

## CANADIAN THESES ON MICROFICHE

## THÈSES CANADIENNES SUR MICROFICHE



National Library of Canada  
Collections Development Branch

Canadian Theses on  
Microfiche Service

Ottawa, Canada  
K1A 0N4

Bibliothèque nationale du Canada  
Direction du développement des collections

Service des thèses canadiennes  
sur microfiche

### NOTICE

The quality of this microfiche is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Previously copyrighted materials (journal articles, published tests, etc.) are not filmed.

Reproduction in full or in part of this film is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30. Please read the authorization forms which accompany this thesis.

**THIS DISSERTATION  
HAS BEEN MICROFILMED  
EXACTLY AS RECEIVED**

### AVIS

La qualité de cette microfiche dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

Les documents qui font déjà l'objet d'un droit d'auteur (articles de revue, examens publiés, etc.) ne sont pas microfilmés.

La reproduction, même partielle, de ce microfilm est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30. Veuillez prendre connaissance des formules d'autorisation qui accompagnent cette thèse.

**LA THÈSE A ÉTÉ  
MICROFILMÉE TELLE QUE  
NOUS L'AVONS REÇUE**

**Canada**

ACQUISITION DES CONSTRUCTIONS CAUSATIVES FRANCAISES

PAR DES APPRENANTS DU FRANCAIS LANGUE SECONDE

PAR

MARIE LABELLE

Thèse présentée à l'École des études  
supérieures de l'Université d'Ottawa  
en vue de satisfaire aux exigences de  
la maîtrise es arts en linguistique.



UNIVERSITÉ D'OTTAWA  
UNIVERSITY OF OTTAWA

## REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier M. Christian Adjémian, dont les conseils nous furent précieux dans l'élaboration et la rédaction de ce mémoire, ainsi que M. Phil Hauptman, du Centre des langues vivantes de l'Université d'Ottawa et M. Marcel Soqué du Centre d'orientation et de formation des immigrants de Hull, qui ont accepté de nous donner accès aux étudiants de leurs centres. Sans ces personnes, notre recherche n'aurait pu être menée à terme.

## SOMMAIRE

Le but de cette étude était double: d'une part déterminer l'apport de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde, par rapport aux autres sources de connaissance des apprenants (langue étudiée, grammaire universelle, autres langues connues de l'apprenant, etc.); d'autre part préciser les processus psychologiques impliqués dans l'acquisition et en particulier dans l'utilisation par les apprenants de leurs diverses sources de connaissance.

Un test de compréhension et un test de production ont été administrés à des apprenants adultes du français langue seconde. Le comportement d'un groupe d'apprenants de langue maternelle anglaise a été comparé à celui d'un groupe d'apprenants de langue maternelle espagnole. De façon générale, les mêmes réponses ont été observées chez les deux groupes de sujets: pour tous les sujets, le point de référence en production, comme en compréhension semble être une représentation logico-sémantique de l'énoncé. L'influence de la langue maternelle se fait sentir en compréhension lorsque les structures de la langue étudiée sont similaires à certaines structures de la langue maternelle et en production aux points

de congruence entre l'interlangue des apprenants et la langue maternelle. Dans les deux cas, des actions analogiques semblent être impliquées. Le rôle des automatismes verbaux et celui des universaux linguistiques sont aussi discutés.



Table des matières, suite

	<u>Page</u>
4.2 Production	88
4.2.1 Nombre de causatives élicitées	88
4.2.2 Types de phrases recueillies	89
4.2.3 Position des pronoms	98
4.2.4 Forme des pronoms	103
4.2.5 Cliticisation de plus d'un pronom	108
4.2.6 Contraintes sur le placement des clitiques	110
4.2.6.1 Coréférentialité du réfléchi	110
4.2.6.2 Restrictions sur la co-occur- rence des clitiques	111
4.2.6.3 Opacité du sujet	112
4.2.6.4 Autres violations	113
4.3 Sommaire des résultats	114
5. Discussion des résultats	120
5.1 Utilisation de la langue étudiée	121
5.1.1 Compréhension	121
5.1.2 Production	126
5.2 Utilisation de la langue maternelle	144
5.3 Influence des automatismes verbaux	149
5.4 Le point de référence de l'apprenant	152
6. Sommaire des résultats et conclusion	157
Bibliographie	162

## LISTE DES TABLEAUX

	<u>Page</u>
1. Répartition des sujets en fonction de l'âge et du sexe	52
2. Phrases stimulus	53
3. Répartition des phrases stimulus en fonction des pronoms et des types de phrases	55
4. Compréhension de la causativité	66
5. Rôle du pronom stimulus vs rôle compris	68
6. Rôle du pronom stimulus par numéro de phrase	70
7. Interprétation des pronoms ambigus S/OI	74
8. Compréhension des phrases 10, 18, 19	76
9. Compréhension des phrases en <u>faire...à</u>	80
10. Compréhension des phrases en <u>faire...par</u>	83
11. Forme du stimulus vs genre et nombre compris	84
12. Double causation	86
13. Nombre de causatives élicitées	89
14. Forme du verbe enchâssé lorsqu'il n'est pas à l'infinitif	92
15. Faire NP <sub>S</sub> V	95
16. Pourcentage des pronoms produits devant <u>faire</u> et devant l'infinitif en fonction du pourcentage attendu	98
17. Position des pronoms produits en fonction de la position attendue	99

Liste des tableaux, suite

	<u>Page</u>
18. Pronoms produits en fonction de leur rôle	100
19. Position des pronoms vs rôle	101
20. Position des pronoms lorsque la position attendue n'est pas la position produite	102
21. Forme attendue vs forme produite	104
22. Forme des pronoms vs rôle	106
23. Cliticisation de plus d'un pronom	108

## INTRODUCTION

La présente étude tente de cerner quelques stratégies d'acquisition d'une langue seconde, le français. Nous avons élaboré un test de compréhension et un test de production portant sur la cliticisation dans les constructions causatives et nous l'avons administré à 29 apprenants adultes de niveau intermédiaire avancé. Nous avons étudié le comportement des apprenants anglophones et hispanophones surtout.

Les constructions causatives ont été choisies parce que leur grammaire, relativement complexe, n'est généralement pas (ou peu) enseignée dans les cours de langue seconde. De cette façon, il est possible d'avoir accès aux stratégies de compréhension et de production 'naturelles', c'est-à-dire aussi peu influencées que possible par des règles apprises en classe.

Nous nous sommes intéressée aux stratégies qui semblaient refléter des processus psychologiques d'acquisition des langues secondes. En effet, il nous semble que la recherche sur l'acquisition en est arrivée à un point où ce qu'il importe de mettre au jour, ce sont les mécanismes psycholinguistiques impliqués dans l'acquisition d'une langue seconde. De cette

façon, nous pourrions formuler un modèle psycholinguistique de l'acquisition des langues secondes qui viendrait compléter les modèles de Krashen (1981), Bialystok (1978, 1981) ou Frauenfelder et Porquier (1979).

Le premier chapitre de ce mémoire sera donc consacré à la présentation des problèmes courants concernant l'acquisition des langues secondes. Le deuxième chapitre comportera une description de la structure étudiée. Ceci sera suivi d'une description de l'expérience elle-même et d'une description des résultats. La discussion des résultats qui suivra fera référence aux problèmes notés au chapitre 1.

## 1. ACQUISITION D'UNE LANGUE SECONDE

### 1.1 Approche unifiée vs approche modulaire

Deux approches sont à considérer au chapitre de l'acquisition des langues: d'une part l'approche unifiée du cerveau, selon laquelle l'acquisition d'une langue n'est qu'un aspect du problème de l'acquisition en général et fait appel aux mêmes processus; d'autre part l'approche défendue par Chomsky (cf. Piatelli-Palmarini 1979) pour qui le langage constitue un module du cerveau (un "organe" du cerveau) ayant une organisation interne et un développement spécifiques. Dans le premier cas, l'acquisition du langage relève uniquement d'une théorie générale de l'apprentissage; dans le deuxième cas, une telle théorie ne suffit pas à expliquer l'acquisition du langage sans l'apport de structures innées spécifiquement linguistiques: la grammaire universelle. Celle-ci est constituée de principes généraux (gouvernement (rection), liage, théorie des cas, théorie theta, etc.) comportant chacun une série de paramètres dont l'interaction définit la totalité des langues humaines possibles (Chomsky 1981, 1982). La tâche de l'apprenant est alors de déterminer les paramètres qui correspondent à la langue à laquelle il est confronté.

Cette deuxième approche n'exclut pas le recours à une théorie générale de l'apprentissage qui sera de toute façon nécessaire pour expliquer l'acquisition des phénomènes périphériques — ou marqués — de la langue à apprendre (p. ex. les exceptions). Ce qu'elle postule, c'est qu'une telle théorie est insuffisante, vu la complexité du langage et la facilité apparente avec laquelle les enfants l'apprennent.

Le choix entre ces deux approches est, en dernière analyse un problème empirique qui dépend de la réponse que nous pourrions apporter aux questions suivantes:

- 1) Les principes d'organisation du langage sont-ils un reflet de principes plus généraux gouvernant l'organisation du cerveau humain? — A cela, Chomsky répond 'non', étant donné ce que nous en savons, reflété dans la théorie linguistique actuelle. Cette théorie est cependant en constante évolution et il n'est pas dit que nous n'en viendrons pas à formuler des principes plus fondamentaux d'organisation du langage qui auront leurs corrélats dans d'autres processus mentaux.
- 2) Est-il théoriquement impossible à une théorie de l'apprentissage d'expliquer l'acquisition du langage sans faire

appel à des contraintes innées spécifiquement linguistiques? — Notre connaissance des mécanismes d'apprentissage humains n'est pas suffisamment développée pour qu'on puisse répondre de façon définitive à une telle question. Il est certain, cependant, que la théorie de l'apprentissage a dépassé le stade de la psychologie S-R et fait maintenant appel à des concepts tels que la reconnaissance de patterns, l'élaboration de schémas et de plans, les stratégies de résolution de problèmes, etc. (cf. Anderson 1981). Les recherches futures nous diront si de tels concepts peuvent expliquer l'acquisition du langage.

