns d'erreurs produits par les étudiants en langue seconde et relient les erreurs à la structure de la langue maternelle des locuteurs. L'hypothèse **porte** sur les erreurs de production et ne prédit rien de l'acquisition elle-même sinon qu'elle obéit aux lois de l'apprentissage.

L'Hypothèse "Interlangue" ou "Interlanguage Hypothesis."

Ce deuxième modèle considère que le système linguistique, avec lequel l'étudiant en langue seconde opère, diffère à la fois du système linguistique de sa langue maternelle et du système linguistique de la langue seconde. Ce système linguistique est en quelque sorte intermédiaire entre le système de la langue maternelle et celui de la langue seconde; il possède une grammaire (c-à-d un système de règles, certaines correctes, certaines erronées) qui lui est propre et qui représente la connaissance que l'individu a de la langue seconde. A mesure que cette connaissance s'améliore le système intermédiaire se rapproche du système linguistique de la langue seconde. Selinker (1972) élabore ce modèle et donne le nom d' "Interlangue" au système intermédiaire. Au niveau des processus d'acquisition, Selinker postule l'existence d'une structure psychique latente qui serait responsable de

l'acquisition d'une langue seconde, et serait réactivée lors de l'apprentissage d'une langue seconde.¹

L'Hypothèse d'équivalence entre l'acquisition d'une langue première et l'acquisition d'une langue seconde: " $L_1=L_2$ Hypothesis". A l'encontre du rationnel behavioriste l'hypothèse $L_1=L_2$ envisage l'acquisition d'une langue seconde comme une entreprise dynamique au cours de laquelle l'individu - tout comme l'enfant qui acquiert le langage- organise et reconstruit activement le langage auquel il est exposé. Le modèle centre l'attention sur les processus cognitifs sous-tendant l'apprentissage de la langue seconde - une vue analogue à celle couramment tenue en psycholinguistique. Ce fait permet de concevoir que l'apprentissage d'une langue seconde relève éventuellement de mécanismes semblables à ceux qui sont postulés pour l'acquisition du langage en général.

L'Hypothèse est exposée chez Dulay et Burt (1972, 1973, 1974a, 1974b). L'acquisition est conçue comme un procédé "actif" ou "créatif": "The creative construction process". Trois postulats soustendent l'hypothèse:

1. L'existence d'une structure mentale innée qui impose le recours à un nombre limité de stratégies pour produire les phrases d'une langue.

2. L'application de ces stratégies sous la forme de règles linguistiques de mieux en mieux ajustées à la langue

1. Ce "construct" apparemment inspiré du L.A.D. de Chomsky est considéré comme "latent" à cause de la notion de "période critique" associée à l'apprentissage du langage.

modèle.

3. L'influence exercée par la forme particulière de la langue acquise sur le cours de l'acquisition - qu'il s'agisse de l'acquisition d'une langue première ou de celle d'une langue seconde.

Citons Dulay et Burt (1972, p.242):

1. The language learner possesses a specific type of innate mental organization which causes him to use a limited class of processing strategies to produce utterances in a language.
2. Language learning proceeds by the learner's exercise of those processing strategies in the form of linguistic rules which he gradually adjusts as he organizes more and more of the particular language he hears.
3. This process is guided in L_1 acquisition by the particular form of the L_1 system, and in L_2 acquisition by the particular form of the L_2 system.

L'Hypothèse $L_1=L_2$ donne lieu à trois types de prédictions.

1. Sur le plan des erreurs: L'hypothèse prédit que les erreurs seront de type analogue à celles observées lors de l'acquisition de la langue comme langue première. Dulay et Burt qualifient ces erreurs d' "erreurs développementales", par opposition aux "erreurs de transfert" prédites par l'hypothèse behavioriste.

2. Au niveau des séquences d'acquisition de variables grammaticales (ex. morphèmes grammaticaux, règles de transformation), l'hypothèse prédit une séquence d'acquisition générale pour une langue seconde donnée, quelle que soit la langue d'origine des étudiants en langue seconde. "If the creative construction process is a major force in L_2 acquisition, we hypothesize that, as in L_1 , there should be a common

sequence of acquisition of certain syntactic structures across children's learning a second language" (Dulay & Burt, 1973, p.252).

3. Au niveau de la relation elle-même entre l'acquisition d'une langue première et celle d'une langue seconde deux versions sont possibles: 1

Une version forte de l'Hypothèse $L_1=L_2$ prédirait que les séquences et les procédés sont semblables, malgré les différences évidentes qui distinguent les deux apprentissages (par exemple: niveau de maturité générale, niveau de développement cognitif, existence d'un système linguistique préalablement établi dans le cas d'une langue seconde). L'Hypothèse forte écarterait l'influence de la langue maternelle, et réduirait le rôle exercé par des processus cognitifs nécessairement plus avancés lors de l'acquisition d'une langue seconde.

Une version faible de l'Hypothèse $L_2 \neq L_1$ prédit que les séquences elles-mêmes diffèrent lorsqu'une même langue est acquise comme langue première et comme langue seconde (ex: Dulay & Burt, 1973, p.252; Bailey, Madden, Krashen, 1974, p.237). Cette version faible admet le rôle exercé par l'existence d'un niveau supérieur de développement (cognitif) chez l'individu acquérant une seconde langue, mais rejette l'influence de la langue maternelle. L'hypothèse prédit la généralité des séquences pour une même langue seconde, indépen-

1. Nous sommes responsables de cette distinction entre version forte et version faible.

dante des langues maternelles.

L'Acquisition d'une Langue Seconde: Les Faits

Au niveau des erreurs de production. L'Hypothèse $L_1=L_2$ semble trouver un support dans les travaux suivants portant sur l'acquisition de l'anglais langue seconde par des sujets (enfants ou adultes) possédant différentes langues d'origine.

Dulay & Burt (1972, 1973, âges: 5-8 ans, n n'est pas cité pour 1972, n=145 pour 1973) rapportent (a) que les erreurs "développementales" représentent la grande majorité des erreurs observées dans leurs échantillons, et (b) que ces erreurs sont dues à des procédés analogues à ceux observés pour l'anglais langue première, tels: omission de morphèmes grammaticaux (functors), et surgénéralisation des règles acquises.

Politzer (1976) (enfants niveau scolarité primaire) note la présence d'erreurs d'interférence dans son échantillon et considère que ce type d'erreurs ne peut être écarté.

Hakuta (1976) dans son étude de cas longitudinale observe de forts indices d'interférence de la langue maternelle, en plus des erreurs de type développemental. Il conseille un élargissement de la notion d'interférence (ou de transfert), il met l'accent sur un autre type d'interférence "structural avoidance" ou tendance à éviter la production de structures syntaxiques qui diffèrent de la langue maternelle une notion préalablement introduite par Schachter (1974).

Dulay & Burt (1972) citent les travaux suivants comme

supportant également leur hypothèse d'identité ($L_2=L_1$). il s'agit pour diverses structures grammaticales de: Ravem (1970) pour l'interrogatif (Wh-questions), Milon (1972) et Ravem (1969) pour le négatif, Natalicio et Natalicio (1971) pour le pluriel.

En outre, certains auteurs rencontrèrent des erreurs qui n'auraient pas été commises si un transfert positif avait **en lieu** , c-à-d si le locuteur avait eu recours à sa connaissance de sa langue maternelle: Dulay & Burt (1972), Richards (1971), d'Anglejan et Tucker (1975).

Bailey et Madden (1973), Richards (1971), Buteau (1970) Duskova (1970) (cités par Bailey, Madden et Krashen (1974)) rapportent des erreurs qu'ils considèrent être des hypothèses erronées à propos de la langue seconde.

Bailey, Madden et Krashen (1974) (sujets adultes, $n=73$) rapportent que les erreurs de production ne sont pas toutes causées par l'interférence de la langue maternelle de leurs sujets.

Dommergues (1976) (adultes francophones, $n=438$) aboutit à une constatation intéressante, à savoir (a) que les erreurs d'analogie" (= erreurs développementales de Dulay & Burt) sont tout aussi importantes que les erreurs d'interférence; (b) que la fréquence des erreurs d'analogie s'accroît à mesure que l'apprentissage progresse, tandis que les erreurs d'interférence décroissent rapidement, ce que l'auteur interprète selon le modèle "Interlangage".

Bertkua (1974) (sujets adultes, $n=30$, 15 espagnols, 15 japonais, anglais langue seconde) étudia les productions en

langue seconde dans le but de tester l'hypothèse de systématique des erreurs (écarts ou "variants" par rapport à la langue étudiée) soit au niveau des deux sous groupes, soit au niveau individuel, prédite par l'Hypothèse d'interlangage. "If the learner indeed possesses a systematic language, an analysis of these variants should reveal some regularity in the appearance of these variants for the learners as individuals and perhaps for the learners as a group" (p.281). L'étude n'apporte pas de confirmation valable de l'hypothèse ni au niveau de groupe ni au niveau individuel. Le seul trait commun identifié est ce que l'auteur considère comme un processus de "simplification" de la langue par substitution de formes moins complexes ou plus courtes, par omission de fonctionnements et par surgénéralisation.

Au niveau des séquences d'acquisition. L'hypothèse d'une séquence générale pour l'acquisition de variables grammaticales semble trouver confirmation dans un certain nombre de recherches.

Dulay & Burt (1973) dans une étude transversale de l'acquisition de l'anglais langue seconde, observent à l'aide d'un test: "The Bilingual Syntax Measure" ¹ une forte corrélation entre les séquences d'acquisition de onze morphèmes grammaticaux anglais par trois groupes indépendents d'enfants d'ex-

1. "The Bilingual Syntax Measure" (BSM) est un test conçu pour éliciter des productions "naturelles". "The aim of the BSM is to elicit natural speech from children, not specific responses." (Dulay & Burt, 1974A, p.248) Le test consiste en une série de sept images et de trente-trois questions - Voir Burt, M.K., Dulay, H.C., & Hernandez, C. Bilingual Syntax Measure. New York: Harcourt Brace Jovanovitch, 1973.

pression espagnole ($\underline{n}=151$, âgés de 5-8 ans). Ce résultat va dans le sens d'un ordre d'acquisition commun.

Dulay et Burt (1974a) répètent l'étude précédente avec un groupe d'enfants chinois ($\underline{n}=55$) et un groupe d'enfants espagnols ($\underline{n}=60$) âgés de 5 à 8 ans, et observent une forte corrélation entre les séquences d'acquisition des onze morphèmes anglais par deux groupes de langue d'origine différente. Les auteurs concluent en ces termes: "Although only a fragment of English was studied, the results of this study provide a strong indication that universal cognitive mechanisms are the basis for the child's organization of a target language, and that it is the L₂ system rather than the L₁ system that guides the acquisition process." (p.52).

Bailey, Madden et Krashen (1974) élargirent l'hypothèse de Dulay & Burt (1973, 1974a) au niveau d'adultes acquérant l'anglais comme seconde langue. Les auteurs employèrent le test "Bilingual Syntax Measure" et les méthodes d'analyse de Dulay et Burt, leur étude aboutit aux résultats suivants: (a) une forte corrélation entre les ordres de performance pour les onze variables pour leurs deux groupes (Espagnols, $\underline{n}=33$; non-espagnols, $\underline{n}=40$) et (b) une forte corrélation avec l'ordre des sujets (enfants) de Dulay & Burt (1973). Ce dernier résultat indiquerait que enfants et adultes recourent à des processus similaires pour acquérir une langue seconde "... that children and adults use common strategies and process linguistic data in fundamentally similar ways" (Bailey, Madden & Krashen, 1974, p.235). Les auteurs hésitent à qualifier leur ordre de performance de "séquence d'acquisition"

et recourent à l'expression "order of relative difficulty".

Fathman (1975) étudie l'acquisition d'une série de vingt morphèmes grammaticaux anglais par un groupe de 140 sujets âgés de 6 à 15 ans, subdivisés en sous groupes en fonction de l'âge (les plus jeunes 6 à 10 ans, les plus âgés 11 à 15 ans) et en fonction de la durée de leur séjour aux Etats-Unis (1,2,3 ans) afin d'examiner la relation entre l'âge et (a) l'ordre d'acquisition des variables et (b) la vitesse d'acquisition des variables. Les résultats de cette analyse révèlent (a) une différence du niveau de maîtrise (% de réponses correctes) en fonction de l'âge (les sujets plus âgés obtiennent de meilleurs résultats), mais (b) la séquence d'acquisition de ces variables ne varie pas en fonction de l'âge, ni en fonction du genre d'enseignement reçu (immersion dans un enseignement anglais régulier, ou immersion plus classe d'anglais langue seconde).

Krashen, Sferlazza, Feldman et Fathman (1976) répètent l'étude de Fathman (1975) avec un groupe d'adultes ($n=66$, 4 sous groupes de langues d'origine différentes) dans le but de vérifier (a) l'effet du passage à l'âge adulte et (b) l'effet de la langue maternelle. Les ordres de difficultés observés pour les quatre sous groupes ne diffèrent pas significativement; en outre, l'ordre de difficulté obtenu pour les vingt variables ne diffèrent pas significativement de l'ordre obtenu par Fathman (1975) avec un groupe d'enfants (âgés de 6 à 15 ans). Les auteurs considèrent que leurs résultats obtenus avec un test différent confirment l'étude de Bailey,

Madden et Krashen (1974) et supportent l'hypothèse de similarité entre les processus d'acquisition d'une langue seconde par des adultes et des enfants.

Gillis et Weber (1976) publièrent les résultats d'une étude longitudinale de l'acquisition de l'anglais par deux enfants japonais (âgés de 6 à 7 ans). L'émergence du négatif, de l'interrogatif et de l'impératif fut analysée et comparée aux données de Klima et Bellugi (1966) pour l'anglais langue première. A part quelques exceptions mineures, l'acquisition de ces trois modalités suit de près les développements identifiés pour l'acquisition de l'anglais première langue. Les déviations ne paraissent pas attribuables à la langue maternelle des enfants.

Kessler (1972) au niveau de la compréhension de variables syntaxiques, étudia la vitesse et la séquence d'acquisition de structures linguistiques tardives par des enfants italiens bilingues ($n=12$, âgés de 6 à 8 ans, anglais langue seconde). L'auteur teste l'hypothèse que des structures communes (au niveau de base, défini par Fillmore) à l'Italien et à l'Anglais se développent dans le même ordre et à la même vitesse dans les deux langues des enfants, vu que théoriquement ces structures trouvent leurs sources dans un substrat commun. Kessler aboutit aux conclusions suivantes: (a) les structures communes aux deux langues sont effectivement acquises dans un ordre similaire et à une vitesse similaire; (b) la séquence des structures spécifiques reflète leur complexité linguistique. "Findings of this investigation suggest that children

acquire structures shared by two languages in the same sequence and at the same rate and that the sequential order is dependent on linguistic complexity" (p.229).

Tremaine (1975) publie une étude qui se rattache à celle de Kessler (1972). Elle questionne la relation entre développement cognitif (passage au stade opératoire de Piaget) et développement syntaxique du point de vue de la compréhension de structures linguistiques tardives (cf. Kessler) chez des enfants anglophones âgés de 6 à 8 ans apprenant le français. Tremaine établit que le passage au niveau opératoire coïncide avec un progrès significatif dans la compréhension de la syntaxe anglaise et française. Il semblerait donc que les nouvelles propriétés de la pensée opératoire (par exemple réversibilité) permet l'apprentissage d'un ensemble de structures linguistiques dans les deux langues des enfants:

The result of this study, therefore, supported Kessler's conclusion that certain aspects of the two languages of the bilingual child are not encoded separately when it comes to syntactic comprehension. It could be added that aspects of operational intelligence are not encoded separately from universal deep structure, and that this close relationship of syntactic and cognitive development becomes observable when syntax is defined in terms of Fillmore's Case Grammar. (p.58).

D'Anglejan A. et G.R. Tucker (1975) rapportent que leurs sujets adultes (francophones $n=40$, 20 niveau anglais (L_2) élémentaire, 20 niveau anglais (L_2) avancé) présentent un pattern de compréhension d'une série de structures anglaises complexes (voir Carrol Chomsky, 1969) analogue à celui ob-

servé par Carrol Chomsky chez des enfants anglophones âgés de 5 à 10 ans. Les auteurs concluent en soulignant le rôle joué par la forme de la langue:

It is intriguing that this pattern should emerge despite the wide range of individual differences among our Ss in terms of their personal experiences. This suggests that the degree of linguistic complexity inherent in the sentences is indeed, as Brown (1973) speculated, a critical factor in determining the order of acquisition of certain grammatical features and that this factor operates in both native and adult second language learning. (p.292).

Ces résultats suggèrent le recours à des procédés élémentaires. Les auteurs considèrent que leurs observations supportent l'hypothèse d'un "processus de construction", et de stratégies analogues à celles décrites pour l'acquisition d'une langue première.

Au niveau de la relation entre l'acquisition d'une langue comme langue première et comme langue seconde. La plupart des publications rapportées dans la section précédente apportent un support à l'une ou l'autre version de l'hypothèse $L_2=L_1$.

1. L'omission de morphèmes grammaticaux (functors) et la surgénéralisation de règles - deux faits reconnus comme caractéristiques des stades initiaux de l'acquisition du langage - sont rapportés avec une étonnante régularité. (Dulay & Burt, 1972, 1973; Bailey, Madden et Krashen 1974; Bertkua, 1974; Dommergues, 1976; Hakuta, 1975) pour ne citer que ceux qui se sont spécifiquement intéressés aux erreurs de production. Ce procédé de "réduction" paraît donc comme un trait commun à l'acquisition du langage en général, y compris l'acquisition

d'une langue seconde par des sujets enfants et adultes dont le niveau de développement est inévitablement plus avancé que pour l'acquisition d'une langue première. Toutefois, l'acquisition d'une langue seconde présente d'autres erreurs qui sont attribuables à la langue maternelle (erreurs d'interférence); ce fait réduit la généralisation de l'affirmation précédente mais ne contredit pas cette généralisation.

2. Une série de travaux sur les séquences d'acquisition de variables grammaticales posent l'Hypothèse d'équivalence sous sa forme "faible" et confirment cette hypothèse: Dulay & Burt (1973, 1974a), Bailey, Madden et Krashen (1974), Fathman (1975), Krashen, Sferlazza, Feldman et Fathman (1976); en outre Dulay et Burt ainsi que Bailey, Madden et Krashen (1974) infirment la version forte de l'hypothèse.

3. D'autres paraissent aller dans le sens d'une confirmation de l'hypothèse forte - ce sont des recherches qui s'inspirent plus directement de la théorie linguistique (grammaire générative de Chomsky ou de Fillmore): Gillis et Weber (1976) au niveau des modalités de la phrase, Kessler (1972) et Tremaine (1976) au niveau de structures linguistiques tardives, d'anglejan et Tucker (1975) avec des structures linguistiques complexes. Tous ces travaux soulignent la similitude des modes d'acquisition (compréhension ou production).

L'Interprétation des Faits

Au niveau des erreurs. Les erreurs de production en langue seconde (l'anglais pour tous les travaux rapportés ici) ont été interprétées soit comme preuve du rôle d'interférence joué par la langue maternelle et comme des cas de "transfert" d'associations préalablement établies en lieu des nouvelles associations requises par la langue seconde, soit comme preuve du rôle de mécanismes ou "stratégies" analogues à ceux identifiés pour l'acquisition d'une langue première; exemple: simplification, omission, surgénéralisation.

Au niveau des séquences ou ordre d'acquisition de variables linguistiques. A ce niveau, la tâche d'interprétation est complexe, non seulement faut-il établir l'existence de séquences d'acquisition générales - un fait qui est loin d'être prouvé ¹ - mais il faut également fournir une explication pour les séquences obtenues, c'est-à-dire identifier (ou spéculer l'existence de) des mécanismes ou principes responsables.

Dulay & Burt (1974) essayèrent de mettre en relation leur "séquence d'acquisition" de l'anglais langue seconde et les séquences prédites par le principe de complexité linguistique (sémantique et grammaticale) de Brown (1973, voir plus haut, et plus loin). Le principe de complexité linguistique

1. voir les objections plus bas.

- pris par Dulay & Burt dans le sens absolu de correspondance entre la séquence observée et les séquences prédites, et non pas dans le sens de complexité cumulative - ne réussit pas à prédire la séquence obtenue par les auteurs.

Larsen Freeman (1976) trouve une corrélation significative entre son ordre de maîtrise de morphèmes grammaticaux et la fréquence d'apparition de ces morphèmes dans le langage d'adultes anglophones. L'auteur conclut: "Thus, the tentative conclusion is that morpheme frequency of occurrence in native-speaker speech is the principle determinant for the oral production morpheme order of second language learners." (p.132).

Au niveau de l'acquisition de formes ou de structures linguistiques plus complexes que les morphèmes grammaticaux précédents et plus tardives, Kessler (1972), Tremaine (1973), d'Anglejan et Tucker (1975), Gillis et Weber (1976) qui travaillent dans le contexte d'une grammaire générative, considèrent le niveau de complexité linguistique comme un facteur essentiel du processus d'acquisition des variables étudiées. Notons toutefois que ces auteurs ne recourent pas à des critères de maîtrise (tels 90% ou 80% de réussite en contexte obligatoire comme le font les auteurs cités plus haut). Tremaine (1975) paraît prouver de façon convaincante le rôle de la maturation cognitive (i.e. passage au niveau opératoire) sur le développement de la compréhension de formes linguistiques complexes que ce soit en langue maternelle ou en langue seconde. Il est regrettable qu'elle ne pousse pas plus

loin son interprétation du point de vue des principes caractéristiques de l'intelligence opératoire (ex. réversibilité).

Au niveau interprétatif. Du point de vue interprétatif les données sont maigres mais intéressantes en ce sens que toutes les spéculations sont encore possibles: l'étude du processus d'acquisition d'une langue seconde n'est engagé dans aucune voie définitive, ce qui présente un défi stimulant.

Les Objections

Outre le fait que jusqu'à présent aucune publication ne paraît ni confirmer ni infirmer de façon entièrement satisfaisante les trois rationnels ou hypothèses de base présentées, certaines objections sérieuses ont été formulées à propos (a) des méthodes, (b) des rationnels eux-mêmes.

Les méthodes. La plupart des travaux de recherche sur l'acquisition d'une langue seconde sont des recherches transversales de groupe dont les données sont recueillies dans une situation de test. Cet état de fait pose des problèmes méthodologiques sérieux si l'on considère que l'une des hypothèses principales a pour objectif d'étudier l'acquisition d'une langue seconde par rapport à ce qui est connu de l'acquisition d'une langue première. Or, en langue première la majorité des données ont été recueillies de façon longitudinale dans des études individuelles et dans des situations naturelles. Trois objections majeures doivent être considérées:

1. Les études de groupes souffrent d'une grande variabilité individuelle.

2. Les études transversales ne sont pas aptes à mettre en évidence un processus d'acquisition.

3. Les situations de test introduisent un biais systématique dans l'observation du processus d'acquisition.

Ces considérations s'adressent essentiellement aux travaux fréquemment cités de Dulay et Burt, Bailey, Madden et Krashen.

Le problème lié aux études de groupe, telles qu'elles ont été réalisées, est que l'analyse opère sur des résultats "moyens", traduits ensuite en "rangs" dans une "séquence d'acquisition" ou un "ordre de difficulté" pour le groupe étudié. Le danger sur le plan de la généralisation des résultats est que "moyennes" et "rangs" recouvrent une grande variabilité au niveau individuel (pour les **cotes moyennes**) et une absence de corrélation entre les rangs individuels obtenus par les variables étudiées. Le problème est posé de façon convaincante par Rosansky(1976).

Andersen (1977) suggère le recours à des traitements différents qui tout en procurant les tendances de groupe sauvegardent l'information de la variabilité interindividuelle:

... I point out the inadequacies in these methods and suggest several improvements which will reveal whatever systematicity there is in the data without eliminating the individual variation which is so typical of learner's interlanguage. (p.47).

Le problème avec les études transversales est de savoir

si ces échantillons pris à un moment dans le cours d'un processus sont en fait capables de mettre en évidence une séquence d'acquisition ou un ordre de réussite. Rosansky (1976) citée précédemment teste la question: "Whether the cross-sectional and longitudinal research findings in second language acquisition research are comparable". (pp.409-425).

Rosansky, dans l'étude de 1976, ($\underline{n}=6$, anglais langue seconde) compare pour l'un de ses sujets un ordre transversal (basé sur un échantillon), et l'ordre longitudinal dérivé de l'ensemble des dix échantillons mensuels. Les ordres transversaux et longitudinaux obtenus pour un même sujet n'obtiennent pas de corrélation significative. Dans une deuxième phase, l'auteur établit et compare les dix ordres transversaux de ce sujet: les ordres des variables étudiées (morphèmes) fluctuent de mois en mois, et ne ressemblent pas à l'ordre longitudinal.

La question que l'on se pose à propos de la situation de test est de savoir si les résultats obtenus en situation de test ressemblent aux résultats obtenus en situation naturelle.

Rosansky (1976) pose la question et compare les ordres obtenus à l'aide d'échantillons de langage spontanés et celui obtenu pour les mêmes sujets ($\underline{n}=6$) à l'aide du test "Bilingual Syntax Measure" (cité plus haut). L'Hypothèse de l'auteur était que les deux ordres ne correspondraient pas. En fait, la séquence "spontanée" obtint une corrélation significative (a) avec la séquence du "test" L_2 , et aussi (b) avec la séquence obtenue pour l'anglais langue première

par deVilliers et deVilliers (1973). Cette contradiction fut analysée par Rosansky et attribuée au fait de la grande variance des résultats: "In many cases, the Standard Deviations are large with respect to the group means." (p.415).¹

Un second problème est la possibilité d'un biais systématique introduit par le test:

One would want to demonstrate that the sequence of morpheme acquisition is not just an artifact of the BSM (Bilingual Syntax Measure) testing situation; if one administered the test to L₁ learners, for whom some spontaneous production data is being compiled, one might be able to determine whether the sequence of morphemes determined by the BSM is the same as that observed in spontaneous production of L₁ Learners in the research reported to date. (Tarone, 1974, p.57)

Porter (1977) procéda à cette vérification (n=11, âgés de 27-48 mois, acquérant l'anglais comme langue première). L'auteur administra le test "Bilingual Syntax Measure" à un groupe d'enfants acquérant l'anglais comme langue maternelle; les variables (11 morphèmes) furent analysées de façon identique à celle de Dulay et Burt; les séquences obtenues furent ensuite comparées avec les séquences de J. deVilliers et P. deVilliers (1973) et de Dulay et Burt (1973, 1974a): les corrélations obtenues ne sont pas significatives. Or, l'on s'attendait tout au moins à obtenir une corrélation significative entre les deux séquences d'anglais langue première (celle des deVilliers en situation "naturelle" et celle de Porter en situation de test). Ces résultats, sans détruire

1. Cette remarque s'adresse aux résultats "spontanés" et "test" de Rosansky et aux résultats des deVilliers. Voir Rosansky 1976, p.415-416.

l'hypothèse d'équivalence $L_2=L_1$, jettent un sérieux doute sur la validité du "Bilingual Syntax Measure" comme instrument d'évaluation du développement linguistique. L'étude de Porter implique que les séquences d'acquisition obtenues à l'aide de "Bilingual Syntax Measure" pourraient être un artefact de la situation de test elle-même.

Larsen-Freeman (1975) évaluent la performance d'adultes ($n=24$, 4 groupes de langue maternelle différente) apprenant l'anglais langue seconde à l'aide d'une batterie de cinq tâches (parler (Bilingual Syntax Measure), lire, écrire, écouter, imiter). Les ordres obtenus pour 20 morphèmes présentent une bonne corrélation intra-test pour les quatre sous-groupes, mais n'obtiennent pas de corrélation inter-test significative. De cette étude découle la déduction que les "ordres" ou "séquences" rapportés dans d'autres travaux pourraient n'être que des ordres de "réussite" pour une tâche spécifique.

Lorsque l'on considère que la majorité des données recueillies jusqu'à ce jour ont été dérivées d'études transversales de groupe à l'aide de tests (bien souvent le Bilingual Syntax Measure), il faut se demander jusqu'à quel point l'on peut généraliser en termes d'acquisition d'une langue seconde. Il reste cependant que les ordres (de morphèmes obtenus à l'aide de productions orales - à savoir que le Bilingual Syntax Measure et test d'imitation chez Larsen-Freeman (1975) et Bilingual Syntax Measure et Slope test chez Krashen, Sferlazza, Feldman, et Fathman (1976)) présentent des corrélations inter-test significatives. D'où l'on pourrait déduire que les

performances de groupes à des tests d'expression différents présentent une concordance significative, ce qui est déjà une généralisation encourageante en vue d'une hypothèse de processus d'acquisition général. Le problème demeure que les séquences ne sont peut-être pas comparables à des séquences obtenues dans des situations de production orale spontanée ou "naturelle".

Les résultats de Rosansky (à propos de la validité des études transversales) et ceux de Porter (à propos de la validité du test Bilingual Syntax Measure) par contre jettent un doute plus persistant et le problème demande de plus amples prospections.

Malgré toutes ces objections, il demeure possible que (en dépit du biais dû à la situation de test elle-même) les résultats obtenus par les divers travaux cités plus haut soutiennent l'hypothèse qui avance que le processus d'acquisition d'une langue seconde soit, à l'instar du processus d'acquisition d'une langue première, un processus d'apprentissage gouverné par des facteurs d'ordre général (comme par exemple: la forme de la langue apprise, et des facteurs d'ordre cognitif).

Une objection additionnelle concerne le terme "séquence d'acquisition" employé par Dulay et Burt pour décrire les ordres morphémiques obtenus. Il semblerait que des études transversales, comme celles de Dulay et Burt, où l'on contrôle mal la durée et les circonstances ¹ d'exposition à la

1. Par "circonstance" l'on entend variables externes de milieu, et les variables internes individuelles (ex. niveau intellectuel, sociabilité, état émotionnel....)

langue seconde et d'apprentissage de la langue seconde et où l'on ne prend qu'une "tranche" unique de performance en langue seconde (voir Rosansky 1976) ne sont pas nécessairement représentatives d'une séquence d'acquisition - un processus qui après tout se déroule dans le temps et est vraisemblablement influencé par plusieurs facteurs (de milieu et de personnalité).

L'on pourrait objecter en rappelant la concordance obtenue pour l'acquisition de l'anglais langue première entre la séquence de Brown (1973, étude longitudinale, $n=3$) et celles de J. deVilliers et P. deVilliers (1973, étude transversale, $n=21$). Cette concordance semble prêter crédit aux études transversales du développement linguistique. Malheureusement, les études transversales en langue seconde contiennent une différence majeure par rapport aux deux études en langue première citées ici: L'absence d'un index de classification des données comparable au MLU (Mean Length of Utterance)¹ de Brown et des deVilliers. Cet index est lui-même le produit, et le témoin d'un développement linguistique: à savoir l'allongement de la phrase par accroissement du nombre de morphèmes produits, il permet donc une classification "développementale" des données d'observation; au niveau d'une étude transversale le recours à cet index organise les données d'observation de façon qui tient compte du progrès. L'absence dans l'étude des langues secondes d'un index de

1. Voir plus haut et plus bas pour une description de M.L.U.

progrès (ou index de niveau) est regrettable et pourrait être l'un des facteurs qui actuellement jettent un discrédit sur les recherches transversales.

Etant donné le doute qui résulte de ces critiques, il serait bon, comme le propose Rosansky (1976) de recourir à des études longitudinales en situation naturelle, citons:

While the current cross-sectional literature has offered valuable insights into certain problems, my longitudinal analysis suggests that we exercise greater caution in evaluating cross-sectional results. Although it may be premature to "write off" the importance of cross-sectional research, until we can accurately determine what cross-sectional studies are really telling us and until we can demonstrate that they yield the same results as longitudinal studies, it would be far more profitable - albeit more costly and time-consuming to undertake more detailed longitudinal investigations of second language acquisition. (p.424).

Les rationnels. Les rationnels eux-mêmes ont été l'objet de considération critique: (a) les trois hypothèses ne sont pas mutuellement exclusives, (b) les hypothèses sont mal définies: elles laissent une trop grande latitude d'interprétation.

L'Hypothèse "Interlangage" d'une part, pose simplement que le système intermédiaire, ou "Interlangue", contiendra des formes et structures qui n'appartiennent ni à la langue maternelle, ni à la langue apprise (l'objectif de l'apprentissage). En conséquence, les erreurs "d'interférence" ne sont pas incompatibles avec cette hypothèse, et il en va de même pour les erreurs dites "développementales" qui sont également admissibles. L'hypothèse Interlangue apparaît en quel-

que sorte être un amalgame des deux autres hypothèses.

L'Hypothèse d'Identité ($L_2=L_1$ Hypothesis) n'exclut pas nécessairement l'Hypothèse d'Interférence (contrastive analysis hypothesis), en ce sens que l'hypothèse ne peut être rejetée à cause de la présence d'une petite proportion d'erreurs d'interférence. Mais quelle est la proportion d'erreurs d'interférence admissible? Une autre interprétation serait de ne rejeter l'hypothèse que si toutes les erreurs systématiques étaient des erreurs d'interférence.

L'Hypothèse d'Interférence (ou Contrastive Analysis Hypothesis) paraît plus restrictive dans ce sens qu'elle n'admet pas les erreurs de type développemental. Si cette interprétation est correcte, l'hypothèse d'interférence paraît insoutenable compte tenu des erreurs de type développemental (c-à-d implicables à des procédés analogues à ceux qui paraissent opérer dans l'acquisition d'une langue première) identifiées par plusieurs chercheurs. Le rejet de l'hypothèse dans son sens absolu n'empêche pas la possibilité d'une interférence de la langue maternelle sur l'acquisition d'une langue seconde, un fait qui est supporté également par bon nombre de recherches.

En conclusion, les trois **hypothèses** ou **rationnels** offerts comme guide pour la planification d'une recherche et pour l'interprétation des résultats ne sont pas nécessairement aussi exclusifs et incompatibles qu'il eût pu paraître de prime abord. La conséquence de ce fait est une insuffisance au niveau des lignes directives pour la recherche en langue seconde: "All this allows for so much latitude that

it seems out of the question that any study or set of studies will decide between the different positions. In any case there seems to be no need to do so." (McNamara, 1975, p.83)

Il paraît de plus en plus évident que l'étude du processus d'acquisition d'une langue seconde en est à ses premiers pas et que des modifications sont nécessaires tant du point de vue de la méthodologie de la recherche que du point de vue des modèles directeurs.

Conclusion

Quel que soit le scepticisme qui entoure la validité de certaines recherches produites à ce jour, il semble plausible qu'une certaine régularité apparaît effectivement dans certains aspects de l'acquisition d'une langue seconde. Cette régularité, si elle est admise, indiquerait que l'acquisition d'une langue seconde est réglée par quelques facteurs ou principes sous-jacents (exemple: rôle de la forme de la langue, fréquence d'apparition des variables, niveau de complexité linguistique, ou caractéristiques des processus cognitifs responsables de l'apprentissage d'une langue seconde).

Il semble qu'une version modifiée de l'Hypothèse d'équivalence soit supportée par les résultats produits, l'hypothèse doit être modifiée dans le sens qu'elle devrait accommoder une proportion faible peut-être, mais indéniable d'erreurs d'interférence. Les régularités rapportées plus haut soutiendraient l'hypothèse d'équivalence dans sa forme faible: celle qui exige l'existence d'un processus général, indépendant

de la langue maternelle, mais n'exige pas de correspondance, terme à terme au niveau des séquences de L_1 et L_2 .

Comme nous l'avons vu, certains auteurs paraissent interpréter leurs résultats de façon à alimenter l'hypothèse forte d'équivalence entre L_1 et L_2 tant au niveau des séquences que des principes. Mais il a été dit plus haut que les "ordres" de ces recherches étaient définis en termes moins explicites.

A l'heure actuelle la question posée à l'égard de l'acquisition d'une langue seconde est loin d'être résolue: les résultats ne couvrent que des aspects partiels, certains d'entre eux font l'objet d'objections sérieuses. Il en résulte qu'au sein même des études publiées des vérifications d'ordre méthodologique et d'ordre théorique s'imposent.

Le travail présenté ici s'inscrit à la suite de ces recherches antérieures; le propos est de reprendre avec une méthodologie plus contrôlée, l'hypothèse d'identité de Dulay et Burt et de vérifier une nouvelle fois la séquence d'acquisition d'une série de morphèmes grammaticaux pour l'anglais langue seconde par un groupe d'enfants en âge de scolarité primaire; les variables sont celles étudiées pour l'anglais langue première par Roger Brown (1973) et Jill deVilliers et Peter deVilliers (1973).

La recherche est une recherche de groupe opérant sur des pourcentages de performance correcte au niveau du groupe. Le projet se distingue des études précédentes par les caractéristiques suivantes: (a) le groupe est un groupe homogène sur le plan des variables de milieu géographique et socio-

économique et sur le plan des variables de personnalité; quotient intellectuel, stabilité socio-émotionnelle; (b) la durée d'exposition à la langue seconde, de même que le type d'exposition à la langue seconde sont contrôlés, tous les enfants unilingues français au départ participèrent au même programme expérimental de scolarisation bilingue pour la même durée de trois années.

En outre, les échantillons de langage furent recueillis selon trois modalités de situation différentes: (a) une situation naturelle de conversation spontanée, (b) une situation semi-naturelle de récit à propos d'un dessin, (c) une situation de test, ce qui permettra de vérifier l'influence exercée par le mode d'échantillonnage.

Enfin, les données ont été recueillies durant trois années successives et permettent donc l'établissement (a) de séquences d'acquisition longitudinales, et (b) d'ordres transversaux pour chaque situation d'échantillonnage, ce qui permettra de vérifier l'influence exercée par le genre d'étude - transversal versus longitudinal; et dans le cadre d'études transversales de mettre en évidence le rôle éventuel exercé sur la séquence obtenue par le moment où l'échantillon est pris.

Du point de vue des hypothèses, l'hypothèse de base est que le processus d'acquisition d'une langue seconde se présente comme un processus analogue au processus d'acquisition d'une langue première, et par conséquent appartient au cadre théorique de l'acquisition du langage en général.

Le propos est de tester cette hypothèse d'identité sous sa forme forte et sa forme faible:

1. en comparant les séquences d'acquisition obtenues avec la séquence développementale obtenue par Brown et les deVilliers pour l'anglais langue première; et par Dulay et Burt pour l'anglais langue seconde.
2. en décrivant les étapes d'acquisition de chacune des variables.
3. en vérifiant si les principes de complexité sémantique et de complexité sémantique cumulative de Brown permettent la prédiction des séquences ou des ordres partiels obtenus.

Ensuite une nouvelle hypothèse sera émise qui accommode le rôle négatif (délai d'apprentissage) exercé par la langue maternelle sur l'acquisition de la langue seconde. Cette dernière hypothèse est dérivée du principe de complexité linguistique (sémantique) de Brown, et introduit un délai pour les variables qui constituent un nouvel apprentissage par rapport à la langue maternelle.

L'on procèdera également à la vérification de certaines hypothèses qui ont trait à la méthodologie. Ces hypothèses seront formulées sous forme d'hypothèses statistiques à la conclusion du chapitre suivant qui décrit le schéma expérimental de ce travail.

Quoique ce travail n'apporte pas d'amélioration à toutes les objections d'ordre méthodologique relevées plus haut, et porte sur des variables déjà étudiées, il est à espérer

qu'il contribuera à éclaircir ce fragment du processus d'acquisition d'une langue seconde que représente l'acquisition de morphèmes grammaticaux.

CHAPITRE II

LE SCHEMA EXPERIMENTAL

Description de la Recherche

Le Contexte Général¹

Le Projet Bilingue du Centre d'Etude de l'Enfant. Cette étude fait partie d'un projet de recherche sur le bilinguisme qui se déroula au Centre d'Etude de l'Enfant à l'Université d'Ottawa de septembre 1970 à juin 1973. Le projet avait été organisé sous la forme d'un programme d'enseignement bilingue couvrant trois années scolaires et s'adressant à un groupe d'enfants anglophones et francophones en début de scolarité primaire. Le projet offrait un cadre pour l'apprentissage d'une langue seconde, le français ou l'anglais, dans le but d'étudier l'évolution de cette acquisition.

La sélection: critères et instruments. Les enfants admis au projet bilingue furent sélectionnés de façon à répondre aux critères suivants:

1. ne connaît pas l'anglais, pour les sujets francophones; ne connaît pas le français, pour les sujets anglophones.
2. d'intelligence moyenne ou supérieure à la moyenne.
3. absence de handicaps physiques et/ou neurologiques

1. Voir Introduction. p. XIX.

évidents.

4. absence de problèmes émotionnels graves.

5. en âge de commencer soit le Jardin d'Enfant, soit la première année primaire.

La procédure de sélection comprenait une évaluation psychométrique à l'aide (a) du Stanford Binet Intelligence Scale pour les anglophones et de l'adaptation française de ce même test par J.M. Chevrier pour les francophones, (b) d'épreuves graphiques (House-Tree-Person), (c) d'une entrevue avec les parents portant sur les autres critères d'admission.

Les enfants admis au projet bilingue sur la base de cette sélection résidaient tous dans la région Ottawa-Hull et provenaient de milieux socio-économiques moyen-supérieur, moyen, et moyen-inférieur.

Quarante-deux enfants furent admis initialement, trente et un d'entre eux restèrent pour la durée totale du projet, et deux enfants participèrent à deux années consécutives du projet. En conséquence, un total de trente-trois enfants participèrent à deux ou trois années consécutives de ce projet; seize d'entre eux provenaient de milieux francophones, dix-sept provenaient de milieux anglophones. Les tableaux 1, 2, 3, 4, rapportent les quotients intellectuels au moment de la sélection et l'âge au début du programme pour ces trente trois enfants.

L'organisation de l'enseignement. Les enfants admis furent répartis en deux groupes: (a) les "grands" commençant la première année primaire, (b) les "petits" commençant

Tableau 1.

Sujets Anglophones. Distribution des
Q.I. au Moment de la Sélection

Sujets	Q.I.
1	115
2	144
3	118
4	101
5	120
6	124
7	131
8	134
9	139
10	130
11	133
12	128
13	116
14	125
15	113
16	121
17	128

Tableau 2.

Sujets Francophones. Distribution des
Q.I. au Moment de la Sélection

Sujets	Q.I.
18	110
19	123
20	100
21	127
22	116
23	111
24	121

Tableau 2. (cont'é)

Sujets	Q.I.
25	125
26	140
27	125
28	114
29	117
30	124
31	98
32	114
33	107

Tableau 3.

Sujets Anglophones. Distribution des
Ages au Début du Programme

Sujets	Age
1	5-8
2	5-9
3	6-0
4	6-2
5	5-11
6	6-3
7	5-4
8	5-3
9	5-10
10	5-5
11	4-9
12	4-11
13	4-11
14	5-2
15	5-11
16	5-5
17	4-9

Tableau 4.