Nous tenons cependant à souligner un certain nombre de points à ce sujet:

- a) La notion de paramètre développée dans la théorie linguistique actuelle est une notion très intéressante car elle permet de réduire des phénomènes en apparence très complexes à une série de choix simples dans diverses dimensions. Du point de vue de la linguistique, cela signifie que l'infinie variété des langues humaines possibles peut se ramener à un certain nombre de variantes sur des thèmes communs.

- b) Ces 'thèmes communs' aux diverses langues du monde, que Chomsky formalise dans ses composantes de la grammaire universelle, doivent à notre avis découler de contraintes liées au système humain de traitement de l'information, c'est-à-dire être essentiellement de nature cognitive (cf. Felix, 1982). Du point de vue de l'acquisition d'une langue maternelle, la question qui se pose est la suivante: ces contraintes sont-elles spécifiquement linguistiques, on dira alors que l'enfant naît avec une grammaire universelle innée; sont-elles plus générales, on les reliera alors à des processus cognitifs généraux.
- c) Par ailleurs, le fait que la complexité du langage soit due à l'interaction d'une série de paramètres qui en soi sont simples rend le problème de l'acquisition beaucoup moins mystérieux. Nous pouvons concevoir que les capacités cognitives de l'enfant lui permettent de "fixer" l'un après l'autre les paramètres de sa langue maternelle. La rapidité de l'acquisition tient alors à la simplicité même de ces paramètres.
- d) Dans le cas de l'acquisition d'une langue seconde, on considère que l'apprenant a déjà "fixé les paramètres" de sa langue maternelle. Il est alors possible que

l'acquisition des paramètres de la seconde langue se fasse par un processus d'analogie tel que celui discuté par Rumelhart et Norman (1981). Selon eux, tout apprentissage d'un phénomène nouveau se fonde sur une analogie avec un phénomène connu: "B est comme A sauf que..." Une telle action analogique permet un apprentissage rapide puisque les caractéristiques de A sont alors transférées à B.

Nous pouvons supposer que l'adulte qui aborde l'apprentissage d'une seconde langue se fait la réflexion suivante: A est une langue et B est une langue, donc les principes généraux qui gouvernent A doivent gouverner aussi B, i.e. B est comme A pour ce qui est des principes généraux (en termes de GB: théorie des cas, liage, dépendance de la structure, etc.) Pour ce qui est des paramètres à l'intérieur de ces principes généraux, il est aussi possible d'imaginer un apprentissage par actions analogiques: "B est comme A sauf que les compléments se placent avant la tête", "B est comme A sauf que le sujet d'une phrase tensée peut être PRO", etc. (sans prétendre à l'utilisation de formulations linguistiques par l'apprenant).

Nous proposons cette dernière hypothèse pour ce qu'elle vaut, sans vouloir la justifier plus avant, mais nous croyons que son intérêt réside en ce qu'elle permet de réconcilier la notion de fixation des paramètres d'une langue avec une approche non innéiste fondée sur les recherches récentes en psychologie cognitive de l'apprentissage. Une telle optique suppose que l'apprenant d'une langue seconde peut découvrir les paramètres de cette langue sans qu'il soit nécessaire de postuler chez lui une connaissance innée des diverses valeurs de ces paramètres. Soulignons que, comme nous l'avons dit plus haut, le choix entre ces approches est un problème empirique dont la solution passe par une meilleure compréhension du phénomène de l'acquisition et des processus psychologiques qui y sont impliqués.

Dans la présente recherche, nous tenterons de mieux cerner ces processus psychologiques. L'approche que nous adopterons est donc une approche essentiellement cognitive. Nous n'avons pas tenté de démontrer la réalité psychologique des paramètres ni le recours par l'apprenant à une grammaire universelle. Nous nous proposons plutôt d'étudier les réponses des apprenants à nos tests de compréhension et de production, en nous concentrant sur deux questions fondamentales:

- 1) Quelles sont les sources de référence de l'apprenant (langue maternelle, langue étudiée, autres langues connues, et éventuellement grammaire universelle) et dans quelle mesure (ou dans quelles circonstances) chacune de ces sources est-elle utilisée par l'apprenant? A cette question se rattachent le problème du transfert et celui de la séquence naturelle d'apprentissage. Ceci sera discuté à la section 1.2
  
- 2) Quelles sont les opérations mentales effectuées par l'apprenant dans le traitement des données de langue seconde? Il s'agit donc de déterminer les stratégies d'apprentissage des apprenants. Ceci fera l'objet de la section 1.3.

## 1.2 Transfert et séquence naturelle

### 1.2.1 TRANSFERT

Le concept de transfert et celui de séquence naturelle sont reliés à une question fondamentale en linguistique appliquée: Quel est l'apport de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde?

La notion de transfert est une notion classique en linguistique appliquée. Les erreurs des apprenants dans une langue seconde qui ne ressemblent pas aux erreurs développementales faites par les enfants apprenant cette langue comme langue maternelle semblent souvent pouvoir s'expliquer par un phénomène de transfert d'une règle ou structure linguistique de la langue maternelle de l'apprenant vers la langue seconde.

Le problème du transfert peut aussi se poser à un autre niveau. Si un apprenant a déjà fixé un paramètre pour sa langue maternelle (p. ex. l'espagnol), y aura-t-il transfert du paramètre entier vers la langue seconde? Etant donné la notion de paramètre proposée par Chomsky, c'est ce à quoi on s'attendrait si les adultes n'ont pas perdu l'accès à la grammaire universelle.

Déjà considéré comme la source principale des erreurs en langue seconde, le transfert a depuis été fort controversé. Dulay et Burt (1974) par exemple soulignent que plusieurs fautes qui semblent dues au transfert peuvent aussi s'expliquer par d'autres stratégies d'acquisition comme la généralisation ou la simplification des règles; Taylor (1974) cite les études de Richards (1971a, 1971b), Selinker (1972) et Corder (1967) qui arrivent à la même conclusion dans le cas de l'acquisition d'une langue seconde par les adultes. George (1972, cité par

Dulay et Burt 1974, p. 105) a calculé qu'un tiers seulement des erreurs faites par ses étudiants pouvaient s'expliquer par le transfert; Felix (1980) a par ailleurs proposé que le transfert linguistique soit presque inexistant au niveau de la syntaxe de la langue seconde.

Au vu des études de ce genre, Adiv (1980) a conclu que le transfert, s'il peut influencer la production en langue seconde, ne semble pas constituer un mécanisme automatique d'apprentissage et influence peut-être très peu, finalement, la séquence naturelle de développement de la langue seconde.

La série d'études présentées par Gass et Selinker (1983) ramène le pendule vers le centre en montrant que le transfert, s'il ne constitue pas la seule source d'erreurs en langue seconde, n'en est pas moins un processus important dans l'apprentissage d'une langue seconde, qui ne peut être tout simplement ignoré.

Puisque certaines erreurs faites par les apprenants de langue seconde semblent indubitablement des cas de transfert, les recherches les plus récentes qui se sont penchées sur le problème du transfert ont tenté de déterminer les causes et l'étendue du phénomène. Taylor (1974) a proposé qu'il y ait

transfert lorsque la connaissance de la langue seconde est insuffisante pour les besoins linguistiques de l'apprenant; dans le même ordre d'idées, Ervin-Tripp (1974) suggère que plus la relation entre le sens et la forme est directe, moins il y aura de probabilité de transfert; par ailleurs, Corder (1979) voit le transfert comme une stratégie par laquelle l'apprenant essaie les constructions de sa langue maternelle dans la langue seconde; Kellerman (1979) reprend ces idées et suggère que plus la distance entre la langue maternelle et la langue seconde - telle que perçue par l'apprenant - est grande, moins les probabilités de transfert seront grandes. Si son hypothèse est juste, on devrait trouver des cas de transfert vers le français chez les hispanophones, par exemple, mais pas chez les japonais. Plus récemment, Kellerman (1983) a aussi montré que plus les structures de la langue maternelle étaient idiosyncratiques ou marquées, moins elles sont perçues comme transférables par les apprenants et ce, même si ces structures existent dans la langue seconde. Schachter (1983), quant à elle, propose que le transfert soit vu comme une contrainte sur les hypothèses que l'apprenant peut élaborer sur la langue cible, étant données les caractéristiques de sa langue maternelle.

Finalement, Zobl (1980a) a proposé que c'est la complexité de la langue cible qui détermine le transfert, plutôt qu'une interférence de la langue maternelle. Par exemple, Zobl propose que la raison pour laquelle les anglophones produisent régulièrement des formes comme "Je vois elle", mais les francophones ne produisent pas de phrases comme "I them see", est due au fait que la cliticisation française produit une violation de surface de l'ordre SVO français, ce qui n'est pas le cas pour l'anglais. Le français est donc plus complexe que l'anglais et on s'attendrait à ce que le transfert aille de l'anglais au français plutôt que l'inverse.

Gass (1983) résume ces arguments en proposant que les trois facteurs suivants jouent un rôle dans la possibilité pour une forme d'être transférée:

- (1) L'analogie: la similarité de surface entre la forme empruntée et d'autres formes de la langue étudiée;
- (2) La proximité de la forme empruntée à la structure logique sous-jacente, c'est-à-dire à la représentation sémantique de la structure en question.

- (3) La proximité relative des deux langues considérées, telle que perçue par l'apprenant.

Corder (1983) a par ailleurs proposé que la langue maternelle joue un rôle plus important et plus subtil qu'on ne croyait auparavant. On devrait donc, selon lui, remplacer le terme 'transfert' ou 'interférence' par celui de 'rôle de la langue maternelle'. D'après Corder, le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde est triple: (1) d'abord, l'apprenant d'une langue seconde prend comme point de départ de l'acquisition une grammaire simplifiée de sa langue maternelle, qui pourrait être, à la limite, la grammaire universelle; (2) ensuite la langue maternelle joue un rôle facilitateur dans l'apprentissage des traits de ressemblance entre les deux langues; cet effet facilitateur est maximal lorsque les deux langues sont structurellement proches; (3) enfin, elle est source d'emprunt, ce qui peut donner lieu à des formes agrammaticales en langue seconde, qui seront pourtant conservées si elles répondent à des besoins de communication. La distance entre la langue d'emprunt et la langue cible telle que perçue par l'apprenant peut jouer un rôle sur la tendance d'une forme à être empruntée.