Sujets Francophones. Distribution des
Ages au Début du Programme

Sujets	Age
18	5-8
19	5-10
20	5-10
21	6-2
22	6-2
23	6-4
24	5-5
25	5-11
26	5-4
27	4-9
28	5-4
29	4-4
30	4-8
31	5-7
32	5-1
33	4-3

au niveau du Jardin d'Enfant. Trois années scolaires furent complétées au cours du projet; les grands terminèrent à la fin de la troisième année primaire (Grade 3), les petits complétèrent la deuxième année primaire (Grade 2).

Ces deux groupes, les "grands" et les "petits" étaient mixtes du point de vue de la langue première et comprenaient chacun une moitié d'anglophones et une moitié de francophones (voir Tableau 5 pour la composition des groupes).

Tableau 5.

Composition de l'Echantillon en Fonction de
l'Appartenance Linguistique et du Niveau Scolaire

Groupe	Appartenance Linguistique	
	Anglophones	Francophones
Grands	11	8
Petits	6	8
Total	17	16

Note. Sujets ayant participé à deux ou trois années consécutives du projet bilingue, $n=33$.

L'enseignement fut organisé sur une base continue de rotation journalière: un jour d'enseignement en français, dans la classe française, avec un professeur et une assistante francophones; un jour d'enseignement en anglais, dans la classe anglaise, avec un professeur et une assistante anglophones.

La langue seconde - l'anglais pour les francophones, - le français pour les anglophones - ne fut jamais considérée comme une matière à enseigner avec recours à la traduction, mais comme le moyen de communication utilisé (a) pour compléter le programme d'enseignement correspondant aux normes officielles en anglais et en français pour le Jardin d'Enfants et les Grades I, II, et III; (b) pour la communication entre l'enfant et ses professeurs; (c) pour la communication entre l'enfant et ses pairs. Le programme bilingue fut donc conçu de façon à pourvoir aux sujets un cadre naturel de communication bilingue.

La sélection des enfants d'une part et d'autre part l'existence même du programme bilingue garantissent l'homogénéité du milieu, du type et de la durée de l'apprentissage de la langue seconde.

Le Point de Vue Particulier de ce Travail

Le travail présenté ici porte sur le développement de la syntaxe durant l'acquisition de l'anglais comme langue seconde par les enfants francophones du programme bilingue; les enfants francophones et une partie du matériel linguistique du projet bilingue furent utilisés à cet effet.

Le groupe: description des sujets. Le groupe comprend les enfants francophones du projet bilingue qui participèrent soit à deux années consécutives, soit à l'entièreté (trois années) du projet bilingue. Ces enfants, au nombre de seize pour les deux premières années de participation au programme et au nombre de quatorze pour la troisième année de participation au programme, étaient âgés en moyenne de 5 ans 1 mois au début du programme et leur quotient intellectuel moyen était égal à 117 lors de la sélection. (Voir tableaux 2 et 4 pour les détails d'âge et de quotient intellectuel).

Le matériel linguistique: description. Le matériel linguistique analysé dans ce travail appartient au corps des données obtenues au cours du programme bilingue. Ce matériel fut récolté dans trois situations différentes: (a) une situation de conversation spontanée en groupe, (b) une situation

semi-naturelle: le test "langage-dessin", (c) une situation de test; le test de grammaire.

La situation de conversation spontanée en groupe fut conçue sous la forme de groupes bilingues d'activité et de conversation. La première année, la situation fut la suivante: deux enfants sélectionnés au hasard - un enfant francophone, un enfant anglophone - jouèrent ensemble avec un matériel de jeux qui comprenait deux grandes maisons en bois, une par enfant, et un mobilier (tables, chaises, cuisinière, lits, télévisions, etc.), des automobiles, présentés en tas entre les deux enfants.

Le "jeu" fut enregistré, pour une durée de vingt minutes par groupe, sur bande Ampex d'un pouce. Cette procédure fut abandonnée par la suite à cause du bruit produit par le matériel de jeu. La deuxième et la troisième année, la situation fut organisée de la façon suivante: quatre enfants sélectionnés au hasard - deux anglophones et deux francophones - participèrent à une activité familière (modelage avec de la terre glaise). La situation fut enregistrée sur bandes Ampex d'un pouce et sur bandes sonores pour une durée de trente minutes par groupe, soit treize minutes sous la supervision d'un adulte francophone, quatre minutes sans supervision, treize minutes avec un adulte anglophone. Pour la moitié des groupes, la séquence fut adulte francophone - seuls - adulte anglophone; pour l'autre moitié des groupes la séquence fut adulte anglophone - seuls - adulte francophone.

Ces situations de conversation spontanée furent enregis-

trées chaque année au cours du second trimestre scolaire, soit fin février-début mars, ce qui donne trois échantillons successifs. Notre échantillon d'anglais langue seconde en conversation spontanée est constitué par les productions anglaises des enfants francophones durant les séquences supervisées par l'adulte anglophone et les séquences où les enfants étaient seuls, pour le deuxième et le troisième échantillon; et durant l'entièreté du jeu pour l'échantillon de la première année.

La situation semi-naturelle du test "langage-dessin" fut conçue comme une situation standard (un dessin) destinée à stimuler une performance linguistique en langue seconde. Cette "situation" était créée par un grand dessin (30"x60") au crayon noir et pastels de couleur.¹ Ce dessin de style enfantin illustrait un vocabulaire de base appartenant à la vie quotidienne de l'enfant: la famille, un intérieur de maison, les alentours de la maison, et des actions, (par exemple: la maman prépare le repas, le bébé mange, le père fume la pipe, le garçon va à l'école, etc.) Les détails et actions reproduits dans cette composition graphique avaient été présentés comme thèmes d'étude dans la classe anglaise et dans la classe française dès la première année du programme.

Le test fut administré individuellement durant le troisième trimestre de chaque année scolaire (soit mai-juin 1971, 1972, 1973). La consigne était donnée en langue seconde.

1. réalisé par J.M. Pirot, à l'époque professeur au département des Beaux Arts à l'Université d'Ottawa. Voir reproduction en annexe.

"Do you see that picture on the wall? Tell me a story about that picture." - "Vois-tu ce dessin? Raconte-moi une histoire avec ce dessin." Si l'enfant demeurait silencieux, il était encouragé par une question plus précise: "What do you see in the picture?" - "Que vois-tu dans le dessin?" et, si nécessaire les détails essentiels étaient alors désignés du doigt. Le récit de chaque enfant fut enregistré sur bande sonore.

Le test "langage-dessin" fournit trois échantillons successifs de performance en langue seconde dans une situation standardisée, mais semi-directive en ce sens que l'enfant était encouragé à parler, mais pas à produire des structures grammaticales spécifiques. Notre échantillon d'anglais langue seconde est constitué par les récits des enfants francophones.

Le test de grammaire, introduit à la fin du programme bilingue (soit en juin 1973) représente une situation de test à proprement parler. Le test fut construit à l'intention du programme, de manière à permettre l'évaluation de la compréhension et de la production de structures grammaticales précises: phrases déclaratives simples - phrases négatives; l'actif - le passif; le présent indicatif - le présent progressif - le passé simple - le futur; le singulier - le pluriel; la combinaison complément d'objet direct - complément d'objet indirect; le possessif. Le test comprend des paires de dessins pour chaque structure - (Voir la reproduction de ces dessins en annexe.)

Le test fut administré individuellement en langue seconde à la fin de la troisième année du programme bilingue pour la compréhension des structures et pour la production des structures - la moitié des enfants passèrent le test dans la séquence compréhension-production, l'autre moitié des enfants dans la séquence inverse, production-compréhension. La partie production du test fut enregistrée sur bande sonore.¹

En conséquence, le matériel linguistique retenu pour ce travail comprend:

1. un échantillonnage en situation naturelle, pour lequel nous avons trois échantillons successifs;
 - au cours de la première année pour 16 enfants
 - au cours de la deuxième année pour 15 enfants
 - au cours de la troisième année pour 14 enfants
2. Un échantillonnage en situation semi-naturelle pour lequel nous avons également trois échantillons successifs;
 - à la fin de la première année de participation pour 16 enfants
 - à la fin de la deuxième année de participation pour 16 enfants
 - à la fin de la troisième année de participation pour 14 enfants
3. un échantillon unique en situation de test;
 - à la fin de la troisième année pour 14 enfants.

1. Sur le plan de la compréhension, le test indiqua que tous les enfants avaient maîtrisé les structures représentées.

Le classement des échantillons de langage. Il n'existe pas à l'heure actuelle d'index de progrès pour répartir les données d'observation en différentes classes. L'index M.L.U. ("Mean Length of Utterance") de Brown (1973), n'a pas été utilisé en langue seconde. Le calcul de MLU pour les échantillons de ce travail présenta de sérieuses difficultés dues au fait que dans les deux situations de test (Test Langage-Dessin, et Test de grammaire) il fut impossible de fixer de façon certaine les limites des phrases ou "utterances". Il eut donc fallu recourir à des règles arbitraires pour découper ces productions en unités. La difficulté paraît liée à la situation de test elle-même. Au test "langage-dessin" l'on fait fréquemment face à de longues énumérations d'éléments juxtaposés ou coordonnés, la première année ces éléments sont des nominations; à un niveau plus avancé, ce sont de courtes phrases. Au test de grammaire, il arrive fréquemment que l'enfant ne réponde que par fragments de phrase, ne produisant en fait que l'élément auquel l'examineur s'intéresse, ce qui a pour effet de réduire drastiquement la longueur des phrases. Par contre en situation de conversation naturelle, le calcul d'un index M.L.U. ou autre index analogue paraît faisable. Quoiqu'il en soit, et en raison de ces difficultés, les données d'observation de ce travail ont été classées en fonction de la durée de participation au programme: première année de participation, deuxième année de participation, troisième année de participation. La durée de l'apprentissage, ou de l'exposition à la langue seconde ne tient pas compte

du degré de progrès individuel accompli et est donc, un index grossier; toutefois, cet apprentissage étant un phénomène qui se déroule dans le temps, la durée de participation doit nécessairement mettre le progrès en évidence.

Une étude de groupe. La taille des échantillons individuels est trop restreinte pour permettre d'aborder cette étude sous l'angle des performances individuelles. Par conséquent, pour chacune des situations d'échantillonnage, les productions individuelles ont été rassemblées en fonction de la durée de participation au programme bilingue; ceci donne:

1. Au test langage-dessin: (a) un échantillon de groupe après une année de participation, (b) un échantillon de groupe après deux années de participation, (c) un échantillon de groupe après trois années de participation.

2. Au test de grammaire, un échantillon de groupe après trois années de participation.

3. Dans la situation de conversation spontanée: (a) un échantillon de groupe pour la première année de participation, (b) un échantillon de groupe pour la deuxième année de participation, (c) un échantillon de groupe pour la troisième année de participation.

Cette étude est donc une étude de groupe, qui sera traitée comme une étude longitudinale, pour deux situations d'échantillonnage; et comme une étude transversale pour la troisième situation et pour chacune des tranches successives des échantillons longitudinaux.

Les échantillons de langage seront analysés du point de

vue de l'acquisition d'une série de morphèmes grammaticaux précédemment étudiés pour l'anglais langue première par R. Brown (1973) et par Jill deVilliers et Peter deVilliers (1973). La performance (ici le pourcentage de productions correctes. pour les variables étudiées), sera calculée au niveau du groupe.

L'on obtiendra ainsi pour les morphèmes choisis:

1. une séquence d'acquisition longitudinale pour l'anglais langue seconde en situation "naturelle" de conversation spontanée,
2. une séquence d'acquisition longitudinale pour l'anglais langue seconde en situation "semi-naturelle" pour le test "langage-dessin",
3. trois ordres de performance transversaux pour chacune des deux situations précédentes,
4. un ordre de performance transversal pour la situation du "test de grammaire".

Le Modèle de l'Anglais Langue Première

Le Modèle

Le travail porte sur une série de morphèmes grammaticaux dont l'acquisition en anglais langue première a été étudiée en détail par Roger Brown (1973). Jill et Peter deVilliers (1973).

Ces deux études ont trait à l'acquisition de l'anglais langue première et **permettent** des implications d'ordre général

au sujet de l'acquisition du langage, elles présentent conjointement divers avantages du point de vue de recherches annexes:

1. définition des variables, définition du critère d'acquisition de ces variables, et guide de correction, décrits en détail par Brown (1973).

2. documentation et analyse soignées

3. interprétation des résultats par Brown dans le cadre de plusieurs modèles linguistiques

4. existence de corrélations très fortes entre les résultats (ordre d'acquisition) obtenus longitudinalement par Brown, pour trois enfants et transversalement par les deVilliers pour vingt et un enfants.

5. les auteurs suggèrent la présence d'un phénomène développemental généralisable à l'acquisition de l'anglais langue première en général, et peut-être généralisable à l'acquisition du langage en général

6. sur la base de ces résultats Brown (1973) passe donc du particulier au général, et émet un principe prédictif d'acquisition: le principe de complexité cumulative. Les prédictions émises à l'aide de ce principe au sujet de l'acquisition des morphèmes étudiés se voient entièrement vérifiés dans l'étude de Brown, et dans l'étude des deVilliers.

Les Variables

Quatorze morphèmes forment la série de variables étudiées et présentées par Roger Brown, et reprises par les deVilliers. Ces variables sont:

- le présent progressif (-ing) étudié indépendamment de l'auxiliaire be.
- le passé régulier (-d)
- le passé irrégulier
- la troisième personne du singulier du présent indicatif (-s), verbes réguliers
- la troisième personne du singulier du présent indicatif, verbes irréguliers
- le pluriel (-s), formes régulières
- le possessif (-s) des constructions N's + N
- la préposition de lieu "in"
- la préposition de lieu "on"
- les articles "a" et "the" cotés pour leur présence uniquement
- la copule "be" et ses allomorphes, contractables
- la copule "be" et ses allomorphes incontractables
- l'auxiliaire "be" et ses allomorphes contractables
- l'auxiliaire "be" et ses allomorphes incontractables

Organisation et Classement des Données

Le matériel linguistique de Brown porte sur trois enfants, dont le développement linguistique fut observé longitudinalement à raison de deux heures de transcription par

mois à partir du moment où ils commencèrent à joindre deux mots (18 mois, 26 mois, 27 mois respectivement). L'étude transversale des deVilliers comprend 21 enfants âgés de 16 à 40 mois dont la performance linguistique fut observée durant deux sessions pour une durée totale d'une heure et demi par enfant.

Brown et les deVilliers calculèrent la longueur morphémique moyenne (MLU) de chaque échantillon.¹ L'indice MLU servit ensuite au classement des échantillons. Cet indice s'avéra supérieur à l'âge chronologique en tant qu'indicateur du niveau de complexité linguistique atteint (voir deVilliers 1973). L'avantage du MLU tient à la variabilité des cas individuels (même dans les limites du développement normal).

Critère de Maîtrise, et Obligation Contextuelle

Brown étudie l'évolution des quatorze morphèmes en contexte obligatoire, c'est à dire leur présence lorsque le contexte linguistique et situationnel **l'exige**. La présence ou l'absence d'un morphème en contexte obligatoire détermine ce que l'enfant est de fait capable de dire, par rapport à ce qu'il veut dire (ex. "Mother cook" par rapport à "The mother is cooking.")

Cette obligation contextuelle est définie par une série

1. MLU est obtenu en faisant le compte du nombre de morphèmes contenus dans un échantillon et en divisant ce total, par le nombre de phrases (utterances) émises par l'enfant dans cet échantillon.

de contraintes linguistiques et non-linguistiques, à savoir:
 (a) le contexte linguistique de la phrase émise par l'enfant;
 (b) le contexte non-linguistique immédiat: exemple, l'enfant pointe vers un objet; (c) le contexte linguistique antérieur, soit de l'enfant lui-même, soit d'autres personnes;
 (d) le contexte linguistique postérieur: la confirmation ou la reformulation de la phrase de l'enfant par un adulte.

Ce mode de cotation en fonction du contexte d'obligation a pour avantage non seulement de permettre d'évaluer la performance de l'enfant, mais aussi de permettre des comparaisons d'une étude à une autre.

Brown choisit comme critère d'acquisition ou critère de maîtrise d'un morphème, sa présence dans 90% ou plus des contextes obligatoires, dans trois échantillons de langage successifs produits par un enfant.

Les deVilliers ne possédant qu'un seul échantillon de langage par enfant, modifièrent le critère de maîtrise à 90% ou plus de présence du morphème dans un échantillon contenant au moins cinq contextes d'obligation pour le morphème en question.

Séquences Observées pour l'Acquisition des Morphèmes

Brown obtint dans son étude trois ordres d'acquisition, un pour chacun des trois enfants étudiés. Ces trois ordres présentent une forte corrélation (corrélation par rang de Spearman): pour Adam & Sarah, $r=+.88$; pour Adam et Eve,

$r=+.86$; pour Sarah et Eve, $r=+.87$. Un ordre d'acquisition moyen fut obtenu, il est présenté au tableau 6, pris dans Brown (1973, p.274, table 38, Mean order of acquisition of 14 morphemes across three children).

Tableau 6.

Etude de Brown. Ordre Moyen
d'Acquisition des Morphèmes

Morphème	Rang Moyen
1. présent progressif	2.33
2,3. in, on	2.50
4. pluriel	3.00
5. passé irrégulier	6.00
6. possessif	6.33
7. copule incontractable	6.50
8. articles	7.00
9. passé régulier	9.00
10. troisième personne, régulier	9.66
11. troisième personne, irrégulier	10.83
12. auxiliaire incontractable	11.66
13. copule contractable	12.66
14. auxiliaire contractable	14.00

Les deVilliers, ne possédant qu'un échantillon par enfant, eurent recours à deux procédures différentes pour ordonner la séquence d'acquisition des morphèmes dans leur étude transversale. Dans la première procédure, les morphèmes furent ordonnés en fonction de l'échantillon de longueur morphémique moyenne (MLU) la plus basse où chaque morphème apparut pour la première fois dans 90% ou plus des contextes

obligatoires, ceci donne le rang I, rapporté au tableau 7. Dans la deuxième procédure, la moyenne arithmétique des pourcentages obtenus pour chaque morphème par chaque enfant fut calculée. Ces pourcentages moyens furent ensuite ordonnés en ordre décroissant, ce qui produit le rang II rapporté au tableau 7 également.

Le Tableau 7, ci-dessous, présente en parallèle les séquences d'acquisition des quatorze morphèmes de Brown et des deVilliers (pris dans deVilliers, et deVilliers, 1973, p.271, Table 11: Order of Acquisition of 14 morphemes from Brown's longitudinal study, and in terms of the two ordering procedures used in the present study.)

Tableau 7.

Séquences d'Acquisition des Morphèmes
chez Brown et les deVilliers

Morphèmes	Brown rang moyen	deVilliers	
		rang I	rang II
Présent progressif	1	2	4
On	2.5	2	2
In	2.5	4	1
Pluriel	4	2	3
Passé irrégulier	5	5	5
Possessif	6	7	11
Copule Incontractable	7	12	10
Articles	8	6	8
Passé régulier	9	10.5	7
Troisième pers. rég.	10	10.5	12
Troisième pers. irrég.	11	8.5	6
Auxiliaire incontr.	12	14	14
Copule contractable	13	8.5	9
Auxiliaire contractable	14	13	13

Les coefficients de corrélation par rang (rho de Spearman) entre ces trois séquences sont comme suit: Brown et rang I: $\underline{r}=+.84$; Brown et rang II: $\underline{r}=+.78$; Rang I et Rang II: $\underline{r}=+.87$.

Le niveau de ces corrélations permet à Roger Brown de conclure: "... it has been made clear that we have a developmental phenomenon of substantial generality." (Brown, 1973, p.274).

Principe de Complexité Grammaticale et Sémantique

Le principe de complexité linguistique ¹ de Brown a déjà été présenté dans notre chapitre d'introduction; nous y revenons dans le présent chapitre afin d'en exposer les détails et les implications sur le plan du schème expérimental.

Complexité linguistique. Une définition simplifiée de la complexité linguistique d'un morphème serait que (a) la complexité du morphème croît avec le nombre d'unités de sens contenu dans le morphème (complexité sémantique) ou avec le nombre de règles de transformation comprises dans la dérivation du morphème (complexité grammaticale); (b) plus un morphème est "complexe" sémantiquement ou grammaticalement, plus la durée d'apprentissage est prolongée.

La prédiction tirée d'une telle définition serait que

1. Nous recourons à "linguistique" dans le but de couvrir les deux notions de complexité "sémantique" et "grammaticale" qui seront distinguées plus bas.

les morphèmes contenant un nombre moindre d'unité de sens, ou sur le plan grammatical un nombre moindre de règles de transformation, sont maîtrisés avant les morphèmes contenant un plus grand nombre d'unités de sens ou de règles de transformation.

Brown et les deVilliers ne s'aventurèrent pas à définir la complexité linguistique d'un morphème en termes aussi simplifiés, toutefois Brown et les deVilliers ont vérifié les prédictions qui en découlent.

Brown a établi pour la série des quatorze morphèmes en question, le relevé (a) des unités de sens (unitary meanings) contenues dans les morphèmes au niveau du langage enfantin (et par conséquent a exclu de cette liste les significations qui ne semblent pas appartenir au langage de l'enfant, par exemple l'emploi des passés dans un sens hypothétique); (b) un relevé des règles de transformation engagées dans la dérivation de ces morphèmes, selon le modèle de la grammaire de Jacobs et Rosenbaum (1968). Les deVilliers recourent également à ces deux relevés que nous reproduisons ci-dessous avec le support des calculs statistiques effectués par Brown et les deVilliers.

Complexité sémantique. Le tableau 11 ci-dessous est emprunté à Roger Brown (1973, p.369: Table 60. Mean Acquisition order of ten 1 Morphemes and the Meanings they express

-
1. La série est réduite à 10, parce que pour chacune des quatre paires - copule, passé, 3^e personne sing., et auxiliaire - un seul terme est présenté, celui acquis en premier lieu.

or presuppose).

Tableau 8.

Unités de sens contenues dans
la série des morphèmes

Morphème	Unités de sens
1. Présent progressif	durée temporaire (action-état)
2.5 In	contenance
2.5 On	support
4. Pluriel	nombre
5. Passé irrégulier	antériorité (earlierness)
6. Possessif	possession
7. Copule incontr.	nombre; antériorité
8. Articles	spécifique/non-spécifique
9. Troisième pers. rég.	nombre; antériorité
10. Auxiliaire incontr.	durée temporaire; nombre antériorité (action-état)

Le tableau contient (a) sept morphèmes unitaires, c'est à dire contenant une seule unité de sens, ce sont: le présent progressif, les prépositions "in" et "on", le pluriel, le passé, le possessif, les articles (qui ont un sens bipolaire); (b) deux morphèmes contenant chacun deux unités de sens: la troisième personne du singulier (présent indicatif) et la copule; (c) un morphème contenant trois unités de sens: l'auxiliaire. Notons que Brown, et les deVilliers à sa suite n'attribuent qu'une seule unité de sens au présent progressif (durée temporaire) et ne retiennent pas la distinction action-état.

Les morphèmes peuvent donc être ordonnés en fonction du nombre de leur significations unitaires; ceci donne un

ordre de complexité sémantique, pour la série des morphèmes; cet ordre est représenté au tableau 9 ci-joint emprunté aux deVilliers (1973, p.276: "Table 5. Major Dimensions of Meaning of the Morphemes Found in Early Child Speech, ordered according to Increasing Number of Unitary Meanings Expressed or Presupposed."); les morphèmes contenant le même nombre d'unités de sens y ont tous reçu le même rang moyen.

Tableau 9.

L'Ordre de complexité sémantique des morphèmes
(d'après J. & P. deVilliers).

Morphèmes	Sens principaux	Ordre de Complexité
Présent progressif	Durée temporaire	4
In	Contenance	4
On	Support	4
Pluriel	Nombre	4
Passé (rég., irr.)	Antériorité	4
Possessif	Possession	4
Articles	Spéc./Non-spéc.	4
3 ^e pers. (rég., irr.)	Nombre; antériorité	8.5
Copule (contr., incon.)	Nombre; antériorité	8.5
Auxiliaire (con., incon.)	Durée temporaire; Nombre; antériorité	10

Les coefficients de corrélation par rang (rho de Spearman, corrigés pour les ex-aequo) furent calculés par les deVilliers:

- pour l'ordre d'acquisition de Brown et l'ordre de complexité sémantique, $\underline{r}=+.86$

- pour l'ordre I d'acquisition des deVilliers et l'ordre de complexité sémantique, $r=+.82$

- pour l'ordre II d'acquisition des deVilliers et l'ordre de complexité sémantique, $r=+.70$.

Toutes ces corrélations sont élevées et suggèrent que quelque rudimentaire qu'il soit, l'ordre de complexité sémantique possède une valeur prédictive intéressante.

Complexité grammaticale. Brown eut recours à la grammaire (déjà citée) de Jacobs et Rosenbaum pour exprimer la complexité grammaticale des quatorze morphèmes à l'aide du nombre de transformations requises dans la dérivation de chaque morphème. Le tableau 10 ci-joint résume la complexité transformationnelle pour treize des quatorze morphèmes étudiés; la grammaire de Jacobs & Rosenbaum n'offrant pas d'interprétation pour la construction N's + N du possessif. Ce tableau est emprunté à Brown (1973, p.377: "Table 66. Acquisition order and Transformational Complexity order for 13 morphemes").

Tableau 10.

Ordre d'acquisition et complexité
transformationnelle de treize morphèmes.

Morphème	No. de Transformations	Ordre de Complexité
1. présent progressif	1	3
2.5 in	1	3
2.5 on	1	3
4. pluriel	2 (1-3)	7
5. passé irrégulier	1	3
6. copule incontr.	3	10

Tableau 10. (cont'é)

Morphème	No. de Transformations	Ordre de Complexité
7. articles	1	3
8. passé régulier	2	7
9. 3 ^e pers. rég.	3	10
10. 3 ^e pers. irrég.	2	7
11. auxiliaire incontr.	4	12.5
12. copule contr.	3	10
13. auxiliaire contr.	4	12.5

Le tableau contient (a) cinq morphèmes ayant chacun une règle de transformation et partageant un rang moyen =3, ce sont: le présent progressif, les prépositions "in" et "on", le passé irrégulier, les articles; (b) trois morphèmes possédant chacun deux règles de transformation et partageant le septième rang, ce sont: le pluriel, le passé régulier, la troisième personne irrégulière; (c) trois morphèmes contenant trois règles de transformation et occupant le dixième rang, ce sont: la copule incontractable, la troisième personne régulière, la copule contractable, et enfin (d) deux morphèmes contenant quatre règles de transformation et occupant un rang moyen = 12.5.

Les coefficients de corrélation par rang de Spearman avec correction pour les ex-aequo, calculés par Brown et les deVilliers sont:

- entre l'ordre d'acquisition de Brown et l'ordre de complexité transformationnelle, $r=+.80$

- entre l'ordre d'acquisition I des deVilliers et l'ordre de complexité transformationnelle, $r=+.85$

- entre l'ordre d'acquisition II des deVilliers et l'ordre de complexité transformationnelle, $r=+.85$

Toutes ces corrélations ont un fort degré de signification ($p<.01$).

Il semble donc, comme l'indiquent ces coefficients de corrélation que la complexité sémantique et la complexité grammaticale, telle qu'elles viennent d'être définies, ont le pouvoir de prédire jusqu'à un certain point l'ordre d'acquisition des quatorze morphèmes. Toutefois, les deux principes font des prédictions analogues, et il est actuellement impossible de différencier leur rôle respectif:

In conclusion, both semantic and grammatical complexity to some extent predict the order of acquisition of the morphemes but with the analyses of these variables currently available, it is impossible to separate out the relative contribution of each type of complexity since they make the same predictions. In fact, the order of acquisition may be best predicted by some combination of grammatical and semantic complexity.... (deVilliers, 1973, p.277).

Complexité Linguistique Cumulative

Une seconde définition de la complexité linguistique, plus élégante, peut être dérivée de la première, il s'agit de la complexité cumulative de R. Brown.

Les tableaux 9 et 10 qui précèdent contiennent des variables unitaires et des variables composées des mêmes éléments unitaires.

Complexité sémantique cumulative. Sur le plan sémantique, les éléments unitaires "nombre" et "antériorité" caractéristiques des morphèmes du pluriel et du passé, sont également contenus dans la copule et la troisième personne du singulier, et dans l'auxiliaire; l'élément unitaire durée temporaire caractérisant le présent progressif est contenu dans l'auxiliaire. Dans l'état actuel de la sémantique, nous ne pouvons rien dire de la complexité relative des éléments unitaires, mais lorsque ces éléments se trouvent en combinaison de deux ou de trois dans d'autres morphèmes, nous pouvons évaluer la difficulté de ces morphèmes en fonction des éléments unitaires; citons Brown (1973, p.370):

There is a straightforward sense of semantic complexity, however, which predicts the ordering of those morphemes that depend upon compound meaning relative to just those unitary meanings of which they are compounds. This is the notion of cumulative complexity (....) While the relative complexity of elements X, Y and Z is unknown it may be said that X+Y is more complex than either X or Y, and that X+Y+Z is more complex than any of them. In short, a morpheme that entails the knowledge of any element X is less complex than a morpheme that entails knowledge of X plus something else.

La complexité cumulative sémantique permet donc des ordres partiels, ceux-ci sont rapportés au tableau 11 suivant, traduit de Brown (1973, p.370: "Table 61, A partial ordering in terms of cumulative semantic complexity.")

Tableau 11.

Ordre Partiel en Termes de
Complexité Sémantique cumulative

Pluriel (X) Passé irrég. ^a (Y)	$\left. \begin{array}{c} \text{ } \\ \text{ } \end{array} \right\}$	Copule incontr. ^a (X+Y) 3 ^e pers. rég. a (X+Y)	$\left. \begin{array}{c} \text{ } \\ \text{ } \end{array} \right\}$	$<$	Auxiliaire incontr. (X+Y+Z)
Progressif (Z) $<$ Auxiliaire incontr. ^a (X+Y+Z)					

Neuf prédictions peuvent être dérivées de ces ordres partiels:

1. le pluriel est acquis avant la copule
2. le passé est acquis avant la copule
3. le pluriel est acquis avant la 3^e personne
4. le passé est acquis avant la 3^e personne
5. le pluriel est acquis avant l'auxiliaire
6. le passé est acquis avant l'auxiliaire
7. le progressif est acquis avant l'auxiliaire
8. la copule est acquise avant l'auxiliaire
9. la 3^e personne est acquise avant l'auxiliaire

Chez Brown, toutes les prédictions se voient vérifiées pour deux enfants, et huit sur neuf prédictions sont vérifiées pour le troisième enfant (qui a un ex-acquo); $p < 0.01$ avec le Sign Test.

Les données des deVilliers permettent de vérifier les prédictions relatives à cinq morphèmes: le présent progres-

a. Brown ne représente que le premier élément de chaque paire à atteindre le critère de maîtrise dans sa séquence d'acquisition.

sif, le passé (irrégulier), la troisième personne (irrégulière), la copule (contractable), l'auxiliaire contractable. Toutes ces prédictions sont vérifiées dans les deux ordres d'acquisition des deVilliers.

Complexité grammaticale cumulative. Le même raisonnement peut être appliqué sur le plan de la complexité grammaticale des morphèmes, et permet des ordres partiels en fonction de leur complexité grammaticale. Nous présentons ces séquences partielles au tableau 12 emprunté à Brown (1973, p.378, Table 67: A partial Ordering in Terms of Cumulative Transformational Complexity.)

Tableau 12.

Ordres partiels en termes de
complexité transformationnelle cumulative.

présent progressif	<	{ auxiliaire incontr. auxiliaire contr.
passé irrégulier	<	{ passé régulier 3 ^e pers. irr. < 3 ^e pers. rég. 3 ^e pers. régulier

Brown n'emploie pas les séquences partielles des formes régulières/irrégulières du passé et de la troisième personne pour vérifier son principe de complexité cumulative. La raison étant que dans la grammaire de Jacobs et Rosenbaum (1968), les formes irrégulières contiennent une transformation en moins que les formes régulières parce que la règle de transformation dérivant les suffixes (-d, -s) sur le verbe est bloquée. Une réduction de la complexité transformationnelle

d'un morphème par le blocage d'une règle ne signifie pas nécessairement la simplification de la complexité de ce morphème.

Par conséquent, la seule prédiction justifiable du point de vue de Brown est celle qui a trait à l'acquisition du progressif isolé "-ing", avant l'acquisition de la forme complète du progressif, (c-à-d -ing et auxiliaire) que l'auxiliaire soit contractable ou incontractable. Cette prédiction est entièrement vérifiée dans la séquence d'acquisition de ces morphèmes chez les trois enfants de l'étude de Brown.

L'étude des deVilliers confirme également l'acquisition de la forme progressive simple (-ing) avant l'acquisition de la forme progressive complète (auxiliaire + -ing). Les deux ordres I et II d'acquisition des deVilliers confirment également les prédictions qui pourraient être faites pour les formes régulières et irrégulières du passé et de la troisième personne. Mais les deVilliers sont d'accord avec Brown pour considérer ces prédictions comme théoriquement **douteuses**.

Conclusion

Les études citées, et les détails rapportés plus haut forment un noyau bien documenté et paraissent indiquer la possibilité d'un phénomène d'ordre général, à savoir qu'une certaine "logique" ou "principe" préside à l'acquisition des morphèmes grammaticaux dans le cadre de l'anglais langue première, et peut-être dans le cadre d'une langue première en général.

Brown exprime cette logique à l'aide du principe de complexité (cumulative).

La constance d'apparition de cette série de morphèmes présente un support expérimental au courant théorique qui s'est développé au cours des dernières années: celui s'intéressant au rapport cognition-sémantique-langage présenté dans le chapitre d'introduction, et semble indiquer que les prédictions dérivées de cette spéculation s'avèrent en effet capable de prédire la séquence d'acquisition de certaines variables du langage.

Il a donc été décidé de vérifier l'applicabilité de ces prédictions au cas de l'acquisition de ces mêmes variables lors de l'apprentissage de l'anglais - langue seconde.

Etant donné que le principe de complexité grammaticale (cumulative) (a) engendre des prédictions analogues au principe de complexité sémantique (cumulative) et que, (b) la validité des ordres partiels prédits est théoriquement **discutable**, il semble raisonnable de restreindre cette étude à la vérification des prédictions basées sur la complexité sémantique (cumulative) des variables étudiées.

L'Interférence de la Langue Maternelle

Les travaux de recherche qui traitent de l'interférence de la langue maternelle ou qui rapportent cet effet parmi leurs observations paraissent tous centrés sur l'interprétation d'erreurs de production observées dans des échantillons

de langue seconde. A cette approche par "défaut", nous aimerions substituer une approche plus constructive qui incorpore l'interférence de la langue maternelle dans une nouvelle séquence prédictive.

Par "interférence", l'on entend le rôle exercé par la connaissance d'une langue première sur l'apprentissage d'une nouvelle langue. Cet effet a généralement été conçu comme un effet négatif qui opère en cas de différence entre la langue maternelle et la langue seconde, soit que des structures appartenant à la langue maternelle soient utilisées à la place des structures propres à la langue seconde, soit qu'un délai soit introduit dans l'apprentissage de la langue seconde. Partant de cette notion de "délai" causé par les divergences entre langue maternelle et langue seconde, nous souhaitons modifier la séquence prédictive conçue à partir du principe de complexité sémantique de Brown (voir plus haut).

Pour la série de morphèmes étudiés, Roger Brown a dressé l'inventaire des significations essentielles contenues dans chacun des morphèmes. En ce qui concerne ces morphèmes, les deux langues en présence possèdent une structure sémantique profonde similaire; toutefois, au niveau de leur surface des différences apparaissent pour quelques morphèmes, ce qui pourrait rendre leur acquisition en anglais seconde langue plus ardue que pour les autres morphèmes dont l'apprentissage consiste uniquement à remplacer un item lexical par un autre ou un suffixe par un autre suffixe équivalent.

Sept morphèmes ont été présentés (voir tableau 8) comme possédant une signification essentielle:

- In et on: correspondent aux deux prépositions de lieu dans et sur. Leur apprentissage consiste donc à remplacer un item lexical par un nouvel item lexical.

- A et the: cotés ici pour leur seule présence ne présentent pas de difficulté; en fait, le système anglais (deux articles) est plus simple que le système français correspondant (six articles).

- Le passé régulier: Cette acquisition pourrait être considérée comme le remplacement d'un suffixe par un autre suffixe (-d). Toutefois, la forme du passé simple correspondant au morphème "-d" est d'un emploi moins fréquent en français oral familier, et est habituellement remplacée par la forme composée (avoir + participe passé du verbe principal.)

- Le passé irrégulier: Pour les verbes irréguliers, il faut acquérir une forme par verbe. En conséquence, une différence d'usage quant à la forme du passé couramment employée, et la nécessité d'apprendre des formes spécifiques pour les verbes irréguliers nous ont portée à considérer le passé comme un nouvel apprentissage.

- Le pluriel: Un nouvel élément est introduit ici, à savoir la vocalisation du morphème anglais, qui en français est muet (sauf en cas de liaison).

- ing du progressif: Le français ne possède pas d'afixe analogue. Ce morphème et les cas d'applications du mor-

phème présentent un apprentissage nouveau.

- Le possessif N's + N: est également une acquisition nouvelle sans correspondant direct en français. Cet apprentissage commande l'acquisition du suffixe et le renversement de l'ordre des mots.

Pour ces sept morphèmes, unitaires sur le plan de leur complexité sémantique, in, on, présence d'un article, nous semblent devoir être acquis avant -ing, pluriel, passé et possessif N's + N; par conséquent, dans la nouvelle séquence les trois premiers reçoivent un rang ex-aequo =2, tandis que les quatre morphèmes suivants partagent un rang ex-aequo =5.5

Trois morphèmes contiennent deux éléments de sens:

- La troisième personne du singulier "-s" régulière, dont l'apprentissage consiste à remplacer un suffixe par un autre suffixe.

- La troisième personne irrégulière, dont l'apprentissage nécessite un apprentissage spécifique.

Pour ces deux formes (régulière/irrégulière) l'application correcte dépend dans notre système de cotation de l'usage approprié du présent progressif; par conséquent, nous considérons que l'application correcte en contexte obligatoire de la troisième personne du singulier régulier et irrégulier est un apprentissage nouveau.

- La copule: ne présente pas de différences significatives. L'apprentissage consiste donc dans le remplacement d'un morphème analogue en langue seconde.

Nous attribuons donc à la copule le rang 8 et à la troi-

sième personne du singulier le rang 9.

- l'auxiliaire *be*: contenant trois éléments de sens, est considéré comme une acquisition nouvelle associée à l'acquisition de la forme progressive "-ing". L'auxiliaire se voit attribué le dernier rang 10.

Le tableau 13 suivant présente un résumé de ce qui vient d'être dit: il introduit la notion d'interférence et décale les morphèmes qui pourraient subir une interférence négative de la langue maternelle française de nos sujets.

Tableau 13.

Au Niveau de la Complexité Sémantique des Morphèmes,
Introduction de l'Hypothèse d'Interférence Négative

	Unités de sens	Ordre de Complexité L ₁	Inter- férence	Ordre de difficulté L ₂
In	1	4	non	2
On	1	4	non	2
Articles	1	4	non	2
-ing	1	4	oui	5.5
Pluriel	1	4	oui	5.5
Passé	1	4	oui	5.5
Possessif	1	4	oui	5.5
Copule	2	8.5	non	8
3 ^e pers.	2	8.5	oui	9
Auxiliaire	3	10	oui	10

Nous allons à partir de ce raisonnement émettre l'hypothèse qu'à niveau équivalent de complexité sémantique, les morphèmes qui présentent des différences entre la structure

de surface de la langue maternelle et la structure de surface de la langue seconde, seront plus longs à apprendre que les morphèmes qui bénéficient de structures superficielles analogues.

Les Hypothèses

Notre travail est centré sur une question générale: "Existe-t-il une ressemblance entre le processus d'acquisition d'une langue première et le processus d'acquisition d'une langue seconde?"

La question a déjà été abordée dans un certain nombre de recherches rapportées au chapitre précédent. Etant donné les critiques émises à propos de certaines publications et dans le but de vérifier certaines de ces objections, nous nous proposons:

1. de procéder à des vérifications d'ordre méthodologique (a) recherches transversales versus recherches longitudinales, (b) effet de la modalité d'échantillonnage: situation de test versus situation naturelle.

2. de poser à nouveau l'hypothèse d'identité sous sa forme forte, soit $L_1=L_2$ au niveau des séquences observées et des principes prédictifs.

3. de poser à nouveau l'hypothèse d'identité sous sa forme faible, soit $L_2 \neq L_2$: les séquences d'acquisition sont indépendantes de la langue maternelle du sujet.

4. de formuler une nouvelle hypothèse qui tienne compte

de l'interférence de la langue maternelle des sujets.

Les variables choisies pour la vérification de ces questions sont la série de morphèmes grammaticaux anglais, décrits précédemment.

Les Hypothèses d'Ordre Méthodologique

Hypothèse 1. Il n'existe pas de relation significative entre les séquences d'acquisition, obtenues longitudinalement pour un même groupe de sujets, à l'aide de modalités d'échantillonnage différentes. Cette hypothèse sera vérifiée en comparant les deux séquences longitudinales obtenues à l'aide de la situation de "groupes de conversation" et à l'aide du test "langage-dessin".

Hypothèse 2. Il n'existe pas de relation significative entre les ordres de performance obtenus transversalement pour le même groupe de sujets, à partir de modalités d'échantillonnage différentes. Cette hypothèse sera vérifiée en comparant (a) pour la première année, les deux ordres obtenus par le test langage-dessin, et la situation de groupes de conversation, (b) la même comparaison sera faite pour la deuxième année, (c) pour la troisième année, trois ordres seront comparés: celui obtenu avec le "test de grammaire", celui obtenu avec le test "langage-dessin", et celui obtenu avec les "groupes de conversation".

Hypothèse 3. Il n'existe pas de relation intra-test significative entre la séquence d'acquisition longitudinale

et les ordres de performance transversaux obtenus par le même groupe d'enfants. Cette hypothèse sera vérifiée en comparant la séquence d'acquisition longitudinale obtenue pour le test langage-dessin avec les ordres de performance transversaux obtenus dans la même situation. La même opération sera effectuée pour la situation "groupes de conversation."

L'Hypothèse d'Identité. Version Forte: $L_2=L_1$

Hypothèse 4. Il n'existe pas de relation significative entre les séquences d'acquisition d'une série de morphèmes grammaticaux anglais obtenus pour l'anglais première langue et les séquences d'acquisition de ces mêmes morphèmes pour l'anglais langue seconde. Cette hypothèse sera vérifiée en comparant deux séquences d'acquisition pour l'anglais première langue avec chacune des deux séquences obtenues pour l'anglais seconde langue, celle obtenue à l'aide du test langage-dessin, celle obtenue à l'aide des groupes de conversation.

Hypothèse 5. Il n'existe pas de relation significative entre la séquence théorique émise à partir du principe de complexité sémantique pour l'acquisition de l'anglais première langue et les séquences d'acquisition obtenues pour l'anglais langue seconde. Cette hypothèse sera vérifiée en comparant la séquence théorique avec chacune des deux séquences obtenues dans ce travail.

Hypothèse 6. Les prédictions - ou ordres partiels - émis à partir du principe de complexité sémantique cumulative dans le cas de l'anglais langue première, ne se vérifient pas dans le cas de l'acquisition des mêmes morphèmes pour l'anglais langue seconde.

L'Hypothèse d'Identité. Version Faible: $L_2=L_2$

Hypothèse 7. Il n'existe pas de relation significative entre les séquences d'acquisition de morphèmes grammaticaux anglais obtenues pour les enfants francophones du projet bilingue et les séquences rapportées pour les mêmes morphèmes dans des recherches analogues sur l'anglais langue seconde. L'hypothèse sera vérifiée en comparant les deux séquences obtenues pour le projet bilingue avec la séquence rapportée par Dulay et Burt (1974a) pour des enfants de langue maternelle différente.

Une Hypothèse d'Interférence de la Langue Maternelle

Aux hypothèses dérivées du modèle "anglais langue première" s'ajoute une dernière hypothèse énoncée spécifiquement à propos de l'anglais langue seconde. Cette hypothèse réserve une place au rôle éventuellement exercé par la langue maternelle (française) sur l'acquisition de l'anglais comme seconde langue, et combine le principe de complexité sémantique de Brown avec le phénomène d'interférence.

Ce que l'on pose est que à niveau égal de complexité sémantique, les morphèmes anglais qui ne diffèrent pas de la langue maternelle (française) seront acquis avant ceux qui diffèrent de la langue maternelle au niveau de la surface morphophonémique,¹ et qui par conséquent subissent l'effet d'une interférence négative, d'où l'hypothèse suivante:

Hypothèse 8. Il n'existe pas de relation significative entre la séquence (de complexité sémantique) prédictive modifiée pour accommoder l'interférence négative de la langue maternelle française et les séquences observées pour l'acquisition de l'anglais langue seconde par nos sujets francophones.

1. Au niveau de la base sémantique de ces morphèmes, le français ne diffère pas de l'anglais, i.e. les deux langues en présence partagent la même base sémantique.

CHAPITRE TROIS

L'ACQUISITION DE MORPHEMES GRAMMATICAUX
DESCRIPTION DES RESULTATS

Les quatorze morphèmes étudiés par Brown et les deVilliers furent donc sélectionnés comme variables d'étude; leur acquisition et leur éventuelle maîtrise, au cours de trois années du programme bilingue sont présentées dans ce troisième chapitre.

Ces variables ont été cotées du point de vue de leur présence en contexte obligatoire en suivant les indications de Brown décrites au chapitre précédent, recevant un score =1 pour la présence en contexte obligatoire et un score =0 pour l'absence en contexte obligatoire. La maîtrise de ces variables a été définie au niveau du groupe comme égale à 90% ou plus de présence en contexte obligatoire au cours d'une année (quelle que soit cette année, 1^{ere}, 2^e, 3^e) de participation au programme.

Le fruit de cette analyse sera une séquence évolutive pour la série des variables sélectionnées. Les variables seront présentées l'une après l'autre dans l'ordre suivant:

Les prépositions de lieu "in" et "on".

Les articles "a" et "the".

Le pluriel régulier "-s".

Le morphème "-s" du possessif.

Le présent progressif: le morphème "-ing".

La troisième personne du singulier du présent indicatif "-s", régulière et irrégulière.

Le passé simple régulier "-d" et irrégulier "ø".

La copule "be" contractable et incontractable.

L'auxiliaire "be" (associé au présent progressif) contractable et incontractable.

Chacune de ces présentations sera précédée d'une définition du contexte obligatoire pour la variable en question, et une discussion à propos du contenu sémantique de la variable.

Résultats du Test Langage-Dessin

Les Prépositions de Lieu "in" et "on"

Suivant le modèle de Brown, nous avons étudié l'évolution des prépositions de lieu "in" et "on". A ces deux prépositions sont attachés les concepts spatiaux de "contenance" pour in, et de "support" pour on. Sur le plan de leur complexité sémantique, in et on sont donc des variables unitaires. Leur emploi respectif dans une phrase est régi par le nom et le verbe dont la relation est contenue dans et exprimée par la préposition; le nom et le verbe ayant parmi leurs traits sémantiques, le trait <±support>, ou <±contenance> et parmi les éléments de leur rubrique lexicale <±on> ou <±in>. La préposition elle-même est un phénomène de surface¹ et sert

1. cf Lyons, John, Introduction to Theoretical Linguistics, Cambridge University Press, 1968, pp.302-304.

à exprimer une signification qui appartient à la structure profonde.

La sélection de ces deux prépositions parmi les autres choix possibles tient de leur plus grande fréquence tant du point de vue des contextes commandant leur usage que du point de vue de leur présence dans les productions enfantines étudiées par Brown. Nous avons vérifié si ces deux prépositions sont effectivement représentatives d'un usage et d'une acquisition précoce par les francophones du programme bilingue, et nous avons abouti à des conclusions analogues pour l'anglais langue seconde:

- les prépositions de lieu représentent dans nos trois échantillons plus de la moitié du total des prépositions observées: à savoir 59%, 68% et 71% des contextes rencontrés sont associés au locatif.

- parmi ces prépositions de lieu "in" et "on" représentent 39%, 48% et 50% du total des prépositions de lieu requises dans chacun des trois échantillons.

- "in" et "on" atteignent le critère de maîtrise à la fin de la première année, tandis que l'ensemble des prépositions rencontrées dans ces échantillons n'atteignent le critère de maîtrise qu'à la fin de la troisième année.

De ces observations, l'on peut conclure que les prépositions "in" et "on" sont bien représentées dans les échantillons d'anglais langue seconde recueillis avec le *text language-dessin*.

Le contexte obligatoire de ces deux prépositions a été

défini en fonction de la situation décrite par le test "langage-dessin" et en fonction du contexte linguistique de la phrase de l'enfant, ou de la question éventuelle de l'examineur. La cotation ne présenta pas de difficulté d'interprétation.

Les résultats. Le tableau 14 présente l'évolution de l'acquisition des deux prépositions "in" et "on" traitées simultanément. Après une année de participation au programme, ces deux prépositions sont déjà présentes dans 90% des cas requis; à la fin de la deuxième année ce pourcentage s'élève à 93%, et à la fin de la troisième année le pourcentage de présence correcte est égal à 97%.

Tableau 14.

L'Acquisition de In et On en
Contexte Obligatoire

Morphèmes	Durée de Participation		
	1 année ^a	2 années ^b	3 années ^c
In & On présents	90.3%	93.7%	97.6%
In & On absents	9.6%	6.2%	2.3%
a. Total des cas: $\underline{n=31}$			
b. Total des cas: $\underline{n=48}$			
c. Total des cas: $\underline{n=86}$			

Si l'on considère les prépositions séparément, il apparaît que la préposition "in" (tableau 15) est moins fréquente que la préposition "on", et n'atteint le critère de maîtrise qu'après deux ans de participation au programme:

81.8% après un an, 94.1% après deux ans, 93.3% après trois ans.

Tableau 15.

L'Acquisition de In en
Contexte Obligatoire

Morphème	Durée de Participation		
	1 année ^a	2 années ^b	3 années ^c
In présent	81.8%	94.1%	93.3%
In absent	18.1%	5.8%	6.6%

a. Total des cas: $\underline{n=11}$

b. Total des cas: $\underline{n=17}$

c. Total des cas: $\underline{n=30}$

La préposition "on" (tableau 16) pour laquelle les observations sont plus nombreuses paraît être maîtrisée dès la fin de la première année: 95% après un an, 93.5% après deux ans, 100% après trois ans.

Tableau 16.

L'Acquisition de On en
Contexte Obligatoire

Morphème	Durée de Participation		
	1 année ^a	2 années ^b	3 années ^c
On présent	95%	93.5%	100%
On absent	5%	6.4%	0%

a. Total des cas: $\underline{n=20}$

b. Total des cas: $\underline{n=31}$

c. Total des cas: $\underline{n=56}$

La préposition "in" est surgénéralisée plus fréquemment que la préposition "on" la première et la deuxième année; 21% et 10% pour "in" par rapport à 16% et 3% pour "on"; à la fin de la troisième année, "on" est surgénéralisé plus souvent; 6% pour "on", 0% pour "in" (tableau 17).

Tableau 17.

Surgénéralisation de In
ou de On

Morphèmes	Durée de Participation		
	1 année ^a	2 années ^b	3 années ^c
In surgénéralisé	21%	10%	0%
On surgénéralisé	16%	3%	6%

a. Total des cas: $\bar{n}=14$ pour in; $\bar{n}=24$ pour on

b. Total des cas: $\bar{n}=19$ pour in; $\bar{n}=32$ pour on

c. Total des cas: $\bar{n}=30$ pour in; $\bar{n}=60$ pour on

La préposition "in" paraît maîtrisée à la fin de la deuxième année de participation au programme. La préposition "on" semble bénéficier d'un apprentissage plus rapide, elle atteint la maîtrise dès la fin de la première année. Lorsqu'elles sont rassemblées en une seule catégorie, la maîtrise est atteinte dès le premier échantillon.

Les Articles "A" et "The"

En règle générale, le français comme l'anglais commande

l'emploi d'un article devant tout nom commun. Deux articles sont étudiés ici: l'article défini "the", et l'article indéfini "a". Un article défini est requis en cas de référence spécifique, et en cas de référence non-spécifique, l'emploi d'un article indéfini est requis.

Roger Brown et les auteurs qui ont suivi son modèle n'ont considéré qu'une seule entrée pour la cotation des articles à savoir leur présence en contexte obligatoire, sans tenir compte de la distinction reconnue entre spécifique et non-spécifique. La raison de cette décision se trouve dans le nombre de cas où la spécificité ou non-spécificité du contexte est difficile à établir du point de vue du chercheur. Brown (1973) indique cependant, que dans la majorité des cas où la distinction est évidente, les enfants (de sa recherche) emploient l'article approprié, ce qui indiquerait que les enfants ont acquis la notion. Du point de vue du contenu sémantique, les deux articles ont une seule entrée: spécificité - non-spécificité.

Du point de vue grammairale comparée, le système d'articles anglais est moins complexe que le système français correspondant: aux traits segmentaux <#défini> et <#singulier> commun aux deux langues, le français ajoute <#masculin>; aux deux articles anglais correspondent six articles français. Le passage du français langue maternelle à l'anglais langue seconde ne présente pas d'acquisition supplémentaire, mais une simplification.

Le contexte obligatoire a été établi en fonction du con-

texte extralinguistique (les éléments du dessin) et du contexte linguistique (le récit de l'enfant, les questions de l'examineur). La cotation en fonction du contexte obligatoire posa cependant quelques problèmes pour les performances au "test langage-dessin": (a) il s'avéra bien souvent que la décision regardant la spécificité du contexte était arbitraire. La performance du groupe francophone porte à penser que les noms d'êtres animés (father, mother, boy, girl, baby, dog, bird, etc.) ont dans la majorité des cas été traités comme contexte spécifique, tandis que la plupart du temps, les noms d'objets inanimés (fruit, banana, apple, orange, cloud, spoon, bed, chair, etc.) ont été considérés comme cas de référence non-spécifique, et par conséquent apparaissent précédés au singulier de "a", et au pluriel de "some", de nombres "1, 2, 3, 4...", ou sans article, exemple: "I see bananas, oranges, and some potatoes." A l'exception d'un seul cas où l'article défini pluriel "the" a été considéré comme obligatoire, tous les autres cas d'absence d'article en contexte pluriel ont été considérés comme une interprétation légitime de "non-spécificité" du point de vue de l'enfant; en conséquence l'article ne fut pas considéré comme manquant; (b) une autre difficulté réside dans l'absence d'un article en présence des noms donnés aux personnages du père et de la mère dans le dessin "father, Daddy, mother, Mummy". Il semblerait que dans un certain nombre de cas, ces noms aient été traités par l'enfant comme des noms propres. En conséquence, l'acquisition d'un article a deux systèmes de cotation (a)

avec les noms attribués aux parents considérés comme contexte obligatoire pour la présence d'un article, (b) avec ces mêmes noms considérés comme contexte facultatif.

Les résultats. Les tableaux 18 et 19 présentent les données relatives à l'acquisition d'un article devant tout nom commun et comptable. Deux possibilités sont présentées, soit la présence d'un article, soit l'absence d'un article en contexte obligatoire; avec les restrictions mentionnées ci-dessus.

Dès la fin de la première année de participation, un article est présent en contexte obligatoire dans 84.4% des cas; le critère de maîtrise est atteint à la fin de l'année suivante: 92% de présence en contexte obligatoire; 92.7% de présence s'observe également à la fin de la troisième année. (voir tableau 18).

Tableau 18.

L'Acquisition de l'Article en
Contexte Obligatoire

Morphèmes	Durée de Participation		
	1 année ^a	2 années ^b	3 années ^c
Article présent	84.4%	92%	92.7%
Article absent	15.5%	7.9%	7.2%

a. Total des cas: $\underline{n=464}$

b. Total des cas: $\underline{n=366}$

c. Total des cas: $\underline{n=498}$

Le tableau 19 présente les résultats obtenus lorsque nous considérons le contexte "Father, Mother, etc." comme facultatif quant à la présence d'un article. Cette modification est sans effet sur les résultats d'ensemble, sinon qu'elle élève les pourcentages de présence: 86.9% après un an de participation; 94.6% après deux ans; 95.8% après trois ans.

Tableau 19.

L'Acquisition de l'Article en
Contexte Obligatoire

Morphèmes	Durée de Participation		
	1 année ^a	2 années ^b	3 années ^c
Article présent	86.9%	94.6%	95.8%
Article absent	13%	5.3%	4.1%

Note: Dans le contexte "Father, Dad, Mother, Mummy..." la présence d'un article a été considérée comme facultative.

a. Total des cas: $\bar{n}=451$

b. Total des cas: $\bar{n}=356$

c. Total des cas: $\bar{n}=482$

Les pourcentages d'absence d'un article sont peu élevés dès le début: 15.5%, 7.9% et 7.2% dans le premier système de cotation; 13%, 5% et 4% dans le second système de cotation.

La maîtrise est atteinte à la fin de la deuxième année de participation au programme. Le pourcentage élevé de présence observé dès la fin de la première année indique un apprentissage précoce.

Le Pluriel

La signification du pluriel repose sur la notion d'occurrence de plus d'un exemplaire du référant, ou pluralité. Dans l'ordre de complexité de Brown, le morphème "-s" du pluriel est donc un morphème unitaire. Normalement, le pluriel s'applique aux noms communs et comptables, les noms de masse et les noms propres ne prenant pas le pluriel. Cette règle implique donc une distinction en sous-catégories couvertes: la distinction entre la classe des noms qui dans leur rubrique lexicale portent les traits <+commun> et <+comptable> et la classe de noms qui portent les traits <-commun> et <-comptable>. ¹

La langue anglaise et la langue française paraissent similaires du point de vue de l'application du pluriel et de la notion de pluriel elle-même, mais elles diffèrent sur le plan de la langue parlée: le "s" affixé au nom est toujours prononcé en anglais, il est muet en français, sauf en cas de liaison.

L'inflexion anglaise "-s" comprend une forme régulière "-s" et trois allomorphes /-s~ z~ iz/ et un certain nombre de pluriels irréguliers; suivant les indications de Brown, toutes les formes régulières ont été rassemblées dans une seule entrée représentée par "-s" et les pluriels irréguliers ont été exclus des données.

1. Cette distinction est analogue à celle établie plus loin entre verbes d'action et verbes d'état.

Résultats. L'inflexion du pluriel "-s" apparaît déjà dans plus de la moitié des cas dès la fin de la première année de participation au programme bilingue (61.8%); la courbe de croissance continue à s'élever ensuite: 86.5% à la fin de la deuxième année et finalement passe le critère de maîtrise de présence en contexte obligatoire: 93.8% à la fin de la troisième année (voir tableau 20).

Tableau 20.

L'Acquisition du "-s" du Pluriel
en Contexte Obligatoire

Morphèmes	Durée de Participation		
	1 année ^a	2 années ^b	3 années ^c
"-s" présent	61.8%	86.5%	93.8%
"-s" absent	38.1%	13.4%	6.1%

- a. Total des cas: $\underline{n=76}$
 b. Total des cas: $\underline{n=82}$
 c. Total des cas: $\underline{n=114}$

L'acquisition de l'affixe "s" du pluriel anglais présente une courbe d'acquisition régulière mais tardive puisque la maîtrise n'est atteinte qu'à la fin du programme.

Le morphème "-s" du possessif

La relation de possession existant entre deux noms (celui d'un possesseur et celui d'un possédé) peut être exprimée

à l'aide de deux constructions différentes dans la langue anglaise; exemple: "the boots of the father", "the father's boots". La relation est exprimée à l'aide de la préposition "of" correspondant aux prépositions "de, du" de la langue française, ou d'un morphème "-s" affixé au nom du possesseur qui occupe obligatoirement la première place (N's + N), une construction qui n'a pas d'équivalent dans la langue française.

L'obligation est définie en fonction du contexte extralinguistique (le dessin) et du contexte linguistique (le récit, les questions éventuelles), de plus l'emploi des morphèmes dépend de la présence d'une construction N + N ou de sa forme elliptique, ex. "the father's".

Les résultats. Le tableau 21 donne le relevé des différentes expressions "possessives" rencontrées, les observations suivantes en résultent:

1. La notion du lien de possession n'apparaît presque pas à la fin de la première année, elle devient plus fréquente à la fin des deux années suivantes (11 cas, 49 cas, 56 cas respectivement).

2. Dans chacun de ces trois échantillons, la construction contenant un adjectif possessif est la plus fréquente; représentant successivement 81%, 56% et 51% des cas observés.

3. Les constructions à l'aide du verbe "to have", ex. "the father has boots" est également fréquente: 18%, 41% et 28% des cas observés.

4. Les constructions "N of N" sont très rares, mais leur fréquence augmente d'année en année: 0%, 2% et 7% respectivement.

5. Les pronoms possessifs n'apparaissent pas.

6. Les constructions "N + N" commandant l'usage du morphème "-s" sont très rares, elles n'apparaissent pas la première année, et la deuxième année et ne représentent que 12.5% du total des cas à la fin de la troisième année.

Tableau 21.

Le Lien Possesseur-Possession
Les Diverses Constructions Observées

Catégories	Durée de Participation		
	1 année ^a	2 années ^b	3 années ^c
Adjectif possessif	81.8%	56.2%	51.7%
to have	18.1%	41.6%	28.5%
N of N	0%	2%	7.1%
Pronom possessif	0%	0%	0%
N's + N	0%	0%	12.5%

a. Total des cas: n=11

b. Total des cas: n=48

c. Total des cas: n=56

L'insuffisance évidente des cas d'apparition de la construction N's + N étudiée ici ne permet aucune conclusion quant à l'acquisition de ce morphème (voir tableau 22).

Tableau 22.

L'Acquisition du morphème "-s" du
Possessif en Contexte Obligatoire

Morphème	Durée de Participation		
	1 année ^a	2 années ^b	3 années ^c
"-s" présent	-	-	42.8%
"-s" absent	-	-	57.2%

a. Total des cas: $\underline{n=0}$

b. Total des cas: $\underline{n=0}$

c. Total des cas: $\underline{n=7}$

La seule conclusion permise est que lorsqu'ils expriment la relation de possession, les enfants francophones du programme bilingue préfèrent recourir à l'usage d'un adjectif possessif ou à des phrases construites à l'aide du verbe "to have". L'emploi spontané de la forme N's + N est très rare.

Le morphème "-ing" du présent progressif

Verbes d'action et Verbes d'état. La linguistique reconnaît une distinction d'ordre sémantique entre verbes d'action "verbs of action" ("non-stative verbs", "process verbs")¹ et verbes d'état ("state verbs", "stative verbs"). Les verbes

1. Les termes employés varient d'après les auteurs, chez Brown, 1973, pp.320-328 nous avons trouvé les termes "state verbs", versus "process verbs"; chez Lyons, 1968, nous avons trouvé les expressions "stative verbs" versus "non-stative verbs" ou "verbs of action".

d'état peuvent être définis comme verbes décrivant un état, c-à-d **une condition ou un mode** inchangés, par rapport à la catégorie des verbes d'action qui décrivent une action, ou un processus impliquant un changement progressif en vue d'un objectif ou d'un résultat final. "A process is said to involve gradual change moving toward an end or a result whereas a state is said to be an unchanging mode or condition". (Brown, 1973, p.320).

A cette distinction traditionnelle s'ajoute une autre distinction mentionnée par Roger Brown (1973, p.327); il s'agit de la distinction entre volontaire-involontaire introduite dans le cas d'états ou de processus psychiques, (exemple: croire, par opposition à penser - to believe versus to think).

Les deux distinctions citées, celle entre état et action, et celle entre volontaire et involontaire, s'accompagnent d'une différence en terme de durée par rapport au discours: (a) les verbes d'état en général, et sur un plan plus restreint les verbes décrivant un état ou un processus psychique involontaire impliquent la notion d'une durée prolongée par rapport au discours; tandis que (b) les verbes d'action et ceux qui décrivent un état ou un processus psychique volontaire sont associés à la notion de durée temporaire.

What all this suggests is that there is a kind of natural correlation between voluntary and process, involuntary and state. All that is voluntary like everything that is a process readily takes on temporary duration, since volition is not likely to be exerted permanently. The involuntary, on the other

hand, is more likely to be an enduring, relatively permanent, disposition in the organism. (Brown, 1973, p.323).

Ces distinctions d'ordre sémantique gouvernent des usages grammaticaux différents; d'où les règles grammaticales suivantes:

1. La notion de durée temporaire associée aux verbes d'action est, dans la langue anglaise exprimée par la forme progressive *be + ing*, l'auxiliaire prenant les marques de temps, personne et nombre, et la marque progressive *"-ing"* étant affixée au verbe, exemple: *I am eating*. En français, cette notion peut être exprimée par la locution verbale *"être en train de"*; exemple: *Je suis en train de manger*.

2. Les verbes d'état, de façon générale associés à la notion de durée permanente, ne prennent pas la marque progressive.

3. Dans certains cas, des verbes d'état peuvent prendre la marque progressive pour exprimer une durée temporaire; exemple: *He is sleeping peacefully*, *Il est en train de dormir tranquillement*.

4. De la même façon, une durée permanente peut être associée aux verbes d'action; exemple: *He teaches at the University*. *Il enseigne à l'université*.

5. Des verbes d'état exprimant un état psychique involontaire ne prennent pas la forme progressive même s'il s'agit d'une durée temporaire; e.g. *"I want my lunch"*, non pas *"I am wanting my lunch."* *"Je veux mon déjeuner"*, non pas *"je suis en train de vouloir mon déjeuner."* *"I see"*, *"Je vois"*.

6. Par contre des verbes exprimant un état ou processus psychique volontaire, peuvent prendre la marque progressive, par exemple: "I am looking at something", "Je suis en train de regarder quelque chose", "I am thinking", "Je suis en train de penser".

Avant de passer à l'analyse des résultats obtenus pour l'acquisition des règles par les enfants du programme bilingue, il faut souligner que les distinctions qui viennent d'être établies au sujet de l'usage de la forme progressive pour exprimer une action ou un état de durée temporaire, sont du point de vue de la grammaire beaucoup plus rigoureuses dans le cas de la langue anglaise que dans le cas de la langue française, qui ne possède pas de marque morphémique progressive, proprement dite, et a recours à une locution verbale.

Le tableau 23 ci-joint offre le relevé des différentes catégories de verbes trouvées dans nos échantillons de performance verbale au test langage-dessin

Tableau 23.

Relevé des Catégories de Verbes
Mode Déclaratif, Temps Présent
Troisième Personne du Singulier

Catégories	Durée de participation		
	1 année ^a	2 années ^b	3 années ^c
to have	0%	21%	14%
V. d'Etat	1%	5%	1%
V. d'Action + "-s"	0%	2%	2%
V. d'Action + "-ing"	97%	69%	80%

a. Total des cas: $\underline{n=117}$

b. Total des cas: $\underline{n=105}$

c. Total des cas: $\underline{n=102}$

De ce tableau, nous retirons les informations préliminaires suivantes: (a) les verbes d'action: représentent la majorité des cas observés à la fin de chaque année de participation au programme; (b) dans notre premier échantillon, les verbes d'action dans le contexte +ing du présent progressif représente la quasi totalité des cas observés; (c) ce pourcentage diminue les années suivantes, avec l'accroissement simultané des autres catégories observées; (d) la catégorie verbes d'action dans le contexte "+s" de la troisième personne du présent est un cas rare dans nos échantillons; (e) "to have" représente la deuxième et la troisième année le plus gros pourcentage des verbes marqués "-action" ou "+state".

Le morphème "-ing". Sur le plan sémantique deux notions ou unités de sens sont contenues dans le morphème progressif "-ing": (a) une notion ouverte attachée au morphème, celle du progressif qui exprime une durée temporaire comprenant la durée du discours et (b) une notion couverte attachée à la classe des verbes, celle de la distinction entre état et action décrite dans le paragraphe d'introduction.

Le morphème "-ing" contient donc deux unités de sens, cependant Brown le place au niveau des morphèmes unitaires et place la distinction "état-action" entre parenthèses. Cette réduction est **discutable** au niveau d'acquisition de l'anglais L₂ présent, où il semblerait justifié de supposer au contraire que la distinction doive être comprise pour établir la différence entre cas d'application de "-ing"

et cas d'application de "-s" de la troisième personne. Ceci placerait le morphème au niveau des morphèmes contenant deux unités de sens.

Les résultats. Pour le test "langage-dessin", nous avons décidé d'étudier l'acquisition du morphème progressif "-ing" en contexte obligatoire ¹ en nous limitant à la troisième personne du singulier, temps présent, mode déclaratif. La raison de cette restriction est d'étudier tous les verbes au présent dans une situation uniforme quant à la personne, au temps, au nombre, et au type de phrase. Cette restriction n'entraîne que des différences minimales, car la quasi totalité des verbes rencontrés dans nos échantillons sont à la troisième personne du singulier, temps présent, mode déclaratif: ² en effet, pour l'échantillon pris après une année de participation au programme (114/117) 97% des verbes rencontrés dans le contexte du présent progressif sont en fait à la troisième personne du singulier, présent, déclaratif; après deux années de participation au programme, ce pourcentage est de 86% (71/82) et pour trois années de participation au programme le pourcentage est de 90% (81/90).

Dans ce contexte du présent progressif, troisième personne du singulier, divers traitements sont observés, ils sont comme suit (voir tableau 24):

-
1. Le contexte obligatoire a été défini plus haut.
 2. Ce fait est en soi une justification pour la décision de ne considérer que la 3^e personne présent, déclaratif, les autres temps et modes étant mal représentés dans les échantillons recueillis avec ce test.

Tableau 24.

L'Acquisition du Morphème "-ing"
Distribution des Traitements Observés

Traitements	Durée de Participation		
	1 année ^a	2 années ^b	3 années ^c
Forme générique	35.9%	4.2%	5%
Forme be + générique	7%	1.4%	0%
"-s" contexte -ing	0%	4.2%	3.7%
"-ing"	56%	90.1%	91.2%

a. Total des cas: $\underline{n}=114$

b. Total des cas: $\underline{n}=71$

c. Total des cas: $\underline{n}=80$

1. La forme générique: Dans ces cas, le verbe apparaît sous sa forme générique ne différenciant sur le plan de l'expression ni la notion de temps (présent), personne, nombre, ni la notion de progressif, e.g. boy go to school.

2. La forme "be + générique": A la fin de la première année de participation au programme, l'on observe une forme de présent progressif qui est caractérisée par l'apparition de l'auxiliaire be (ici "is") associé à la présence du verbe générique: exemples "boy is eat", "pig is walk", ce qui de notre point de vue est un début de différenciation à propos du temps, personne, nombre.

3. Le recours à la troisième personne du présent (morphème "+s" en contexte présent progressif). Dans ce cas, l'enfant exprime la notion de présent, personne et nombre, mais omet la notion de progressif.

4. Le morphème "-ing" du progressif: qui est la forme requise par le contexte.

La forme générique. La forme générique est présente dans 35.9% des cas, demandant le progressif, après une année de participation au programme; la fréquence d'apparition de cette forme diminue drastiquement dès la seconde année (4.2% des cas observés) et se stabilise ensuite, 5% après trois années de participation au programme.

La forme "be + générique". Cette forme que nous considérons comme intermédiaire, est présente dans 7% des cas à la fin de la première année, baisse à 1.4% de présence à la fin de la deuxième année, et est absente dans notre échantillon de la troisième année.

Le morphème "-s" de la troisième personne du singulier, temps présent. Ce morphème n'apparaît qu'une fois dans l'échantillon de la première année, (0%), il apparaît dans 4.2% des cas la deuxième année, et dans 3.7% des cas la troisième année.

Le morphème "-ing" du progressif. Le morphème "-ing" est présent dans plus de la moitié des cas requis (56.1%) dès la fin de la première année; pour la deuxième année et la troisième année les pourcentages sont respectivement 90.1%, 91.2%. Il apparaît donc que au niveau du groupe, le pourcentage requis comme critère de maîtrise soit atteint à la fin de la deuxième année (voir tableau 25).

Tableau 25.

L'Acquisition du Morphème -ing
en Contexte Obligatoire

Morphème	Durée de Participation		
	1 année ^a	2 années ^b	3 années ^c
-ing présent	56.1%	90.1%	91.2%
-ing absent	43.8%	9.8%	8.7%
a. Total des cas: $\underline{n=114}$ b. Total des cas: $\underline{n=71}$ c. Total des cas: $\underline{n=80}$			

La présence dans l'échantillon de la première année de participation au programme d'un pourcentage élevé de formes non marquées (35%) est d'autant plus intéressante qu'elle concorde avec ce qui est connu de l'acquisition de l'anglais comme langue première; citons Brown (1973, p.317): "For all three children, and for all children thus far described, the verb is initially in generic unmarked form. At Stage I this generic verb is usually understood by the parents in one of four senses ... (imperative, past, intention or prediction, progressive)". Et comme dans le cas de l'anglais langue première, le déclin des formes génériques coïncide avec l'acquisition des morphèmes appropriés, c-à-d "-ing" dans le contexte qui nous intéresse ici.

La forme générique est donc ici également un traitement primitif, non différencié. En outre, l'on rencontre un traitement intermédiaire: auxiliaire + forme générique; cette forme n'est, à notre connaissance, pas mentionnée comme caractéris-

tique de l'anglais langue première, la seule forme intermédiaire mentionnée étant l'absence de l'auxiliaire associée à la présence du morphème "-ing". Dès la fin de la deuxième année les formes traitées de façon plus ou moins complètes représentent 94% des cas observés dans le contexte d'obligation du présent progressif, ce qui signifie que dans 94% de ces cas un certain niveau de différenciation a été atteint: (4% de cas où la notion de présent est exprimée par le morphème "-s", 1% de cas où la notion de présent est exprimée sur l'auxiliaire, 90% de cas où le progressif est maîtrisé). Le morphème "-ing" est présent dans plus de la moitié des cas dès la fin de la première année, indiquant une acquisition précoce, maîtrisée à la fin de la deuxième année.

Le Morphème "-s" de la Troisième Personne du Singulier

En anglais, le morphème "-s" affixé au verbe (verbe +s) marque la troisième personne du singulier au présent indicatif. L'usage de ce morphème est réservé à l'expression d'une durée prolongée par rapport au discours. Selon les règles énumérées dans l'introduction du morphème "-ing" (décrit précédemment) les verbes d'état et les verbes décrivant un processus psychique involontaire prennent la marque "-s" pour indiquer cette notion de durée prolongée; le même morphème est appliqué aux verbes d'action pour indiquer une action de durée prolongée.

Une différence existe entre verbes réguliers qui à la troisième personne du singulier, présent indicatif, prennent le suffixe "-s" sans subir de transformation (exemple: he want-s) et verbes dits irréguliers qui subissent une transformation (exemple: he has, does, goes). Brown étudie ces verbes séparément et observe que le morphème est acquis de façon plus précoce pour les verbes réguliers.

Les étapes de l'acquisition de ce morphème sont rapportées aux tableaux 26, 27, 28. Au tableau 28, les données sont rapportées séparément pour les verbes réguliers et les verbes irréguliers, au tableau 27 ces mêmes données ont été calculées en abolissant la distinction: verbes réguliers/irréguliers.

Les divers traitements observés (voir tableau 26) sont la présence de verbes génériques, la présence du suffixe "-ing" en contexte "-s", la surgénéralisation du suffixe "-s" en contexte "-ing", la présence correcte du morphème "-s", et enfin la présence de got(s)/get(s) que nous avons relevée séparément et éliminée des deux tableaux suivants sur l'acquisition du morphème. A ce propos, il semble que les francophones du programme bilingue emploient indifféremment get(s)/got(s) dans le sens de posséder - avoir. Il se pourrait que "got" dans par exemple "the father got..." soit en fait une forme générique du verbe perçu comme "to got", en effet la troisième année l'on rencontre "he gots". Brown (1973) et Cazden (1968) font des remarques analogues et n'ont pas inclu ce verbe dans leurs données. La même décision a été appliquée ici.

Tableau 26.

Le Morphème -s de la Troisième Personne
Les Traitements Observés

Catégories	Durée de Participation		
	1 année ^a	2 années ^b	3 années ^c
Formes génériques	50%	5.2%	0%
-ing surgénéralisé	0%	2.6%	3.7%
-s surgénéralisé	25%	7.8%	14.8%
"-s"	0%	84.2%	70.3%
got(s)/get(s)	25%	0%	11.1%

- a. Total des cas: $\underline{n=4}$
 b. Total des cas: $\underline{n=38}$
 c. Total des cas: $\underline{n=2}$

Les Résultats. La première remarque qui s'impose à l'examen des tableaux ci-joints (27,28) est le faible nombre de cas requérant le morphème "-s" de la troisième personne du singulier: 2 cas la première année, 35 cas la deuxième année, 20 cas à la fin de la troisième année de participation au programme. En comparaison de la fréquence du contexte pour le morphème "-ing", le nombre de cas pour le morphème "-s" est restreint. En outre, le nombre de verbes rencontrés avec ce contexte est également restreint: to get/got, to have, to want, to see, to stand, to look like, avec to have et to want apparaissant le plus fréquemment. Cette différence entre les fréquences d'apparition des contextes "-ing" et "-s" est sans doute liée à la nature du test "langage-dessin" lui-même, qui prête d'avantage à la description

d'actions en cours. Il est toutefois intéressant de noter que Brown fait une remarque analogue à propos du nombre de verbes rencontrés dans le contexte "-ing", et du nombre de verbes rencontrés dans le contexte "-s":

The children do use a small number of state and involuntary verbs rather often, especially "want, like, need, know, see and hear" and they never put these verbs in the progressive form. They use a great variety of process verbs, and these are often in the progressive form. (Brown, 1973, p.324).

Tableau 27.

L'Acquisition du Morphème -s de la Troisième Personne

Traitements	Durée de Participation		
	1 année ^a	2 années ^b	3 années ^c
V. générique	100%	5.7%	0%
-ing surgénér.	0%	2.8%	5%
-s	0%	91.4%	95%

a. Total des cas: $\underline{n}=2$ b. Total des cas: $\underline{n}=35$ c. Total des cas: $\underline{n}=20$

Tableau 28.

L'Acquisition du Morphème -s de la Troisième Personne
Verbes Réguliers - Verbes Irréguliers

Traitements		Durée de Participation		
		1 année ^a	2 années ^b	3 années ^c
V. générique	Rég.	100%	11.1%	0%
	Irrég.	-	3.8%	0%
-ing surgénér.	Rég.	0%	0%	0%
	Irrég.	-	3.8%	6.2%
-s	Rég.	0%	88.8%	100%
	Irrég.	-	92.3%	93.7%

a. Total des cas: Rég. $\underline{n}=2$; Irrég. $\underline{n}=0$ b. Total des cas: Rég. $\underline{n}=9$; Irrég. $\underline{n}=26$ c. Total des cas: Rég. $\underline{n}=4$; Irrég. $\underline{n}=16$

La forme générique en contexte "-s": Après une année de participation au programme, nous observons seulement deux contextes obligatoires pour le morphème "-s", et dans chacun des cas l'on obtient le verbe sous sa forme générique (NP want). La deuxième année un plus grand nombre de contextes apparaît: (9 verbes réguliers, 26 verbes irréguliers); 11% des verbes réguliers, et 3.8% des verbes irréguliers apparaissent encore sous leur forme non marquée (NP want, NP have) ce qui fait 5.7% de formes génériques pour l'ensemble. Dans le troisième échantillon, la forme générique n'apparaît pas.

La marque progressive "-ing" en contexte "-s": l'emploi du progressif n'apparaît pas dans l'échantillon très restreint de la première année, et il apparaît une fois avec un verbe d'action irrégulier décrivant un état permanent dans le deuxième échantillon et dans le troisième échantillon, ce qui représente 2.8% et 5% des cas observés pour l'ensemble (régulier + irrégulier) et 3.8% et 6.2% des cas pour les verbes irréguliers considérés séparément (0% et 0% pour les verbes réguliers). La généralisation du morphème "-ing" dans le contexte "-s" est donc rare et rencontrée uniquement avec un verbe d'action.

Le morphème "-s" en contexte d'obligation: Le morphème "-s" de la troisième personne du singulier n'apparaît pas la première année (0/2). Il apparaît dans 88.8% des cas de verbes réguliers et dans 92.3% des cas de verbes irréguliers dans le deuxième échantillon; donc la maîtrise du morphème pour les verbes irréguliers. Dans l'échantillon pris à la

fin de la troisième année de participation au programme l'on obtient 93.7% d'usage correcte pour les verbes irréguliers et 100% d'usage correcte pour les verbes réguliers. Si la distinction entre verbes réguliers et verbes irréguliers est supprimée, les résultats en pourcentage sont successivement --, 91.4%, 95% et le critère de maîtrise paraît atteint dès la fin de la deuxième année de participation au programme.

La taille des échantillons pour l'acquisition de ce morphème ne permet que des conclusions précaires. Si la distinction est maintenue, les verbes irréguliers paraissent maîtrisés dès la deuxième année et probablement avant les verbes réguliers.

Le Passé Simple

Le recours au passé (simple) indique qu'une action ou un état sont survenus à un moment antérieur par rapport au moment du discours. Le passé simple ne spécifie pas la distance temporelle qui sépare l'évènement décrit du moment du discours; ceci peut être précisé par d'autres moyens (ex., yesterday, last year...). Dans la sous structure sémantique du morphème, une seule entrée: antériorité (earlierness).

Brown et les autres auteurs qui ont étudié l'acquisition du morphème ont coté séparément les verbes réguliers et les verbes irréguliers. L'affixe du passé pour les verbes réguliers est le morphème "-ed", et ses allomorphes (-t, ~d, ~id) tous rassemblés sous une même entrée. La langue anglaise

comporte en outre un grand nombre de verbes irréguliers pour lesquels l'acquisition du passé a été considérée indépendamment de la forme régulière.

Au test "langage-dessin", la notion d'obligation contextuelle a dû être définie. En effet, le test lui-même n'impose pas d'obligation et par conséquent, la décision d'employer le passé relève de l'initiative de l'enfant. Les règles suivantes ont donc été établies: (a) le contexte d'obligation dépend de l'initiative de l'enfant, (b) l'obligation une fois introduite est limitée à la phrase ou à l'idée développée, en d'autres mots dès que l'enfant a terminé une idée et passe à un autre sujet l'obligation contextuelle se termine.

Suivant les indications de Brown (1973) et de Cazden (1968) "get/got" qui est employé de manière indiscriminée dans le sens de "to have" et parfois de "there is" ont été éliminés; les verbes irréguliers qui au passé ont une forme identique à la forme générique du verbe ont également été éliminés (tels to cut, hit, hurt - dans les échantillons présents, un seul cas est rencontré "to let").

Les Résultats. Les données obtenues à l'aide du test "langage-dessin" sont trop rares pour permettre de généraliser à propos de l'acquisition du morphème du passé. L'on a un total de 8 cas pour le premier échantillon, 13 cas pour le deuxième échantillon, 30 cas pour le troisième échantillon (voir tableau 29).

Tableau 29.

Le Passé Simple
en Contexte Obligatoire

Passé simple	Durée de Participation		
	1 année ^a	2 années ^b	3 années ^c
présence correcte	75%	84.6%	96.6%
absence	25%	15.3%	3.3%

- a. Total des cas: $\underline{n=8}$
 b. Total des cas: $\underline{n=13}$
 c. Total des cas: $\underline{n=30}$

La distinction entre verbes réguliers et verbes irréguliers donne les observations suivantes (voir tableau 30). Pour les verbes réguliers, le premier, le deuxième et le troisième échantillons sont insuffisants. Aucune conclusion n'est permise sur la base de ces observations.

Tableau 30.

L'Acquisition du Passé Simple
Verbes Réguliers et Verbes Irréguliers

Passé simple	Durée de Participation		
	1 année ^a	2 années ^b	3 années ^c
présent: V. Rég.	—	—	—
V. Irrég.	85.7%	90.9%	96%
absent: V. Rég.	—	—	—
V. Irrég.	14.2%	9%	4%

- a. Total des cas: V. Rég. $\underline{n=1}$, V. Irrég. $\underline{n=7}$
 b. Total des cas: V. Rég. $\underline{n=2}$, V. Irrég. $\underline{n=11}$
 c. Total des cas: V. Rég. $\underline{n=5}$, V. Irrég. $\underline{n=25}$

Pour les verbes irréguliers, les échantillons de la première et la deuxième années de participation sont également insuffisants; dans le dernier échantillon le passé irrégulier est mieux représenté et semble indiquer que 96% des verbes irréguliers apparaissent correctement en contexte obligatoire à la fin du programme. Ce résultat ne peut cependant pas être considéré comme représentatif du groupe parce que vingt deux parmi les vingt cinq observations sont le fait de deux enfants (dix-sept sont le fait d'un seul enfant qui compose son récit au passé).

La seule conclusion permise est que les deux enfants qui de leur propre accord emploient le passé dans leur récit, le font correctement pour 96% des cas de contextes de verbes irréguliers. L'on ne peut rien dire des verbes réguliers trop peu nombreux.