### 1.2.2. MARQUE ET SEQUENCE NATURELLE

La notion de marque semble souvent venir en contradiction avec celle de transfert. Ici, on considérera que le fait pour une langue d'avoir des clitiques est un phénomène marqué par rapport aux langues ne possédant que des pronoms forts (p. ex. l'anglais). On peut se demander si l'apprentissage se fait dans la direction non marqué → marqué pour tous les apprenants (cf. Eckman 1977, Hyltenstam 1982). Dans ce cas, la cliticisation ne sera pas transférée par les apprenants parlant déjà une langue à clitiques, mais plutôt, tous les apprenants passeront par l'étape développementale: pas de clitiques → clitiques.

Cela rejoint la notion de séquence naturelle d'apprentissage (cf. Rosansky 1976). En effet, si tous les apprenants passent par les mêmes étapes d'apprentissage, du moins marqué au plus marqué, on peut supposer que ces étapes constituent une séquence naturelle. Cette séquence naturelle peut être expliquée soit en référence à la grammaire universelle — étant entendu que celle-ci ne spécifie que les cas non marqués, les cas marqués devant être appris —, soit en référence aux capacités cognitives de l'être humain, les formes non marquées étant présumément plus simples que les formes marquées.

On peut par exemple considérer que la production par les anglophones de phrases du type de "Je vois elle", discutées par Zobl, ne constitue pas un cas de transfert, mais reflète plutôt une séquence naturelle d'apprentissage, la forme cliticisée étant plus complexe (plus "marquée") que la forme sans clitique. Il est impossible de départager les deux hypothèses dans le cas de l'anglais, mais si un Espagnol, par exemple, disait "Je vois elle", il nous faudrait conclure à la séquence naturelle plutôt qu'au transfert. Des cas similaires de "faux transfert" ont été discutés par Felix (1980).

Une étude de la cliticisation dans la construction causative française par des sujets de langues maternelles différentes devrait permettre de montrer s'il y a transfert ou non dans ce cas qui serait, selon Felix, peu susceptible d'être transféré. Si on peut montrer qu'il existe une séquence naturelle d'apprentissage dans le cas de la construction causative, c'est-à-dire que le transfert y joue un rôle insignifiant, on aura alors un argument de plus pour proposer que les processus d'acquisition de la syntaxe d'une langue seconde sont (relativement) indépendants de la langue maternelle de l'apprenant.

### 1.2.3 UNE APPROCHE INTEGREE

Par ailleurs, le point de vue qui s'impose de plus en plus (cf. Gass et Selinker, 1983) est qu'il nous faut réconcilier les notions de transfert et de séquence naturelle d'apprentissage. L'apprenant d'une langue seconde, comme de toute autre habileté, doit pouvoir (1) d'une part traiter directement avec le système étudié, c'est-à-dire élaborer des stratégies et faire des hypothèses spécifiquement reliées à ce système; (2) d'autre part faire appel aux connaissances qu'il possède déjà par ailleurs pour l'aider à résoudre les problèmes auxquels il est confronté dans cet apprentissage ou, de façon générale, pour faciliter cet apprentissage.

Gheorghe Doca (1981:118) a calculé que dans l'acquisition du roumain par des francophones, l'influence de la langue maternelle (appelée "langue de base") représente 28,2% des erreurs, tandis que l'influence de la langue étudiée (appelée "langue cible") en représente 49,6%, la différence entre ces deux résultats étant statistiquement significative. De plus, l'influence d'une langue tierce, plus ou moins bien connue de l'élève représente 6,6% des erreurs de son corpus.

Le problème de la source des erreurs en langue seconde est compliqué par le fait, noté entre autres par Kellerman (1983), que cette source n'est pas nécessairement unique. Plusieurs facteurs psychologiques peuvent être à l'origine d'une erreur, sans compter qu'il est logiquement possible qu'une combinaison de facteurs se renforcent ou se contrecarrent mutuellement.

Ainsi, la recherche de Doca (1981) a démontré que 9,4% des erreurs de son corpus étaient dues à une action simultanée de la langue cible et de la langue de base; et 6,6% à une action simultanée de la langue cible et d'une langue tierce.

Un des buts de notre recherche est précisément de rechercher l'apport de la langue étudiée et celui de la langue maternelle dans les réponses de nos sujets. Un deuxième but est de tenter de déterminer les opérations psychologiques sous-jacentes à l'utilisation d'une langue ou de l'autre. Nous y revenons à la section 1.3.

### 1.3 Stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage qui ont été proposées en psychologie cognitive de l'apprentissage sont essentiellement

)

l'analogie, la généralisation et la discrimination. L'analogie est le processus inductif par lequel une information nouvelle est créée à partir d'une ancienne (cf. Rumelhart et Norman, 1981). Lorsqu'un problème nouveau se pose à l'apprenant, celui-ci recherche en mémoire une procédure dont les conditions d'application se comparent à celles du problème en question, et il applique à ce problème la procédure trouvée.

La généralisation est un processus qui compare deux ou plusieurs règles de production et tire de cette comparaison une nouvelle règle qui englobe les premières (cf. Anderson 1982, Anderson et al. 1981). Il s'agit encore d'un processus inductif. En tant que processus inductifs, la généralisation et l'analogie consistent à créer, à partir d'informations partielles, des hypothèses sur les règles gouvernant le système étudié.

La discrimination est un processus déclenché lorsque des attentes découlant des procédures utilisées sont violées (Hayes et al. 1981, Anderson 1982). Il consiste à restreindre l'application des procédures acquises en modifiant leurs conditions d'application (Anderson et al. 1981, Jeffries et al. 1981). L'apprenant sera imperméable aux données négatives dans

la mesure où les données à sa disposition ne lui permettent pas de diagnostiquer son erreur. Lorsque ce diagnostic est possible, les conditions d'application de la procédure utilisée seront modifiées en conséquence ou une nouvelle procédure sera créée. Les résultats de Boulouffe (1981) nous laissent croire que la capacité de diagnostiquer l'origine des erreurs et la quantité d'information nécessaire pour ce faire varient grandement d'un élève à l'autre. Boulouffe a en effet montré que la capacité d'utiliser l'information fournie variait grandement chez les élèves d'anglais langue seconde.

En plus de fournir des renseignements sur les connaissances utilisées dans l'acquisition de la langue étudiée, l'examen des erreurs produites par les apprenants peut révéler les processus psychologiques présidant à l'apprentissage d'une langue.

Les données linguistiques rassemblées par Doca (1981) par exemple, viennent préciser les sources d'erreurs qu'il a relevées (en excluant les erreurs dues à la phonologie et à l'orthographe):

1. Régularisation: extraction de certaines règles de comportement linguistique à partir d'un stock de faits linguistiques.

2. Influence de la forme considérée 'forte': remplacement d'une forme par une autre (mieux connue, donc plus disponible) faisant partie du même paradigme. P. ex., remplacement d'un imparfait par un présent de l'indicatif.
3. Contamination: influences réciproques entre deux mots ou structures grammaticales. Certaines appartiennent à la langue étudiée, mais les plus fréquentes se produisent entre les mots roumains insuffisamment connus et les mots français qui leur sont proches. P. ex. fr. autre plus roum. alta produit la contamination aulta.
4. Création lexicale: extension de certaines règles de formation de mots.
5. Hypercorrection: erreur due à la préoccupation d'éviter une autre erreur (n'apparaît pas chez les débutants). P. ex. en essayant d'éviter d'omettre la préposition pe, certains sujets l'utilisent même là où il ne faut pas.
6. Calque: copie d'une expression ou d'une construction d'une langue autre dans la langue étudiée.

7. Analogie: utilisation dans la langue étudiée de structures symétriques à celles de la langue de base. P. ex. genre et nombre des substantifs, ordre des mots, présence du pronom sujet, etc.
8. Substitution lexicale: remplacement d'un mot de la langue étudiée (peu ou pas connu) par un mot d'une langue autre.

Parmi ces sources d'erreurs, l'influence de la forme considérée 'forte' vient en premier lieu (16,3% des erreurs), suivie de la substitution lexicale (15,9%). Viennent ensuite la contamination (12,2%), l'analogie (11,4%), le calque (6,2%), la régularisation (5,5%) et pour terminer, l'hypercorrection (9,9%) et la création lexicale (0,1%).

Les sources d'erreurs relevées par Doca peuvent être regroupées en fonction des processus psycholinguistiques sous-jacents: la régularisation et la création lexicale sont dues à des processus d'analogie ou de généralisation et à une discrimination insuffisante des conditions d'application des règles; le calque, l'analogie et la substitution lexicale semblent dus à ce que Corder (1983) appelle des emprunts à une autre langue dans le cas où l'équivalent en langue cible n'est pas ou est mal connu. Deux des trois plus importantes sources

d'erreurs relevées, l'influence de la forme considérée 'forte' et la contamination, ne sont pas dues à un "processus d'apprentissage" tel que ceux que nous avons mentionnés: analogie, généralisation, discrimination. Elles sont plutôt des erreurs mécaniques dues à des automatismes: l'intrusion d'une forme plus disponible à la place d'une forme moins connue. Il nous faut faire place à ce phénomène dans notre analyse des erreurs relevées en langue seconde. Négliger la possibilité d'une intrusion de la forme plus disponible pourrait nous conduire à élaborer des explications complexes sur les hypothèses faites par l'apprenant pour des phénomènes dus à la présence d'automatismes verbaux non contrôlés.

Finalement, dans le cas de l'hypercorrection, il s'agit encore d'un automatisme verbal mal contrôlé: les conditions d'application de la règle sont connues, mais l'automatisme qui bloque son application dans les cas où elle ne s'applique pas n'est pas encore acquis.

En résumé, nous faisons l'hypothèse que les apprenants traitent directement avec leur connaissance du système de la langue étudiée. Pour ce faire, ils font appel à des processus psychologiques tels que l'analogie, la généralisation et la

discrimination. L'analogie et la généralisation sont des processus inductifs qui permettent à l'apprenant de faire des hypothèses sur les règles de la langue à partir d'informations partielles. La discrimination est le processus qui restreint l'application des règles dans les cas où celles-ci s'avèrent trop puissantes, et qui modifie les hypothèses en conséquence.