La copule: Be

La copule "be" et ses allomorphes (am, is, are) jouent le rôle de verbe principal dans le contexte des phrases du type suivant: (a) phrases établissant une identité ou l'appartenance à une catégorie; ex. "John is a man", "This is a dog"; (b) phrases indiquant la possession d'un attribut; ex. "The mother is sad"; (c) phrases indiquant une possession; ex. "This is John's"; (d) phrases indiquant un lieu, ou un emplacement; ex. "The bird is on the roof"; (e) phrases du type "There is...", dérivées du locatif précédent; ex. "There is a bird", auquel correspond le français "il y a".

Du point de vue sémantique la copule a deux entrées, celle associée au temps (earlierness) ou antériorité, et celle de nombre.

Au test langage-dessin, l'identification des contextes obligatoires présenta des difficultés de cotation, principalement pour l'échantillon de la première année, et dans une moindre mesure pour le deuxième échantillon. La difficulté est liée à la présence soit de nominations isolées, soit de séquences de nominations (juxtaposées et/ou coordonnées par "and"). Ce type de performance, qui ressemble à un inventaire du dessin, est particulier à la situation du test langage-dessin.

Par exemple: - What happens in that picture?

- Daddy, Mommy, boy and girl and pig, sun and a bird, house and boy, flowers and tree and picture. (Enfant No. 8, échantillon de la première année).

Pour résoudre les situations de ce genre, les règles de cotation suivantes ont été appliquées dans chaque cas: (a) la présence de "there is"; "there are"; "this is"; ou d'une introduction analogue composée d'un déterminant + copule, a été considérée obligatoire en tête de chaque nomination isolée produite spontanément par l'enfant, et en tête de chaque inventaire d'items (cf. exemple ci-dessus); (b) dans le contexte de questions posées par l'examineur, ex. "What's this?" et l'enfant nomme un item, "What's there?", "What's in the picture" ... et l'enfant nomme un item ou une

série d'items, le déterminant + la copule ont été considérés comme facultatifs; (c) dans le contexte d'une question comme "What is this?", lorsque l'enfant répond par une série de nominations, un déterminant + une copule ont été considérés obligatoire pour la séquence qui suit la première réponse; (d) la question "What do you see?", ou autres questions contenant "to see", n'ont pas été considérées comme contexte d'obligation pour la copule.

Dans le cadre du test langage-dessin, la quasi totalité des copules sont à la troisième personne, singulier et/ou pluriel. Le présent uniquement est coté sous cette rubrique; le passé pour la copule est inclu dans la rubrique: passé irrégulier.

A cause des règles appliquées dans chaque cas de nomination(s), il a été difficile, sinon impossible d'établir avec certitude la distinction entre copule contractable et copule incontractable. Par conséquent, les résultats seront présentés pour la copule contractable et incontractable simultanément. Toutefois, la distinction sera faite tentativement pour la deuxième année, et de façon plus certaine pour la troisième année. Dans certains cas, la copule apparaît en contexte obligatoire avec une erreur d'accord pour le nombre, le système de cotation adopté a été de coter une erreur, et l'absence de l'allomorphe requis.

Les résultats. Dans l'échantillon de la première année (voir tableau 31) l'on observe que la copule apparaît correctement dans 57.6% des cas; dans l'échantillon suivant le pour-

centage de performance correcte est de 69.4%, et enfin, dans le dernier échantillon, le pourcentage de performance adéquate s'élève à 83.6% Ce qui reste inférieur au critère de maîtrise.

Tableau 31.

L'Acquisition de la Copule Be
en Contexte Obligatoire

Morphème	Durée de Participation		
	1 année ^a	2 années ^b	3 années ^c
présent	57.6%	69.4%	83.6%
absent	42.3%	30.5%	16.3%

- a. Total des cas: $\bar{n}=78$
 b. Total des cas: $\bar{n}=108$
 c. Total des cas: $\bar{n}=159$

Lorsqu'on introduit la distinction entre copule contractable et copule incontractable, avec réserves pour le deuxième échantillon, les résultats sont comme suit (voir tableau 32): Pour le deuxième échantillon, la copule contractable apparaît dans 68.6% des cas, et la copule incontractable apparaît dans 70.1% des cas. Pour le dernier échantillon, la copule contractable atteint le critère de maîtrise 94.1%, tandis que la copule incontractable n'apparaît correctement que dans 71.6% des cas.

Tableau 32.

L'Acquisition de la Copule Be
Contractable et Incontractable

Morphème	Durée de Participation		
	1 année ^a	2 années ^b	3 années ^c
présent contract.	-	68.6%	94.1%
incontr.	-	70.1%	71.6%
absent contract.	-	31.3%	5.8%
incontr.	-	29.8%	28.3%

a. La distinction n'a pas été établie.

b. Total des cas: Cop. contr. $\underline{n}=51$; Cop. incontr. $\underline{n}=57$

c. Total des cas: Cop. contr. $\underline{n}=85$; Cop. incontr. $\underline{n}=74$

L'Auxiliaire "be"

L'Auxiliaire "be", et ses allomorphes (am, is, are) sont employés dans la formation du présent progressif, l'auxiliaire portant les inflexions de personne, nombre, et temps. Comme il a été dit plus haut, la langue française ne possède pas de constructions analogues.

Sur le plan sémantique, Brown identifie trois unités de sens: durée temporaire, nombre et antériorité, la distinction action-état est mise entre parenthèses. Le contexte obligatoire est défini en fonction des contextes commandant l'usage du progressif; toutefois, la présence de l'auxiliaire a été considérée comme facultative dans les phrases ou segments de phrases faisant suite à une question du type

"What is NP doing?" (Ex. What is the mother doing?) Dans ce contexte l'auxiliaire n'a pas été considéré comme obligatoire et des réponses du type "V+ing" (ex. cooking) ont été acceptées comme correctes.

L'auxiliaire contractable et l'auxiliaire incontractable n'ont pas été distingués.¹ Pour le test "langage-dessin" l'acquisition de l'auxiliaire est étudiée dans le contexte du présent, mode déclaratif uniquement. Le contexte d'obligation pour ce morphème est défini par les cas commandant l'usage du présent progressif, le passé a été exclu de la présente cotation (les cas sont peu nombreux).

Les Résultats. Au tableau 33, l'on relève les traitements suivants: auxiliaire présent avec -ing; auxiliaire pré-

Tableau 33.

L'Acquisition de l'Auxiliaire Be
Types de Réponses

Catégories	Durée de Participation		
	1 année ^a	2 années ^b	3 années ^c
be + v.-ing	55%	80.9%	84.5%
be + V. générique	10%	1.5%	0%
absence + V. -ing	7.5%	7.9%	5.6%
absence + V. génér.	26.2%	4.7%	5.6%
verbe + "-s"	1.2%	4.7%	4.2%
a. Total des cas:	n=80		
b. Total des cas:	n=63		
c. Total des cas:	n=71		

1. de manière à présenter les résultats du test "langage-dessin" et de la situation "groupes de conversation" sur le même plan (voir plus bas).

sent avec un verbe générique; auxiliaire absent -ing présent; auxiliaire absent verbe générique présent; et surgénéralisation du "-s" de la troisième personne du singulier, en contexte progressif.

Au tableau 33, l'on observe que la forme complète "be+ing" est observée dans 55% des contextes produits par l'échantillon de la première année, le pourcentage s'élève à 80.9% dans l'échantillon de la deuxième année et atteint 84.5% dans le troisième échantillon.

La forme auxiliaire + verbe générique apparaît dans 10% des contextes pour le premier échantillon, ex. "the boy is eat", "is walk", "pig is walk", cette combinaison disparaît par la suite: 1.5% la deuxième année, 0% la troisième année.

L'absence de l'auxiliaire associée à la présence du verbe +ing est observée avec une faible fréquence qui se maintient dans les trois échantillons, soit: 7.5%, 7.9%, et 5.6% successivement.

Les cas d'absences, liée à la présence d'un verbe générique isolé représentent 26.2% des observations de la première année, mais deviennent rares ensuite: 4.7% et 5.6% pour le deuxième et le troisième échantillons.

Les cas d'absences associés à la surgénéralisation de la troisième personne du présent indicatif "-s" sont un type d'erreur rare, mais augmentant légèrement avec le temps: 1.2%, 4.7%, 4.2% successivement.

Si l'on rassemble les cas de présence les résultats sont comme suit (voir tableau 34): 65% de présence à la fin de la

première année; 82.5% à la fin de la deuxième année; et 84.5% à la fin de la troisième année.

Tableau 34.

L'Acquisition de l'Auxiliaire Be
Présence versus Absence

Morphème	Durée de Participation		
	1 année ^a	2 années ^b	3 années ^c
présent	65%	82.5%	84.5%
absent	35%	17.4%	15.4%

a. Total des cas: $\underline{n=80}$

b. Total des cas: $\underline{n=63}$

c. Total des cas: $\underline{n=71}$

L'Acquisition de l'auxiliaire "be" présente un progrès marqué entre la fin de la première année et la fin de la deuxième année; ce progrès est associé à la disparition des verbes non conjugués.

Au test langage-dessin, la pleine maîtrise n'est pas encore atteinte à la fin de la troisième année de participation au programme, tandis que l'inflection "-ing" paraît acquise dès la fin de la deuxième année. Ce décalage dans le temps correspond aux observations établies pour l'anglais langue première.

Toutefois, une observation quelque peu contradictoire émerge du tableau 35, où les résultats obtenus pour le morphème progressif "-ing" et pour l'auxiliaire sont présentés

en parallèles. Cette comparaison indique que l'auxiliaire en fait obtient à la fin de la première année un pourcentage plus élevé de présence en contexte obligatoire; la différence est liée à la présence d'un nombre de verbes non conjugués dans des segments de phrases requérant la présence du progressif

Tableau 35.

Comparaison entre les Pourcentages de Présence
de l'Auxiliaire Be et du Morphème -ing

Morphème	Durée de Participation		
	1 année ^a	2 années ^b	3 années ^c
-ing présent	56.5%	90.1%	91.2%
Auxiliaire Be présent	65%	82.5%	84.5%

- a. Total des cas: -ing, $\underline{n}=114$; be, $\underline{n}=80$
 b. Total des cas: -ing, $\underline{n}=71$; be, $\underline{n}=63$
 c. Total des cas: -ing, $\underline{n}=80$; be, $\underline{n}=71$

mais pas nécessairement celle de l'auxiliaire; exemple, "What is the mother doing?" - "-Cook."

Résultats du Test Langage-Dessin

La séquence longitudinale et les ordres transversaux d'acquisition des morphèmes

Les résultats pour l'ensemble des morphèmes sont rapportés au tableau 36. Ce tableau présente en parallèle pour les

Tableau 36.

Test Langage-Dessin
Résultats d'Ensemble

Morphèmes	Durée de Participation								
	1 année ^a			2 années ^b			3 années ^c		
	% cor- recte	nombre d'enfants	Total cas	% cor- recte	nombre d'enfants	Total cas	% cor- recte	nombre d'enfants	Total cas
in	81.8	7	11	94.1	9	17	93	9	30
on	95	9	20	93.5	10	31	100	14	56
articles	84.4	16	467	92	16	366	92	14	500
pluriel -s	61.8	15	76	87	15	82	94	12	114
N's + N	-	0	0	-	0	0	-		7
-ing	56.1	16	114	90	15	71	91	14	80
3 ^e pers.rég+irr.	-	1	2	91	8	35	91	5	20
3 ^e pers. irrég.	-	0	0	92	6	26	93	5	16
passé rég+irr.	-	4	8	-	5	12	96	5	30 ^d
be cop.con+inc.	56.7	15	78	69	13	108	84	13	159
be cop. contr.	-	-	-	68	12	51	94	13	85
be cop. incon.	-	-	-	70	9	57	72	11	74
aux.be con+inc.	65	13	80	83	15	63	85	13	71

- a. Nombre d'enfants participant au test: $\underline{n=16}$
 b. Nombre d'enfants participant au test: $\underline{n=16}$
 c. Nombre d'enfants participant au test: $\underline{n=14}$
 d. non représentatif du groupe, 2 enfants produisent la majorité des cas.

trois échantillons: (a) le % de présence correcte en contexte obligatoire, (b) le nombre d'enfants produisant au moins un

contexte pour le morphème considéré, (c) le total des contextes observés pour le morphème.

La règle générale a été de ne retenir que les morphèmes représentés par la moitié ou plus de la moitié des enfants et obtenant au moins une moyenne de deux contextes par enfant: par exemple, dans le premier échantillon, la préposition "on" obtient 95% de performance adéquate, elle est présente chez 9 des 16 enfants et obtient 20 contextes: le morphème est retenu; tandis que "in" représenté par 7/16 enfants et 11 contextes ne remplit pas les conditions établies.

Au test "langage-dessin", huit morphèmes apparaissent avec un nombre suffisant d'observations pour être retenus; le "-s" du possessif est trop rare pour être considéré dans la séquence d'acquisition, et le passé régulier et irrégulier n'est pas représenté par un nombre suffisant d'enfants pour être retenu; pour la troisième personne du singulier (régulier et irrégulier), la copule (contractable et incontractable), l'auxiliaire (contractable et incontractable), les distinctions (régulier-irrégulier et contractable-incontractable) n'ont pas été retenues de façon à augmenter le nombre de contextes. Huit morphèmes des quatorze morphèmes initiaux subsistent.

Séquence d'acquisition. La séquence d'acquisition est l'ordre dans lequel les morphèmes atteignent le critère de 90% de maîtrise en contexte obligatoire, les morphèmes qui dans le dernier échantillon n'ont pas atteint ce critère sont ordonnés par % décroissant de performance correcte. Cette

séquence a été calculée de deux façons différentes:

1. l'ordre dans lequel le critère de maîtrise est atteint; et pour les morphèmes qui atteignent ce critère dans le même échantillon: ordre décroissant de %, (tableau 37, rang 1; et tableau 38, rang 1).

2. Les morphèmes qui atteignent le critère de maîtrise dans le même échantillon reçoivent un ex-aequo, (tableau 37, rang 2; et tableau 38, rang 2).

Un troisième procédé consiste à calculer le pourcentage de performance correcte pour l'ensemble des échantillons (le total des présences correctes divisé par le total des contextes), d'où:

3. les morphèmes sont ordonnés par % décroissant. Cette dernière procédure est similaire au rang 2 des deVilliers (tableau 37, rang 3).

Le tableau 37 présente les trois rangs (1,2,3) correspondant aux trois procédures de calcul de la séquence d'acquisition des huit morphèmes. Le tableau 38 suivant présente deux rangs pour la même séquence d'acquisition, pour 9 variables (la distinction entre copule contractable et incontractable ayant été introduite).

Les séquences obtenues sont fortement corrélées entre elles; les coefficients de corrélations, rho de Spearman sont:

rang 1 et rang 2: $r=+.94$, $p<.001$

rang 1 et rang 3: $r=+.90$, $p<.01$

rang 2 et rang 3: $r=+.798$, $p<.02$

Tableau 37.

Séquence d'acquisition des Morphèmes
au Test Langage-Dessin Note

Morphèmes	Rang 1	Rang 2	Rang 3
On	1	1	1
In	2	3.5	2
Articles	3	3.5	3
3 ^e pers. rég+irrég.	4	3.5	4
-ing	5	3.5	7
Pluriel	6	6	5
Aux. be con+incon.	7	7	6
Cop. be con+incon.	8	8	8

Note Cette séquence est calculée pour n=8.

Tableau 38.

Séquence d'Acquisition des Morphèmes
au Test Langage-Dessin Note

Morphèmes	Rang 1	Rang 2	Rang 3
On	1	1	-
In	2	3.5	-
Article	3	3.5	-
3 ^e pers. rég+irrég.	4	3.5	-
-ing	5	3.5	-
Cop. be contr.	6	6.5	-
Pluriel	7	6.5	-
Aux. be con+incon.	8	8	-
Cop. be incontr.	9	9	-

Note Cette séquence est calculée pour n=9.

Les ordres transversaux. Pour chaque échantillon, un ordre de performance a été calculé. Cet ordre a été établi en ordonnant les morphèmes par % décroissant de performance correcte en contexte obligatoire. Ce calcul produit les trois ordres de performance transversaux, qui sont rapportés au tableau 39 pour 8 variables et au tableau 40 pour 9 variables.

Tableau 39.

Les Ordres de Performance Transversaux
du Test Langage-Dessin Note

Morphèmes	Ordre I	Ordre II	Ordre III
On	1	2	1
Articles	2	3	4
In	3	1	3
Auxil. con.+inc.	4	7	7
Pluriel	5	6	2
Cop. be con.+inc.	6	8	8
-ing	7	5	5.5
3 ^e pers. rég. + irr.	8	4	5.5

Note Les ordres sont calculés pour $n=8$, la distinction entre copule contractable et copule incontractable n'a pas été établie.

Tableau 40.

Les Ordres de Performance Transversaux
du Test Langage-Dessin Note

Morphèmes	Ordre I ^a	Ordre II	Ordre III
in	-	1	4
on	-	2	1
article	-	3	5
3 ^e pers. rég.+irr.	-	4	6.5
-ing	-	5	6.5
pluriel	-	6	3
aux. con.+inc.	-	7	8
cop. be inc.	-	8	9
cop. be contr.	-	9	2

Note Les ordres sont calculés pour n=9, la copule be étant différenciée en contractable et incontractable.

a. Pour la première année la distinction contractable-incontractable n'a pas pu être établie.

La Situation Groupes de Conversation

Dans cette situation de conversation spontanée, le contexte obligatoire fut établi sans difficulté à partir du contexte linguistique et occasionnellement à partir de notes à propos de la situation enregistrée sur les bandes Ampex. Le contexte ne sera donc pas mentionné dans la suite, à moins de remarques spécifiques. En outre, les morphèmes ayant déjà été introduits dans la première partie de ce chapitre seuls les résultats seront présentés dans cette deuxième partie. La

cotation ne présenta pas de problèmes particuliers.

Les Prépositions "In" et "On"

La préposition de lieu "in". La préposition est mal représentée dans le premier échantillon, car moins de la moitié des enfants produisent les contextes obtenus, en conséquence la pourcentage de présence correcte = 93% n'est pas considéré comme passage du critère de maîtrise. Pour le deuxième échantillon l'on observe 100% de présence correcte et la préposition est considérée comme acquise selon le critère établi. La troisième année enfin le pourcentage de réponses correctes s'élève à 96.9% (voir tableau 41).

Tableau 41.

Acquisition de la Préposition In
en Contexte Obligatoire

Morphème	Durée de Participation		
	1 ^e année ^a	2 ^e année ^b	3 ^e année ^c
présent	93.3%	100%	96.9%
absent	6.6%	0%	3%

a. Total des cas: $\underline{n}=15$, produits par 5/16 enfants

b. Total des cas: $\underline{n}=18$

c. Total des cas: $\underline{n}=33$

La préposition "on". Cette préposition apparaît avec une faible fréquence dans le premier échantillon et est pro-

duite par un nombre insuffisant d'enfants. Dans le deuxième échantillon, la préposition apparaît dans 95.4% de ces contextes; ce qui fait le critère de maîtrise. Dans le dernier échantillon, "on" apparaît correctement dans 95.2% de ces cas. (voir tableau 42).

Tableau 42.

Acquisition de la Préposition On
en Contexte Obligatoire

Morphème	Durée de Participation		
	1 ^e année ^a	2 ^e année ^b	3 ^e année ^c
présent	85.7%	95.4%	95.2%
absent	14.2%	4.5%	4.7%

- a. Total des cas: $\underline{n=7}$
 b. Total des cas: $\underline{n=22}$
 c. Total des cas: $\underline{n=21}$

Les Articles "A" et "The"

Dans l'échantillon de la première année, un article est présent dans 83.1% de ces cas; l'échantillon de la deuxième année produit 93.9% de présences correctes; les articles, cotés pour leur présence uniquement, sont donc maîtrisés dès ce deuxième échantillon. Pour l'échantillon de la troisième année, un article est produit dans 93.2% des cas requis.

La présence d'un article est une règle acquise très vite comme l'indique le pourcentage élevé de réussite obtenu dès

le premier échantillon. Ces résultats sont rapportés au tableau 43.

Tableau 43.

Acquisition de la Présence d'un Article
en Contexte Obligatoire

Morphème	Durée de Participation		
	1 ^e année ^a	2 ^e année ^b	3 ^e année ^c
présent	83.1%	93.9%	93.2%
absent	16.8%	6%	6.7%

- a. Total des cas: n=196
 b. Total des cas: n=312
 c. Total des cas: n=297

Le Pluriel

Dans le premier échantillon, le morphème "s" du pluriel est observé dans 87.8% des contextes obtenus; le critère de maîtrise est atteint durant la deuxième année avec 96.4% de présence correcte; et dans le dernier échantillon le pourcentage de réussite est de 96% (voir tableau 44).

Le pluriel apparaît également comme une acquisition précoce, indiquée par 87.8% de présence correcte dès le premier échantillon, suivi de la maîtrise dès le deuxième échantillon.

Tableau 44.

L'Acquisition du Morphème "-s" du Pluriel
en Contexte Obligatoire

Morphème	Durée de Participation		
	1 ^e année ^a	2 ^e année ^b	3 ^e année ^c
présent	87.8%	96.4%	96%
absent	12.1%	3.5%	4%

a. Total des cas: $\underline{n=41}$
 b. Total des cas: $\underline{n=56}$
 c. Total des cas: $\underline{n=100}$

Le possessif "-s"

Toute comme au "test langage-dessin", la construction N + N commandant l'usage du morphème "-s" du possessif apparaît très rarement:

Six observations, dont deux présences correctes la première année pour 2/16 enfants.

Six observations, dont cinq présences correctes pour la deuxième année, par 2/15 enfants.

Et finalement, la troisième année, huit contextes sont produits, par 6/14 enfants, et le morphème est présent sept fois (87%). (voir tableau 45).

Aucune conclusion valable ne peut être dérivée de ces observations trop peu nombreuses.

Tableau 45.

L'Acquisition du "-s" du Possessif
dans le contexte N's + N Note

Morphème	Durée de Participation		
	1 ^e année	2 ^e année	3 ^e année
"-s" présent	2	5	7
"-s" absent	4	1	1

Note Les résultats sont présentés en scores bruts.

Le progressif "-ing"

Le tableau 46 présente les observations recueillies pour le morphème "-ing". La situation de jeu du premier échantillon

Tableau 46.

L'Acquisition du Morphème -ing du
Présent Progressif en Contexte Obligatoire

Catégories	Durée de Participation		
	1 ^e année a	2 ^e année b	3 ^e année c
verbe générique	11.1%	15.3% ^d	0%
"-s" contexte -ing	5.5%	0%	0%
be - générique	5.5%	0%	0%
-ing présent	77.7%	84.6%	100%

a. Total des cas: $\bar{n}=18$

b. Total des cas: $\bar{n}=65$

c. Total des cas: $\bar{n}=47$

d. Ces verbes non marqués pourraient également être au présent indicatif car 9/10 des cas ne sont pas à la 3^e pers. du singulier.

ne suscite qu'un petit nombre de contextes pour le présent progressif: le morphème *y* est présent dans 77.7% des cas; l'on observe en outre 11.1% des verbes génériques isolés, 5.5% de présence de l'auxiliaire avec verbe générique (*be* + verbe générique) et 5.5% de surgénéralisation du "-s" de la troisième personne. Dans le deuxième échantillon, le verbe apparaît dans 15.3% des cas sans la marque progressive, et un pourcentage de 84.6% de présence correcte du morphème est obtenu; la maîtrise est finalement atteinte au cours de la troisième année: lorsque le morphème apparaît dans la totalité des contextes, soit avec 100% de présence correcte.

Si l'on compare la fréquence des contextes demandant l'emploi du progressif au test "langage-dessin" et dans la situation présente, l'on est frappé par une différence constante qui distingue les deux situations: le test "langage-dessin" paraît susciter une plus grande fréquence de présents progressifs que ne le fait la situation "naturelle".

Une dernière précision doit être faite, dans la situation des "groupes de conversation", la cotation du progressif a été étendue à toutes les personnes (*I, you, he/she/it, we, they*) aux déclaratifs, négatifs, et *Wh-* questions, ainsi qu'aux présents et passés. Cette différence dans la cotation traduit une seconde caractéristique de la situation de conversation, par rapport à la situation de test précédente: la plus grande variété des contextes par rapport aux personnes et nombre, au temps, et aux modalités de la phrase.

Le Passé

Le passé régulier. Le passé ("-ed") des verbes réguliers produit un nombre restreint d'observations dans chacun des trois échantillons successifs: aucune observation dans l'échantillon de la première année; douze observations dans le deuxième échantillon, pour lesquelles le morphème "-ed" est présent dans 91.5% des cas; finalement, dans le troisième échantillon l'on rencontre quatorze contextes, et le morphème y est produit dans 85.7% des cas. Les observations sont trop peu nombreuses pour incorporer le passé régulier dans la séquence d'acquisition finale (voir tableau 47).

Tableau 47.

Le Passé Simple Verbes Réguliers et Irréguliers
Relevé des Catégories Obtenues Note

Catégories	Durée de Participation		
	1 ^e année a	2 ^e année b	3 ^e année c
Copule be	0	15	39
to have V. principal	1	3	7
verbes irréguliers	3	44	80
verbes réguliers	0	12	14

Note Les observations sont présentées en scores bruts.

a. Total des cas: $\underline{n=4}$

b. Total des cas: $\underline{n=74}$

c. Total des cas: $\underline{n=140}$

Le passé irrégulier. Le passé irrégulier est rencontré avec une plus grande fréquence après la première année. Dans le premier échantillon, un total de quatre cas seulement est observé, et les quatre passés irréguliers observés sont correctes. Le deuxième échantillon donne le relevé suivant: 62 contextes demandant le passé et 85.4% de réussite. Le troisième échantillon donne un total de 126 observations, et le pourcentage de performance correcte s'élève à 94.4%, ce qui fait le critère de maîtrise (voir tableau 48).

Tableau 48.

L'Acquisition du Passé Simple pour les Verbes
Irréguliers en Contexte Obligatoire

Morphème	Durée de Participation		
	1 ^e année a	2 ^e année b	3 ^e année c
présence correcte	-	85.4%	94.4%
absence	-	14.5%	5.5%

- a. Total des cas: $\underline{n=4}$ (4 présences correctes)
 b. Total des cas: $\underline{n=62}$
 c. Total des cas: $\underline{n=126}$

La Troisième Personne du Présent Singulier "-s"

Le tableau 49 donne le relevé des catégories de réponses obtenues pour ce morphème.

Tableau 49.

Le Morphème "-s" de la Troisième Personne du Singulier
Relevé des Catégories de Réponses Note

Catégories	Durée de Participation		
	1 ^e année ^a	2 ^e année ^b	3 ^e année ^c
"-s" cont.-ing: Rég.	1	0	0
Irr.	0	0	0
verbe générique: Rég.	3	3	7
Irr.	0	0	0
-ing cont. -s: Rég.	1	0	2
Irr.	0	0	0
to have (has)	1	1 générique	1
"-s" cont."-s": Rég.	4	23	24
Irr.	5	5	3

Note Les résultats sont rapportés en scores bruts.

a. Total des cas: $\underline{n=15}$

b. Total des cas: $\underline{n=32}$

c. Total des cas: $\underline{n=37}$

Les verbes réguliers. Un total de huit observations est récolté dans le premier échantillon; le morphème y apparaît quatre fois. Pour l'échantillon de la deuxième année, l'on a 26 contextes; le morphème est présent dans 88.4% des cas. Enfin, 33 observations sont obtenues dans le troisième échantillon, et le pourcentage de performance correcte s'élève à 72.7% (voir tableau 50). Le morphème n'a pas atteint le critère de maîtrise à la fin du programme.

Tableau 50.

L'Acquisition du Morphème "-s" de la Troisième Personne
en Contexte Obligatoire

Morphème	Durée de Participation		
	1 ^e année ^a	2 ^e année ^b	3 ^e année ^c
présent	-	88.4%	72.7%
absent	-	11.5%	27.2%

- a. Total des cas: $\underline{n=8}$
 b. Total des cas: $\underline{n=26}$
 c. Total des cas: $\underline{n=33}$

Les verbes irréguliers. La fréquence des cas obtenus est dans les trois échantillons trop basse pour procéder au calcul d'une performance de groupe, à savoir: six observations la première année, six observations la deuxième année, et quatre observations la troisième année (tableau 49).

Surgénéralisation. Les erreurs dûes à la surgénéralisation du "-s" de la troisième personne du singulier en contexte progressif sont rares: 1 erreur fut observée dans le premier échantillon, aucune erreur l'année suivante, aucune erreur dans l'échantillon de la troisième année. (voir tableau 49).

Les résultats ont également été évalués pour l'ensemble des verbes réguliers et verbes irréguliers, et sont rapportés au tableau 51.

Tableau 51.

L'Acquisition du morphème -s de la Troisième Personne
Verbes Réguliers et Verbes Irréguliers Rassemblés

Morphème	Durée de Participation		
	1 ^e année a	2 ^e année b	3 ^e année c
présent	71.4%	87.5%	75.6%
absent	28.5%	12.5%	24.3%
a. Total des cas: $\underline{n=14}$			
b. Total des cas: $\underline{n=32}$			
c. Total des cas: $\underline{n=37}$			

La Copule "Be" et ses Allomorphes

La présence de la copule fut considérée uniquement au temps présent. Les résultats qui suivent ont donc trait à l'acquisition de "be" - am, are, is - en contexte obligatoire. Le passé de la copule fut incorporé dans les passé irréguliers vus plus haut. Les résultats sont présentés aux tableaux 52 et 53.

Copule contractable. La copule "be" contractable (tableau 52) apparaît avec une forte fréquence dès le premier échantillon et apparaît comme le premier morphème maîtrisé par les enfants: 96.3% de présence correcte. La deuxième année, la copule contractable apparaît correctement dans 98.6% des cas, et la troisième année, cette copule obtient 100% de performance correcte.

Tableau 52.

L'Acquisition de la Copule Be Contractable
en Contexte Obligatoire

Morphème	Durée de Participation		
	1 ^e année a	2 ^e année b	3 ^e année c
présent	96.3%	98.6%	100%
absent	3.6%	1.3%	0%
a. Total des cas: $\underline{n=109}$			
b. Total des cas: $\underline{n=151}$			
c. Total des cas: $\underline{n=97}$			

Tableau 53.

L'Acquisition de la Copule Be Incontractable
en Contexte Obligatoire

Morphème	Durée de Participation		
	1 ^e année a	2 ^e année b	3 ^e année c
présent	80%	95.5%	97.2%
absent	20%	4.4%	2.7%
a. Total des cas: $\underline{n=25}$			
b. Total des cas: $\underline{n=67}$			
c. Total des cas: $\underline{n=36}$			

Copule incontractable. La copule incontractable (tableau 53) est moins fréquente et paraît acquise plus tardivement. La première année la copule incontractable obtient 80% de présence correcte; dans le deuxième échantillon, le pourcentage de présence correcte est égal à 95.5%, ce qui est le passage au critère de maîtrise pour la copule incontractable;

et dans le troisième échantillon, la copule apparaît correctement dans 97.2% des cas.

L'Auxiliaire "Be" du Présent Progressif, be + ing

Avant de procéder à la description des résultats obtenus pour ce morphème, il faut préciser que l'auxiliaire "be" et ses allomorphes ont été étudiés au temps présent uniquement ("be", am is, are); mais pour différentes modalités de la phrase: déclaratif, Wh- questions, négatif (impératif n'apparaît pas). Les auxiliaires au passé (ex. he was running) n'apparaissent pas dans ces résultats.

L'Auxiliaire contractable. L'Auxiliaire "be" contractable (tableau 54) apparaît trop rarement dans l'échantillon de la première année pour procéder au calcul du pourcentage de

Tableau 54.

L'Acquisition de l'Auxiliaire Be Contractable
en Contexte Obligatoire

Morphème	Durée de Participation		
	1 ^e année a	2 ^e année b	3 ^e année c
présent	[63.6%]	78.5%	96.5%
absent	[36.3%]	21.4%	3.4%

- a. Total des cas: $\underline{n}=11$
 b. Total des cas: $\underline{n}=56$
 c. Total des cas: $\underline{n}=29$

performance correcte (63.6%). Pour le deuxième échantillon, l'auxiliaire contractable obtient un plus grand nombre de contextes et il apparaît correctement dans 78.5% de ces contextes. Pour la troisième année de participation au programme, l'auxiliaire contractable est présent et correct dans 96.5% des cas, ce qui est le passage du critère de maîtrise.

L'Auxiliaire incontractable. L'auxiliaire incontractable (tableau 55) apparaît avec une fréquence insuffisante pour permettre le calcul des pourcentages de performance correcte: la première année, un cas seulement; la deuxième année, huit cas; et la troisième année quatre cas.

Tableau 55.

L'Acquisition de l'Auxiliaire Be Incontractable
en Contexte Obligatoire Note

Morphème	Durée de Participation		
	1 ^e année	2 ^e année	3 ^e année
présent	1	7	4
absent	0	1	0

Note Les résultats sont présentés en scores bruts.

Si l'on rassemble sous une seule rubrique tous les cas d'auxiliaires (voir tableau 56) l'on observe pour le premier échantillon: 12 cas seulement, ce qui est insuffisant pour calculer un pourcentage de performance valable (=71.4%). La deuxième année, l'auxiliaire est mieux représenté et obtient

un pourcentage de performance correcte qui s'élève à 79.6%
 La troisième année enfin, 96.9% de présence correcte en contexte obligatoire, ce qui place la maîtrise du morphème au cours de la troisième année du programme.

Tableau 56.

L'Acquisition de l'Auxiliaire Be
 en Contexte Obligatoire Note

Morphème	Durée de Participation		
	1 ^e année ^a	2 ^e année ^b	3 ^e année ^c
présent	[66.6%]	79.6%	96.9%
absent	[33.3%]	20.3%	3%

Note La distinction contractable - incontractable n'a pas été retenue.

a. Total des cas: n=12

b. Total des cas: n=64

c. Total des cas: n=33

Résultats de la Situation
Groupes de Conversation

La Séquence Longitudinale et les Ordres Transversaux

Séquence longitudinale. Le tableau 57 présente les résultats pour l'ensemble des morphèmes observés dans la situation naturelle; tout comme pour le test "langage-dessin" les résultats des échantillons y sont présentés en parallèle avec le pourcentage de présence correcte, le nombre d'enfants pré-

Tableau 57.

Situation Groupes de Conversation
Résultats d'ensemble

Morphèmes	Durée de Participation								
	1 ^e année a			2 ^e année b			3 ^e année c		
	% cor- recte	nombre d'enfants	Total cas	% cor- recte	nombre d'enfants	Total cas	% cor- recte	nombre d'enfants	Total cas
in	93	5	15	100	9	18	97	10	33
on	[86]	3	7	95	9	22	95	10	21
articles	83	14	196	94	15	312	93	14	297
pluriel	88	11	41	96	12	56	96	13	100
N's + N	-	2	6	-	2	6	-	6	7
-ing	78	6	18	85	13	65	100	10	47
3 ^e per.sing.rég.	[50]	6	8	88	11	26	73	10	33
3 ^e per.sing.irr.	-	4	6	-	3	6	-	3	4
3 ^e p.sing.rég+irr.	71	8	14	88	12	32	76	10	37
passé rég.	-	0	0	86	8	12	92	6	14
passé irrég.	-	3	4	85	13	62	94	12	126
passé rég.+irr.	-	3	4	86	13	74	94	12	139
cop. be contr.	96	14	109	99	14	151	100	14	97
cop. be incon.	80	7	25	96	13	67	97	12	36
cop.be con.+inc.	93	14	123	98	14	218	99	14	133
auxil. contr.	[64]	6	11	79	14	56	97	7	29
auxil. incon.	-	1	1	88	5	8	-	4	4
aux. con.+inc.	[67]	6	12	80	14	64	97	8	33

a. Nombre d'enfants participant au text, n=16b. Nombre d'enfants participant au test, n=15c. Nombre d'enfants participant au test, n=14

sentant au moins un contexte pour le morphème considéré et le total des contextes observés pour ce morphème.

La séquence longitudinale d'acquisition de ces morphèmes a également été obtenue à l'aide des trois procédures décrites plus haut; et la même règle a été appliquée: seuls les morphèmes représentés par la moitié ou plus de la moitié des enfants et par une moyenne d'au moins deux contextes par enfant sont retenus. Dix morphèmes apparaissent dans cette séquence d'acquisition. Ces trois rangs (1,2,3) calculés pour la séquence d'acquisition sont fortement corrélés entre eux:

Rang 1 et Rang 2: $r=+.92$, S. à $p \leq .001$

Rang 1 et Rang 3: $r=+.91$, S. à $p \leq .001$

Rang 2 et Rang 3: $r=+.87$, S. à $p \leq .001$

Le tableau 58 rapporte les trois rangs de la séquence d'acquisition dans la situation d'échantillonnage naturelle.

Tableau 58.

Séquence d'Acquisition des Morphèmes
pour la Situation Groupes de Conversation Note

Morphèmes	Rang 1	Rang 2	Rang 3
cop. be contr.	1	1	1
in	2	4	2
pluriel	3	4	3
cop. be incontr.	4	4	5
on	5	4	4
articles	6	4	7
-ing	7	8	8
auxil. con.+inc. a	8	8	9
passé irrég.	9	8	6
3 ^e pers.sing.rég.	10	10	10

Note Séquence calculée pour 10 variables.

a. L'Auxiliaire contractable occupe la même place.

Au tableau 59 suivant, cette même séquence fut réduite à 8 variables pour permettre la comparaison avec la séquence d'acquisition obtenue au test "langage-dessin".

Tableau 59.

Séquence d'acquisition des Morphèmes pour la
Situation Groupes de Conversation Note

Morphème	rang 1 a	rang 2 a	rang 3 b
copule con.+inc.	-	-	1
copule contr.	1	1	-
in	2	4	2
pluriel	3	4	3
copule inc.	4	4	-
on	5	4	4
articles	6	4	5
-ing	7	7.5	6
aux. con.+inc.	8	7.5	7
3 ^e pers.rég.+irr.	9	9	8

Note Séquence modifiée pour comparaison avec le test "langage-dessin".

a. Séquence établie pour 9 variables.

b. Séquence établie pour 8 variables.

Les Ordres Transversaux

Un ordre (transversal) de performance a été dérivé de la performance des enfants à chacun des trois échantillonnages successifs. Ces trois ordres de performance sont présentés au tableau 60.

Tableau 60.

Les Ordres de Performance Transversaux
dans la Situation Groupes de Conversation Note

Morphème	Ordre I ^a	Ordre II ^b	Ordre III ^c
cop. contr.	1	2	1.5
in	2	1	4.5
pluriel	3	3	6
on	4	5	7
article	5	6	9
cop. incontr.	6	4	3
-ing	7	9	1.5
aux. con.+inc.	8	10	4.5
3 ^e pers. rég.	9	7	10
passé irrég.	10	8	8

Note Ces ordres sont établis pour 10 variables.

a. Ordre correspondant à l'échantillon de la première année.

b. Ordre correspondant à l'échantillon de la deuxième année.

c. Ordre correspondant à l'échantillon de la troisième année.

Le Test de Grammaire

Quoique le test de grammaire n'ait pas été conçu dans le but de tester l'acquisition des morphèmes de Brown, il présente des contextes systématiques pour la production de plusieurs morphèmes: le pluriel, le possessif, le passé régulier et irrégulier, le progressif, l'auxiliaire contractable et incontractable, la troisième personne du singulier régulier. Les articles et la copule contractable et incontractable ne sont pas explorés systématiquement, mais apparaissent dans tous les échantillons. Les prépositions "in"

et "on" sont les seuls morphèmes qui ne soient pas représentés dans ce test.

Le test de grammaire fut administré une fois, à la fin du programme. La raison pour laquelle ce test a été incorporé ici, est qu'il fournit une situation de test à proprement parler, ce qui permettra pour la dernière année du programme de mettre en relation trois ordres obtenus dans trois situations d'échantillonnage différentes.

Les Prépositions "In" et "On"

Les prépositions "in" et "on" n'obtiennent que onze contextes (pour in et on) et ne présentent pas d'erreur. Leur fréquence d'apparition est trop limitée pour permettre d'évaluer la performance du groupe.

Les Articles "A" et "The"

La présence d'un article (a ou the) en contexte obligatoire a été cotée dans l'entièreté des quatorze performances récoltées (voir tableau 61). Le test de grammaire confirme que la présence d'un article en contexte obligatoire est une notion parfaitement maîtrisée, en effet "a/the" sont présents dans 98.8% des cas.

Tableau 61.

Présence d'un Article en Contexte Obligatoire ^a

Morphème	
présent	98.8%
absent	1.1%

a. Total des cas: n=963Le Pluriel "-s"

Le test contient trois séries de deux cartes conçues pour tester la maîtrise de ce morphème. Il s'agit de:

"The boy is singing - the boys are singing."

"The dog is eating - the dogs are eating."

"The girl is running - the girls are running."

Dans ces contextes, le morphème "-s" du pluriel apparaît avec 87.5% de performance correcte (voir tableau 62). Cette performance est inférieure à celles obtenues dans les

Tableau 62.

L'Acquisition du Morphème -s du Pluriel
en Contexte Obligatoire ^a

Morphème	
présent	87.5%
absent	12.5%

a. Total des cas: n=32

deux autres situations durant la troisième année du programme, et elle reste en dessous du niveau de maîtrise fixé.

Le Possessif N's + N

Le test contient trois paires d'images illustrant un lien de possession entre un objet et un possesseur, ce sont:

The boy's truck (his truck, his, the truck of the boy)

The boy and the girl's truck (their truck, theirs, the truck of the boy and the girl)

The girl's doll (her doll, hers, the doll of the girl)

The girls' doll (their doll, theirs, the doll of the girls)

The boy's dog (his dog, his, the dog of the boy)

The boys' dog (their dog, theirs, the dog of the boys)

Les données pour ces quatre types de réponse sont rapportées au tableau 63, où l'on voit que les adjectifs possessifs obtiennent la plus grande fréquence ¹ suivis des pronoms possessifs et des constructions N's + N, la construction N of N étant la plus rare.

Tableau 63.

Le Possessif
Relevé des Catégories de Réponse Note a

Catégories	
pronom possessif	12
adjectif possessif	62
N of N	4
N's + (N)	12

Note Les résultats sont donnés en scores bruts.

a. Total des cas: $\underline{n=90}$

1. Ceci est un effet du test qui voulait évaluer la maîtrise de (his-their; her-their).

Pour la construction N's + N qui nous intéresse, l'on obtient un total de douze contextes; le morphème "-s" y est produit avec un pourcentage de maîtrise égal à 58.3%.

Tableau 64.

L'Acquisition du Morphème -s du Possessif
en Contexte Obligatoire ^a

Morphème	
présent	58.3%
absent	41.6%
a. Total des cas: <u>n</u> =12	

Le Progressif "-ing"

Le test contient plusieurs cartes permettant de tester l'acquisition du présent progressif, ce sont pour la troisième personne du singulier, du présent progressif:

The boy is singing.

The boy is sleeping.

The Dad is smoking.

The girl is drinking (présenté deux fois).

The girl is looking at (ou "watching") the movie.

The dog is eating.

The boy is falling.

The girl is running.

The boy is reading.

The boy is crying.

The truck is pushing the car.

The car is pushing the truck.

Et pour la troisième personne du pluriel du présent progressif, l'on a[^]

The (2) boys are sing.

The (2) dogs are eating.

The (2) girls are running.

Pour le singulier. (voir tableau 65) Les cartes donnent lieu à 173 contextes, parmi lesquels le morphème "-ing" apparaît dans 86.7% des cas, tandis que le verbe est présent sous sa forme non marquée (générique) dans 5.2% des cas, et dans 1.1% des cas sous la forme "be+générique", soit 6.3% de verbes non marqués. Le verbe apparaît conjugué à la troisième personne du présent indicatif dans 6.9% des cas.

Tableau 65.

L'Acquisition du Morphème -ing
en Contexte Obligatoire

Type de Réponse	Contexte		
	Singulier ^a	Pluriel ^b	Sing+Plur. ^c
-ing présent	86.7%	76.9%	84.9%
verbe générique	5.2%	15.3%	7.0%
be + V. génér.	1.1%	0%	.9%
-s/contexte -ing	6.9%	5.1%	6.6%

a. Total des cas: n=173

b. Total des cas: n=39

c. Total des cas: n=212

Au pluriel. (voir tableau 65) L'on observe 39 contextes parmi lesquels le morphème est affixé sur le verbe dans 76.9% des cas, le verbe porte l'affixe "-s" de la troisième personne du singulier dans 5.1% des cas et n'est pas marqué dans 15.3% des cas. Dans un cas, l'on observe "the dogs are eatings".

Pour l'ensemble (pluriel et singulier) le pourcentage de réussite est de 84.9%, et est donc inférieur au critère de maîtrise. Le contexte singulier permet de déduire que l'absence des morphèmes est dûe dans des proportions similaires à la présence de verbes non marqués 5.2%, et de verbes conjugués à la troisième personne du singulier 6.9% (tableau 65).

Le Morphème "-s" de la Troisième Personne du Singulier du Présent Indicatif

Le test de grammaire contient une paire d'images qui aurait pu tester l'affixe "-s" de la troisième personne. Il s'agit de: The girl sees the boy. The boy sees the girl. Toutefois, 7/14 enfants eurent recours au verbe "to look at". Pour les 7 enfants qui emploient "to see" un verbe d'état, les résultats sont comme suit (voir tableau 66).

Le total des cas obtenus s'élève à 13; dans ce cadre restreint, le morphème est présent avec 61.5% de performance correcte.

Le recours au morphème "-ing" du progressif est observé dans 15.3% des cas et l'on a 23% de verbes non marqués. Ces

Tableau 66.

L'Acquisition du Morphème -s de la Troisième
Personne du Singulier en Contexte Obligatoire a

Types de Réponse	
Verbe générique	23%
"-s"	61.5%
-ing/contexte -s	15.3%
a. Total des cas: <u>n</u> =13	

observations sembleraient indiquer que le morphème n'est pas maîtrisé

Le Passé Simple. Régulier et Irrégulier

Trois séries de cartes furent présentées pour tester la maîtrise du passé; il s'agit de:

The girl is watching (looking at) the movie.

The girl watched (looked at) the movie.

The boy is reading.

The boy read.

The girl is drinking.

The girl drank.

Le tableau 67 contient le relevé des divers types de réponses produites au test de grammaire, le tableau 68

introduit une distinction supplémentaire selon que la réponse ait été obtenue en première position, ou en deuxième (et troisième) position.

Passé régulier. (voir tableau 67) Le passé régulier n'apparaît que 13 fois (pour "to look at" et "to watch"), ce qui est trop peu pour **permettre** des déductions valables. Cette carence est due à deux facteurs (a) le test ne contient qu'une seule paire de cartes, (b) plusieurs enfants sélectionnèrent le verbe irrégulier "to see" au lieu d'un verbe régulier. (Le pourcentage de présence correcte s'élève à 62.5% lorsqu'on déduit les cas "finished + verbe" décrits plus bas et au tableau 67.)

Passé irrégulier. (voir tableau 67) (verbes "to read", "to drink", "to see"). Parmi l'ensemble des réponses pour les verbes irréguliers, la présence d'un passé simple correcte s'observe dans 27.4% des cas; les absences et les **erreurs** (absence de réponse, verbe générique et surgénéralisation de "-ed) représentent 16.1% des cas; tandis que dans 9.6% des cas, les enfants essaient avec ou sans succès de produire une forme composée de passé (ex. has read, has been reading).

Pour le reste, 46.7% des cas, soit dans près de la moitié des cas les enfants ont eu recours à une expression très particulière, ¹ il s'agit de réponses du type "Finished + verbe", exemple: "The boy is (has) finished reading (to read)", "The girl is (has) finished drinking (to drink)". Cette solution paraît très intéressante en ce sens qu'elle exprime parfaitement le "sens" ou notion sémantique mais ne recourt

1. que l'on ne rencontre pas dans les deux autres situations.

Tableau 67.

L'Acquisition du Passé
Relevé des Types de Réponses

Type de Réponse	Verbes	
	Réguliers ^a	Irréguliers ^b
morphème présent	38.4%	27.4%
verbe générique	7.6%	11.2%
absence de réponse	15.3%	1.6%
Finished + verbe	38.4%	46.7%
passés composés	0%	9.6%
surgénér. =ed	-	3.2%

a. Total des cas: n=13

b. Total des cas: n=62

pas au morphème du passé. Un enfant illustre parfaitement cette interprétation (l'enfant no. 4):

" - the boy is finished reading

Ex. - So, he already ... what?

- Finished reading.

Ex. - Without finished, he already what?

- Finished

Ex. - He already ... the book?

- Accomplished looking at the book."

La surgénéralisation du morphème régulier "-ed" n'est pas fréquente: 3.2% des cas seulement.

La distinction entre première et deuxième réponse présentée au tableau 68 permet quelques constations supplémentaires pour les verbes irréguliers.

Tableau 68.

L'Acquisition du Passé Simple des Verbes Irréguliers
en Contexte Obligatoire Note

Type de Réponse	Position de la Réponse	
	première ^a	deuxième ^b
Morphème présent	9.6%	45.1%
V. générique	3.2%	19.3%
absence de rép.	3.2%	0%
surgénér. -ed	3.2%	3.2%
Finished + V.	74.1%	19.3%
Passés composés	6.4%	12.9%

Note Les réponses ont été réparties selon qu'elles aient été produites comme première, ou deuxième (troisième) réponse.

a. Total des cas: $\underline{n=31}$

b. Total des cas: $\underline{n=31}$

La construction "Finished + Verbe" est le type de réponse le plus fréquent comme première réponse (74.1%), en comparaison le morphème du passé n'est produit que dans 9.6% des cas. Par contre, en deuxième réponse, c'est à dire après une intervention supplémentaire de l'examineur, le passé occupe la première place (45.1%). Les formes génériques, c'est à dire les verbes non marqués sont plus abondants en deuxième position également (19.3%, par rapport à 3.2% en première position); et les constructions "Finished + Verbe" apparaissent seulement dans 19.3% des cas comme deuxième réponse.

L'Acquisition du passé simple, verbes irréguliers. Etant donné que les enfants montrèrent une préférence marquée pour

la réponse "finished + verbe" ou essayèrent de produire des passés composés, nous avons soustrait ces deux types de réponses, et obtenu l'échantillon présenté au tableau 69 qui contient 27 contextes obligatoires. Dans ce cadre l'on ob-

Tableau 69.

L'Acquisition du Passé Simple des Verbes Irréguliers
en Contexte Obligatoire Note, a

Morphème	
présent	62.9%
absent	37%

Note Les réponses de type passés composés et "Finished + Verbe" ont été soustraites.

a. Total des cas: $\underline{n}=27$

serve 62.9% de présences correctes, et 37% de réponses incorrectes (absence de réponse + erreurs + verbes non marqués).

Le passé irrégulier apparaît au Test de grammaire comme mal maîtrisé et fréquemment remplacé par une forme qui paraît plus "sémantique" que grammaticale.

La Copule "Be" Contractable et Incontractable

Il arrive très souvent au test de grammaire que les enfants ne produisent que le segment de phrase qui contient le morphème désiré; il en résulte plusieurs phrases incomplètes, pour lesquelles il a été décidé de ne pas compter la copule comme absente, exemple:

Here? - It's her doll.

Here? - Their doll.

Whose? - His dog.

- Their dog.

La copule a été cotée pour sa présence ou son absence (avec la réserve ci-dessus) dans l'entièreté de la performance des enfants. Les observations sont rapportées aux tableaux 70 et 71 ci-joints.

La copule "be" contractable. (tableau 70) La copule "be" contractable apparaît correctement dans 97.8% des 46 contextes obligatoires observés. L'on a également 5 erreurs d'accord de nombre ("is" au lieu de "are") qui entraînent l'absence de 5 copules incontractables dans le système de cotation adopté dans ce travail.

Tableau 70 .

L'Acquisition de la Copule Be Contractable
en Contexte Obligatoire ^a

Morphème	
présent	97.8%
absent	2.1%

a. Total des cas: n=46

La copule incontractable. (tableau 71) La copule "be" incontractable obtient 34 contextes pour lesquels elle apparaît correctement dans 85.2% des cas, ce qui est inférieur au critère de maîtrise. Comme il vient d'être dit, les cas d'ab-

sence sont dûs à des erreurs d'accord pour "be" contractable.
(There is/There are).

Tableau 71.

L'Acquisition de la Copule Be Incontractable
en Contexte Obligatoire ^a

Morphème	
présent	85.2%
absent ^b	14.7%

a. Total des cas: $n=34$

b. Ces absences sont dûes à 5 erreurs d'accord pour la copule contractable (there is/there are).

L'Auxiliaire "Be" Contractable et Incontractable

Pour l'auxiliaire la distinction contractable/incontractable n'a pas été introduite, pour aligner les résultats sur les résultats aux deux autres situations. La présence de l'auxiliaire "be" associé au présent progressif fut testée à l'aide de 13 situations pour la troisième personne du singulier du présent progressif, et de 3 situations pour la troisième personne du pluriel (voir présent progressif plus haut).

Tout comme au test langage-dessin, il a fallu préciser la notion de contexte obligatoire: en effet, la présence de l'auxiliaire n'a pas été considérée obligatoire à la suite de questions de l'examineur, telles que "What do you have here?", "What do you see here?" produisant des réponses comme celles-ci: "Sleeping - going to sleep", "Smoking - not smoking" ou

"There is a dog eating."

La troisième personne du singulier. L'on obtient un total de 140 contextes pour le singulier, parmi lesquels l'auxiliaire est présent dans 83.5% des cas avec le morphème "-ing" (=présent progressif complet), et dans 1.4% des cas avec un verbe non marqué ("be"+ générique), ce qui fait un total de 85% de présence en contexte obligatoire.

L'absence de l'auxiliaire qui se produit dans 15% des cas est toujours associée à l'absence du morphème "-ing", soit qu'un verbe générique soit produit (6.4%), soit que le morphème "-s" de la troisième personne du singulier ait été sélectionné (8.5%).

Tableau 72.

L'Acquisition de l'Auxiliaire Be
en Contexte Obligatoire

Morphème	Contexte		
	singulier a	pluriel b	sing+plur c
présent + -ing	83.5%	69.6% ^d	80.9% e
présent + V. génér.	1.4%	0%	1.1%
absent + V. génér.	6.4%	18.1%	8.6%
absent / "-s" prés.	8.5%	6%	8%

a. Total des cas: $\underline{n}=140$

b. Total des cas: $\underline{n}=33$

c. Total des cas: $\underline{n}=173$

d. plus 6% de présence avec erreur d'accord, considérée comme absence.

e. plus 1.1% de présence avec erreur d'accord, considérée comme absence, cf. d.

La troisième personne du pluriel. A la troisième personne du pluriel, (voir tableau 72) 33 contextes apparaissent pour lesquels l'auxiliaire est présent et correct dans 69.6% des cas, et présent mais avec une faute d'accord de nombre dans 6% des cas; l'auxiliaire est absent dans 24.2% des cas, à savoir 18.1% de cas de présence d'un verbe générique isolé et 6% de cas où la troisième personne du singulier du présent indicatif "-s" a été sélectionnée.

Pour l'ensemble singulier et pluriel l'on observe 80.9% de présence correcte de l'auxiliaire "be" en contexte obligatoire. L'Auxiliaire n'atteint donc pas le niveau du critère de maîtrise.

Résultats du Test de Grammaire

L'Ordre Transversal

Les résultats d'ensemble du Test de Grammaire sont rapportés au tableau 73, dans lequel le pourcentage de réponses correctes, le nombre d'enfants produisant des contextes et le total des cas observés sont présentés en parallèles.

Le Test de Grammaire produit un ordre transversal de performance qui a été dressé dans le tableau 74 (ordre 1) et modifié pour comparaison avec les deux autres modalités d'échantillonnage (ordre 2 et 3).

Tableau 73.
Les Résultats d'Ensemble
du Test de Grammaire

Morphèmes	% correct	nombre ^a d'enfants	Total cas
In	-	-	-
On	-	-	-
Articles	98.8	14	963
Pluriel	87.5	13	32
N's + N	58.3	6	12
-ing singulier	86.7	14	173
sing.+plur.	84.9	14	212
3 ^e pers. sing. rég.	61.5	7	13
passé irrégulier	62.9	12	27
copule be contr.	97.8	14	46
copule be incontr.	85.2	12	34
copule be con.+inc.	92.5	14	80
aux. con.+inc. sing.	83.5	14	140
sing.+plur.	80.9	14	173
3 ^e pers. sing. irrég.	-	-	-
passé régulier	62.5	8	13
passé rég. + irr.	62.8	12	35

a. Nombre d'enfants participant au Test = 14.

Tableau 74.

L'Ordre de Performance
du Test de Grammaire

Morphèmes	Ordre Transversal		
	1 a	2 b	3 c
In	-	-	-
On	-	-	-
articles	1	1	1
cop. be contr.	2	2	2
pluriel	3	3	3
cop. be inc.	4	5	4
-ing sing.	-	4	-
sing.+plur.	5	-	5
aux. contr.+inc. sing.	-	6	-
sing.+plur.	6	-	6
passé irrég.	7	-	7
passé rég.	8	-	-
3 ^e pers. sing. rég.	9	7	8
N's + N	10	-	-

a. L'Ordre transversal pour 10 variables.

b. L'Ordre modifié pour comparaison avec test langage-dessin.

c. L'Ordre modifié pour comparaison avec groupes de conversation, 8 variables en commun.

CHAPITRE QUATRE: ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Les auteurs des études originales - R. Brown (1973), deVilliers et deVilliers (1973) - pour l'anglais première langue, (dont se sont inspirés les chercheurs en langue seconde), s'intéressaient au processus d'acquisition du langage et ont donc assez logiquement porté leur attention sur l'ordre dans lequel les morphèmes sélectionnés atteignaient le critère de maîtrise défini comme 90% de présence en contexte obligatoire, par conséquent, ils exprimèrent leurs résultats sous forme de séquences ordonnées ou "séquences d'acquisition". Dans la mesure où les études ultérieures en langue seconde de Dulay et Burt (1973, 1973, 1974a, 1974b), et de Bailey et al. (1974) visaient à étudier le processus d'acquisition de l'anglais comme seconde langue et à tester l'hypothèse d'identité $L_1=L_2$, ces auteurs produisirent également leurs résultats sous la forme d'"ordre de difficulté", ou de "séquences d'acquisition". La vérification des hypothèses posées dans ce travail demandait que les résultats obtenus soient comparés aux résultats publiés pour l'acquisition de morphèmes en Anglais, langue première et en Anglais langue seconde, par conséquent le produit final de la cotation des échantillons de langage a également été exprimé sous la forme de séquences d'acquisition et d'ordres de performance.

L'instrument statistique sélectionné pour ces comparaisons est donc le coefficient de corrélation rho de Spearman qui permet précisément de comparer des variables ordonnées plutôt que mesurées. Ce coefficient est calculé à partir de la formule: $\underline{r} = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{N^3 - N}$ pour laquelle les valeurs des variables x et y sont remplacées par leurs rangs respectifs ($x_1, x_2, \dots x_n; y_1, y_2, \dots y_n$) et où $d_i = x_i - y_i$. Vu le petit nombre de cas contenus dans les séquences et dans les ordres, seuls les coefficients très élevés atteindront le niveau de signification, et les résultats seront souvent limités à l'expression de tendances.

Les Hypothèses d'Ordre Méthodologique

Effet de la Modalité d'Echantillonnage

Hypothèse I. Il n'existe pas de relation significative entre les séquences d'acquisition obtenues longitudinalement pour un même groupe de sujets à l'aide de modalités d'échantillonnage différentes. Pour vérifier cette hypothèse, les séquences d'acquisition obtenues à l'aide de deux situations d'échantillonnage différentes furent comparées (voir tableau 75). Les coefficients de corrélation de Spearman sont comme suit:

Séquence Groupe 1 et Séquence Test 1: $\underline{r}_{(8)} = 0$

Séquence Groupe 2 et Séquence Test 2: $\underline{r}_{(8)} = +.02$

Séquence Groupe 3 et Séquence Test 3: $\underline{r}_{(7)} = 0$

Ces coefficients sont tous voisins de zéro, ils indiquent l'influence de la modalité d'échantillonnage sur les séquences obtenues, ce qui va dans la sens de l'hypothèse I.

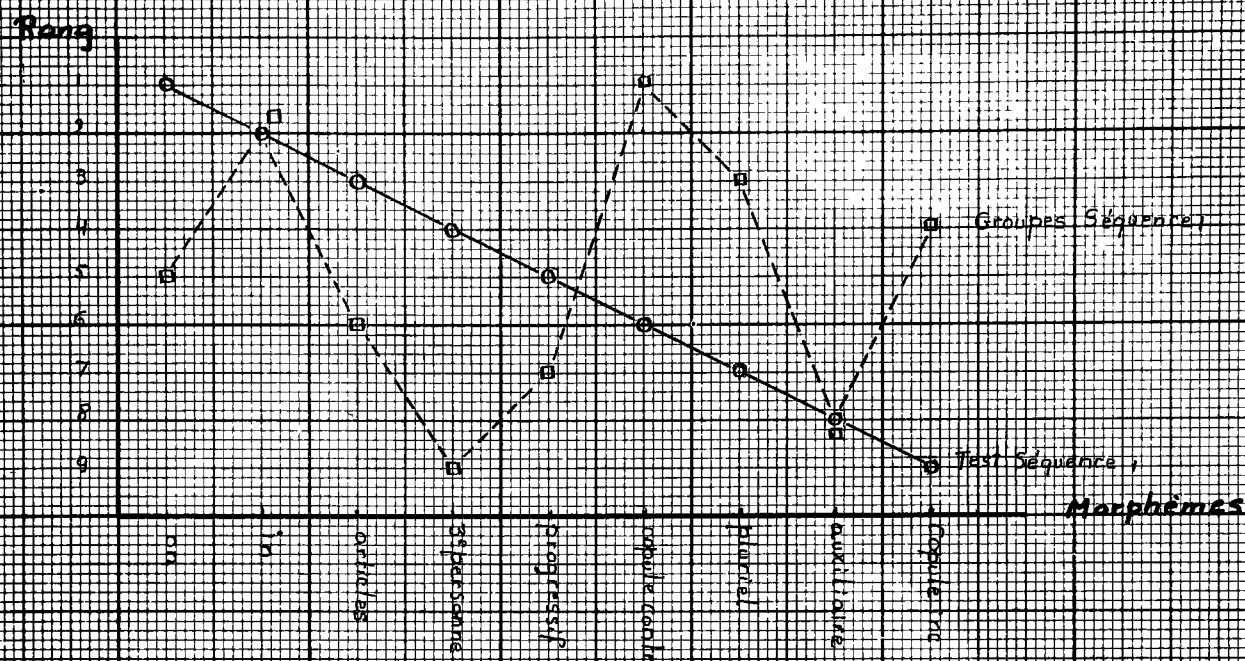


Figure 4. Comparaison des Séquences d'Acquisition du Test Langage - Dessin et des Groupes de Conversation.

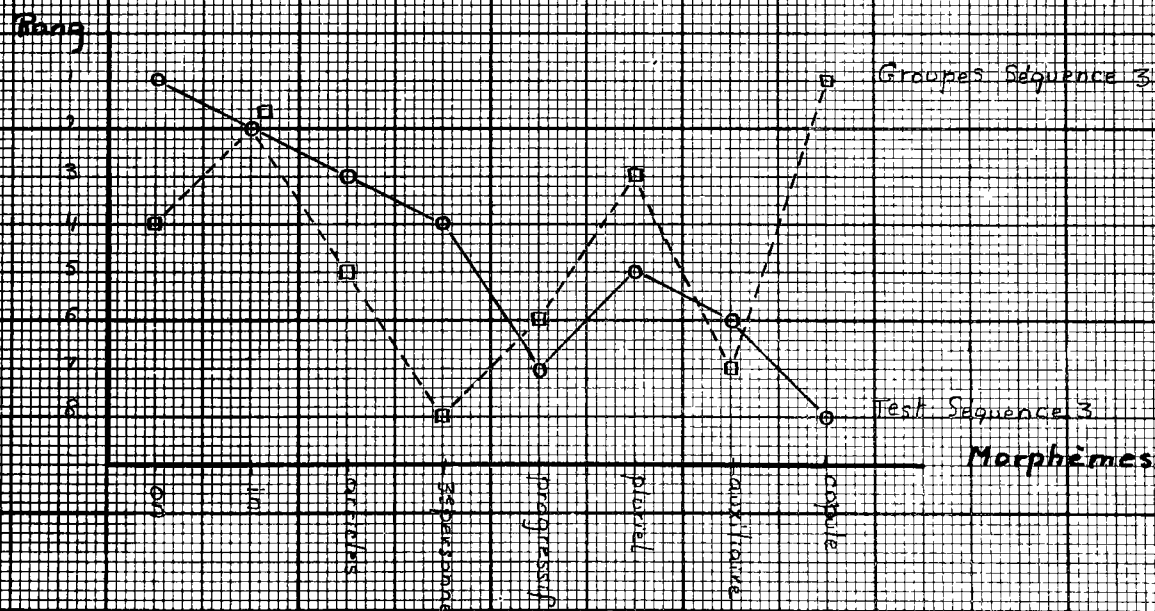


Figure 5. Comparaison des Séquences d'Acquisition du Test Langage - Dessin et des Groupes de Conversation.

Tableau 75.

Comparaison des Séquences d'Acquisition du Test
Langage-Dessin et des Groupes de Conversation

Morphème	Séquence <u>Note</u>					
	Langage-Dessin			Groupes de Conversation		
	1	2	3	1	2	3
on	1	1	1	5	4	4
in	2	3.5	2	2	4	2
articles	3	3.5	3	6	4	5
3 ^e pers. rég+irr.	4	3.5	4	9	9	8
-ing	5	3.5	7	7	7.5	6
cop. contr.	6	6.5	-	1	1	-
pluriel	7	6.5	5	3	4	3
aux. con+inc.	8	8	6	8	7.5	7
cop. incontr.	9	9	-	4	4	-
cop. con+inc.	-	-	8	-	-	1

Note Il s'agit des mêmes séquences calculées selon trois procédures différentes décrites plus haut.

Hypothèse II. Il n'existe pas de relation significative entre les ordres de performance obtenus transversalement pour le même groupe de sujets à partir de modalités d'échantillonnage différentes. Pour vérifier cette hypothèse les ordres transversaux obtenus à l'aide de modalités d'échantillonnage différentes furent comparés (voir tableaux 76, 77). Les coefficients de corrélation de Spearman pour les échantillons transversaux sont:

Groupes-conversation I et Langage-Dessin I: $r_{(7)} = +.29$, N.S.

Groupes-conversation II et Langage-Dessin II: $r_{(8)} = +.05$, N.S.

Groupes-conversation III et Langage-Dessin III: $\underline{r}_{(8)}=0$

Groupes-conversation III et Test Grammaire: $\underline{r}_{(7)}=+.43$, N.S.

Langage-Dessin III et Test Grammaire: $\underline{r}_{(6)}=+.66$, N.S.

Tableau 76.

Comparaison des Ordres Transversaux de la
Première et de la Deuxième Année

Morphèmes	Modalité d'Echantillonnage			
	Langage-Dessin		Groupes de conversation	
	I	II	I	II
On	1	2	4	5
articles	2	3	5	6
in	3	1	1	1
auxil. con+inc.	4	7	8	9
pluriel	5	6	3	3
cop. con+inc.	6	-	2	-
cop. contr.	-	9	-	2
cop. inc.	-	8	-	4
-ing	7	5	6	8
3 ^e pers. rég+irr.	8	4	7	7

L'Hypothèse II paraît confirmée pour les ordres transversaux des deux premières années, pour la troisième année une tendance à correspondre apparaît dans deux cas, mais le
✓ niveau de signification $p \leq .05$ n'est pas atteint.

Tableau 77.

Comparaison des Ordres Transversaux
de la Troisième Année

Morphèmes	Modalité d'Echantillonnage					
	Lang. Dessin	Groupe Conv.	Test gramm.	Groupe Conv.	Test gramm.	Lang. Dessin
On	1	7	-	-	-	-
copule con.	2	1.5	2	1.5	2	1
pluriel	3	6	3	5	3	2
in	4	4.5	-	-	-	-
articles	5	8	1	7	1	3
-ing	6.5 ^b	1.5 ^b	5 ^a	1.5 ^a	4 ^b	4.5 ^b
3 ^e pers. sing.	6.5	9	8	8	7	4.5
aux. con+inc.	8	4.5	6	4	6	6
copule inc.	9	3	4	3	5	5
passé irr.	-	-	7	6		

a. -ing: contexte 3^e personne du singulier.

b. -ing: contexte 3^e personne du singulier et du pluriel.

Conclusion. Les résultats obtenus avec les données du programme bilingue **soulignent** donc que la modalité d'échantillonnage exerce une influence non négligeable sur les séquences longitudinales et les ordres transversaux.

1. Pour les séquences longitudinales version 1 et version 2 qui expriment l'ordre dans lequel le critère de maîtrise est atteint, les coefficients de corrélation sont voisins de zéro ou égal à 0; ce qui équivaut à une absence de correspondance.

2. Les 3 ordres transversaux obtenus pour le Test "Langage-Dessin" et les groupes de conversation obtiennent également des coefficients de corrélation voisins de zéro.

3. L'ordre obtenu avec le test de grammaire corrélé avec l'ordre III Test "Langage-Dessin" et avec l'ordre III groupes de conversation, obtient des coefficients plus élevés quoique non significatifs à $p < .05$.

Une différence apparaît également au niveau des pourcentages moyens obtenus transversalement à l'aide de modalités d'échantillonnage différentes (voir tableaux 78, 79). Les trois échantillons "groupes de conversation" obtiennent des pourcentages moyens de performance correcte supérieurs aux pourcentages moyens correspondants obtenus avec le test Langage-Dessin; et pour la troisième année, l'on observe que le test de grammaire produit un pourcentage moyen inférieur au pourcentage moyen des deux autres modalités. Ces différences ne sont pas significatives, sauf pour le test de grammaire et les groupes de conversation de la troisième année,¹ mais la direction de la différence est constante: les échantillons pris en situation "naturelle" obtiennent régulièrement un pourcentage moyen supérieur à celui obtenu dans la situation semi-naturelle du test Langage-Dessin, et pour la troisième année, la situation de test du test de grammaire produit le pourcentage le plus bas. De ceci l'on peut déduire: (a) l'échantillonnage effectué dans la situation naturelle (groupes de conversation) tend à produire un pourcentage moyen de performance correcte plus élevé que ne le font les deux autres

1. Les différences entre moyennes furent testées avec le test "t" de Student pour groupes corrélés, r non calculé

Tableau 78.

Comparaison des Pourcentages Moyens
de Performance Correcte

Morphèmes	Modalité d'Echantillonnage					
	Langage-Dessin			Groupes Conversation		
	1 ^o	2 ^o	3 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o
in	81.8	94.1	93.3	93.3	100	96.9
on	95	93.5	100	85.7	95.4	95.2
articles	84.4	92.2	92.1	83.1	93.9	93.2
pluriel	61.8	86.5	93.8	87.8	96.4	96.0
-ing	56.1	90.1	91.2	77.7	84.6	100
cop. cont+inc.	56.7	-	-	93.2	-	-
cop. contr.	-	68.2	94.1	-	98.6	100
cop. incon.	-	70.1	71.6	-	95.5	97.2
aux. cont+inc.	65	82.5	84.5	66.6	79.6	96.9
3 ^e pers. sing	-	91	91.2	-	87.5	77.7
% moyen	71.5	85.3	90.2	83.9	92.3	94.7

modalités; (b) plus l'on s'éloigne de la situation "naturelle" plus ce pourcentage moyen baisse, comme semblent l'indiquer les comparaisons de la troisième année.

Deux interprétations paraissent possibles:

1. En terme de performance linguistique: en situation "naturelle", l'on n'obtient pas de contextes pour tous les enfants; la même remarque peut être appliquée à la situation semi-naturelle du test Langage-Dessin qui ne force pas non plus l'enfant à produire tous les morphèmes considérés - quoiqu'elle le contraigne à parler. Par contre, le test de gram-

Tableau 79.

Comparaison des Pourcentages Moyens
de Performance Correcte

Morphème	Modalité d'Echantillonnage			
	Langage- Dessin	Test Gramm.	Groupes Convers.	Test Gramm.
article	91.2	98.8	93.2	98.8
pluriel	93.8	97.5	96	87.5
-ing	91.2	84.9	100	84.9
3 ^e pers. sing.	91.2	61.5	75	61.5
copule con.	94.1	97.8	100	97.8
copule incon.	71.6	85.2	97.2	85.2
aux. con+inc.	84.5	80.9	96.4	80.9
passé irrég.	-	-	94.4	62.9
% moyen	88.3	86.6	94*	82.4*

* La différence entre les moyennes est significative à $p < .05$, t Test for small correlated groups.

maire place tous les enfants du groupe dans une situation de performance forcée à l'égard de morphèmes spécifiques. Donc aux extrêmes, l'on a d'une part une situation de performance spontanée, et d'autre part une situation de performance forcée. Si l'on s'intéresse à évaluer le niveau de maîtrise du groupe tout entier une situation stricte de test paraîtra préférable, en ce sens qu'elle mettra en évidence le degré de maîtrise de tous les sujets du groupe, ce qui dans le cas présent a pour effet de faire baisser les résultats de façon significative (voir 3^e année).

2. En terme de comportement linguistique: Une autre possibilité est qu'en situation non forcée les enfants qui produisent des contextes (pour les morphèmes) seraient également ceux qui auraient atteint une connaissance de ces morphèmes de base suffisante pour leur permettre une certaine liberté d'expression, tandis que ceux qui auraient un niveau de maîtrise insuffisant seraient limités dans leur comportement linguistique, et produiraient peu ou pas de contextes pour ces morphèmes. L'enfant no. 16 du groupe francophone est un exemple de cette interprétation: de façon caractéristique il produit peu ou pas de contextes pour plusieurs morphèmes la première, deuxième et troisième année, et il est l'enfant qui produit le plus d'erreurs au test de grammaire. (Voir scores bruts dans l'appendice). Le raisonnement trouve un autre support dans l'augmentation du nombre de cas d'année en année: cet accroissement est quasi général entre la première et la deuxième année, est général entre la première et la troisième année, est présent mais moins évident entre la deuxième et la troisième année; il semblerait qu'à mesure que les enfants progressent dans leur connaissance de la langue seconde, ils produisent également plus de contextes pour les morphèmes de base étudiés ici. Dans la mesure où l'on s'intéresse plus au comportement linguistique des individus du groupe qu'au niveau exact de performance du groupe la situation naturelle paraît plus intéressante car elle permet d'observer le niveau de liberté et de variété d'expression des individus du groupe.

L'absence ou l'insuffisance de contextes pour certains morphèmes d'acquisition plus tardive apparaît également dans le processus d'acquisition du langage (L₁) pour les échantillons correspondant aux valeurs inférieures de l'index MLU.¹ Le comportement linguistique des enfants en situation naturelle de conversation en anglais langue seconde paraît pouvoir être interprété de façon analogue.

Une dernière différence vaut d'être notée, elle est retirée de l'observation des performances elles-mêmes: ² la lecture et la cotation du matériel brut fait observer que chacune des trois modalités élicitent un type de performance particulier: (a) la situation de conversation "naturelle" est caractérisée par une plus grande variété du point de vue du nombre (singulier/pluriel), de la personne (1^{ère}, 2^e, 3^e), du temps (présent, passé, futur) des modalités de la phrase (déclaratif, impératif, négatif, interrogatif). A cet égard, le test Langage-Dessin est beaucoup plus pauvre; (b) le type de verbe sollicité est différent: dans la situation naturelle des groupes de conversation (2^e et 3^e année) l'on observe un grand nombre de verbes d'état et de verbes d'action en contexte de durée prolongée, le test langage-dessin par contre produit quasi exclusivement des verbes d'action en contexte progressif. Le test de grammaire pour l'ensemble de toutes les cartes semble être une situation plus ambiguë ou la distinction durée

1. voir deVilliers et deVilliers, 1973, p.270, tableau 1.

2. il s'agit ici d'observations "cliniques" qui pourraient éventuellement être traduites en chiffres

permanente - durée temporaire apparaît beaucoup moins évidente.

(c) Du point de vue de l'identification des contextes obligatoires la situation semi-naturelle du test langage-dessin produit des biais qui nécessitent l'établissement de règles de cotation. La situation naturelle ne présente pas de difficulté à cet égard.

(d) Les deux situations de test sont caractérisées par la présence de phrases ou segments de phrases incomplets: au test langage-dessin, la présence caractéristique de nominations isolées, ou de séquences de nominations de la première année, persiste sous forme de nominations plus rares, et de phrases ou segments de phrases identifiant l'existence d'items. Ceci n'apparaît pas dans les groupes de conversation, même au niveau de la première année où l'on a "look it (at) the (my) Daddy", "There is ...", c'est à dire des phrases référentielles non ambiguës. Pour le test de grammaire, l'on a mentionné déjà la fréquence de segments produisant exclusivement le mot sur lequel l'intérêt est centré. Tels: "here is: her doll, here: their", un comportement qui dénote que l'enfant est conscient de la grammaire et produit le morphème évalué. ce type de comportement est absent dans les deux autres situations.

(e) Dans certains cas, comme par exemple le passé, la situation contraignante du test de grammaire, pousse les enfants à produire des constructions qui n'apparaissent pas dans les deux autres situations: rappelons pour le passé au test de grammaire le pourcentage élevé des constructions "finished + verbe".

En conséquence l'hypothèse de non correspondance entre les différentes modalités d'échantillonnage trouve un support au niveau des séquences d'acquisition et des ordres de performance des deux premières années, au niveau des moyennes des échantillons et au niveau de caractéristiques particulières observées dans les performances des enfants. Ces résultats concordent avec les questions et objections posées par certains auteurs: Tarone (1974), Larsen-Freeman (1975), Rosansky (1976) et Porter (1977), à propos de la possibilité d'un biais introduit dans l'étude d'une langue seconde par le recours à des situations de test plutôt qu'à des échantillons de performance en situation naturelle. Dans la mesure où les résultats obtenus sont destinés à être comparés aux résultats obtenus en langue première, ce fait ne peut être ignoré.

En ce qui concerne la présente recherche, la question demeure de savoir si la séquence obtenue dans la situation "naturelle" des groupes de conversation est représentative du groupe au même titre que l'ordre de performance obtenu en fin de programme avec le test de grammaire. La séquence d'acquisition des groupes de conversation fut donc comparée à l'ordre de performance du test de grammaire; ceci révéla une correspondance significative entre la séquence_{1,2} d'acquisition et l'ordre de performance ($r_{(7)}=+.86$, $r_{(8)}=+.90$, S. à $p < .01$). Il apparaît donc que la séquence d'acquisition des morphèmes en situation naturelle établie sur l'entièreté du programme est comparable à l'ordre de performance du groupe entier à la fin du programme, quoique les ordres de performance correspon-

dant (ordre III groupes conversation et ordre du test de grammaire) ne soient pas significativement corrélés.

Etudes Longitudinales versus Etudes Transversales

Hypothèse 3. Il n'existe pas de relation intratest significative entre les séquences d'acquisition longitudinales et les ordres de performance transversaux obtenus par le même groupe d'enfants. Cette hypothèse fut vérifiée en comparant les deux séquences d'acquisition (langage-dessin et groupes de conversation) avec les ordres transversaux correspondants. Cette comparaison donne les résultats qui suivent: ¹

Test Langage-Dessin ($n=8$, $n=9$):

Séquence 1 et Ordre I: $r_{(6)}=+.57$, N.S.

Séquence 2 et Ordre I: $r_{(6)}=+.41$, N.S.

Séquence 3 et Ordre I: $r_{(6)}=+.54$, N.S.

Séquence 1 et Ordre II: $r_{(7)}=+.88$, S. à $p<.01$

Séquence 2 et Ordre II: $r_{(7)}=+.85$, S. à $p<.01$

Séquence 3 et Ordre II: $r_{(6)}=+.88$, S. à $p<.01$

Séquence 1 et Ordre III: $r_{(7)}=+.55$, N.S.

Séquence 2 et Ordre III: $r_{(7)}=+.64$, N.S.

Séquence 3 et Ordre III: $r_{(6)}=+.76$, S. à $p<.05$

1. Voir Chapitre Trois, p.160 tableau 37, p.161 tableau 39, p.179 tableau 58, p.181 tableau 60, pour les séquences et les ordres.

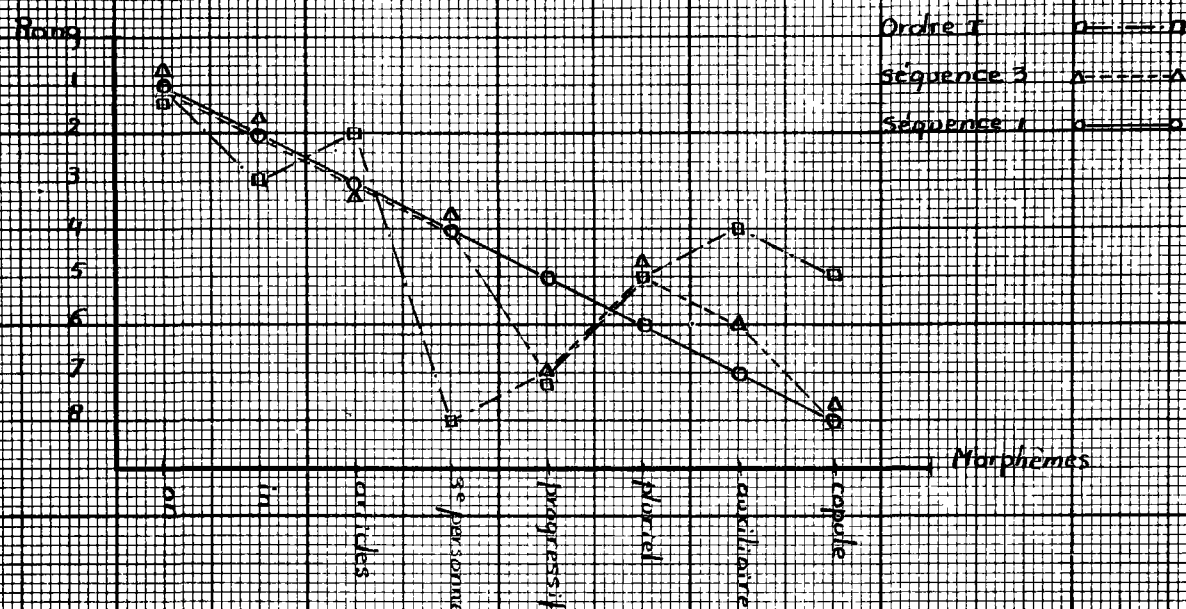


Figure 6. Test Langage Dessin, Comparaison entre les Séquences 1, 3 longitudinales et l'ordre Transversal I.

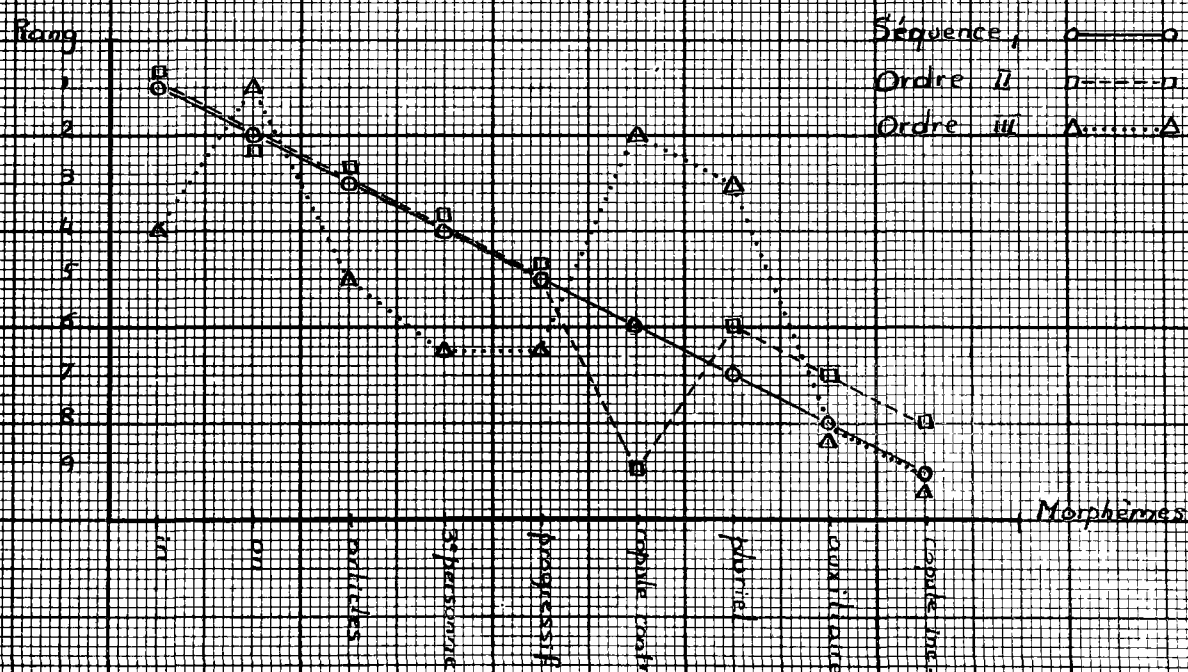


Figure 7. Test Langage Dessin, Comparaison entre la Séquence 1, longitudinale et les Ordres Transversaux II et III.