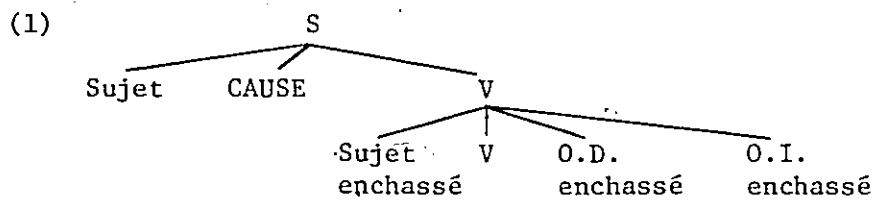
Par ailleurs, les apprenants utilisent aussi les autres langues qu'ils connaissent. Dans certains cas, une analogie entre la langue source et la langue étudiée permet de faire des hypothèses sur la structure de la langue étudiée. Dans d'autres cas, l'apprenant emprunte un mot ou une structure de sa langue maternelle pour pallier à une déficience dans sa connaissance de la langue étudiée.

Finalement, certaines erreurs relevées chez les apprenants de langue seconde sont dues à des phénomènes de "bas niveau": interférences entre des formes mieux connues (de la langue étudiée ou d'une autre langue) et les formes de la langue étudiée peu ou mal connues; automatismes mal maîtrisés.

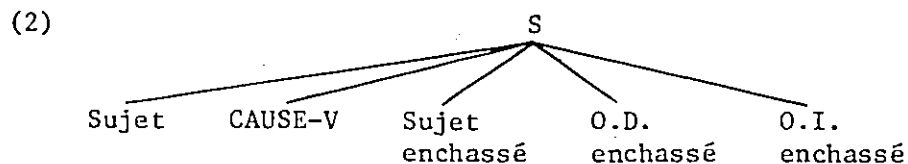
## 2. STRUCTURE ETUDIEE: LA CONSTRUCTION CAUSATIVE

### 2.1 Causatives en français

Comme le note Comrie (1976), les phrases causatives ont pour caractéristique d'avoir une structure sous-jacente composée d'une proposition subordonnée à une autre comprenant l'élément causatif:



En surface, cependant, l'élément causatif et le verbe enchassé sont fusionnés, de façon à ce qu'il n'y ait plus d'enchassée:



Ainsi, malgré le fait que la "fusion" de l'élément causatif avec le verbe enchassé soit moins évidente en français qu'en

japonais, par exemple, où l'élément causatif est un suffixe, nous ne devons pas nous surprendre que deux approches extrêmes aient pu être prises pour aborder les causatives françaises. D'un côté, on a pu les dériver d'une phrase complexe, comme en (1), (p. ex. Kayne 1975, Rouveret et Vergnaud 1980, Aissen 1979, Gibson et Raposo 1983); d'autre part, on a pu les aborder du point de vue de leur structure de surface, comme en (2), l'interprétation causative découlant alors de règles d'interprétation (p. ex. Morin 1978).

L'approche qui sera utilisée ici tient compte du statut quelque peu ambigu des causatives françaises. En effet, en français, la construction causative comporte deux verbes dans une certaine mesure indépendants l'un de l'autre: un verbe tensé, faire (mais aussi laisser, voir, entendre, etc.) et un verbe à l'infinitif. Elle ressemble beaucoup en cela à une phrase matrice suivie d'une infinitive. Par contre, les deux verbes fonctionnent sous certains aspects comme une unité, non seulement parce qu'ils apparaissent généralement côte à côte, déplaçant le sujet de l'infinitif, mais surtout parce que les pronoms objets du verbe infinitif cliticisent de façon générale (mais pas toujours) sur le verbe faire. Les causatives françaises semblent donc n'être ni véritablement une phrase complexe à deux propositions (comme en (1)), ni tout à fait une phrase simple comportant un verbe complexe (comme en (2)).

Nous voyons le problème comme suit: les constructions causatives demandent sémantiquement un complément phrastique. Le VP de ce complément est sous-catégorisé par faire. Le NP sujet "de trop" occupe une des positions NP sous-catégorisées par le verbe faire, mais pas n'importe laquelle: il occupe la position complément correspondant à son rôle thématique dans la causative. Nous reviendrons à ce dernier point. Il s'agit donc d'une approche plus interprétative que transformationnelle.

Par ailleurs, on considérera les constructions en faire... par comme parallèles à des constructions passives impersonnelles, comme en (3):

- (3) a. Il a été répondu par Pierre que...
- b. Il lui a été craché dessus par les étudiants
- c. Il a été jeté trop de produits chimiques dans les Grands Lacs par ces entreprises, pour pouvoir considérer leur nettoyage comme une tâche facile.

Ces constructions, qui libèrent la position sujet sans qu'il y ait montée de l'objet, constituent une solution alternative au problème du placement du NP sujet de l'infinitif. Il faut noter que dans le cas des causatives, le complément par NP

fait partie du VP enchâssé et non de la phrase supérieure<sup>1</sup>.

Cette approche, nous semble-t-il, est celle qui permet le mieux de comprendre le jeu des relations grammaticales et sémantiques dans ce type de constructions, et en particulier:

- (i) les "exceptions" à la règle d'insertion de à
- (ii) le parallélisme entre l'Agent en à et les datifs attributifs
- (iii) les contraintes sémantiques liées au cas du sujet de l'infinitif
- (iv) les faits relatifs à la cliticisation.

Nous verrons chacun de ces points.

---

<sup>1</sup>Noter aussi que la construction passive impersonnelle permet de former des passives à partir de phrases "non passivisables", comme en (3) b. Cela trouve son parallèle dans les factitives:

(3) b'. Nous lui avons fait cracher dessus par les étudiants.

(1) Exceptions à la règle d'insertion de à

Dans l'analyse transformationnelle (cf. Kayne 1975, Rouveret et Vergnaud 1980, Gibson et Raposo 1983), le sujet du verbe infinitif demeure dans l'enchâssée et la préposition à, introduite devant le sujet si le verbe infinitif est transitif direct, n'est qu'un marqueur grammatical servant à éviter la séquence V NP NP. Dans le cas où il y a insertion de à, le pronom correspondant au sujet de l'infinitif sera au datif:

- (4) a. J'ai fait manger la pomme à Jean  
b. Je lui ai fait manger la pomme

Dans le cas contraire, le pronom sera à l'accusatif:

- (5) a. J'ai fait manger Jean  
b. Je l'ai fait manger

Or, il existe des phrases en faire...à où il n'y a pas d'objet direct ayant pu déclencher une règle d'insertion de à:

- (6) Je lui ai fait parler de Pierre  
(Cannings et Moody 1978, exemple 111)

Inversement, il existe des phrases (plus rares) où l'Agent de l'infinitif apparaît à l'accusatif, bien qu'il y ait un objet direct (Bailard 1982, Hyman & Zimmer 1975), c'est-à-dire où l'"insertion de à" n'a pas eu lieu:

- (7) Je l'ai fait manger des épinards (Hyman & Zimmer 1975)

Dans plusieurs cas, aussi, le choix du cas du pronom dénotant l'Agent de l'infinitif introduit une nuance sémantique. Ainsi, en (8a), le pronom datif souligne le rôle de Bénéficiaire de son référent. En (8b), par contre, l'utilisation de l'accusatif lui donne un aspect agentif:

- (8) a. Il leur avait fait profiter de l'occasion  
b. Il les avait fait profiter de l'occasion

(Bailard 1982: 261)

Ces faits permettent de mettre en doute une règle purement mécanique d'insertion de à. D'autres exemples de problèmes liés à une analyse purement structurale de l'Agent en à, ainsi qu'une critique de l'approche relationnelle de Comrie (1976) faisant référence à la "démotion" du sujet de l'enchâssée, peuvent être trouvés dans l'article de Manandise et Manandise (1983).

ii. Agent en à et datifs attributifs

Certains faits semblent montrer que l'Agent en à de l'infinitif se situe au niveau de la phrase supérieure et non de l'enchâssée.

D'abord, le sujet de l'enchâssée apparaît dans la même position que d'autres compléments en à sous-catégorisés par faire (datifs attributifs):

- (9) On vient de faire quelque chose d'assez désagréable à ton frère

(Cannings et Moody 1978, exemple 27)

Les trois arguments suivants sont de Milner (1982):

- a) L'Agent en à est sélectionné par le verbe supérieur. En effet, d'autres verbes que faire peuvent entrer dans une construction causative: laisser et les verbes de perception comme voir, entendre, écouter, regarder. Or,

"voir et entendre n'admettent le datif qu'avec les clitiques, écouter et regarder ne l'admettent pas du

tout<sup>1</sup>. Cela suppose une certaine forme de sélection du datif par le verbe supérieur, ce qui est difficile à formuler si à est introduit dans la phrase enchâssée sans référence naturelle au verbe supérieur" (Milner: 150).

- b) L'Agent en à présente les mêmes propriétés que l'attributif. Ainsi, seuls peuvent être en position d'Agent en à des termes qui peuvent être en position de complément d'attribution, donc préférentiellement des humains ou des assimilés. On a donc:

- (10) a. \*J'ai fait inonder les prés à l'eau de la rivière  
b. J'ai fait inonder les prés par l'eau de la rivière

- c) Il existe une différence dans les comportements de l'anaphore possessive entre l'Agent en par et l'Agent en à. Ainsi, on a:

- (11) a. J'ai fait corriger son<sub>i</sub> article à Paul<sub>i</sub>  
b. J'ai fait corriger à Paul<sub>i</sub> son<sub>i</sub> article et son<sub>i</sub>

---

<sup>1</sup>Cette remarque est probablement trop forte. En effet, on trouve, par exemple, "J'ai vu faire cela à Jean", où voir accepte un NP datif. Cependant, de telles phrases sont exceptionnelles.

livre

- (12) a. \*J'ai fait corriger son<sub>i</sub> article par Paul<sub>i</sub>  
b. J'ai fait corriger par Paul<sub>i</sub> son<sub>i</sub> article et son<sub>i</sub>

livre

Selon Milner, le contraste en (11a) et (12a) s'explique par le fait que à en (11) appartient à la phrase supérieure tandis que par en (12) appartient à la phrase enchâssée.

iii. Contraintes sémantiques liées au cas de l'Agent de l'infinitif

a. Faire...à vs faire...par

Il existe une différence sémantique entre les causatives en à et celles en par qui a été soulignée par plusieurs chercheurs (Cannings et Moody 1978, Milner 1982, Hyman et Zimmer 1975, Bailard 1982, entre autres). Cette différence est prévue par une analyse interprétative, étant donné la sémantique des prépositions en jeu, mais elle serait fortuite si à et par n'étaient que de purs marqueurs grammaticaux servant à introduire le sujet. La différence sémantique entre à et par est

particulièrement visible dans les exemples suivants:

- (13) a. Nous ferons résoudre ce problème à nos étudiants
- b. Nous ferons résoudre ce problème par nos collègues
- (14) a. Faites goûter le vin à l'esclave
- b. Faites goûter le vin par l'esclave

Selon Cannings et Moody, à introduit un But (ou un Bénéficiaire de l'action), tandis que par introduit une Source ou un Intermédiaire, le bénéficiaire de l'action étant alors le sujet de faire.

Une telle utilisation de à et de par n'est pas exclusive à faire, mais se retrouve avec d'autres verbes:

- (15) Elle a imposé une punition à son fils
- (16) On lui a assigné la tâche de faire le lavage pour le mettre à l'épreuve
- (17) Je l'ai appris par Pierre

(Cannings et Moody, ex. 16, 19, 141)

Milner (1982) relie la différence sémantique entre les causatives en à et celles en par au degré relatif d'autonomie des deux sujets:

- (18) a. J'ai fait nettoyer les toilettes au général  
b. J'ai fait nettoyer les toilettes par le général

(Hyman & Zimmer)

En (a), l'Agent de l'infinitif est sous le contrôle du sujet de faire, tandis qu'en (b), le sujet de faire a donné un ordre, mais il n'est pas intervenu plus directement dans l'action.

- b. Faire...à vs faire...NP

Hyman et Zimmer (1975) suggèrent que la fusion de faire avec l'infinitif entraîne un adoucissement du sens premier de faire vers le sens de CAUSE plus ou moins directe (le sens d'un morphème de causation). Par contre, lorsque la causation est directe, c'est-à-dire lorsque le verbe faire conserve l'idée de "force exercée par l'Agent de faire sur l'Agent de l'infinitif", la ré-interprétation syntaxique des deux verbes en un complexe verbal unique peut être retardée. C'est ce qui se passe dans les cas où l'Agent de l'infinitif apparaît à l'accusatif plutôt qu'au datif:

- (19) a. Je l'ai fait préparer la mayonnaise  
b. Je lui ai fait préparer la mayonnaise

- (20) a. Je l'ai fait manger des épinards  
b. Je lui ai fait manger des épinards

Les phrases en (a) suggèrent un contrôle direct de l'Agent de faire sur l'Agent de l'infinitif. Inversement, les phrases en (b) semblent laisser une plus grande indépendance à l'Agent du verbe enchâssé.

#### iv. Cliticisation

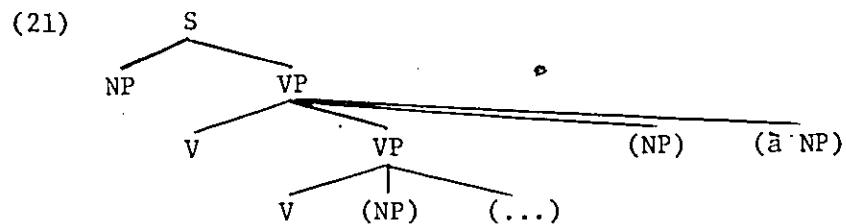
Les faits de cliticisation viennent appuyer l'approche proposée.

Nous utiliserons la définition de cliticisation donnée par Zwicky et Pullum (1982). Selon eux, la cliticisation est une règle qui prend des traits associés à un certain DOMAINE, les transfère à un LOCUS, les réalise morphologiquement soit avant soit après le LOCUS et attache phonologiquement ce matériel soit à la gauche, soit à la droite.

Si nous appliquons cette définition au français, nous pouvons dire que la cliticisation des pronoms objets réalise morphologiquement sur le premier élément du VP (le locus) tout

pronom faible qui se trouve libre (c'est-à-dire non dominé par une préposition) dans le domaine de cliticisation qui est le VP.<sup>1</sup>

Dans le cas des causatives, cette règle est ambiguë puisque, si la structure proposée pour les causatives est correcte, le VP infinitif est lui-même directement dominé par le VP dominant faire:



Le fait que le VP supérieur ait prédominance ne doit pas nous surprendre, étant donné le degré de fusion sémantique des deux verbes.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Des arguments à cet effet sont donnés dans mon article: Labelle, M. (1983) "Caractère post-lexical de la cliticisation française", soumis pour publication.

<sup>2</sup>Cela nous rappelle le "Principe du supérieur" que Milner (1982: 367) formule ainsi: "Soit une règle affectant une catégorie X et soit une structure contenant plusieurs X satisfaisant aux conditions de la règle, alors la règle choisira la catégorie X située dans la position la plus élevée".

L'Agent du verbe infinitif (sauf l'Agent en par, bien sûr), puisqu'il est un argument de faire, apparaîtra toujours sur faire. Il n'y a pas d'ambiguïté dans ce cas, puisque les arguments de faire ne font pas partie du VP inférieur. Par contre, nous pouvons nous attendre à ce que si, pour une raison quelconque, la cliticisation d'un pronom est bloquée sur le verbe faire, le VP enchâssé puisse servir de domaine de cliticisation. C'est exactement ce qui se produit.

Les réfléchis, par exemple, doivent toujours être co-référentiels avec le sujet du verbe auquel ils s'attachent. Par conséquent, dans les phrases suivantes, ils ne peuvent pas apparaître sur le verbe faire. On les retrouve sur le verbe enchâssé:

- (22) a. Ils ont fait se frapper les enfants  
b. \*Ils s'ont fait frapper les enfants
- (23) a. Cela a fait se tuer le juge  
b. \*Cela s'est/a fait tuer le juge

De même, lorsque des restrictions sur la co-occurrence des clitiques empêchent certains clitiques d'apparaître sur le

verbe faire, on peut parfois les retrouver sur le verbe enchâssé:

- (24) a. Il l'a fait nous téléphoner  
b. \*Il nous l'a fait téléphoner (possible, mais avec un sens différent)
- (25) a. J'ai fait parler Pierre à Marie  
b. Je l'ai fait lui parler  
c. \*Je le lui ai fait parler

Comme l'avait remarqué Kayne (1975), lorsque le VP inférieur sert ainsi de domaine de cliticisation pour un de ses objets, les autres pronoms faisant partie de ce VP cliticiseront sur le verbe inférieur, même ceux qui auraient pu autrement apparaître sur faire. Ainsi, dans les phrases de (26), le pronom accusatif les peut normalement apparaître sur faire, comme en (a), mais le pronom datif lui ne le peut pas (b). La seule façon de pronominaliser les deux objets est de les avoir tous les deux sur le verbe infinitif ((c) vs (d)):

- (26) a. Il nous les a fait donner à Jean  
b. \*Il nous lui a fait donner les fleurs  
c. ?Il nous a fait les lui donner  
d. \*Il nous les a fait lui donner

Il semble que si le VP inférieur sert de domaine de cliticisation pour un de ses pronoms, la cohérence interne du système exige qu'il le soit pour nous. Nous remarquons que l'Agent du verbe infinitif n'est pas affecté par cela puisqu'il ne se trouve pas dans le domaine du VP inférieur, mais bien sous faire.

Les phrases avec cliticisation sur le verbe enchâssé sont souvent perçues comme moins acceptables par les locuteurs, mais lorsqu'elles constituent la seule possibilité de cliticisation, elles ne sont pas rejetées.

Si l'on accepte cette analyse des causatives, alors l'acquisition de cette structure nécessite de l'apprenant:

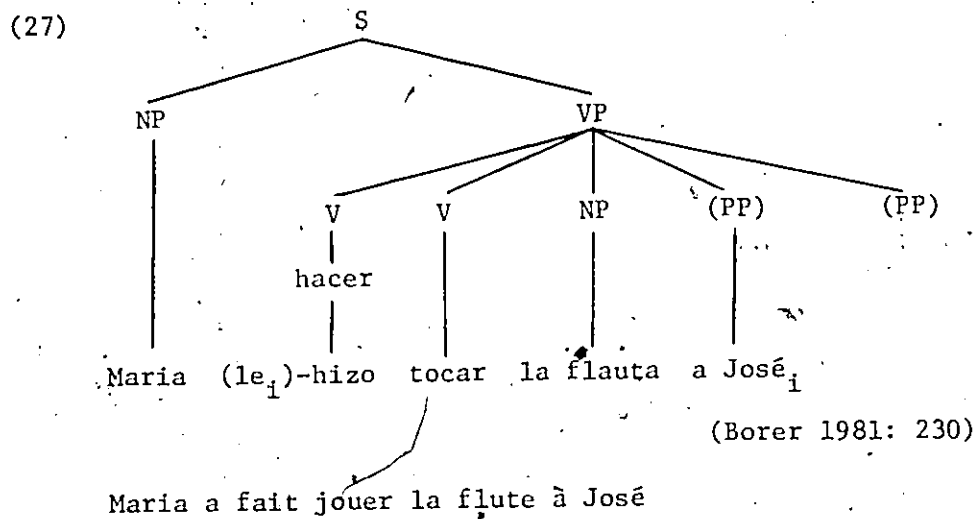
- 1) de connaître la sous-catégorisation du verbe faire, c'est-à-dire le fait que faire demande un VP à l'infinitif;
- 2) de déterminer le cas sous lequel l'Agent du verbe infinitif peut apparaître;
- 3) d'effectuer correctement la cliticisation sur le verbe faire, sauf dans les cas où cela violerait une contrainte.

Les tests effectués tendaient à cerner le comportement des apprenants hispanophones et anglophones face à ces trois points.

## 2.2 Causatives en espagnol

La description des causatives espagnoles qui suit a été tirée de Aissen (1979) et de Borer (1981).

Tout comme en français, la structure de surface des causatives espagnoles est la suivante:



Le clitique correspondant au sujet du verbe infinitif s'attache toujours à hacer:

(28) \*Maria hizo tocarle la flauta

(29) Maria le hizo tocar la flauta

(Borer 1981: 246)

Le système des pronoms espagnols de troisième personne est le suivant:

	<u>Accusatif</u>	<u>Datif</u>
Masculin singulier	lo <sup>1</sup>	le
- pluriel	los	les
Féminin singulier	la	le
- pluriel	las	les

Le NP représentant le sujet du verbe infinitif apparaît à l'accusatif si le verbe n'a pas d'objet direct:

(30) Lo/\*le hizo correr<sup>1</sup>

Je l'ai fait courir

(Aissen 1979, ex. 102a)

(31) Pedro la/\*le hizo llorar

Pedro la fait pleurer

(Aissen, ex. 128)

---

<sup>1</sup>Pour certains hispanophones (leista), le pronom datif le est aussi utilisé avec des objets directs correspondants à des NP humains, masculins. Pour ces locuteurs, le hizo correr est grammatical.