Groupes de conversation ($n=10$):

Séquence ₁ et ordre I: $r_{(8)}=+.95$, S. à $p < .001$

Séquence ₂ et ordre I: $r_{(8)}=+.90$, S. à $p < .001$

Séquence ₃ et ordre I: $r_{(8)}=+.85$, S. à $p < .01$

Séquence ₁ et ordre II: $r_{(8)}=+.87$, S. à $p < .001$

Séquence ₂ et ordre II: $r_{(8)}=+.81$, S. à $p < .01$

Séquence ₃ et ordre II: $r_{(8)}=+.87$, S. à $p < .001$

Séquence ₁ et ordre III: $r_{(8)}=+.59$, N.S.

Séquence ₂ et ordre III: $r_{(8)}=+.45$, N.S.

Séquence ₃ et ordre III: $r_{(8)}=+.44$, N.S.

Ce que ces résultats indiquent à propos de la troisième hypothèse est que l'absence ou la présence éventuelle de correspondance significative entre la séquence longitudinale et les ordres transversaux dépend du moment où les échantillons transversaux sont pris et également de la modalité d'échantillonnage:

1. Au test "langage-dessin", il n'y a pas de correspondance significative mais une tendance positive à correspondre entre la séquence longitudinale (1, 2, 3) et l'ordre transversal dérivé du premier échantillon; une relation significativement différente de zéro est obtenue entre la séquence longitudinale (1, 2, 3) et l'ordre II dérivé de l'échantillon de la deuxième année ($p < .001$ et $p < .01$); une correspondance significative à $p \leq .05$ est obtenue entre la séquence 3 et l'ordre III dérivé du troisième échantillon; et une tendance positive apparaît entre la séquence (1, 3) et l'ordre III. L'échantillon de la deuxième année est le plus représentatif de la séquence totale et aurait donc la meilleure valeur prédictive dans notre cas.

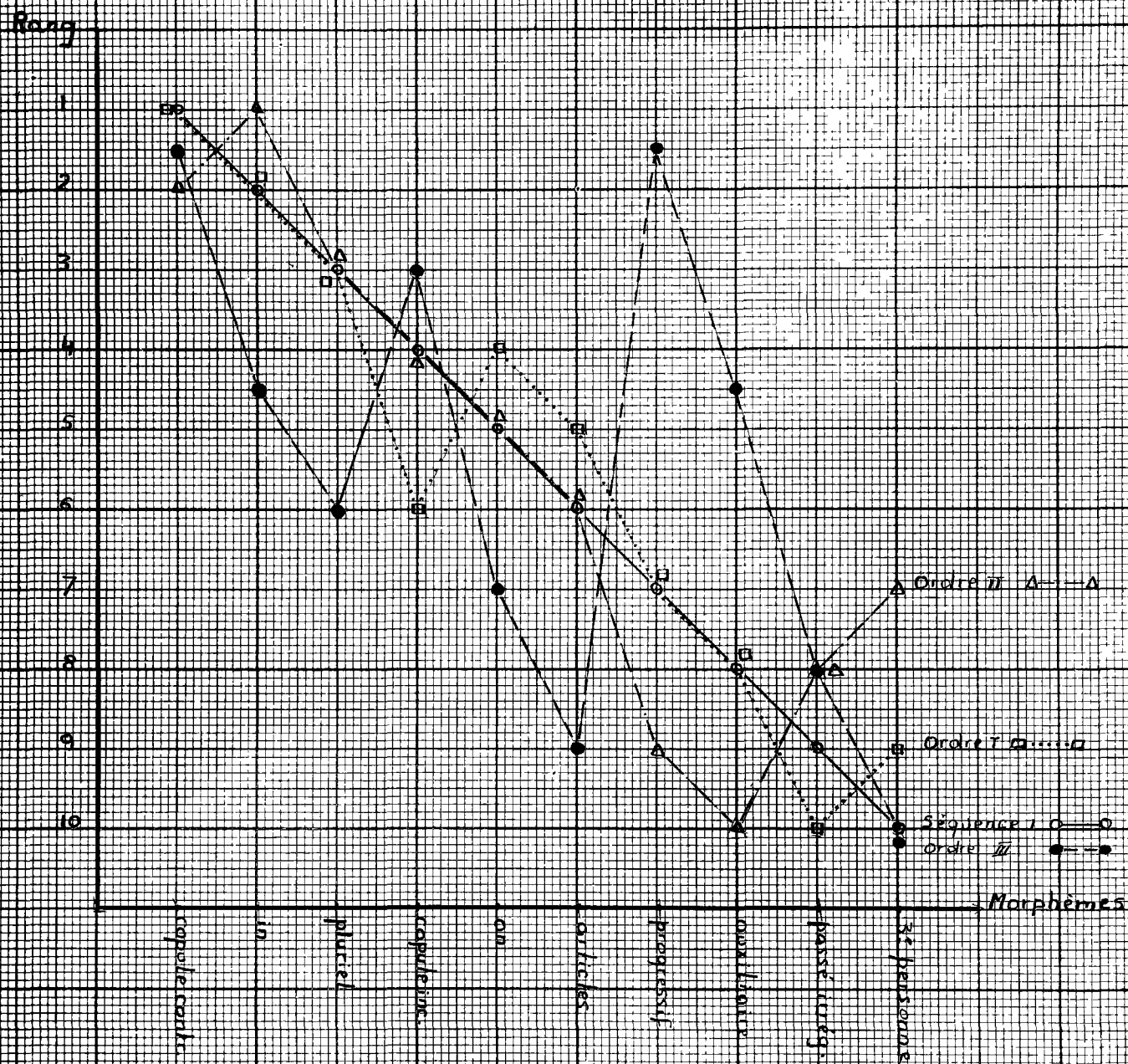


Figure 8. Groupes de Conversation, Comparaison entre la Séquence, Longitudinale et les Ordres Transversaux I, II, III.

2. Dans la situation "groupe de conversation", ce sont les ordres I et II dérivés des deux premières années qui présentent une corrélation significativement différente de zéro avec la séquence (1, 2, 3) longitudinale ($p < .001$, $p < .01$); pour l'ordre II et la séquence une tendance à correspondre apparaît, mais elle n'atteint pas le niveau de signification pour le nombre de degré de liberté considéré. Les échantillons des deux premières années sont les meilleurs prédicteurs de la séquence longitudinale.

Conclusion. Le problème abordé dans cette troisième hypothèse fut initialement posé par Rosansky (1976), il concerne la correspondance entre les résultats obtenus à l'aide d'études longitudinales et à l'aide d'études transversales. Rosansky, rappelons-le, avait abouti à la conclusion que les ordres transversaux de son étude (a) ne correspondent pas à la séquence longitudinale et (b) fluctuent d'échantillon en échantillon. Les résultats présents apportent une nuance à cette conclusion.

1. Sur le plan de la comparaison entre les séquences longitudinales et les ordres transversaux une tendance très nette à correspondre apparaît, cette tendance atteint le niveau de signification à des moments qui diffèrent d'après le mode d'échantillonnage. Nos résultats sont donc en contradiction avec Rosansky (1976) et indiqueraient qu'une correspondance apparaît entre résultats longitudinaux et résultats transversaux à condition que l'intervalle de temps soit suffisamment grand.¹

1. Chez Rosansky (1976) les échantillons furent récoltés à un mois d'intervalle pour une période de 10 mois, tandis que nous avons 1 année d'intervalle entre nos échantillons pour une période de 3 ans.

2. Sur le plan de la comparaison intra-test des ordres transversaux entre eux nos résultats présentent une tendance constante à correspondre mais une seule corrélation positive est obtenue pour les degrés de liberté en cause. Aucune conclusion nette n'est permise à partir des comparaisons ci-dessous¹:

Groupes de Conversation ($\underline{n}=10$):

Ordre I et Ordre III: $\underline{r}_{(8)}=+.44$, N.S.

Ordre I et Ordre II: $\underline{r}_{(8)}=+.85$, S. à $\underline{p}<.01$

Ordre II et Ordre III: $\underline{r}_{(8)}=+.25$, N.S.

Test Langage-Dessin ($\underline{n}=8$, $\underline{n}=9$):

Ordre I et Ordre II: $\underline{r}_{(6)}=+.52$, N.S.

Ordre I et Ordre III: $\underline{r}_{(6)}=+.59$, N.S.

Ordre II et Ordre III: $\underline{r}_{(7)}=+.31$, N.S.

1. Voir tableau 39, p. 161 (test Langage-Dessin), et tableau 60, p. 181 (Groupes de Conversation) pour les Ordres Transversaux.

Les Hypothèses Théoriques

L'Hypothèse d'Identité Version Forte $L_2=L_1$

Hypothèse 4. Il n'existe pas de relation significative entre les séquences d'acquisition d'une série de morphèmes grammaticaux anglais obtenues pour l'Anglais première langue et les séquences d'acquisition de ces mêmes morphèmes pour l'anglais langue seconde. Pour le Test Langage-Dessin ($n=9$) l'évaluation du niveau de correspondance entre les séquences - Anglais L_1 et les séquences - Anglais L_2 donna les résultats suivants (voir tableau 80, pour les séquences - Anglais L_1 modifiées pour les besoins de la comparaison): ¹

Tableau 80.

Les Séquences de Brown et des deVilliers
Modifiées pour les Comparaisons Note

Morphèmes	8 variables			9 variables		
	Brown	deV.I	deV.II	Brown	deV.I	deV.II
ing	1	2	4	1	2	4
on	2.5	2	2	2.5	2	2
in	2.5	4	1	2.5	4	1
pluriel	4	2	3	4	2	3
cop. inc.	-	-	-	5	8	8
article	5	5	5	6	5	5
3 ^e per.rég+irr.	7	6	6	7	7	6
cop. contr.	-	-	-	8.5	6	7
aux. con+inc.	8	8	8	8.5	9	9
cop. con+inc.	6	7	7	-	-	-

Note Les 14 variables initiales ont été réduites à 8 ou à 9 variables pour les comparaisons avec le Test Langage-Dessin

1. Voir tableaux correspondants plus haut: Brown, p.95, Tableau 7; deVilliers, p.95, Tableau 7; Test Langage-Dessin p.160 Tableau 37 et p.160 Tableau 38.

Brown et Séquence 1: $r_{(7)}=+.45$, N.S.

Brown et Séquence 2: $r_{(7)}=+.54$, N.S.

Brown et Séquence 3: $r_{(6)}=+.23$, N.S.

deVilliers I et Séquence 1: $r_{(7)}=+.55$, N.S.

deVilliers I et Séquence 2: $r_{(7)}=+.66$, N.S.

deVilliers I et Séquence 3: $r_{(6)}=+.35$, N.S.

deVilliers II et Séquence 1: $r_{(7)}=+.75$, S. à $p<.02$

deVilliers II et Séquence 2: $r_{(7)}=+.76$, S. à $p<.02$

deVilliers II et Séquence 3: $r_{(6)}=+.64$, N.S.

Pour la situation naturelle des groupes de conversation ($n=10$), la comparaison des séquences L_1 et des séquences L_2 aboutit aux résultats suivants (voir tableau 81 pour les séquences L_1 modifiées pour les besoins de la comparaison): ¹

Tableau 81.

Les Séquences de Brown et des deVilliers
Modifiées pour les Comparaisons Note

Morphèmes	Brown	deVilliers I	deVilliers II
-ing	1	2	4
on	2.5	2	2
in	2.5	4	1
pluriel	4	2	3
passé irrég.	5	5	5
cop. inc.	6	9	8
articles	7	6	6
3 ^e pers. rég.	8	8	9
cop. contr.	9	7	7
aux. contr.	10	10	10

Note Les 14 variables initiales ont été réduites à 10 variables pour les besoins de la comparaison avec les groupes de conversation.

1. Voir tableaux correspondants plus haut: Brown et deVilliers, p.95, tableau 7; groupes de conversation, p.179 Tableau 58.

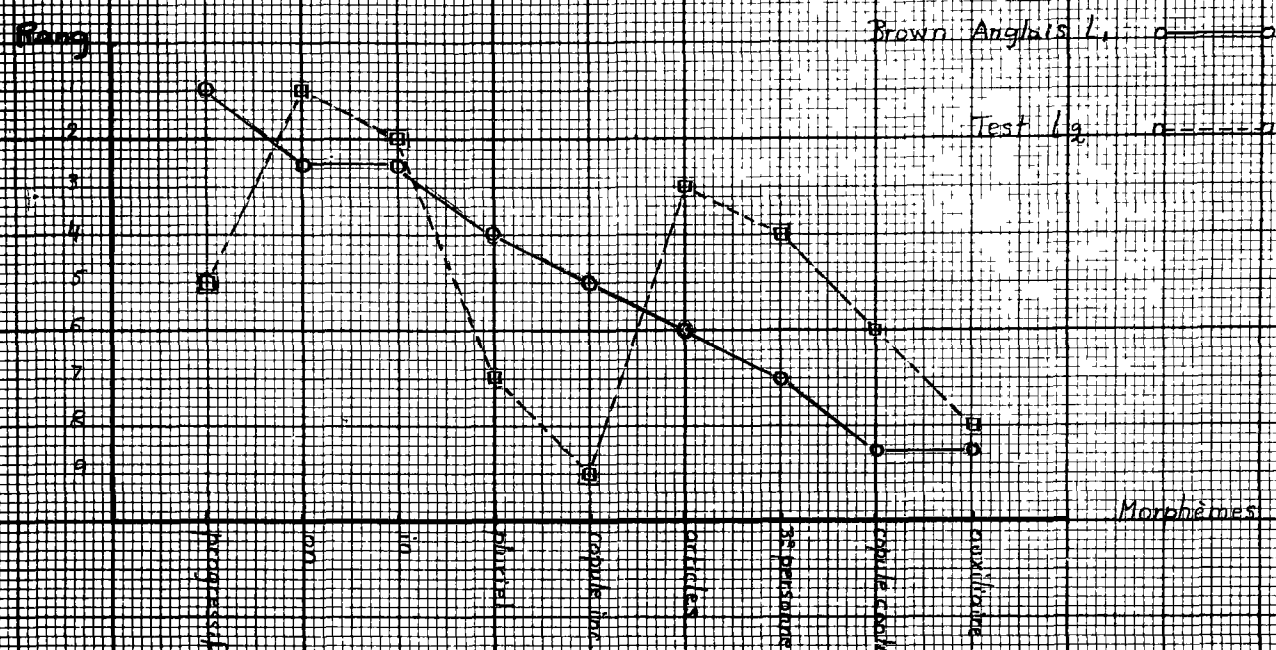


Figure 9. Comparaison des Séquences Anglais L₁ et Anglais L₂ au Test Langage. Dessin.

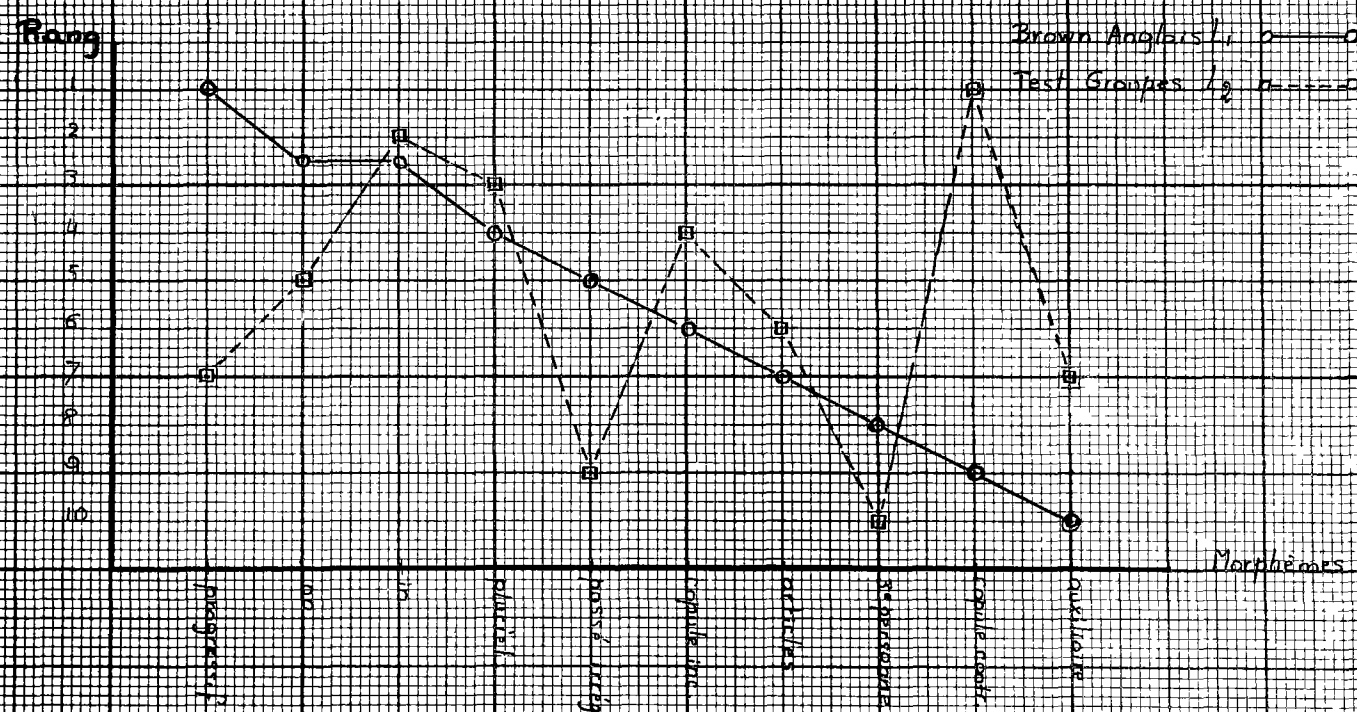


Figure 10. Comparaison des Séquences Anglais L₁ et Anglais L₂ des Groupes de Conversation.

Brown et Séquence $_1$: $r_{(8)}=+.17$, N.S.

Brown et Séquence $_2$: $r_{(8)}=+.10$, N.S.

Brown et Séquence $_3$: $r_{(8)}=+.25$, N.S.

deVilliers I et Séquence $_1$: $r_{(8)}=+.24$, N.S.

deVilliers I et Séquence $_2$: $r_{(8)}=+.23$, N.S.

deVilliers I et Séquence $_3$: $r_{(8)}=+.37$, N.S.

deVilliers II et Séquence $_1$: $r_{(8)}=+.44$, N.S.

deVilliers II et Séquence $_2$: $r_{(8)}=+.33$, N.S.

deVilliers II et Séquence $_3$: $r_{(8)}=+.57$, N.S.

Pour le test langage-dessin une tendance positive à correspondre apparait constamment; cette tendance est plus évidente pour la comparaison avec le rang II des deVilliers. Pour les groupes de conversation les coefficients obtenus expriment la même tendance mais ils sont de façon générale moins élevés et n'atteignent jamais le niveau de signification $p \leq .05$.

Vu le petit nombre de cas considérés nos résultats ne permettent que des conclusions précaires. Si l'on s'en tient aux seuls résultats significatifs l'on peut avec réserves avancer que ces résultats vont dans le même sens que les études citées de Dulay et Burt (1974^a, 1974^b) et de Bailey et al (1974) qui concluent à l'absence de correspondance significative entre séquences d'acquisition anglais langue première et séquences d'acquisition anglais langue seconde. Que l'ordre de passage au niveau de maîtrise ne présente pas de correspondance, n'entraîne pas nécessairement l'absence de simila-

rités à d'autres niveaux: tels l'omission de functors, la simplification des productions remarquées par certains, ou encore l'évolution de formes globales non-marquées vers des formes différenciées par un marque morphémique: exemple, la présence initiale de verbes non marqués suivie par la suite d'une augmentation du pourcentage de cas de verbes marqués (pour le présent "s"/"ing", pour le passé "-ed"/irrégulier).

Les facteurs responsables de l'ordre d'acquisition de ces variables sont vraisemblablement différents dans les deux cas d'acquisition d'une langue comme langue première et comme langue seconde, (ce point sera discuté par après).

Hypothèse 5. Il n'existe pas de relation significative entre la séquence théorique émise à partir du principe de complexité sémantique pour l'acquisition de l'anglais première langue et les séquences d'acquisition obtenues pour l'anglais langue seconde.

Les deux séquences d'anglais langue seconde furent donc mises en corrélation avec la séquence prédictive de Brown, basée sur le principe de complexité sémantique¹⁾. Les résultats obtenus sont comme suit:¹

1. Voir plus haut, p. 99, Tableau 9 pour la séquence de complexité sémantique; p. 160 Tableau 37 pour la séquence du Test Langage-Dessin; et p. 179 Tableau 58 pour la séquence des Groupes de conversation.

Pour le Test Langage-Dessin ($\underline{n}=8$):

Séquence prédictive et Séquence $_1$: $\underline{r}_{(6)}=+.67$

Séquence prédictive et Séquence $_2$: $\underline{r}_{(6)}=+.69$

Séquence prédictive et Séquence $_3$: $\underline{r}_{(6)}=+.47$

Pour la situation groupes de conversation ($\underline{n}=9$):

Séquence prédictive et Séquence $_1$: $\underline{r}_{(7)}=+.37$, N.S.

Séquence prédictive et Séquence $_2$: $\underline{r}_{(7)}=+.39$, N.S.

Séquence prédictive et Séquence $_3$: $\underline{r}_{(7)}=+.42$, N.S.

Les coefficients de corrélation obtenus n'atteignent jamais le niveau de signification, mais s'en rapprochent parfois. Il apparait donc que le principe de complexité sémantique qui est efficace pour l'anglais langue première n'a pas la capacité de prédire de manière décisive l'ordre obtenu pour l'anglais langue seconde. Ceci concorde avec Dulay et Burt (1974^b) qui n'obtinrent pas de corrélations significatives entre leur séquence d'acquisition de morphèmes grammaticaux et l'ordre de complexité sémantique de Brown.

La conclusion à déduire de ce résultat est que pour l'acquisition d'une langue seconde, l'ordre de difficulté sémantique des variables n'est pas un facteur décisif (nous reviendrons sur ce point par après).

Hypothèse 6. Les prédictions, ou ordres partiels émis à partir du principe de complexité sémantique cumulative dans le cas de l'anglais langue première, ne se vérifient pas dans le cas de l'acquisition des même morphèmes pour l'anglais langue seconde.

Le Test Langage-Dessin permet la vérification de six prédictions parmi les neuf prédictions de Brown, et pour la Situation Groupes de Conversation l'on procéda à la vérification des neuf prédictions de Brown. Ces vérifications sont rapportées au Tableau 82 ci-dessous.

Tableau 82.

Vérification des Prédictions basées
sur le Principe de Complexité Sémantique Cumulative Note

Prédiction	Langage-Dessin			Groupes Conver.		
	1	2	3	1	2	3
pluriel avant copule	+	+	+	0	0	0
passé avant copule	-	-	-	0	0	0
pluriel avant 3 ^e per.	0	0	0	+	+	+
passé avant 3 ^e per.	-	-	-	+	+	+
pluriel avant auxil.	+	+	+	+	+	+
passé avant auxil.	-	-	-	0	=	+
-ing avant auxil.	+	+	0	+	=	+
copule avant auxil.	0	0	0	+	+	+
3 ^e per. avant auxil.	+	+	+	0	0	0
Total +	4	4	3	5	4	6

Note le signe + indique une prédiction réalisée
le signe = indique une acquisition simultanée
le signe 0 indique une prédiction non réalisée
le signe - indique une absence de résultat pour l'échantillon.

Le Principe de Complexité Sémantique Cumulative ne réussit pas à prédire un nombre significatif d'ordres partiels (sign test). Ce principe dont la valeur prédictive a été confirmée par Brown (1973) et les deVilliers (1973) pour l'An-

glais première langue ne paraît pas jouer un rôle déterminant pour l'anglais langue seconde, à propos des variables étudiées.

Dulay et Burt (1974b) procédèrent aux mêmes vérifications et aboutirent à des constatations étonnamment identiques: non seulement le principe de complexité sémantique s'avère-t-il inopérant, mais encore les prédictions qui se voient réalisées dans leur propre recherche, et celles qui ne sont pas vérifiées sont exactement celles qui sont vérifiées - ou ne sont pas vérifiées dans la présente recherche pour la situation groupes de conversation Séquence 1 (qui eût recours à une procédure d'ordonnance semblable à celle employée par Dulay et Burt). (Voir tableau 83 ci-dessous).

Tableau 83.

Comparaison des Résultats Observés pour le Principe de Complexité Sémantique par Dulay et Burt (1974,b) et et par la Présente Recherche

Prédiction	Groupes de Conversation	Dulay et Burt
pluriel avant copule	0	0
passé avant copule	0	0
pluriel avant 3 ^e per.sing.	+	+
passé avant 3 ^e per. sing.	+	+
pluriel avant auxiliaire	+	+
passé avant auxiliaire	0	0
progressif avant auxil.	+	+
copule avant auxil.	+	+
3 ^e per.sing avant auxil.	0	0
Total +	5/9	5/9

Cette concordance pourrait être interprétée comme un support supplémentaire de l'Hypothèse $L_2=L_2$ d'Identité de Dulay et Burt (voir ci-dessous).

L'Hypothèse d'Identité: Version Faible L₂=L₂

Hypothèse 7. Il n'existe pas de relation significative entre les séquences d'acquisition de morphèmes grammaticaux anglais obtenues pour les enfants francophones du projet bilingue et la séquence rapportée pour les mêmes morphèmes dans des recherches analogues sur l'anglais langue seconde.

Pour tester cette hypothèse les séquences du Projet Bilingue ont été comparées à la séquence d'acquisition rapportée par Dulay et Burt (1974a) pour des enfants de langue maternelle japonnaise et des enfants de langue maternelle espagnole. (Voir tableau 84 pour la séquence de Dulay et Burt, modifiée pour les besoins de ces comparaisons).

Tableau 84.

Séquence d'Acquisition de Dulay et Burt (1974)
Modifiée pour les besoins de la Comparaison

Morphèmes	Nombre de variables retenues			
	6 a	7 b	8 c	8 d
article	1	1	1	1
copule con.+inc.	2	2	2	2
-ing	3	3	3	3
pluriel	4	4	4	4
aux. contr.+inc.	5	5	5	5 ^e
passé rég.	-	-	6	-
passé irrég.	-	6	7	6
N's + N	-	-	-	7
3 ^e pers. sing.	6	7	8	8

- a. pour comparaisons avec le Test Langage-Dessin
- b. pour comparaisons avec les Groupes de Conversation (Séquence 1, 2, 3 et Ordres I, II)
- c. pour comparaison avec l'ordre III des Groupes de Conversation.
- d. pour comparaison avec le Test de Grammaire.
- e. auxiliaire con. + incontr. en contexte 3^e personne du singulier.

La séquence du Test Langage-Dessin ¹ et la Séquence de Dulay et Burt n'ont malheureusement que six morphèmes en commun, ce qui rend la comparaison précaire.

Dulay et Burt et Séquence 1: $r_{(4)} = +.08$

Dulay et Burt et Séquence 2: $r_{(4)} = +.02$

Dulay et Burt et Séquence 3: $r_{(4)} = -.37$

Pour la séquence des groupes de conversation ² l'on a 7 morphèmes communs et les coefficients de corrélation obtenus sont:

Dulay et Burt et Séquence 1: $r_{(5)} = +.82$, S. à $p < .05$

Dulay et Burt et Séquence 2: $r_{(5)} = +.81$, S. à $p < .05$

Dulay et Burt et Séquence 3: $r_{(5)} = +.47$, N.S.

Comme l'étude de Dulay et Burt est une étude transversale, l'on a également comparé les ordres transversaux du programme bilingue ³ et la séquence de Dulay et Burt, ce qui donne les résultats suivants:

Test Langage-Dessin ($n=6$):

Dulay et Burt et Ordre I: $r_{(4)} = +.49$, N.S.

Dulay et Burt et Ordre II: $r_{(4)} = +.09$, N.S.

Dulay et Burt et Ordre III: $r_{(4)} = +.07$, N.S.

Groupes de Conversation ($n=7$, $n=8$):

-
1. Voir tableau 37, p.160 pour la séquence du Test Langage-Dessin.
 2. Voir tableau 58, p.179 pour la séquence des Groupes de Conversation.
 3. Voir Tableau 39, p.161 pour les Ordres Transversaux Langage-Dessin; Tableau 60, p.181 pour les Ordres Transversaux Groupes de Conversation; Tableau 74, p.198 pour l'ordre du Test de Grammaire.

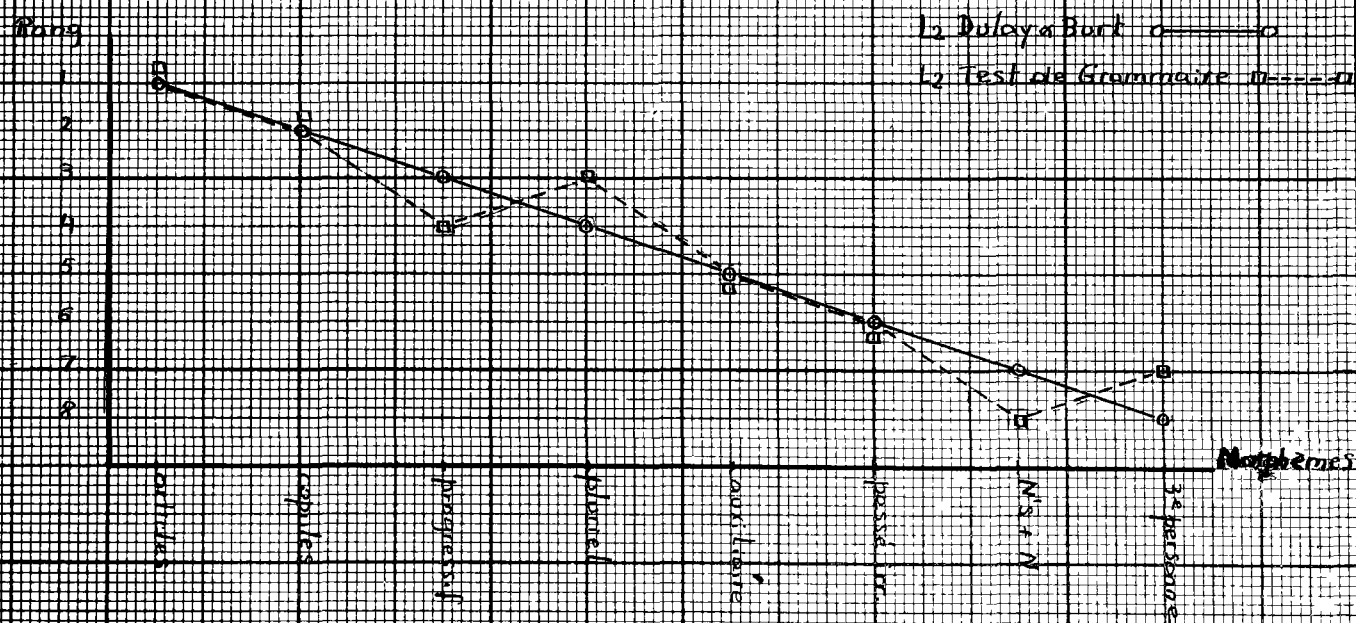
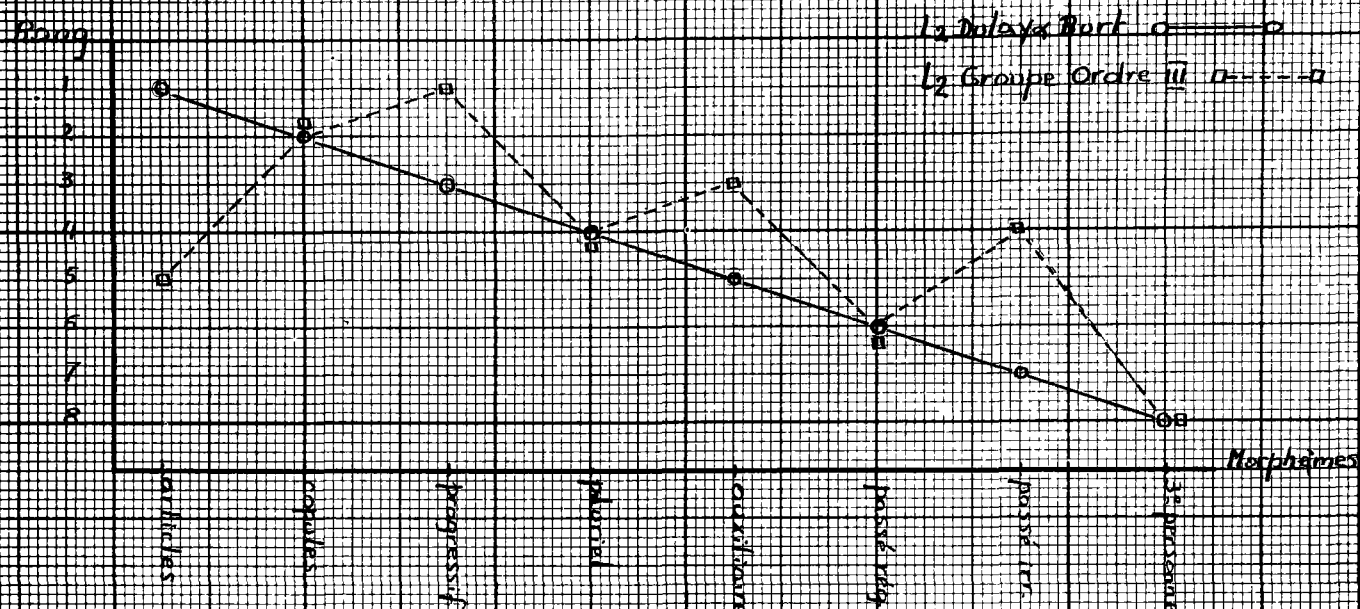


Figure 11. Comparaison entre les Ordres et les Séquences Anglais L2 de Dulay et Burt (1974) et du Programme Bilingue.

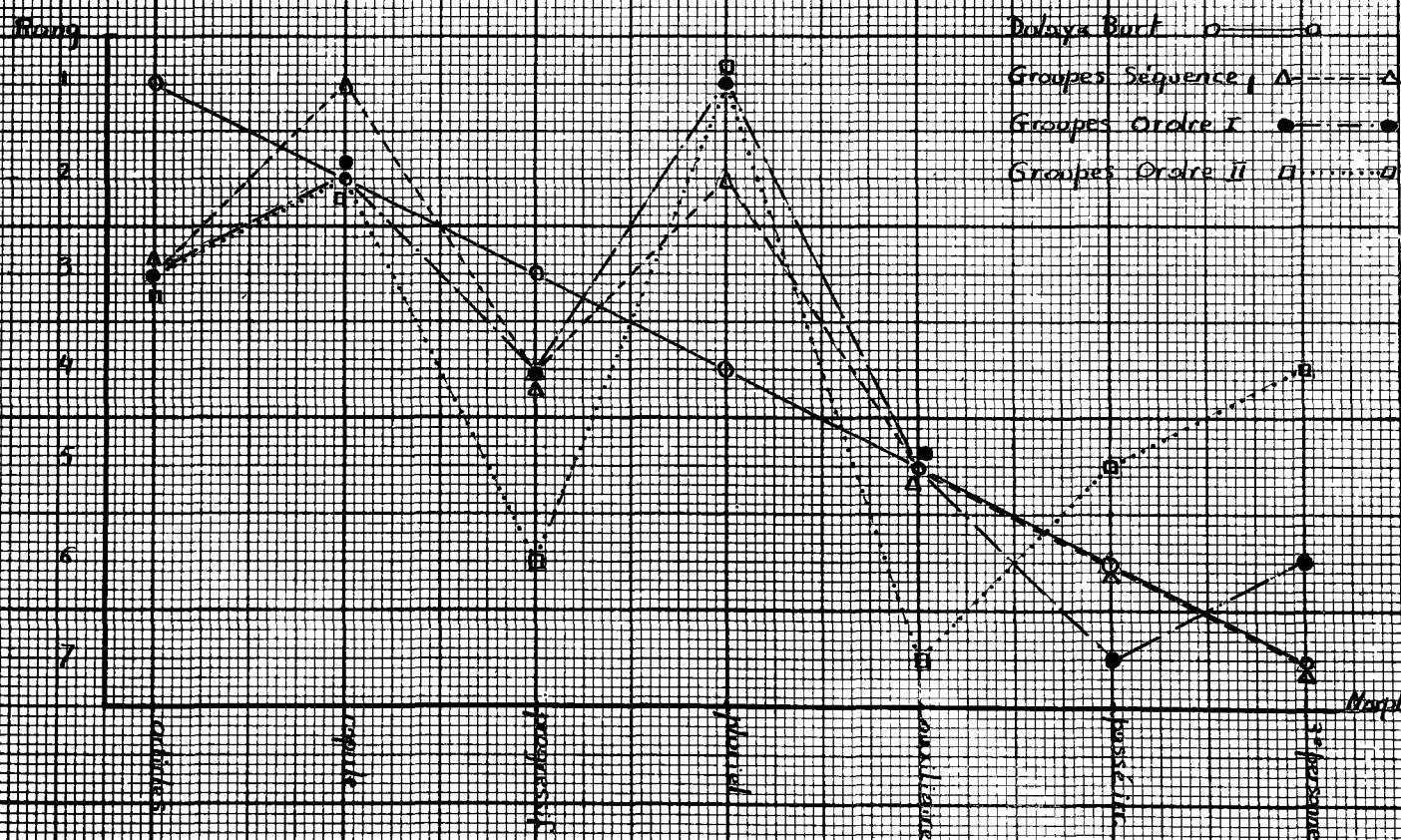
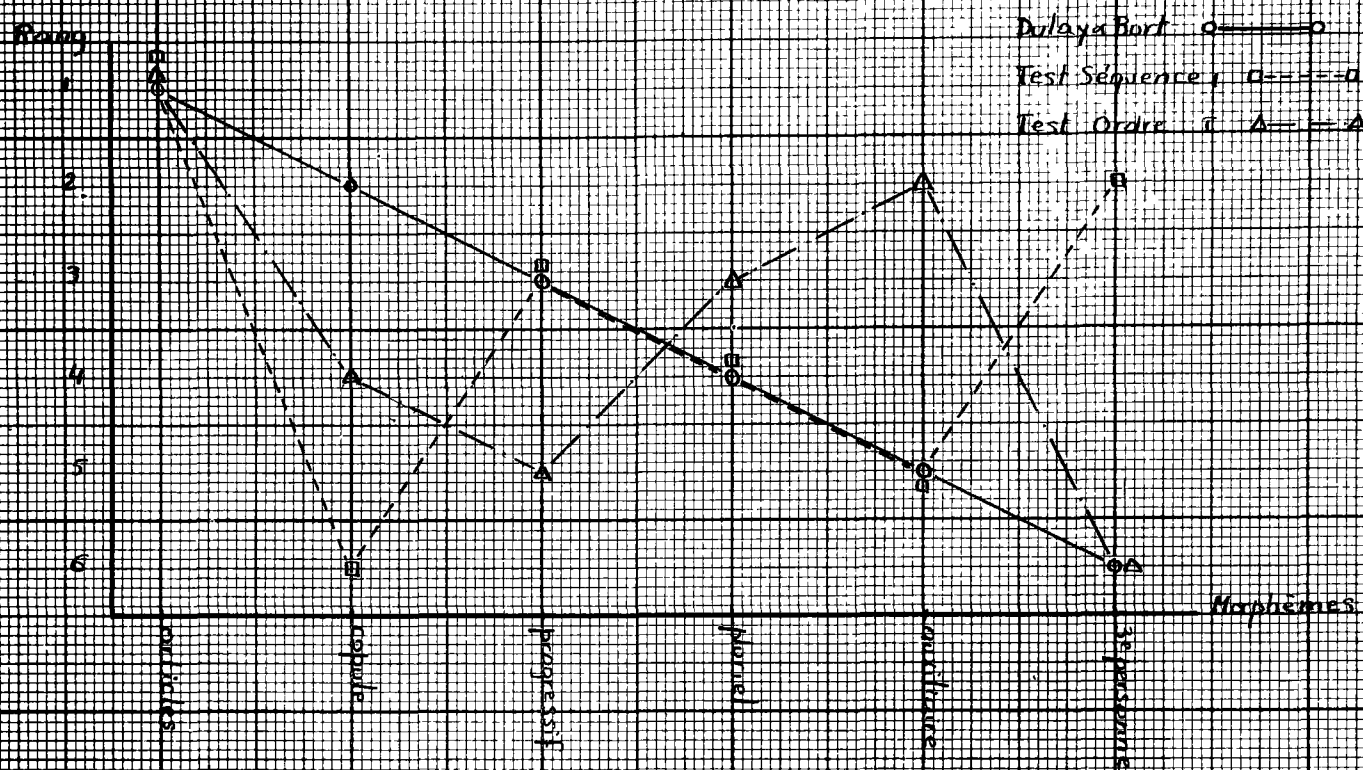


Figure 11 (suite) Comparaison entre les Ordres et les Séquences Anglaises de Dolay et Burt et du Programme Bilingue.

Dulay et Burt et Ordre I: $r_{(5)}=+.78$, S. à $p<.05$

Dulay et Burt et Ordre II: $r_{(5)}=+.42$, N.S.

Dulay et Burt et Ordre III: $r_{(6)}=+.54$, N.S.

Test de Grammaire ($n=8$):

Dulay et Burt et Ordre du Test de Grammaire:

$r_{(6)}=+.95$, S. à $p<.001$

Les résultats obtenus varient selon la modalité d'échantillonnage et pour les ordres transversaux, ils varient également selon le moment où l'échantillon est pris.

Une corrélation très significative est obtenue entre Dulay et Burt et le Test de Grammaire. Le Test de grammaire et le B.S.M. test de Dulay et Burt ont en commun de mettre la totalité ou quasi totalité des sujets dans une situation de performance forcée pour les morphèmes sélectionnés, et produisent donc une performance représentative du groupe de sujets. En outre, la "séquence" de Dulay et Burt est en fait un ordre de performance plutôt qu'une séquence d'acquisition (voir Chapitre I). La forte corrélation obtenue entre ces deux "ordres" de performance indépendants, pour des groupes de langues maternelles différentes paraît donc confirmer l'hypothèse d'une séquence d'acquisition - ou ordre de performance à un moment donné du processus d'acquisition - générale. La correspondance secondaire entre Dulay et Burt et la séquence 1, 2 et l'ordre I des groupes de conversation peut être considérée comme un support additionnel, en ce sens que dans certaines conditions d'échantillonnage et de timing pour les ordres de performance transversaux l'on obtient en effet des

résultats qui sont en faveur de l'Hypothèse d'un processus d'acquisition d'anglais langue seconde général.