(32) Lo/\*le hice salir de Tuxtla

Je l'ai fait sortir de Tuxtla (Aissen, ex. 131)

Il apparaît au datif lorsqu'un objet direct est présent:

(33) Le/\*la hice cocinar los frijoles

Je lui ai fait cuire les fèves (Aissen, ex. 103)

La réflexivisation se fait comme en français:

(34) Juan se hizo entregar los paquetes

Juan s'est fait livrer les paquets (Aissen, p. 82, ex. d)

Tout ceci est identique à ce qui se passe en français. Il existe cependant certaines différences entre le français et l'espagnol:

a) La présence d'un NP objet indirect nécessite une copie pronominale de ce NP sur le verbe:

(35) Le<sub>i</sub>/\*la hice prometer eso a mi sobrina<sub>i</sub>

J'ai fait promettre ceci à ma nièce

b) Le pronom datif est remplacé par se en présence d'un second pronom de troisième personne. Les séquences le la,

le los, etc. sont interdites:

(36) Se<sub>i</sub> los hice cocinar a Juanita<sub>i</sub>

Je les ai faits cuire à (par) Juanita

(Aissen , ex. 104)

- c) Les clitiques associés aux compléments de l'infinitif peuvent apparaître soit sur le verbe tensé, soit sur l'infinitif. Borer (1981) note les exemples suivants avec hacer:

(37) a. Maria hizo escribirsela

b. Maria se la hizo escribir

(Borer: 246, ex. 71)

Maria la lui a fait écrire

Noter que si (b) est ambigu, comme sa traduction française, (a) n'est possible que dans le sens datif du pronom se puisque, tout comme en français, le sujet du verbe infinitif doit obligatoirement s'attacher à hacer.

Bien que le placément des pronoms clitiques, soit plus libre en espagnol qu'en français, le choix de la position des pronoms clitiques n'est cependant pas totalement

arbitraire. En effet, selon Aissen, lorsque l'objet du verbe infinitif est inanimé, la cliticisation se fait, comme en français, sur hacer:

- (38) a. Se lo hice comer  
b. \*Le/\*lo hice comerlo

(Aissen: 86, ex. f, g)

Je le lui ai fait manger

Par contre, lorsque l'objet correspond à un être animé, la cliticisation sur l'infinitif est préférée:

- (39) a. Lo hice besarla  
b. ?Se la hice besar

(Aissen: 86, ex. h, i)

Je la lui ai fait embrasser

Lorsque le sujet est présent, la cliticisation de l'objet animé sur hacer est impossible:

- (40) a. Maria le hizo escribirle  
b. \*Maria {le} le hizo escribir  
          {se}

(Borer: 297, exemples de Rivas 1977)

Maria l'a fait écrire à lui

8

Dans ce dernier cas, la cliticisation des deux NP est également exclue en français, mais on attribue généralement l'agrammaticalité de la phrase française à l'opacité du sujet, plutôt qu'au caractère animé de l'objet.

Tout comme cela se produit en français, lorsque les objets cliticisent sur l'infinitif, le sujet de l'infinitif apparaît à l'accusatif plutôt qu'au datif:

(41) \*Le hice besarla (Aissen: 86, ex. j)

Je la lui ai fait embrasser

- d) Une ambiguïté se retrouve en espagnol, qu'on ne retrouve pas en français, étant donné le fait que la préposition a précède les objets directs animés, définis. Ainsi, dans la phrase suivante, l'objet direct ne se distingue pas de l'Agent en a. La phrase est ambiguë et agrammaticale en espagnol:

(42) \*Ricardo le hizo besar a su hermana a Manuel

(Aissen: 161, ex. 15)

Ricardo a fait embrasser sa soeur à Manuel ou  
Ricardo a fait embrasser Manuel à sa soeur

### 2.3 Causatives en anglais

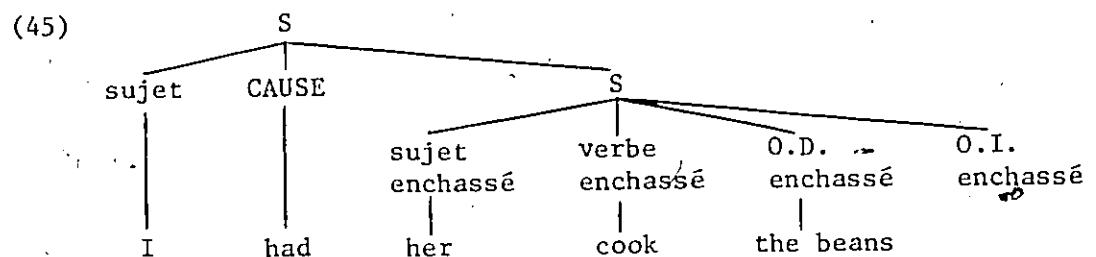
En anglais, les phrases causatives se traduisent par une structure du type suivant:

(43) I made him run

(44) I had her cook the beans

Contrairement au français et à l'espagnol, la phrase causative anglaise n'implique pas de restructuration. Le sujet du verbe infinitif apparaît en position sujet du verbe infinitif, entre le verbe causatif (make, have) et le verbe infinitif. Il reçoit le cas accusatif du verbe principal, puisque le verbe infinitif n'assigne pas de cas à son sujet, étant [-Tensé].

La causative anglaise a donc une structure qui est relativement fidèle à la structure sous-jacente des causatives, telle que décrite à la page 25 exemple (1):



### 3. DESCRIPTION DE L'EXPERIENCE

#### 3.1 But de la recherche

La recherche effectuée avait pour but d'étudier le comportement des apprenants du français langue seconde face aux constructions causatives, en gardant à l'esprit les questions générales suivantes:

- (1) Comment les constructions causatives sont-elles comprises par les apprenants?
- (2) Quelles sont les stratégies de production des causatives?
- (3) Quelle est l'influence de la langue maternelle dans la compréhension et la production des causatives?

Pour tenter de répondre à ces questions, deux tests ont été administrés à des apprenants de langue seconde. Un test de compréhension et un test de production.

Le test de compréhension a été élaboré pour nous permettre de répondre aux questions suivantes:

- (1) Dans quelle mesure l'apprenant comprend-il comme causative la construction factitive?
- (2) Quel rôle thématique est attribué au(x) pronom(s) clitique(s) apparaissant sur le verbe faire?
- (3) Quel rôle thématique est attribué au NP dans les constructions: faire...par NP?
- (4) Quel rôle thématique est attribué au NP dans les constructions: faire...à NP?

En ce qui concerne la production, nous avons examiné chacun des points mentionnés à la fin de la section 2.1, à savoir:

- (1) La sous-catégorisation du verbe faire, c'est-à-dire la structure de la phrase causative;
- (2) Le cas de l'Agent du verbe infinitif;
- (3) Le placement des pronoms clitiques sujet et objet(s) du verbe infinitif;

- (4) Les exceptions à la cliticisation sur faire, liées aux contraintes sur le placement des clitiques.

Nous avons étudié le comportement des apprenants face à ces quatre points.

Pour chacun des tests, nous nous sommes demandée dans quelle mesure les hispanophones étaient avantagés par rapport aux anglophones, c'est-à-dire dans quelle mesure le transfert de la langue maternelle était un facteur important dans l'acquisition des causatives françaises.

### 3.2 Description des tests

#### 3.2.1 SUJETS

Vingt-neuf sujets ont été testés, divisés en trois groupes:

Groupe 1: 14 sujets anglophones

Groupe 2: 10 sujets hispanophones

Groupe 3: 5 sujets de langue maternelle autre que l'anglais ou l'espagnol.

De ces sujets, vingt ont été retenus pour une analyse plus poussée: 11 anglophones et 9 hispanophones. Trois anglophones et un hispanophone n'ont pas complété le test. Dans un cas, le sujet a dû s'absenter avant la fin de la séance d'enregistrement. Dans les autres cas, le sujet refusait de produire des phrases causatives ou ne comprenait pas ce qui lui était demandé. Parmi les sujets anglophones retenus, deux avaient suivi quelques cours d'une autre langue étrangère: le sujet no. 7 (russe) et le sujet no. 10 (allemand)). Chez les sujets hispanophones, trois connaissent un peu d'anglais (nos. 24, 25, 28) et une connaît l'anglais assez bien (no. 21).

Par ailleurs, le groupe de sujets de langue maternelle autre que l'anglais ou l'espagnol comprend un portugais, un italien, un polonais, un yougoslave et un hollandais. Les résultats de ces sujets n'ont pas été regroupés pour analyse, mais leur performance individuelle a été comparée à celle des groupes 1 et 2. Tous les sujets du groupe 3 parlaient couramment l'anglais, sauf la polonaise, qui parlait peu d'anglais, mais qui connaissait aussi le russe.

Le Centre d'orientation et de formation des immigrants (COFI) de Hull a fourni huit hispanophones et une polonaise.

Les autres sujets proviennent de l'Institut des langues vivantes de l'Université d'Ottawa.

Les sujets choisis étaient de niveau intermédiaire avancé. Dans le cas des sujets provenant de l'Université d'Ottawa, cela signifie qu'ils avaient obtenu une note de plus de 70% au test de classement administré par l'Institut des langues vivantes. Dans le cas des sujets provenant de Hull, les sujets choisis étaient ceux ayant réussi les cours d'introduction offerts par le COFI.

Le tableau suivant présente la répartition des sujets en fonction de l'âge et du sexe:

TABLEAU 1

Répartition des sujets  
en fonction de l'âge et du sexe

	<u>Anglophones</u>	<u>Hispanophones</u>
<u>Age:</u> 20-30	5	5
30-40	4	3
40-50	2	1
<u>Sexe:</u> F	9	5
M	2	4

Les sujets retenus avaient un degré de scolarité post-secondaire ou universitaire.

### 3.2.2 ELABORATION DES PHRASES STIMULUS

Quarante phrases stimulus ont été utilisées. Le vocabulaire de ces phrases a été choisi dans le français fondamental (Gallison 1971).

Les phrases stimulus utilisées figurent au tableau 2. Pour faciliter la consultation, ce tableau a été reproduit en dernière page.

TABLEAU 2

Phrases stimulus

1. Tu les fais écrire
2. Tu les fais lire
3. Fais-la pousser
4. Fais-le toucher
5. Fais-lui pousser le garçon
6. Tu leur fais prendre la carte
7. Elle te fait toucher au crayon
8. Tu lui fais donner un crayon au chien
9. Fais-leur offrir le livre à la fille
10. Elle se fait donner la carte
11. Fais-leur montrer la carte
12. Tu lui fais donner des crayons

13. Tu me fais offrir la fleur
14. Fais-leur lire le livre
15. Fais-lui donner la fleur par la fille
16. Tu lui fais lire la carte par le garçon
17. Tu me fais montrer le livre par le chien
18. Tu te fais regarder
19. Elle se fait laver
10. Fais-les choisir à la fille
21. Fais-le apporter au chien
22. Fais-la prendre à la fille
23. Tu le fais lire au garçon
24. Tu les fais lire par la fille
25. Fais-la pousser par le garçon
26. Tu le fais choisir par le chien
27. Tu le leur fais lire
28. Tu la lui fais prendre
29. Il te les fait voir
30. Il te la fait ouvrir
31. Il l'écoute changer
32. Elle le regarde lire le livre
33. Il l'entend frapper sur la table
34. Tu la vois donner le livre au chien

Phrases utilisées uniquement pour le test de production  
(manipulation faite par l'expérimentateur):

35. Tu les fais se coucher
36. Tu les fais se toucher
37. Tu les fais se pencher
38. Tu le fais te toucher
39. Tu lui fais te donner le livre
40. Tu les fais me regarder

Dans l'élaboration de ces phrases, on a cherché à équilibrer la forme des pronoms et leur rôle grammatical, le type de phrase causative et le mode du verbe. Le tableau 3 présente la répartition de ces différents éléments. Dans l'élaboration finale des phrases stimulus, on a tenu compte

des résultats d'une pré-expérimentation effectuée avec deux séries de stimulus différents.

TABLEAU 3

Répartition des phrases stimulus  
en fonction des pronoms et des types de phrases

a) Forme des pronoms:

I.	Accusatifs:	Le	: 6
		La	: 6
		Les	: 6
		L'	: 2
II.	Datifs	: Lui	: 6
		Leur	: 5
III.	Personnels:	Te	: 4
		Me	: 4
IV.	Réfléchi	: Se.	: 6

b) Rôle grammatical des pronoms:

I.	Sujet de l'infinitif	: 11
II.	Objet direct	: 13 <sup>0</sup>
III.	Objet indirect (datif)	: 5
IV.	Ambigu sujet/objet direct	: 4
V.	Ambigu sujet/objet indirect:	6

c) Type de phrase:

I.	Intransitives (ambiguës)	: phrases 1-4
II.	Transitives, un clitique	:
	- phrases 5-9	: sujet clitique
	- phrase 10	: clitique réfléchi, datif
	- phrases 11-14:	clitique ambigu sujet/datif
	- phrases 15-17:	clitique datif, faire...par
	- phrases 18-19:	clitique accusatif, pas de sujet

- phrases 20-23: clitique accusatif, faire...à
- phrases 24-26: clitique accusatif, fairé...par

III. Transitives, deux clitiques: phrases 27-30

IV. Cas spéciaux:

- phrases 31-34: verbes de perception
- phrases 35-37: réfléchi sur verbe infinitif
- phrases 38-40: clitique sur infinitif

d) Mode du verbe:

I. Phrase déclarative: 23

II. Phrase impérative : 11 (les phrases avec réfléchis, double clitique ou verbes de perception n'ont pas été mises à l'impératif.)

Les phrases (31) à (34) ont été incluses pour avoir un aperçu du comportement des apprenants face à des phrases comportant un verbe de perception. Comme elles n'ont pas semblé poser de problème particulier, nous n'avons considéré, dans les résultats de compréhension, que les causatives. Ces phrases ont cependant servi à éliciter des phrases causatives qui, elles, ont été incluses à nos données de production.

Lorsque la série finale des phrases stimulus a été choisie, un programme d'ordinateur a généré quarante ordres aléatoires de présentation différents pour ces phrases. De cette façon, l'ordre de présentation des stimulus a pu être varié d'un sujet à l'autre, ceci afin d'éviter les distorsions dues à l'ordre de présentation des stimulus.

### 3.2.3. ADMINISTRATION DES TESTS

#### 3.2.3.1. Test de compréhension

Il s'agit d'un test de manipulation. Le sujet est d'abord invité à identifier les objets qui se trouvent sur la table. Les objets utilisés sont: 3 poupées (un garçon, une fille et un chien), 2 livres, une carte postale et une carte de vœux, 3 crayons, 3 stylos à bille, une fleur. On avertit ensuite le sujet qu'il ne s'agit pas d'un test de vocabulaire. S'il y a des mots qu'il ne comprend pas, il est invité à en demander la signification.

Le test est présenté comme suit: "Je vais dire des phrases et tu dois (vous devez) choisir des objets sur la table et faire l'action que j'ai dite". Des exemples sont donnés, puis un exercice de réchauffement permet de s'assurer que le sujet a bien compris la tâche. Les phrases de l'exercice de réchauffement sont les suivantes:

"Montre-moi: Elle donne le crayon au garçon

Le garçon la montre à la fille

Le garçon te touche

Le chien lui offre une fleur

Le chien le leur donne

Voici d'autres phrases: Fais sauter le chien

Fais prendre la carte à la fille

Fais donner le crayon au garçon

par la fille."

Ces phrases ont été choisies pour obtenir un aperçu de la capacité des sujets de comprendre les clitics d'une part et les causatives, d'autre part. Elles étaient généralement bien comprises et l'on passait au test lui-même. Une erreur d'interprétation au test de réchauffement était notée, mais ne constituait pas un critère d'élimination du sujet.

Les phrases nos. 1 à 34 étaient utilisées pour le test de compréhension. L'expérimentateur disait la phrase au sujet, puis la répétait si elle n'était pas comprise immédiatement. En cas d'incompréhension, l'expérimentateur:

- 1) Répétait la phrase une troisième fois;
- 2) Invitait le sujet à essayer de deviner l'interprétation du stimulus;

- 3) Parfois, le sujet disait quelque chose à l'effet que la phrase stimulus n'avait pas de sens. L'expérimentateur tentait alors de faire préciser au sujet la façon dont il interprétait le stimulus.

Lorsqu'une manipulation était faite, l'expérimentateur demandait au sujet de décrire l'action qui venait d'être faite ("Qu'est-ce qu'il fait, le garçon?"). Cela avait deux utilités: (1) d'une part, cela permettait de noter de façon correcte l'action effectuée, c'est-à-dire selon l'intention du sujet, et, si possible, de désambigüiser les actions ambiguës; (2) d'autre part, ce test de production servait de distracteur entre la phrase stimulus et le test de production qui suivait immédiatement.

#### 3.2.3.2. Test de production

Le test de production consistait à demander au sujet après chaque manipulation "Qu'est-ce que tu as fait avec...?", dans le but d'éliciter des causatives pronominalisées: "Je l'ai fait...". Cette question est très efficace pour éliciter ce type de construction.

Dans le cas où le sujet répondait par une périphrase ou autrement, l'expérimentateur tentait d'éliciter directement la causative de deux façons: (1) il répétait la question en demandant au sujet s'il pouvait répondre en utilisant le verbe faire; (2) il demandait au sujet "Qu'est-ce que tu as fait faire à...?", utilisant lui-même une causative dans la question. Cette technique d'élicitation s'est imposée à nous lors de la pré-expérimentation. Le but était de faire comprendre au sujet dès le début du test que le type de phrase recherché était une causative. L'objectif du test n'étant pas d'étudier les stratégies d'évitement, mais de comprendre les étapes d'acquisition des causatives, il nous semblait nécessaire de forcer si possible la production de causatives chez les personnes qui auraient eu tendance à les éviter parce que cette construction leur était inconnue ou peu connue. Les tentatives de production de ces personnes nous semblaient de première importance puisqu'elles révélaient dans certains cas les tous premiers essais de construction de causatives.

La formulation de la question choisie pour le test de production: "Qu'est-ce que tu fais avec...?" a été choisie, bien sûr pour sa capacité d'éliciter la construction désirée, mais aussi pour sa flexibilité. En effet, elle permet de

questionner sur:

a) l'Agent du verbe infinitif:

Q: Qu'est-ce que tu fais avec le garçon?

R: Je lui fais donner le livre au chien

b) l'objet direct:

Q: Qu'est-ce que tu fais avec le livre?

R: Je le fais donner au chien (par le garçon)

c) l'objet indirect:

Q: Qu'est-ce que tu fais avec le chien?

R: Je lui fais donner le livre (par le garçon)

Cette flexibilité a été utilisée pour questionner lorsque c'était possible sur les divers participants à l'action.

### 3.3 Analyse des résultats

Les réponses aux deux tests ont été notées et les résultats pertinents ont été codés et entrés sur un fichier informatique.

Dans le cas de la compréhension, on a noté 1) si la phrase était comprise comme une causative ou non, 2) le rôle grammatical

perçu pour le pronom, 3) le genre et le nombre du pronom tel que perçu, 4) l'interprétation des syntagmes à NP et par NP.

Dans le cas de la production, on a noté la transitivité du verbe, le rôle grammatical du pronom, la forme du pronom et sa forme attendue, la position du pronom et sa position attendue ("attendue", c'est-à-dire celle qu'utiliserait un locuteur du français).

Un certain nombre de résultats pertinents ont été notés et compilés à la main (par exemple, les utilisations "aberrantes", la production de causatives en "par" ou en "à", etc.) Les données sur fichier informatique ont servi à calculer des corrélations entre diverses variables. Les données suivantes ont été compilées:

a) Dans le cas de la compréhension:

I. Comment chaque phrase a-t-elle été comprise?

Compilation par numéro de phrase du rôle grammatical, genre et nombre du pronom, causativité.