L'Hypothèse d'Interférence de
la Langue Maternelle

Hypothèse 8. Il n'existe pas de relation significative entre la séquence (de complexité sémantique) prédictive modifiée pour accommoder l'interférence négative de la langue maternelle française et les séquences observées pour l'acquisition de l'anglais L₂ par les sujets francophones.

Les coefficients de corrélation de Spearman furent calculés entre cette séquence "d'interférence" prédictive et les séquences observées. ¹

Test Langage-Dessin (n=8):

Séquence d'interférence et séquence 1: $r_{(6)} = +.78$, S. à p .05

Séquence d'interférence et séquence 2: $r_{(6)} = +.69$, N.S.

Séquence d'interférence et séquence 3: $r_{(6)} = +.57$, N.S.

Groupes de Conversation (n=9):

Séquence d'interférence et séquence 1: $r_{(7)} = +.45$, N.S.

Séquence d'interférence et séquence 2: $r_{(7)} = +.51$, N.S.

Séquence d'interférence et séquence 3: $r_{(7)} = +.45$, N.S.

Il apparaît donc que le principe d'interférence greffé sur le principe de complexité sémantique de Brown n'a pas de

1. Voir tableau 37, p.160 pour le Test Langage-Dessin; tableau 58, p.179 pour les Groupes de Conversation; tableau 39, p.161 pour la séquence d'interférence négative prédictive.

pouvoir prédictif généralisé: il présente une corrélation significative mais faible avec la séquence ₁ du test Langage-Dessin, mais pas avec la séquence des Groupes de Conversation. Ce résultat n'est pas assez fort pour infirmer l'hypothèse de non corrélation.

Conclusion

L'analyse des données obtenues pour le programme bilingue (séquences d'acquisition ordonnées, et ordres de performance transversaux) a donc amené les conclusions suivantes:

Méthodologie de la Recherche en Langue Seconde

Modalité d'échantillonnage; comparaison inter-test. Les deux hypothèses de non corrélation entre les séquences d'acquisition (Hypothèse 1) et entre les ordres de performance (Hypothèse 2) obtenus à partir de modalités d'échantillonnage différentes sont confirmées dans une large mesure. Il apparaît que la modalité d'échantillonnage affecte les informations obtenues cet effet paraît diminuer la dernière année. La modalité d'échantillonnage affecte également le pourcentage moyen de performance, ce qui se traduit par une baisse (de direction constante) du pourcentage moyen de performance correcte en situation "non naturelle". Cette différence entre pourcentages moyens est significative ($p < .05$) entre le pourcentage moyen obtenu la troisième année avec la situation d'échantillonnage "naturelle" et la situation contraignante

du test de grammaire administré également la troisième année. La modalité d'échantillonnage entraîne également des caractéristiques "cliniques" particulières pour chaque situation.

Une question surgit à propos de la représentativité, au niveau du groupe entier, de la séquence dérivée de la situation d'échantillonnage naturelle. Une corrélation significative ($p .01$) entre l'ordre obtenu au test de grammaire de la troisième année et la séquence $_{1,2}$ dérivée de l'ensemble des trois échantillons en situation naturelle apporte la réassurance que la séquence est représentative de l'ordre de performance du groupe en fin de programme.

Etudes transversales versus études longitudinales: comparaison intra-test. Le test de cette troisième hypothèse aboutit à des nuances plutôt qu'à une conclusion de confirmation - ou de non confirmation - de l'hypothèse 3. Les résultats mirent en évidence l'importance du facteur temps (en terme de timing de l'échantillonnage) et celle secondaire du facteur modalité d'échantillonnage: le moment de correspondance significative variant d'après la modalité d'échantillonnage.

La différence entre nos résultats et ceux de Rosansky fut interprétée comme due à la différence de la grandeur de l'intervalle de temps entre les échantillons de langage: un mois chez Rosansky, douze mois dans cette étude.

Les Hypothèses Théoriques

L'Hypothèse d'identité $L_1=L_2$ (version forte). L'Hypothèse 4 d'absence de corrélation significative entre les séquences L_2 et les séquences L_1 n'aboutit pas à des résultats décisifs dans notre étude. L'hypothèse d'absence de corrélation significative entre les séquences L_2 et la séquence prédictive de complexité sémantique (hypothèse 5) et l'hypothèse d'absence de prédiction - pour les ordres partiels L_2 - dérivée du principe de complexité sémantique cumulative (hypothèse 6) sont confirmées dans une certaine mesure par les résultats obtenus avec les données du programme bilingue. Ces résultats correspondent à ceux de Dulay et Burt (1974b). Le processus d'acquisition de morphèmes grammaticaux anglais, durant l'acquisition de l'anglais comme langue seconde paraît donc différent du processus d'acquisition identifié pour l'anglais langue première, et n'est pas efficacement prédit par les principes de complexité sémantique et de complexité sémantique cumulative. La généralité éventuelle du processus d'acquisition de morphèmes grammaticaux pour l'anglais langue seconde doit chercher des explications différentes de celles proposées pour l'acquisition de l'Anglais langue première.

L'Hypothèse d'identité $L_2=L_2$ (version faible). L'Hypothèse 7 de non corrélation significative entre les séquences d'acquisition et les ordres de performance du programme bilingue (sujets francophones) et la séquence d'acquisition de Dulay et Burt (sujets espagnols et sujets japonais) aboutit à une absence de confirmation nuancée d'après la modalité d'échantillonnage et d'après le moment d'échantillonnage. Le

test Langage-Dessin n'obtient aucune corrélation significative, mais la situation d'échantillonnage naturelle (séquence 1,2 et l'ordre I) et le test de grammaire aboutissent à des corrélations significatives.

Si l'on considère que la séquence d'acquisition "naturelle" et l'ordre de performance au test de grammaire sont tous deux représentatifs du groupe francophone, ces résultats confirment l'hypothèse d'un processus d'acquisition (de morphèmes grammaticaux) général soutenue par Dulay et Burt et les autres chercheurs qui ont étudié l'ordre d'acquisition de morphèmes grammaticaux. Un support additionnel fut trouvé dans la concordance étonnante observée entre ce travail et Dulay et Burt à propos de la vérification des ordres partiels obtenus en Anglais langue seconde. Quoique l'on ne puisse généraliser cette conclusion à toutes les données du programme bilingue, il semble que les résultats présents supportent l'hypothèse d'un processus d'acquisition (de morphèmes grammaticaux) général pour l'anglais langue seconde par des enfants de langues maternelles différentes.

L'Hypothèse d'Interférence

L'absence de corrélation significative entre les séquences du projet bilingue et la séquence prédictive d'interférence (Hypothèse 8) est confirmée par cette étude. Par conséquent, la modification de la séquence de complexité sémantique pour accommoder l'interférence morphophonémique de la langue maternelle française n'a pas amélioré de façon significative la

valeur prédictive de cette séquence.

Dans le chapitre suivant, nous nous proposons d'évaluer et d'interpréter ce travail sur un plan plus général.

CHAPITRE CINQ

CONCLUSIONS

Considérations MéthodologiquesEvaluation des Modalités d'Echantillonnage

Le moment est venu dans ce chapitre final de procéder à une évaluation critique des modalités d'échantillonnage utilisées, de leurs avantages et désavantages respectifs.

L'échantillonnage en situation naturelle. Le travail de transcription d'échantillons de langue seconde en situation "naturelle" d'activité et de conversation est considérable, même dans les meilleures conditions d'enregistrement, et de transcription. La taille de l'échantillon, tant du point de vue du nombre d'enfants observés que de la durée de l'échantillonnage est nécessairement limitée par cet handicap et doit être envisagée comme un optimum plutôt qu'un maximum.

2. Un second désavantage, lié au premier, est que cette situation ne produit pas nécessairement un nombre suffisant de contextes pour assurer une évaluation représentative du groupe pour toutes les variables sélectionnées, ni une évaluation représentative du niveau de performance individuelle pour chaque variable. Quoique l'absence de contextes paraît

associée aux périodes initiales de l'apprentissage, surtout pour les variables d'acquisition tardive, et est donc probablement l'une des caractéristiques de l'apprentissage - le fait reste à prouver.

3. L'identification de l'obligation contextuelle des variables, de même que la cotation de la présence ou de l'absence des variables ne présente pas de difficultés particulières dans cette situation, ce qui est un avantage appréciable.

4. La qualité majeure des observations en situation naturelle est de sauvegarder "le naturel" de la performance sans y introduire les biais et limitations de la situation contrôlée: (a) sauvegarde des caractéristiques individuelles de quantité et de qualité de la performance linguistique; telles aisance et créativité de l'expression verbale. Ces caractères individuels se retrouvent avec une constance remarquable dans la performance des enfants, et apparaissent même dans les scores bruts présentés dans l'appendice (exemple; les enfants 3, 8, 16 sont des enfants qui de façon caractéristique parlent peu et produisent des contextes pour un nombre limité de morphèmes, comparés à la richesse et/ou à la fluidité verbale des enfants 2, 6, 12); (b) augmentation spontanée du nombre de morphèmes, du nombre de cas par morphème et du nombre d'enfants par morphème à mesure que le groupe progresse dans sa maîtrise de la langue. Outre cela, l'échantillon en situation naturelle peut être employé pour différents propos tels par exemple étude des caractéristiques individuelles.

Le test de grammaire.

1. La situation contrôlée du test proprement dit, administré individuellement présente un avantage sérieux du point de vue transcription et est de cotation aisée. La facilité de la transcription permet donc éventuellement d'accroître la taille de l'échantillon tant du point de vue du nombre d'enfants que du point de vue du nombre et du type de variables étudiées.

2. Un test a également l'avantage de contrôler le nombre de contextes pour toutes les variables, et donc assure pour ces variables des résultats représentatifs du niveau de maîtrise du groupe (et des individus).

3. En contrepartie, le test est nécessairement une situation de performance au détriment des caractéristiques individuelles et aussi au détriment du comportement linguistique naturel des sujets et du groupe.

4. La situation de test paraît susciter des comportements verbaux "non naturels": telles les fréquentes réponses par segments de phrases ou même par mots portant uniquement sur la variable **étudiée** . de même que des constructions qui n'apparaissent pas en situation naturelle: telles les formes "Finished + verbe" observées dans la moitié des réponses pour le passé.

Le test "Langage-Dessin". Cette situation semi-naturelle de contrainte non-directive (c-à-d situation qui force l'enfant à parler, mais ne donne pas de directives) est la moins satisfaisante.

1. Comme l'échantillonnage est pris individuellement, les transcriptions sont relativement aisées, ce qui est un avantage par rapport à la première situation.

2. Les observations possibles sont limitées du point de vue grammatical, par exemple pour les verbes limitation à la troisième personne (singulier ou pluriel) et au présent. (Cette carence pourrait être évitée dans un test proprement dit).

3. Cette situation particulière introduisit un biais spécifique qui semble lié à son interprétation comme obligation d'identifier, éventuellement d'énumérer, tous les détails représentés, d'où la fréquence de phrases, segments et mots à fonction référentielle.

4. Quoique cette situation permit aux différences individuelles de se manifester, elle ne réussit pas à produire un nombre suffisant de contextes pour plusieurs variables. Ce genre de situation devrait être modifié pour satisfaire aux exigences de la recherche nous n'y reviendrons plus.

La Taille de l'Echantillon

Cette question est critique en situation naturelle surtout où (a) il n'y a pas de garantie, même en augmentant la durée de l'échantillon, que toutes les variables sélectionnées apparaîtront avec une fréquence suffisante pour satisfaire aux exigences d'une évaluation représentative de l'entière du groupe et où (b) l'on ne peut accroître substan-

tiellement la taille de l'échantillon sans en même temps augmenter considérablement le travail de transcription. L'expérience retirée de la situation naturelle est que la durée d'échantillonnage nécessaire varie d'après le niveau d'apprentissage et d'après les variables (morphèmes dans ce cas).

En début d'apprentissage, la fréquence des contextes est la plus basse, et est faible pour la plupart des variables, cette fréquence augmente spontanément avec la durée de l'apprentissage, de façon à atteindre des proportions satisfaisantes pour plusieurs variables. En début d'apprentissage, il serait donc approprié de procéder à des échantillonnages plus longs.

Certains morphèmes de par leur fonction apparaissent nécessairement avec une plus grande fréquence (de contextes): par exemple l'article et la copule sont les plus fréquents dans tous les échantillons, tandis que d'autres morphèmes d'application plus spécifique, tels: pluriel, progressif, passé apparaissent avec une fréquence moindre, et certains morphèmes sont toujours rares, tels: passé régulier, et troisième personne du singulier irrégulier. Cette distribution des fréquences d'apparition des morphèmes (contextes) semble liée à la fonction plus ou moins spécifique ou générale du morphème dans la phrase et semble donc liée à la langue elle-même, plutôt qu'à l'apprentissage de la langue (L_2).

Une comparaison de l'ordre des fréquences des quatorze morphèmes (a) dans les échantillons anglais L_2 du programme bilingue et (b) dans les échantillons des parents anglophones

des trois enfants de la recherche de Brown (voir Brown, 1973, tableau 52, p.358) donne des résultats qui soutiennent cette vue.

Les coefficients de corrélation rho de Spearman entre les ordres de fréquence d'apparition de 14 morphèmes sont comme suit (voir tableau 85 et 86 pour les ordres de fréquence):

Tableau 85.

Comparaison des Fréquences d'Apparition des Morphèmes pour Brown et pour le Programme Bilingue Note

Morphème	Brown adultes	Echantillons Groupes - Conversation		
	<u>n=14.</u>	1 ^o	2 ^o	3 ^o
article	1	1	1	1
copule contr.	2	2	2	4
copule incontr.	3	4	3	6
-ing	4	5	4	5
pluriel	5	3	6.5	3
passé irrég.	6	12	5	2
in	7	6	10	7
auxil. contr.	8	7	6.5	9
N's + N	9	10	13.5	12
on	10	8.5	9	10
auxil. incontr.	11	13	12	13.5
3 ^e pers. rég.	12	8.5	8	8
passé rég.	13	14	11	11
3 ^e pers. irrég.	14	10.5	13.5	13.5

Note Il s'agit des rangs occupés par les fréquences des contextes commandant l'usage des morphèmes.

Tableau 86.

Comparaison des Fréquences d'Apparition des Morphèmes
pour Brown et pour le Programme Bilingue Note

Morphème	Brown Sujets adultes		Echantillons Langage-Dessin		
	n=12	n=13	1 ^o	2 ^o	3 ^o
cop. con.+inc.	1	-	4	-	-
article	2	1	1	1	1
cop. contr.	-	2	-	6	3
cop. incontr.	-	3	-	5	5
-ing	3	4	2	3	4
auxil. con.+inc.	4	5	3	4	6
pluriel	5	6	5	2	2
passé irrég.	6	7	8	10	9
in	7	8	7	9	8
N's + N	8	9	11.5	13	11
on	9	10	6	7	7
3 ^e pers. rég.	10	11	9	11	13
passé rég.	11	12	10	12	12
3 ^e pers. irrég.	12	13	11.5	8	10

Note Il s'agit des rangs occupés par les fréquences
des contextes commandant l'usage des morphèmes.

Groupes de Conversation (n=14):

Adultes anglophones et échantillon I: $r=+.83$, S. $p<.001$

Adultes anglophones et échantillon II: $r=+.88$, S. $p<.001$

Adultes anglophones et échantillon III: $r=+.85$, S. $p<.001$

Test Langage-Dessin ($\underline{n}=13$):

Adultes anglophones et échantillon I: $\underline{r}=+.86$, S. $\underline{p}<.001$

Adultes anglophones et échantillon II: $\underline{r}=+.73$, S. $\underline{p}<.01$

Adultes anglophones et échantillon III: $\underline{r}=+.84$, S. $\underline{p}<.001$

En conséquence, il apparaît que la taille optimum de l'échantillon varie d'après les variables étudiées et que la fréquence de ces variables dans les conversations d'adultes (L_1) est un bon indicateur de la fréquence d'apparition des contextes en L_2 pour des enfants, même dans les échantillons initiaux.¹ Il se pourrait également que pour certaines variables peu fréquentes (ex. troisième personne singulier irrégulier, et passé régulier) la seule méthode objective soit la situation de test.

1. Ce point sera reconsidéré plus loin.

Le Choix de la Modalité d'Echantillonnage

Quelles que soient les différences amenées au niveau des résultats (ordre de performance, séquence d'acquisition) par la modalité d'échantillonnage "naturelle" ou "contrôlée", le choix de l'une ou l'autre modalité dépend en fait de ce que l'on veut obtenir. Si l'on s'intéresse à évaluer le niveau de performance d'un groupe de sujets, ou même d'un individu pour plusieurs variables, et avec une économie appréciable de temps et d'équipement la situation de test contrôlée est évidemment préférable.

Par contre, si l'on s'intéresse à une étude plus individualisée, et à l'évolution naturelle de la langue seconde la situation naturelle est supérieure, quoiqu'elle limite le nombre de sujets. Toutefois, si l'on désire comparer terme à terme l'acquisition de variables en langue première et en langue seconde, il est indispensable de tenir compte du fait que situation naturelle et situation de test, de même qu'ordre transversal et séquence longitudinale produisent des résultats peu comparables.

Etude Indépendante de l'Acquisition d'une Langue Seconde

Une conclusion que nous aimerions dégager de ce travail est que le processus d'acquisition d'une langue comme langue seconde vaut d'être étudié pour lui-même, indépendamment de comparaisons directes avec l'acquisition de la langue comme

langue première. Dans l'état présent de ce qui est connu de l'acquisition d'une langue comme langue seconde, il est peut-être prématuré de se lancer dans des comparaisons directes et spécifiques: (a) Sur le plan de la méthodologie en langue seconde, il n'y a pas encore de directives précises et déjà des objections sérieuses; (b) les rationnels existant sont vagues et offrent peu de support. Ils sont inspirés de controverses passées entre courants linguistiques et psychologiques opposés et ont un pouvoir limité comme modèles directeurs; (c) l'on ne possède pas de normes de quelque degré de généralité à propos de l'acquisition d'une langue comme langue seconde; (d) les essais théoriques même sur le plan purement spéculatif, en vue d'esquisser un modèle ou d'identifier les processus et/ou facteurs sous jacents sont rares et ont été peu fructueux.

Il semble donc que la recherche en langue seconde doive commencer par se pencher sur ses propres problèmes dans le but de définir son cadre et ses méthodes de recherche, ses objectifs, des rationnels plus puissants, des normes de développement en vue de produire un modèle qui lui soit propre. Indépendance de la recherche en langue première ne signifie évidemment pas rejet des hypothèses ou des principes d'acquisition émis à propos de l'acquisition du langage ni le rejet de la (des) théorie(s) linguistique(s). En effet, la recherche sur l'acquisition d'une langue seconde appartient au domaine de l'étude générale du langage, non seulement parce qu'elle est issue de l'évolution récente en théorie du lan-

gage et en recherche psycholinguistique et qu'elle y trouve un cadre théorique, mais encore parce que la connaissance acquise à propos de l'acquisition d'une langue seconde apportera une contribution originale à la connaissance du langage et des processus d'acquisition du langage.

Considérations sur le Processus d'Acquisition d'une Langue comme Langue Seconde

Quoique la partie expérimentale de cette dissertation apporte peu d'informations précises à propos de ce processus¹ sinon (a) qu'il est probablement différent du processus d'acquisition d'une langue première au cours du développement général de l'enfant et (b) qu'il présente très vraisemblablement un certain degré de généralité transcendant les langues maternelles particulières des sujets, nous aimerions conclure ce travail par une discussion du processus d'acquisition d'une langue seconde.

L'Hypothèse Cognitive

La présentation des modèles de langage et de la recherche psycholinguistique du chapitre d'introduction avait pour thème l'évolution progressive d'une hypothèse générale centrée sur les structures sous-jacentes du langage et de l'ac-

1. Le terme "processus" (singulier) est réservé pour le sens général de "développement"; lorsque nous parlons des "mécanismes" ou "stratégies" sous-jacentes, nous employons le terme au pluriel.

quisition du langage. La question présente est de savoir dans quelle mesure et de quelle manière cette hypothèse "cognitive" s'applique à l'acquisition d'une langue seconde.

Sur le plan de la théorie psycholinguistique récente, une version communément acceptée de cette hypothèse considère le rôle des processus cognitifs et des structures cognitives sous-tendant le développement du langage chez l'enfant. L'hypothèse est inspirée de la théorie piagétienne du développement cognitif et de l'hypothèse piagétienne que le développement du langage émerge de la fonction symbolique, et qu'à chaque stade du développement cognitif, le développement des structures de la pensée et des processus spécifiques précède nécessairement l'acquisition de nouvelles formes linguistiques, (catégories de mots, et/ou règles grammaticales). Une version modifiée de cette hypothèse concède l'existence de certains mécanismes linguistiques indépendants. Dans Cromer (1976, p.326) l'on trouve une présentation récente de cette hypothèse:

... although the study of cognitive structures and operations and the cognitions to which they give rise are of central importance in understanding the language acquisition process, these cognitive entities by themselves are not sufficient to explain that process. Our abilities "make available", so to speak, certain meanings to be encoded, but we must also possess certain specifically linguistic capabilities in order to express these meanings in language. Such linguistic capacity may be lacking in certain pathological conditions.

Comment cette hypothèse cognitive s'intègre-t-elle dans l'étude du processus d'acquisition d'une langue seconde? Par définition, l'acquisition d'une langue seconde signifie l'ac-

quisition d'un nouveau système linguistique par un individu qui a déjà maîtrisé, du moins en partie, une langue première.¹ L'acquisition d'une langue seconde implique donc un décalage plus ou moins important, dans le cours du développement de la personne, entre les périodes où ces deux apprentissages prennent place. Par conséquent, l'individu (enfant/adulte) qui acquiert une langue seconde est nécessairement différent cognitivement et linguistiquement (les deux points de vue qui nous intéressent) du jeune enfant qui apprend à parler et qui est engagé simultanément dans un processus de découverte et de croissance cognitive et linguistique.

Quel que soit le degré de développement cognitif atteint, celui qui acquiert une langue seconde se distingue de l'enfant à plusieurs égards: (a) il possède des structures cognitives plus complexes, a acquis des processus cognitifs plus avancés et possède un bagage de connaissance plus large; (b) il a déjà acquis tout ou partie d'un premier système linguistique. Il semble donc valable de penser que cet individu aborde la tâche d'acquisition d'une langue seconde de manière nécessairement différente de l'enfant acquérant le langage (d'autant plus différente qu'il est capable de comprendre et de produire des séquences de mots plus longues et est dotée d'une capacité de mémoire plus grande (aspects qui n'entrent pas dans la théorie piagétienne)). En terme de "readiness" ou capacité d'apprentissage, il est prêt "cognitivement" à apprendre tout ou partie du nouveau système linguistique, tant du point de vue sémantique

1. L'acquisition d'une langue seconde est considérée différente de l'acquisition "bilingue", où deux systèmes linguistiques sont acquis simultanément dans le cours du développement du langage.

tique que grammatical. Etant donné son expérience linguistique, et sa maîtrise (plus ou moins complète) d'un premier système linguistique, il n'a plus à découvrir le langage comme tel, et il a une conscience plus ou moins différenciée de ce qu'il doit acquérir (mots, règles, ...).

Par conséquent, dans la mesure où l'on pose que le processus d'acquisition d'une langue seconde est un processus régi par des règles (ou principes), d'ordre général comme le fait L'Hypothèse d'Identité (version faible), il est nécessaire soit de trouver d'autres formulations pour une hypothèse cognitive modifiée, soit de trouver d'autres explications.

Facteurs susceptibles d'influencer le processus d'acquisition d'une langue seconde

Facteurs cognitifs. Quoique l'hypothèse cognitive ne paraisse pas pouvoir être adoptée telle qu'elle est formulée pour l'apprentissage d'une langue première, il n'en demeure pas moins (a) que l'organisme aborde la tâche d'acquisition d'une langue seconde doté de capacités cognitives, et (b) que ces capacités se trouvent vraisemblablement engagées dans la tâche d'apprentissage. Puisque dans le cas d'une langue seconde l'on ne peut suivre les étapes successives du développement cognitif (comme on peut le faire à propos du développement du langage) l'on pourrait se tourner vers une hypothèse plus abstraite qui considère les caractéristiques de croissance de l'organisme. Une procédure de développement carac-

téristique de l'organisme, retrouvée à divers niveaux de développement est que l'organisme procède du simple au complexe, ou comme le prédit plus élégamment le principe orthogénétique de Werner à propos de la croissance psychologique: que la direction interne du développement progresse (a) du simple, global et indifférencié, vers (b) une différenciation et une spécification de plus en plus discrètes, vers (c) une intégration en systèmes de plus en plus complexes.

Sur le plan du développement cognitif, tel que présenté dans la théorie de Piaget, l'évolution progresse d'un niveau d'activité réflexe et progresse au travers de stades successifs de différenciation et d'intégration de plus en plus complexes, pour accéder à la pensée hypothético-déductive. Ceci est vrai également du développement du langage (L_1) qui débutant avec l'holophrase et la juxtaposition de mots, s'enrichit de détails (morphèmes) qui modulent le sens des mots de la phrase, différencie ensuite la phrase de base en modalités diverses, intègre ces modalités par subordination et coordination et finalement atteint la phrase propositionnelle au cours d'une succession de stades décrits par R. Brown.

Il est concevable que, lorsque la recherche en langue seconde disposera de données plus abondantes et couvrant l'entière du processus, l'on retrouve les divisions successives ou stades identifiés pour le développement du langage. Le fait que dans le cadre plus restreint de l'acquisition de morphèmes grammaticaux pour lequel l'enfant acquérant une langue première semble effectivement procéder du simple au complexe (sémantique-

ment et grammaticalement) tandis que les sujets (adultes/enfants) paraissent ne pas procéder de manière analogue ne contredit pas nécessairement cette hypothèse: (a) il se pourrait que pour des enfants d'âge scolaire (Dulay et Burt, et programme bilingue) cette série de morphèmes de base ne présente pas une gradation de difficulté aussi subtile que pour le jeune enfant; (b) il se pourrait aussi que ce qui est simple ou complexe pour le jeune enfant soit différent de ce qui est simple ou complexe pour des sujets plus âgés.

La complexité de la langue. La complexité de la langue (sémantique et formelle) est ici en quelque sorte le versant linguistique de l'hypothèse cognitive à propos de l'acquisition du langage (L_1) et de l'hypothèse plus générale invoquée pour l'acquisition d'une langue seconde.¹ La complexité sémantique de variables linguistiques (mots, morphèmes, relation) peut être définie comme l'a fait Brown à l'aide du nombre d'entrée de sens, elle pourrait être définie plus subtilement en termes cognitifs. La complexité formelle, correspond à la difficulté grammaticale de la langue, qui peut être définie par le nombre de règles de transformations, de même que le système morphophonémique superficiel; la démonstration de Slobin (voir chapitre I) à propos d'un cas de développement linguistique bilingue met en évidence la dissociation entre complexité sémantique et complexité formelle. Définir la langue, ou un as-

1. Toutefois la complexité de la langue, tant sémantique que formelle n'a pas besoin d'être étudiée en relation avec le développement cognitif ni avec les principes du développement psychologique en général.

pect de la langue en terme de degrés de difficulté (sémantique et/ou formelle) est un moyen de tester l'hypothèse cognitive, ou l'hypothèse que l'acquisition procède du simple au complexe. Ce test a été réalisé avec succès par Brown pour les deux premiers stades du développement linguistique et par les deVilliers pour le deuxième stade. En langue seconde, les études sur l'acquisition de morphèmes grammaticaux n'apporte pas de preuves interprétables comme confirmation de l'hypothèse. Mais une certaine confirmation apparaît chez Gillis et Weber (1976) dont les résultats indiquent une progression (L_2) de plus en plus différenciée pour l'acquisition des modalités de la phrase (négatif, interrogatif, impératif), de même qu'une frappante correspondance avec la progression rapportée pour l'anglais langue première.

Sans doute est-il essentiel de définir cette complexité de la langue avec des termes et des gradations (ou unités de mesure) appropriés pour le type d'acquisition étudié, ces termes et ces unités de mesure n'étant pas nécessairement identiques pour l'acquisition d'une première et d'une deuxième langue.

Fréquence. La fréquence d'apparition d'une variable linguistique est un autre facteur qui pourrait influencer le processus d'acquisition de cette variable. Ce facteur a habituellement été envisagé dans l'optique des théories de l'apprentissage: comme une mesure de la présentation du (des) stimulus(-i) en fonction de laquelle l'apprentissage se ferait. C'est dans cette optique que Brown (1973) teste le degré de correspondance entre l'ordre d'acquisition des quatorze morphèmes grammaticaux

et l'ordre de fréquence de ces mêmes morphèmes dans des échantillons de langage des parents des trois enfants étudiés.

Brown n'ayant pas trouvé de correspondance significative ($r = +.26$, N.S. à $p < .05$) conclut que la fréquence d'apparition des morphèmes dans le milieu linguistique des enfants n'est pas un facteur décisif de l'ordre d'acquisition des morphèmes.

Larsen-Freeman (1976) calcula le niveau de corrélation existant entre l'ordre de fréquence de ces mêmes morphèmes grammaticaux chez les six parents de l'étude de Brown, et les ordres de performances obtenus pour les mêmes morphèmes par Larsen-Freeman (1975, quatre ordres pour quatre tâches différentes) par Dulay et Burt (1974,a) et par Bailey, Madden et Krashen (1974). Ces coefficients indiquent une correspondance significative ($p < .01$) pour 3 des 4 ordres de Larsen-Freeman, une correspondance significative à $p < .01$ pour l'ordre de Dulay et Burt et une correspondance significative à $p < .05$ pour l'ordre de Bailey et al. Ces résultats indiquent que la fréquence d'apparition des morphèmes est un facteur actif dans l'acquisition de ces morphèmes en langue seconde, évaluée en situation de test. Pour le programme bilingue, la seule corrélation significative ($r = +.88$, $p < .001$, $n = 10$) trouvée est celle obtenue entre l'ordre de fréquence d'apparition des morphèmes chez des adultes anglophones (les parents de l'étude de Brown) et l'ordre de performance du groupe entier au test de grammaire administré à la fin des trois années du programme. Il semblerait donc que l'ordre de performance obtenu pour le groupe en situation de test confirme le rôle de la fréquence d'apparition

des variables dans l'environnement linguistique au cours de l'apprentissage d'une langue seconde.

Les données du programme bilingue permirent une autre découverte intéressante: celle d'une correspondance significative entre l'ordre de fréquence d'apparition des 14 morphèmes chez des adultes anglophones (les parents de Brown) et l'ordre de fréquence des contextes obligatoires de ces mêmes morphèmes dans les trois échantillons de la situation de groupes de conversation et dans les trois échantillons du test Langage-Dessin. Donc, dès la première année indépendamment de la maîtrise des morphèmes, les contextes requérant leur présence apparaissent dans un ordre de fréquence comparable à l'ordre de fréquence d'apparition des morphèmes chez des sujets adultes anglophones ($p < .001$, voir plus haut pour le détail des résultats). Que cette correspondance existe, même lorsque les variables ne sont pas maîtrisées, et la constance de cette correspondance paraissent indiquer qu'il s'agit d'une caractéristique de la langue elle-même, où ces morphèmes occupent des positions d'importance (définie ici par la fréquence) différentes. Il semblerait, que dans le processus d'acquisition d'une langue seconde, cette caractéristique de la langue apprise, apparaisse très tôt. L'interprétation que nous retirons de cette correspondance est que nos sujets abordèrent la tâche d'acquisition d'une langue seconde avec une capacité (readiness) à apprendre et à produire qui dès le début de cet apprentissage comporte une connaissance de la phrase, comme unité linguistique et de la présence d'éléments grammaticaux dans

cette phrase. Ce fait indique une différence du niveau de maturité cognitive et linguistique de ces enfants, par opposition au niveau de maturité correspondant à l'acquisition d'une langue comme langue première. L'expérience et la maîtrise d'un premier système linguistique contribue sans aucun doute à cette maîtrise de base.

BIBLIOGRAPHIE

- Andersen, E.J. Methods and morphemes in second language acquisition research. Language Learning, 1977, 26 (2), 409-425.
- d'Anglejan, A. & Tucker, G.R. The acquisition of complex English structures by adult learners. Language Learning, 1975, 25 (2), 281-293.
- Bailey, N. & Madden, C. Is second language learning like first language learning? Presentation given at C.U.N.Y. Conference, 1973. Cité par Bailey, N., Madden, C., & Krashen, S.D. 1974.
- Bailey, N., Madden, C., & Krashen, S.D. Is there a natural sequence in adult second language learning? Language Learning, 1974, 24 (2), 235-243.
- Bloom, L. Language development: form and function in emerging grammars. Cambridge, Mass: M.I.T. Press, 1970.
- Brown, R. A first language. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1973.
- Burt, M.K., Dulay, H.C., & Hernandez, C.H. Bilingual Syntax Measure. New York: Harcourt Brace Jovanovitch, 1973.
- Buteau, M. Students' errors and the learning of French as a second language: a pilot study. Review of Applied Linguistics, 1970, 8, 133-145.
- Cazden, C.B. The acquisition of noun and verb inflections. Child Development, 1968, 39, 433-448.
- Chomsky, C. The acquisition of Syntax in children from 5-10. Cambridge, Mass: M.I.T. Press, 1969.
- Chomsky, N. [Structures Syntaxiques]. Paris: ed. du Seuil, 1969. (Publication originale, 1957.)
- Chomsky, N. [Aspects de la théorie syntaxique]. Paris: ed. du Seuil, 1971. (Publication originale, 1965.)
- Chomsky, N. The formal nature of language. In E. Lenneberg, Biological foundations of Language. New York: Wiley, 1967.

- Chomsky, N. [Le langage et la pensée.] Paris: Payot, 1970.
(Publication originale, 1968).
- Cromer, R.F. The cognitive hypothesis of language acquisition and its implications for child language deficiency. In D.M. Morehead & A.E. Morehead (Eds.), Normal and deficient child language. Baltimore: University Park Press, 1976.
- Dommergues, J.Y. On two independent sources of error in learning the syntax of a second language. Language Learning, 1976, 26 (1), 111-123.
- Duskova, L. On sources of errors in foreign language learning. International Review of Applied Linguistics, 1970, 7, 11-36.
- Dulay, H.C. & Burt, M.K. Goofing: an indicator of children's second language learning strategies. Language Learning, 1972, 22 (2), 235-252.
- Dulay, H.C. & Burt, M.K. Should we teach children Syntax. Language Learning, 1973, 23 (2), 245-258.
- Dulay, H.C. & Burt, M.K. Natural sequences in child second language acquisition. Language Learning, 1974, 24 (1), 37-53.
- Dulay, H.C. & Burt, M.K. A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition. Language Learning, 1974, 24 (2), 253-278.
- Fathman, A. The relationship between age and second language productive ability. Language Learning, 1975, 25 (2), 245-253.
- Ferreiro, E. Les relations temporelles dans le langage de l'enfant.
- Fillmore, C.J. The case for case. In E. Bach & R.T. Harms (Eds.) Universals in Linguistic Theory. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- Gillis, M. & Weber, R.M. The emergency of sentence modalities in the English of Japanese speaking children. Language Learning, 1976, 26 (1), 77-94.
- Hakuta, K. A case study of a Japanese child learning English as a second language. Language Learning, 1976, 26 (2), 321-351.
- Jacobs, R.A. & Rosenbaum, P.S. English transformational grammar. Waltham, Mass: Blaisdell, 1968.
- Kessler, C. Syntactic contrasts in child bilingualism. Language Learning, 1972, 22 (2), 221-233.

- Klima, E. & Bellugi, U. Syntactic Regularities in the speech of children. In J. Lyons & R.J. Wales (Eds.) Psycholinguistic papers. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1966.
- Krashen, S.D., Sferlazza, V., Feldman, L., Fathman, A.K. Adult performance on the slope test: more evidence for a natural sequence in adult second language acquisition. Language Learning, 1976, 26 (1), 145-151.
- Lado, R. Linguistics across cultures. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.
- Langer, J. Theories of development. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.
- Larsen-Freeman, D. The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students. TESOL Quarterly, 1975, 9, 409-430.
- Larsen-Freeman, D. & Strom, V. The construction of a second language acquisition index of development. Language Learning, 1977, 27 (1), 123-134.
- Lenneberg, E. Biological foundations of language. New York: Wiley, 1967.
- Lyons, J. Introduction to theoretical linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.
- McNamara, J. Comparison between first and second language learning. Working Papers on Bilingualism, 1975, 7, 71-102.
- McNeil, D. The acquisition of language: the study of developmental psycholinguistics. New York: Harper and Row, 1970.
- McNeil, D. The capacity for grammatical development in children. In D.I. Slobin (Ed.) The Ontogenesis of grammar in Children. New York: Academic Press, 1971.
- Menyuk, P. Sentences children use. Cambridge, Mass: M.I.T. Press, 1969.
- Mikès, M. Acquisition des catégories grammaticales dans le langage de l'enfant. Enfance, 1967, 20, 289-298.
- Milon, J. A Japanese child learns English. Paper presented at TESOL Convention, 1972. Cité par Dulay et Burt (1972).
- Natalicio, D.C. & Natalicio, L.F.S. A comparative study of English pluralization by native and non-native English Speakers. Child Development, 1971, 42, 1302-1305.

- Piaget, J. Le langage et la pensée chez l'enfant. Neûchatel, Suisse: Delachaux et Niestlé, 1923.
- Piaget, J. Le langage et la pensée du point de vue génétique. In G. Révész (Ed.) Thinking and Speaking, a Symposium. Amsterdam: North-Holland, 1954.
- Piaget, J. La formation du symbole chez l'enfant. Neûchatel, Delachaux et Niestlé, 1964.
- Piaget, J. Préface à E. Ferreiro. In E. Ferreiro, Les relations temporelles dans le langage de l'enfant.
- Politzer, R.L. Initial language acquisition in two bilingual schools. Working Papers on Bilingualism, 1976, 10, 1-21.
- Porter, J.H. A cross-sectional study of morpheme acquisition in first language learners. Language Learning, 1977, 27 (1). 47-61.
- Ravem, R. Language acquisition in a second language environment. IRAL, 1969, 6, 175-185.
- Ravem, R. The development of Wh- questions in first and second language learners. Occasional papers, 1970, University of Essex, Language Centre, Colchester. Cité par Dulay et Burt (1972).
- Richards, J.C. Error analysis and second language strategies. Language Sciences, 1971, 17, 12-22.
- Richelle, M. L'acquisition du langage. Liège: Dessart, 1971.
- Rosansky, E.J. Methods and morphemes in second language acquisition research. Language Learning, 1976, 26 (2), 409-425.
- Schachter, J. An error in error analysis. Language Learning, 1974, 24, 205-214.
- Schlesinger, I.M. Production of utterances and language acquisition. IN D.I. Slobin (Ed.), The Ontogenesis of Grammar in Children. New York: Academic Press, 1971.
- Selinker, L. Interlanguage. IRAL, 1972, 10 (3). 209-231.
- Sinclair-de Zwart, H. Acquisition du langage et développement de la pensée: sous systèmes linguistiques et opérations concrètes. Paris: Dunod, 1967.
- Sinclair-deZwart, H. Developmental psycholinguistics. In D. Elkind & J.H. Flavell (Eds.), Studies in cognitive development: Essays in honor of Jean Piaget. New York: Oxford University Press, 1969.

- Sinclair-de Zwart, H. Sensori-motor action patterns as a condition for the acquisition of syntax. In R. Huxley & E. Ingram (Eds.), Language Acquisition: models and methods. New York: Academic Press, 1971.
- Sinclair-de Zwart, H. Language acquisition and cognitive development. In T.E. Moore (Ed.), Cognitive development and the acquisition of language. New York: Academic Press, 1973.
- Slobin, D.I. Cognitive prerequisites for the development of grammar. In C. Ferguson & D.I. Slobin (Eds.), Studies in child language development. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.
- Svoboda-Bertkua, J. An analysis of English learner speech. Language Learning, 1974, 24 (2), 279-286.
- Tarone, E. A discussion of the Dulay and Burt studies with comments by Dulay and Burt. Working Papers on Bilingualism, 1974. 4, 57-70.
- Tremaine, R.V. Syntax and Piagetian operational thought. A developmental study of bilingual children. Georgetown: Georgetown University Press, 1975.
- deVilliers J.G., & deVilliers, P.A. A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. Journal of Psycholinguistic Research, 1973, 2 (3), 267-278.

APPENDICE

Résultats Bruts pour le
Test Langage-Dessin

Sujets Pré- posit- ions: In et On.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	TEST LANGUAGE- DESSIN
	Totaux																
In présent	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	1	3	0	0	9 1 ^e année
erreur	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3
absent	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
On présent	2	2	0	2	0	4	1	0	2	0	0	4	0	1	1	0	19
erreur	1	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
absent	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
In présent	2	0	0	1	1	2	2	0	1	4	0	1	2	0	0	0	16 2 ^e année
erreur	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2
absent	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
On présent	1	0	0	2	0	4	2	0	4	4	2	5	3	0	2	0	29
erreur	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
absent	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2
In présent	1	4	1	0	1	6	0	2		7	0	3	3		0	0	28 3 ^e année
erreur	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0
absent	0	0	0	0	0	1	0	1		0	0	0	0		0	0	2
On présent	1	4	1	2	3	16	2	2		7	2	6	8		1	1	56
erreur	0	0	1	0	0	2	0	1		0	0	0	0		0	0	4
absent	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0

Sujets Articles "a"-"the"	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	TEST LANGUAGE- DESSIN	
	Totaux																	
Art.présent	34	45	16	30	22	27	34	2	14	19	10	49	26	33	24	7	392	1 ^e année
absent	5	2	2	2	0	6	1	19	0	10	11	3	0	1	0	10	72	
Art.présent	20	15	12	20	10	50	21	10	34	38	14	35	21	12	14	11	337	2 ^e année
absent	1	0	4	0	1	5	2	4	2	3	2	0	3	0	0	2	29	
Art.présent	27	42	22	24	19	128	19	18		51	15	29	44		11	13	462	3 ^e année
absent	1	2	1	0	0	26	0	0		2	0	1	2		1	0	36	

Sujets Plur- iels "-s"	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	TEST LANGAGE- DESSIN
	Totaux																
"-s" présent	1	4	2	8	0	5	2	2	0	4	4	2	3	8	1	1	1 ^e année 47 (61%)
absent	3	5	1	0	0	0	2	1	3	3	3	0	3	3	0	2	29 (38%) } 76
"-s" présent	4	0	3	6	1	4	5	3	9	13	0	8	5	0	3	0	2 ^e année 71 (86%)
absent	2	0	2	0	1	0	2	0	2	0	0	0	0	1	0	1	11 (13%) } 82
"-s" présent	3	13	7	6	2	36	3	0		15	1	7	13		0	1	3 ^e année 107 (93%)
absent	1	0	0	1	0	2	1	0		0	0	0	2		0	0	7 (6%) } 114

Sujets Le pos- sessif.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	TEST LANGUAGE- DESSIN
	Totaux																
Adj.poss.	4	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	6	0	1	2	0	9 1 ^e année
Prép. "of"	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pronom poss.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Construction N + N's	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Construction "to have"	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1 got 0	0	2
Adj.poss.	3	1	0	0	0	5	3	1	2	6	2	0	2	0	2	0	27 2 ^e année
Prép. "of"	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Pronom poss.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Construction N + N's	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Construction "to have"	1	0	0	0	0	4	1	0	3	7	0	3	0	0	0	0	20
Adj.poss.	1	6	0	0	0	8	3	1		3	1	3	3		0	0	29 3 ^e année
Prép. "of"	0	1	1	0	0	0	0	0		0	0	1	1		0	0	4
Pronom poss.	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0
Construction N + N's	0	0	0	0	0	0	0	0		1	0	0	2		0	0	3 + 4 absences
Construction "to have"	0	5	0	0	0	7	0	0		1	0	0	1	1 got	0	0	16

"ing" Sujets Pré- sent pro- gressif. 3e per. sing.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	TEST LANGAGE- DESSIN
	Totaux																
Verbe gén.	7	7	2	0	4	1	2	2	0	7	4	1	3	0	0	1	41 1 ^e année
+s cont.ing.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
be+v.gén.	1	0	0	0	0	0	2	3	1	0	1	0	0	0	0	0	8
+ing prés.	1	0	0	10	1	10	1	0	1	0	1	22	2	7	7	1	64
Verbe gén.	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3 2 ^e année
+s cont.ing.	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3
be+v.gén.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
+ing. prés.	0	1	4	2	6	12	2	6	8	4	4	5	5	1	4	0	64
Verbe gén.	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0	4	4 3 ^e année
+s cont.ing.	0	2	0	0	0	0	1	0		0	0	0	0		0	0	3
be+v.gén.	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0
+ing prés.	1	4	4	7	7	9	4	7		6	3	7	9		5	0	73

Sujets "-s" 3 ^e per- sonne du singulier.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	TEST LANGUAGE- DESSIN
	Totaux																
"-s" cont "-s"	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0 1 ^e année
to have (has)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
générique cont. "-s"	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
"-s" cont "-s"	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	5	1	0	10 2 ^e année
to have (has)	0	0	0	0	0	6	3	0	5	6	0	2	0	0	0	0	22
générique cont. "-s"	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1 have	0	0	0	0	0	0	2
"-s" cont "-s"	0	0	0	0	0	0	2	0	/	2	0	0	0	/	0	0	4 3 ^e année
to have (has)	0	4	0	0	0	7	0	0		3	0	0	1		0	0	15
générique cont. "-s"	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0
"+ing" cont. "-s"	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0 1 ^e année
"+ing" cont. "-s"	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1 2 ^e année
"+ing" cont. "-s"	0	1	0	0	0	0	0	0	/	0	0	0	0	/	0	0	1 3 ^e année
"+s" cont. "-ing"	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	1	0		0	0	1 1 ^e année
"+s" cont. "-ing"	0	0	0	1	0	0	1	0		1	0	0	0		0	0	3 2 ^e année
"+s" cont. "-ing"	0	2	0	0	0	0	1	0	/	0	0	0	0	/	0	0	3 3 ^e année

Sujets Passé Rég.+ Irrégulier	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	TEST LANGAGE- DESSIN
	Totaux																
be copule	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1 1 ^e année
have	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
-ed présent absent	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 1	0 0	0 0	1- 1
Irr. prés.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	1	0	5
Irr. absent	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Finished + verbe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
be copule	5	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	7 2 ^e année
have	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
-ed présent absent	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	1 0	0 0	0 0	0 1 G	0 0	0 0	0 0	1 1
Irr. prés.	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Irr. absent	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1 G	0	0	0	1
Finished + verbe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
be copule	5	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	7 3 ^e année
have	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
-ed présent absent	3 1 G	0 0	0 0	0 0	0 0	1 0	0 0	0 0	0 0	1 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	5 1
Irr. prés.	10	5	0	0	1	0	0	0	0	0	let	0	0	0	0	0	16 + 1
Irr. absent	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Finished + verbe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Sujets Copule Cont.+ Incontractable	TEST LANGAGE- DESSIN																Totaux
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
copule prés. C+I.	2	0	0	1	1	16	4	0	3	1	1	2	0	1	13	0	45 1 ^e année
abs.	5	3	1	0	0	4	6	1	2	2	0	3	0	0	0	6	33
err.	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	3
copule prés. cont.	0	0	1	4	6	5	1	0	5	7	0	0	1	2	3	0	35 2 ^e année
abs.	0	3	1	1	0	4	0	0	3	0	1	0	0	0	3	0	16
err.	0	0	0	4	2	0	3	0	0	2	0	0	0	0	0	0	11
copule prés. incont.	1	0	0	1	0	4	5	0	10	15	2	0	0	0	2	0	40
abs.	1	0	0	4	2	1	3	0	0	2	2	0	0	0	2	0	17
err.	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	4
copule prés. contr.	0	10	9	5	6	9	8	4		10	3	5	7		3	1	80 3 ^e année
abs.	0	0	0	1	0	1	0	0		0	0	2	1		0	0	5
err.	0	1	0	1	0	2	0	0		2	1	1	4		0	0	12
copule incont. prés.	0	1	0	1	1	33	0	1		4	1	1	9		0	1	53
abs.	0	1	1	1	0	4	0	0		4	2	1	6		0	1	21
err.	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0

Sujets be aux. contr.+ incontrac- table	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	TEST LANGAGE- DESSIN
	Totaux																
prés.+ing	1	0	0	9	0	0	1	0	2	0	1	20	0	5	5	0	44 1 ^e année
prés.+général	1	0	0	0	0	0	2	3	1	0	1	0	0	0	0	0	8
abs. + ing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	3	0	6
abs.+général	5	3	0	0	0	0	1	0	0	6	2	1	2	0	0	1	21
abs.+ "-s"	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
prés.+ing	0	2	1	2	3	9	3	2	10	5	4	1	6	0	3	0	51 2 ^e année
prés.+général	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
abs. + ing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2?	1	0	1	0	5
abs.+général	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3
abs.+ "-s"	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3
prés.+ing	0	3	3	8	7	4	4	6		3	3	6	7		6	0	60 3 ^e année
prés.+général	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0
abs. + ing	0	0	0	0	0	2?	1	0		0	0	1	0		0	0	2
abs.+général	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0	4	4
abs.+ "-s"	0	2	0	0	0	0	1	0		0	0	0	0		0	0	3

Résultats Bruts pour les
Groupes de Conversation

Sujets Prépositions In et On		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	GROUPES DE CONVERSATION			
																		Totaux			
IN	prés.	0	0	2	0	1	8	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	14	1 ^e année		
	abs.	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1			
ON	prés.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	0	6			
	abs.	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1			
IN	prés.	0	3	1	0	3	1	0	0	0	6	1	2	/	1	0	0	18	2 ^e année		
	abs.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0		
ON	prés.	0	2	1	0	9	0	1	0	1	0	2	3		2	0	0	21			
	abs.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		0	0	0	1			
IN	prés.	0	8	1	0	2	7	0	1	/	3	0	1	6	/	2	1	32	3 ^e année		
	abs.	0	0	0	0	0	0	1	0		0	0	0	0		0	0	0	1		
ON	prés.	0	5	1	0	1	3	2	0		1	2	1	2		2	0	20			
	abs.	0	0	0	0	1	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0	1		

Sujets articles "a"-"the"	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	GROUPES DE CONVERSATION	
																	Totaux	
art. prés.	2	0	13	12	32	17	4	0	8	5	13	33	4	9	19	2	163	1 ^e année
art. abs.	2	0	1	1	2	2	1	0	0	3	10	7	0	2	1	1	33	
art. prés.	26	21	14	9	46	4	9	4	38	47	12	24		27	6	6	293	2 ^e année
art. abs.	0	2	1	0	8	1	0	0	1	3	1	0		0	1	1	19	
art. prés.	6	39	6	13	32	67	14	14		23	9	16	27		4	7	277	3 ^e année
art. abs.	0	4	3	0	0	4	2	2		1	1	0	1		1	1	20	

Sujets Pluriels "-s"	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	GROUPES DE CONVERSATION		
																	Totaux		
"-s"	prés.	0	0	1	3	0	4	0	0	6	1	6	10	0	3	2	0	36	1 ^e année
	abs.	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	1	0	1	0	5	
"-s"	prés.	6	3	3	6	2	6	0	0	6	11	4	5		1	1	0	54	2 ^e année
	abs.	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1		0	0	0	2	
"-s"	prés.	5	19	1	6	6	27	5	3		8	3	3	7		3	0	96	3 ^e année
	abs.	0	0	0	2	0	0	0	0		1	1	0	0		0	0	4	

Sujets Pos- sessif N's + N		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	GROUPES DE CONVERSATION Totaux
N + N's	N of N												0					1 ^e année
	-s pr.	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	-s ab.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4
N + N's	N of N	0	1	0	0	2E	0	0	0	0	0	0	3		0	0	1	5 + 2E 2 ^e année
	-s pr.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1		0	0	0	5
	-s ab.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0		0	0	0	1
N + N's	N of N	0	1	0	0	1	0	0	0		0	0	0	0		0	0	2 3 ^e année
	-s pr.	0	0	0	0	0	2	1	2		1	0	0	1		0	0	7
	-s ab.	0	0	0	0	1	0	0	0		0	0	0	0		0	0	1

Sujets Prog- ressif "-ing"	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	GROUPES DE CONVERSATION
	Totaux																
verbe gén.	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2 1 ^e année
"-s" cont. "-ing"	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
be + génér.	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
+ing prés.	0	0	0	0	1	6	1	0	0	0	0	0	0	5	1	0	14
verbe gén.	1	0	0	1	0	0	1	0	0	4	0	0		0	0	3	10 2 ^e année
"-s" cont. "-ing"	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0
be + génér.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0
+ing prés.	7	4	0	0	5	2	2	0	2	10	4	8		6	4	1	55
verbe gén.	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0 3 ^e année
"-s" cont. "-ing"	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0
be + génér.	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0
+ing prés.	2	20	1	0	1	5	0	1		3	3	5	6		0	0	47

Sujets "-s" prés. 3 ^e pers. sing.																	GROUPES DE CONVERSATION
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Totaux
"-s" prés.	0	0	0	2I	1I	0	1R	0	1R	0	0	0	2R	1I	1I	0	4 rég. 5 irr. 1 ^e année
v. générique	0	0	0	1R	1R	1R	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3R
to have(has)	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
"-ing" cont. "-s"	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
"-s" prés.	0	1R	0	1R	2R	2R	0	0	1R	8R 4I	2R	1R		3R 1I	2R	0	23R 5I 2 ^e année
v. générique	0	0	2R	0	0	0	0	0	0	1R	0	0		0	0	0	3R
to have(has)	0	0	0	0	0	0	1G	0	0	0	0	0		0	0	0	1 génér.
"-ing" cont. "-s"	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0
"-s" prés.	3R	6R 1I	0	1R	2R 1I	2R 1I	0	2R		1R	0	1R	4R		2R	0	24R 3I 3 ^e année
v. générique	4R	2R	0	0	0	R	0	0		0	0	0	0		0	0	7R
to have(has)	0	1	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	1
"-ing" cont. "-s"	0	0	0	1R	0	0	0	0		1R	0	0	0		0	0	2R

Sujets Le Passé Simple																	GROUPES DE CONVERSATION
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Totaux
copule be	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0 1 ^e année
to have	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
-ed +	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0+
-ed -	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0-
irrég. +	0	0	0	0	0	1+	0	0	0	2+	0	0	0	0	0	0	3+
irrég. -	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
copule be	1	0	1	0	2	1	0	0	3+ 2-	1-	1-	1		2	0	0	11+4 2 ^e année
to have	0	0	1?	0	2	0	0	0	0	0	0	1		0	0	0	3
-ed +	0	4	0	0	1	0	2	0	0	1	0	1		1	1	0	11+
-ed -	1G	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	1-
irrég. +	0	7	0	1	8	2	0	0	6	9	4	0		0	2	1	40+
irrég. -	1G	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		1G	1	0	4-
copule be	1-	10	0	1	0	19	0	0		1	0	0	3		4	0	39 3 ^e année
to have	0	0	0	0	0	5	0	1		1	0	0	0		0	0	7
-ed +	1	0	0	0	0	6	0	1		2	0	1	0		1	0	12
-ed -	2	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	2
irrég. +	1	14	0	1	1	37	4	3		6	1	1	5		1	0	75
irrég. -	1	0	0	0	0	1	1	0		0	0	0	1		1	0	5

Sujets Copule contr.+ incontractable		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	GROUPES DE CONVERSATION	
		Totaux																	
CC	prés.	0	0	2	8	4	6	1	0	4	2	15	30	6	16	9	2	105	1 ^e année
	abs.	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	4	
CI	prés.	0	0	0	0	3	0	1	0	2	0	2	4	0	7	1	0	20	
	abs.	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	1	0	0	1	0	5	
CC	prés.	2	20	12	3	15	8	2	0	26	18	9	16		8	4	6	149	2 ^e année
	abs.	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0		0	0	0	2	
CI	prés.	4	6	4	2	2	11	2	0	13	3	9	2		5	0	1	64	
	abs.	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0		0	0	0	3	
CC	prés.	4	14	4	2	5	18	4	5		7	4	8	13		3	6	97	3 ^e année
	abs.	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0	
CI	prés.	2	1	0	1	2	9	2	1		5	2	2	3		0	5	35	
	abs.	1	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	1	

Sujets Aux. Be, Con.+Inc.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	GROUPES DE CONVERSATION	
																16	Totaux
aux.prés+ing	0	0	0	0	1	4	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	7 1 ^e année
prés+G.	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
abs.+ing	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
abs.+G.	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
abs/"-s"	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
aux.prés+ing	7	4	0	0	5	1	2	0	2	9	2	8		6	4	1	51 2 ^e année
prés.+G.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0
abs.+Ing	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0		0	0	0	3
abs.+G.	1	0	0	1	0	0	1	0	0	4	0	0		0	0	3	10
abs/"-s"	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0
aux.prés.+Ing	1	14	0	0	1	0	0	1		3	3	5	4		0	0	32 3 ^e année
prés+G.	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0
abs.+ing	0	1	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	1
abs.+G.	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0
abs/"-s"	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0

Résultats Bruts pour le
Test de Grammaire

Sujets																	TEST DE GRAMMAIRE
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Totaux
article présent	55	41	65	88	62	94	98	76		62	40	82	62		51	76	952
absent	5	0	0	0	0	2	0	0		2	0	2	0		0	0	11
pluriel "s" présent	1	1	0	3	3	3	3	1		2	3	3	2		2	1	28
absent	1	0	0	0	0	0	0	2		0	0	0	0		0	1	4
possessif pronom	0	0	1	0	0	7	3	1		0	0	0	0		0	0	12
adjectif	4	3	6	5	5	0	0	4		6	6	7	6		4	6	62
N of N	1	0	1	0	0	0	0	0		0	0	0	2		0	0	4
N's+N +	0	0	0	0	2	1	2	0		0	1	1	0		0	0	7
N's+N -	0	0	0	0	0	0	0	4		0	0	0	0		0	1	5

7278																	TEST DE GRAMMAIRE
Sujets Progressif "-ing"	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Totaux
<u>singulier</u>																	
-ing prés.	12	9	11	7	12	12	9	13		9	13	13	12		11	7	150
v. génér.	0	0	0	0	0	0	3	0		2	0	0	1		0	3	9
be+V. génér.	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		1	1	2
"-s"/cont.	0	1	1	5	1	1	0	0		2	0	0	0		0	1	12
<u>pluriel</u>																	
-ing prés.	3	3	-	1	3	3	2	2+ ings		1	3	3	2		3	1	30 + ings
v. génér.	0	0	-	1	0	0	1	0		1	0	0	1		0	2	6
be+V.génér.	0	0	-	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0
"-s"/Cont.	0	0	-	1	0	0	0	0		1	0	0	0		0	0	2

Sujets																	TEST DE GRAMMAIRE
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Totaux
3 ^e pers.sing																	
verbe génér.	0	0	0	0	0	0	0	0		2	0	0	1		0	0	3
"-s"	0	0	0	0	0	2	0	0		0	2	2	0		2	0	8
-ing/cont -s	0	0	0	0	0	0	0	2		0	0	0	0		0	0	2
passé simple																	
R. =ed prés.	1	0	0	0	1	0	0	0		1	1	0	1		0	0	5
abs.	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0
Irrég. prés.	0	2	2	1	0	3	2	0		1	1	1	1		3	0	17
Formes comp.	0	0	1I	0	0	0	1I	2I		0	1I	1I	0		0	0	6I
Finished +V	1R 2I	2I	2I	1R 6I	1R 3I	2I	1I	1I		2I	1I	1R 2I	1R 2I		2I	1I	5R 29I
V. génér.	2I	0	0	0	2I	0	0	0		0	0	1I	0		0	1R 2I	1R 7I
-ed surgénér.	0	0	0	0	0	0	1	0		0	0	0	1		0	0	2
abs.réponse	0	2R	0	0	0	0	1I	0		0	0	0	0		0	0	2R 1I

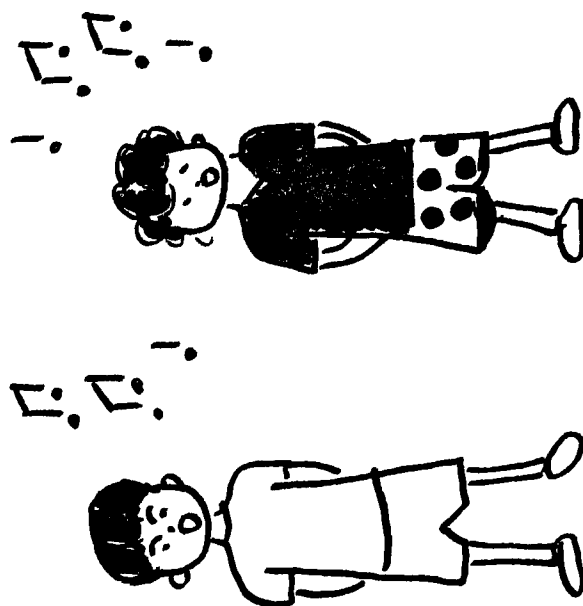
Sujets																	TEST DE GRAMMAIRE
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Totaux
cop.be contr. prés.	4	4	1	6	4	4	0	2		3	1	0	14		2	0	45
absente	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	1		0	0	1
cop. be inc. prés.	3	2	2	1	0	5	1	2		1	2	5	2		0	3	29
absente	1	0	0	0	0	2	1	0		0	0	0	0		0	1	5
aux. be sing. abs/"-s"	0	1	1	5	1	1	0	0		2	0	0	0		0	1	12
abs/G	0	0	0	0	0	0	3	0		2	0	0	1		0	3	9
prés.+ing	10	3	7	5	12	12	9	10		5	11	11	11		4	7	117
prés.+G	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		1	1	2
aux. be plur. abs/"-s"	0	0	0	1	0	0	0	0		1	0	0	0		0	0	2
abs/G	0	0	0	1	0	0	1	0		1	0	0	1		0	2	6
prés.+ing	1+,1-	3	0	1	2	2	1	3		1	3	3	2		1	1-	23+,2-
prés.+G	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0

Le Test Langage-Dessin

Nous regrettons de ne pouvoir présenter une copie du
Dessin qui n'est malheureusement pas en notre possession.

Le Test de Grammaire

Présentation des Cartes Utilisées

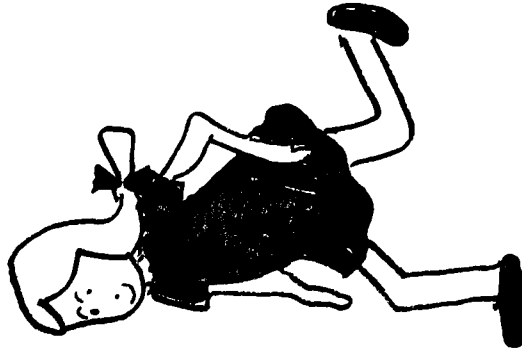


The boys are singing

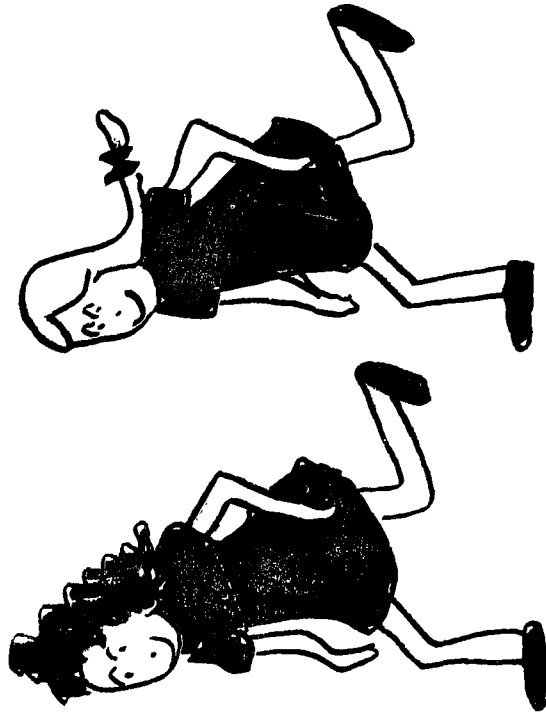


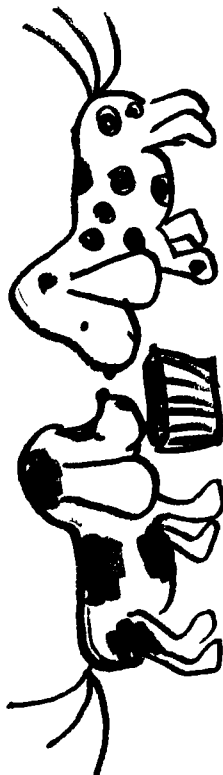
The boy is singing

The girl is running



The girls are running





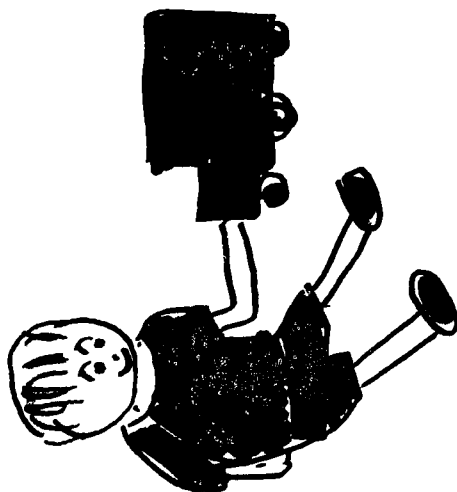
The dogs are eating



The dog is eating

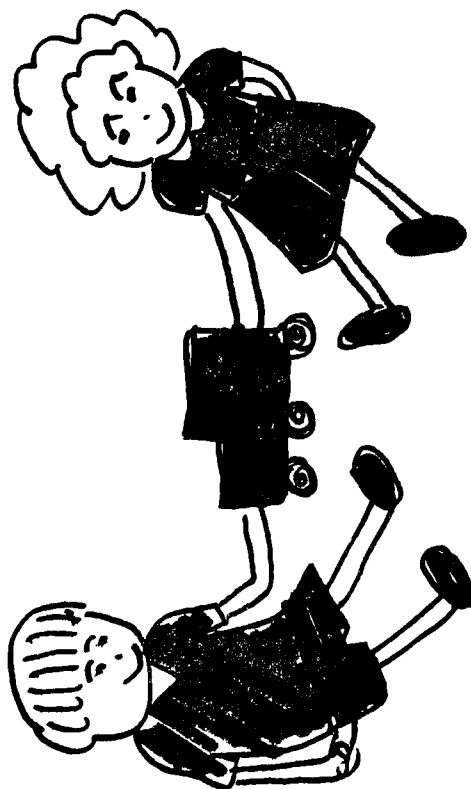
The boy's truck

his truck



The boy and the girl's truck

Their truck

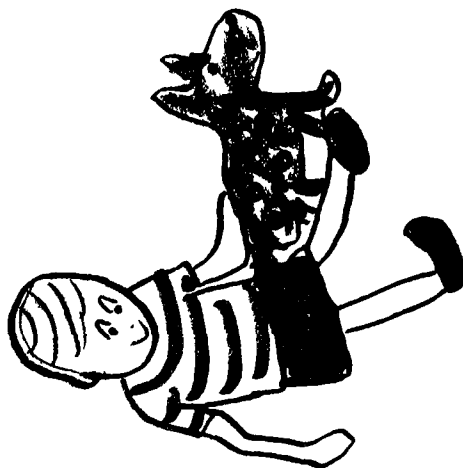




The girls' doll
their doll



The girl's doll
her doll



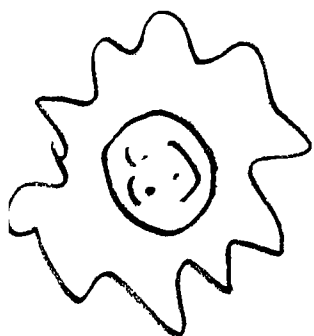
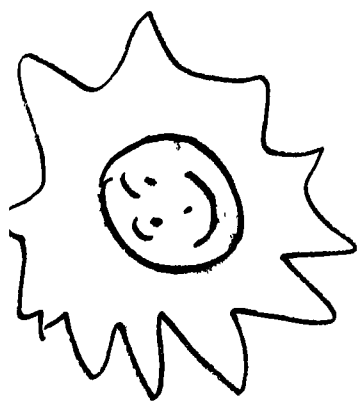
The boy's dog

his dog



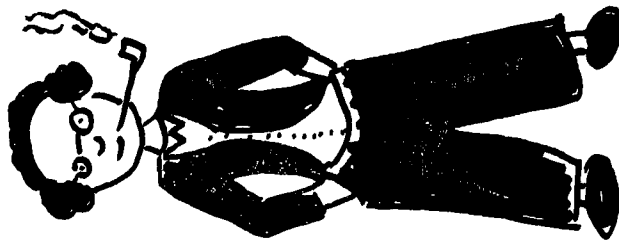
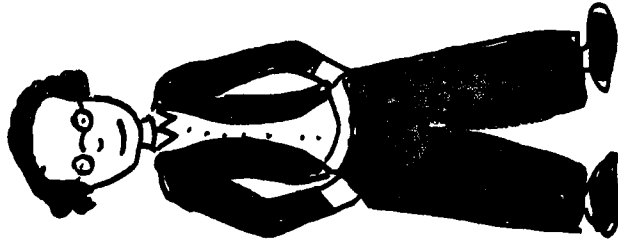
The boys' dog

their dog



The boy is sleeping

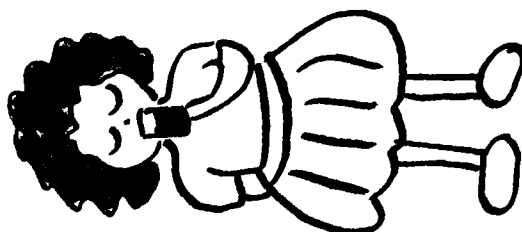
22.



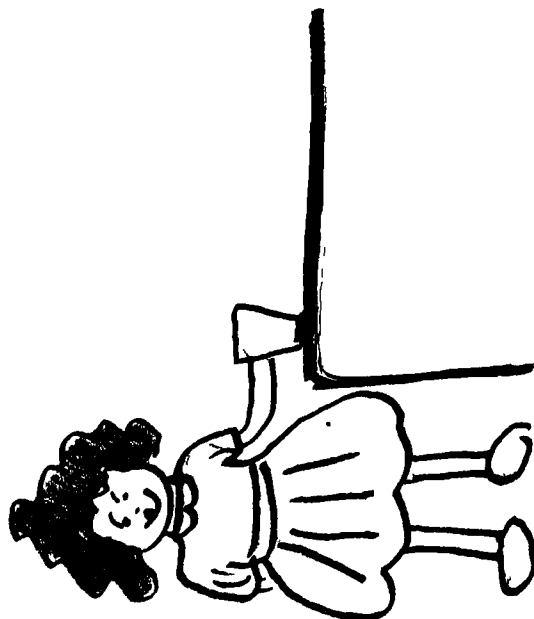
9

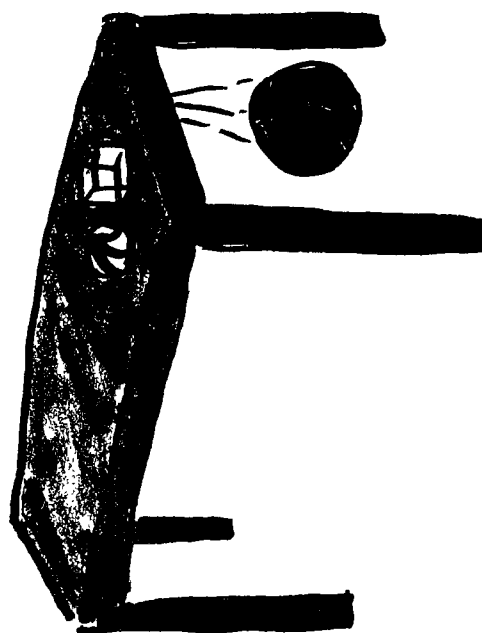
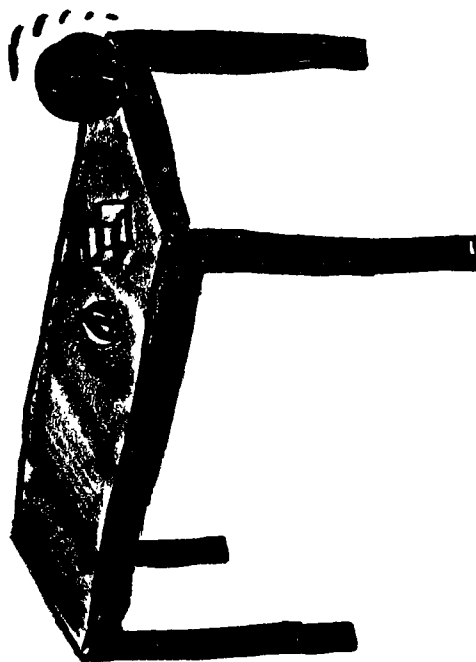
The Dad is smoking

The girl is drinking

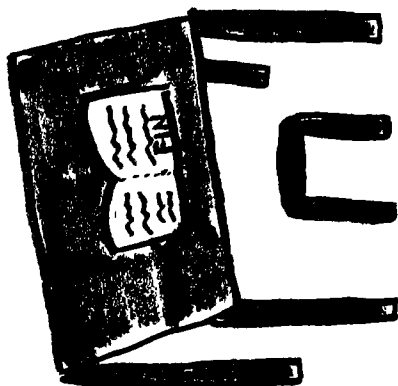


The girl drank

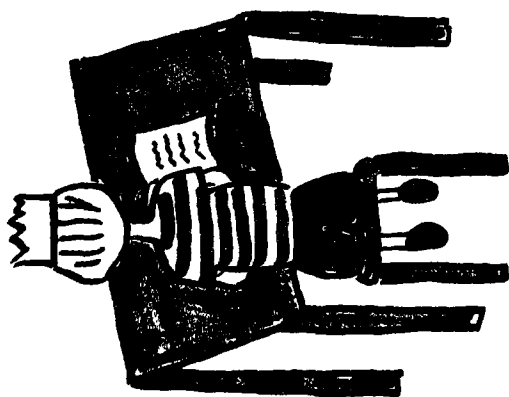




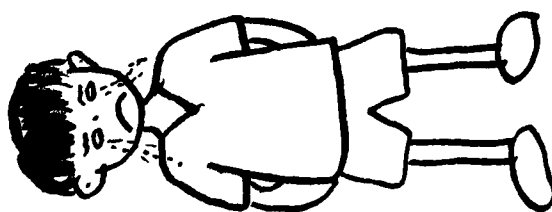
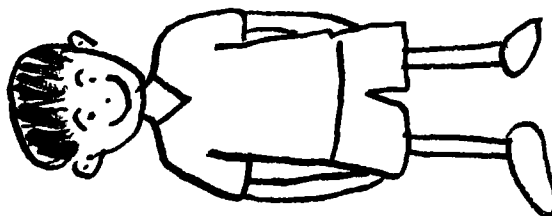
The ball is falling



The boy read



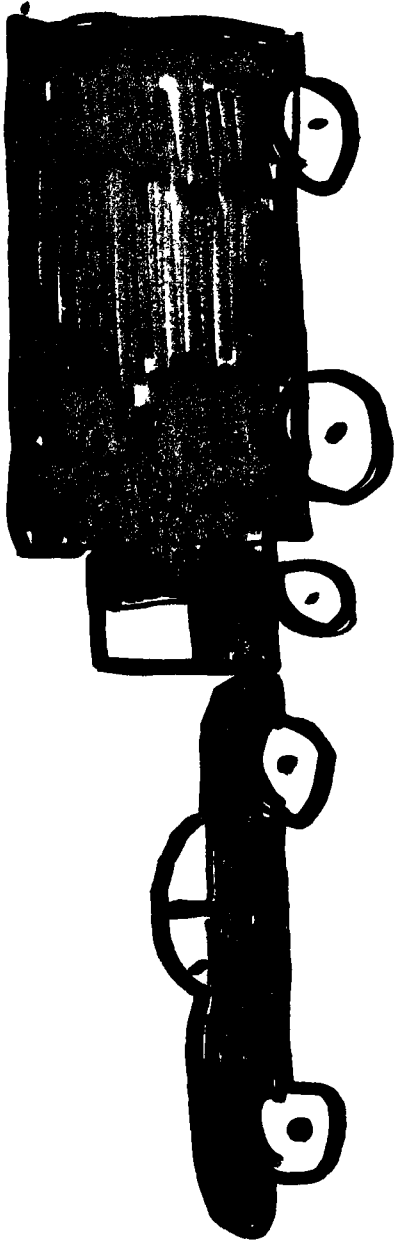
The boy is reading



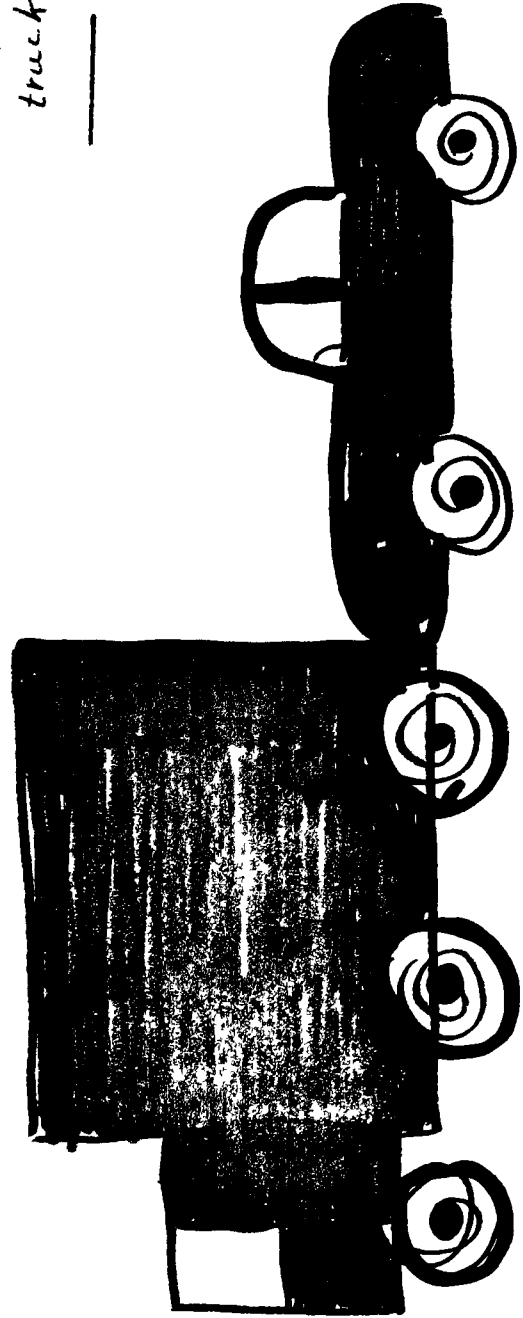
The boy is crying

The truck is pushing the car

32

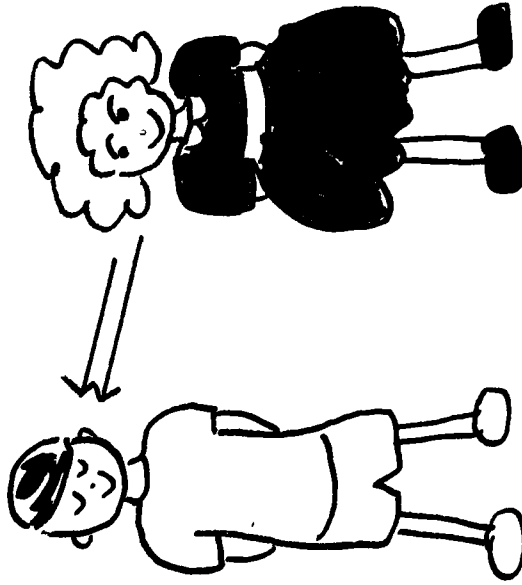


The car is pushing the
truck

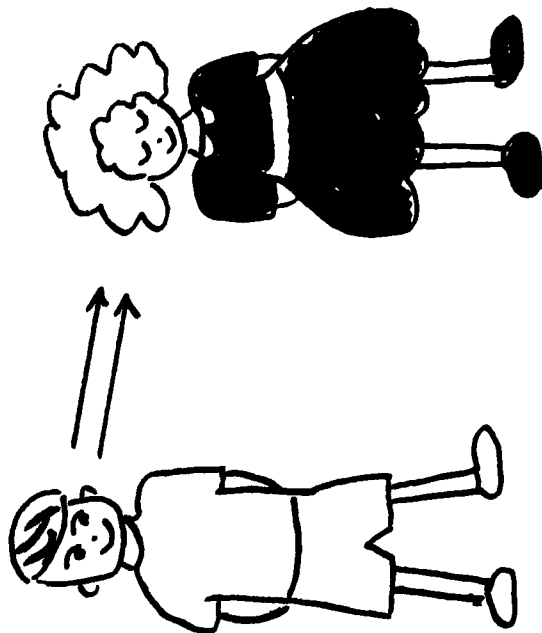


294

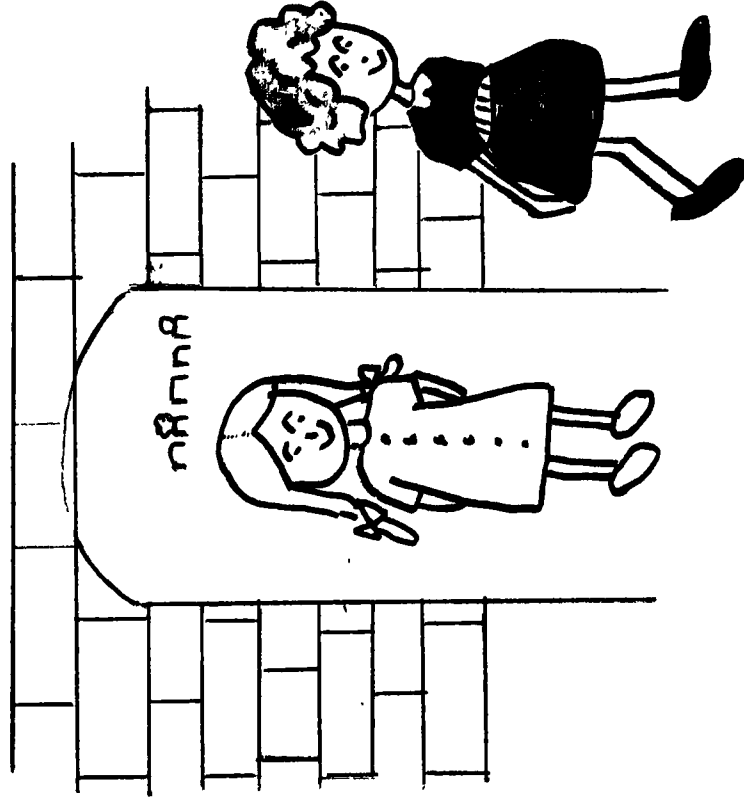
9.



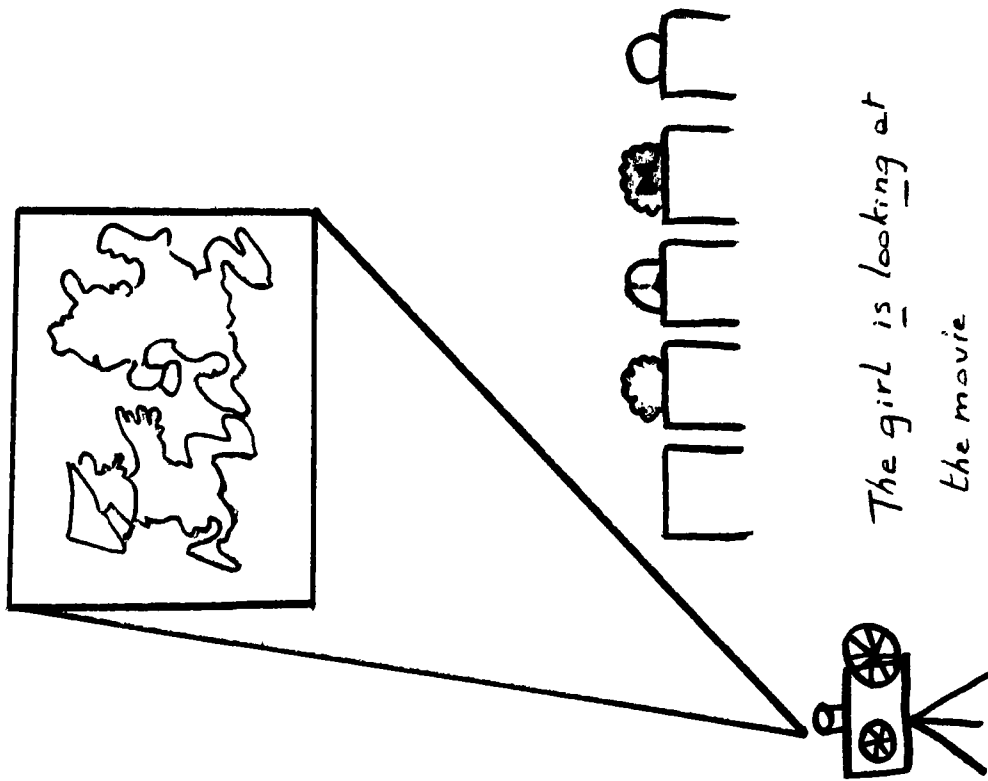
The girl sees the boy



The boy sees the girl



The girl { watched the movie
 { looked at
saw



The girl is looking at
 the movie