II. Corrélation entre le rôle grammatical des pronoms stimulus et le rôle tel que compris par les sujets.

III. Corrélation entre la forme du pronom stimulus et le genre et le nombre du pronom, tel que compris par les sujets.

b) Dans le cas de la production:

- I. Le type de structure utilisée: faire que, faire de, faire NP V, faire V NP, faire V à NP, faire V par NP.
- II. La forme et la position 1) du sujet sous-jacent du verbe enchâssé a) non pronominal, b) pronominal; 2) de l'objet direct; 3) de l'objet indirect.
- III. La forme (accusatif vs datif) que prend le sujet du verbe transitif en fonction de la position de l'O.D. (Je le/lui fais lire le livre; je le lui fais lire; je le fais le lire).
- IV. Les restrictions sur la cooccurrence des clitiques (antéposition du datif en présence du sujet, antéposition du pronom réfléchi, \*me lui, etc.)

V. - La possibilité de produire une causative lorsque  
le focus est placé sur l'O.D. ou sur l'O.I.:

Je le fais lire par le garçon/Je lui fais donner  
un livre par le garçon.

#### 4. DESCRIPTION DES RESULTATS

##### 4.1 Compréhension

##### 4.1.1. CAUSATIVITE DES PHRASES STIMULUS

Pour ce qui est de la causativité des stimulus, nous avons relevé trois types de réponses: (1) la phrase est perçue comme causative; (2) le verbe faire est ignoré et la phrase n'est pas causative; (3) la phrase est incomprise et le sujet ne répond pas. Dans la majorité des cas, la causativité de la phrase stimulus a été bien comprise.

Le tableau 4 indique de quelle façon la causativité des phrases stimulus a été perçue par les anglophones et par les hispanophones. On voit que la compréhension des hispanophones est généralement meilleure que celle des anglophones (91.4% vs 76.2%). Si l'on examine, cependant, la grille phrase par phrase, on se rend compte que de façon générale, les deux groupes ont un comportement très similaire: les phrases qui posent plus de difficulté aux anglophones sont également celles qui posent plus de difficulté aux hispanophones et vice-versa.

TABLEAU 4

Compréhension de la causativité

% (nb) des sujets ayant compris la phrase comme causative

No. de la phrase stimulus	Anglophones (N = 11)	Hispanophones (N = 9)
1	90.9 (10)	100.0 (9)
2	90.9 (10)	100.0 (9)
3	81.8 (9)	100.0 (9)
4	63.6 (7)	77.8 (7)
5	90.9 (10)	100.0 (9)
6	90.9 (10)	100.0 (9)
7	90.9 (10)	88.9 (8)
8	90.9 (10)	88.9 (8)
9	90.9 (10)	100.0 (9)
10	27.3 (3)	66.7 (6)
	(Non causatif: 45.5 (5)	22.2 (2) )*
11	72.7 (8)	66.7 (6)
12	63.6 (7)	77.8 (7)
13	54.5 (6)	77.8 (7)
14	100.0 (11)	100.0 (9)
15	100.0 (11)	100.0 (9)
16	90.9 (10)	100.0 (9)
17	72.7 (8)	88.9 (8)
18	54.5 (6)	66.7 (6)
19	9.1 (1)	77.8 (7)
	(Non causatif: 81.8 (9)	22.2 (2) )*
20	81.8 (9)	100.0 (9)
21	90.9 (10)	88.9 (8)
22	72.7 (8)	100.0 (9)
23	54.5 (6)	100.0 (9)
24	90.9 (10)	100.0 (9)
25	90.9 (10)	100.0 (9)
26	63.6 (7)	88.9 (8)
27	81.8 (9)	100.0 (9)
28	72.7 (8)	100.0 (9)
29	72.7 (8)	100.0 (9)
30	81.8 (9)	77.8 (7)
Moyenne générale:	Causatif: 76.2%	91.5%
	Non causatif: 15.5%	7.5%
	Incompréhension: 8.3%	1.0%

\*Ici comme ailleurs, les pourcentages manquants sont attribuables à des déchets.

Les phrases qui posent le plus de difficulté aux sujets des deux groupes sont: 1) les phrases ambiguës nos. 4, 11, 12, 13 et 23 (cf. section 4.1.3); 2) les phrases réfléchies nos. 10, 18 et 19 (cf. section 4.1.4).

Les principaux points de divergence entre les deux groupes sont les suivants:

- 1) La phrase (23) Tu le fais lire au garçon, que la moitié des anglophones n'interprètent pas comme causative, tandis que tous les hispanophones la comprennent sans problème. Les anglophones ont également plus de difficulté que les hispanophones avec la causativité de la phrase (13) Tu me fais offrir la fleur.
- 2) Les phrases (10) et surtout (19). Ces phrases contiennent un pronom réfléchi. Elles sont discutées à la section 4.1.4.

#### 4.1.2. ROLE DU PRONOM

Le tableau 5 indique le rôle grammatical assigné par les sujets aux pronoms des phrases stimulus. Deux choses sont à

noter: d'une part, le comportement très similaire des deux groupes; d'autre part la tendance générale à comprendre le pronom stimulus comme sujet du verbe infinitif<sup>1</sup>. En effet, dans les cas où le stimulus était ambigu, l'interprétation préférée par les sujets des deux groupes était celle où le pronom était sujet. De plus, même lorsque le stimulus n'était pas ambigu, un nombre appréciable de sujets l'interprétaient comme sujet du verbe enchâssé.

TABLEAU 5

Rôle du pronom stimulus vs rôle compris

Rôle du pronom stimulus	Rôle compris	
	Anglophones % (N)	Hispanophones % (N)
Objet direct	OD 67.8 (97 sur 143)	OD 82.1 (96 sur 117)
	S 14.7 (21 " )	S 10.3 (12 " )
Ambigu S/OD	S 65.9 (29 sur 44)	S 72.2 (26 sur 36)
	OD 27.3 (12 " )	OD 22.2 ( 8 sur " )
Objet indirect	OI 50.0 (22 sur 44)	OI 41.7 (15 sur 36)
	S 22.7 (10 " )	S 30.6 (11 " )

<sup>1</sup>Nous avons codé comme sujet le pronom correspondant au sujet profond du verbe infinitif (c'est-à-dire en général son Agent).. c'est ce terme que nous utiliserons dans la suite de cette étude.

Ambigu S/OI	S 69.7 (46 sur 66)	S 68.5 (37 sur 54)
	OI 18.2 (12 " )	OI 24.1 (13 " )
Sujet	S 77.9 (60 sur 77)	S 90.5 (57 sur 63)

Le pronom objet indirect est généralement moins bien compris que l'OD. Cette différence est particulièrement forte chez les hispanophones qui interprètent très bien les OD (82.1%), mais qui font moins bien que les anglophones avec les OI (41.7%). Ce résultat provient essentiellement de la compréhension des phrases en faire...à discutée à la section 4.1.5.

Nous remarquons donc une hiérarchie d'accessibilité à la construction causative qui rappelle celle de Keenan et Comrie (1977) pour les relatives: S > OD > OI.

Le tableau 6 (p. 70) décrit le rôle perçu pour le pronom stimulus pour chacune des phrases. Ici encore, on peut noter la remarquable concordance entre les deux groupes de sujets. Les principaux points de divergence sont les suivants:

TABLEAU 6

Rôle du pronom stimulus par numéro de phrase

No. de ph.	Rôle du pronom stimulus	Rôle compris % (N)	
		Anglophones (N = 11)	Hispanophones (N = 9)
1	Ambigu S/OD	S 90.9 (10)	S 100.0 (9)
2	Ambigu S/OD	S 81.8 (9)	S 77.8 (7)
3	Ambigu S/OD	S 54.5 (6) OD 36.4 (4)	S 55.6 (5) OD 44.4 (4)
4	Ambigu S/OD	S 36.4 (4) OD 54.5 (6)	S 55.6 (5) OD 33.3 (3)
5	S	S 90.9 (10)	S 88.9 (8)
6	S	S 90.9 (10)	S 100.0 (9)
7	S	S 72.7 (8)	S 88.9 (8)
8	S	S 81.8 (9)	S 77.8 (7)
9	S	S 90.9 (10)	S 100.0 (9)
10	OI	S 36.4 (4) Incompris 27.3 (3)	OI 77.8 (7)
11	Ambigu S/OI	S 72.7 (8) OI 18.2 (2)	S 66.7 (6) OI 33.3 (3)
12	Ambigu S/OI	S 54.5 (6) OI 36.4 (4)	S 55.6 (5) OI 22.2 (2)
13	Ambigu S/OI	S 45.5 (5) OI 45.5 (5)	Ambigu S/OI 22.2 (2) OI 88.9 (8)
14	Ambigu S/OI	S 100.0 (11)	S 100.0 (9)
15	OI	S 27.3 (3) OI 72.7 (8)	S 44.4 (4) OI 55.6 (5)
16	OI	S 18.2 (2) OI 62.6 (4)	S 66.7 (6) OI 22.2 (2)
17	OI	OI 54.5 (6)	OI 88.9 (8)

Tableau 6, suite

No.	Rôle	Anglophones	Hispanophones
18	OD	S 54.5 ( 6) OD 36.4 ( 4)	OD 66.7 (6)
19	OD	OD 63.6 ( 7)	OD 66.7 (6)
20	OD	S 27.3 ( 3) OD 45.5 ( 5)	OD 100.0 (9)
21	OD	S 18.2 ( 2) OD 54.5 ( 6) Ambigu S/OD 27.3 ( 3)	S 33.3 (3) OD 33.3 (3) Ambigu S/OD 33.3 (3)
22	OD	OD 63.6 ( 7)	OD 88.9 (8)
23	OD	OD 90.9 (10)	OD 100.0 (9)
24	OD	OD 72.7 ( 8)	S 44.4 (4) OD 55.6 (5)
25	OD	OD 81.8 ( 9)	OD 88.9 (8)
26	OD	OD 63.6 ( 7)	OD 88.9 (8)
27/1	OD	OD 90.9 (10)	OD 100.0 (9)
/2	Ambigu S/OI	S 81.8 ( 9)	S 100.0 (9)
28/1	OD	OD 72.7 ( 8)	OD 77.8 (7)
/2	Ambigu S/OI	S 63.6 ( 7) OD 27.3 ( 3)	S 77.8 (7)
29/1	S	S 54.5 ( 6) OD 27.3 ( 3)	S 100.0 (9)
/2	OD	OD 63.6 ( 7)	OD 100.0 (9)
30/1	S	S 63.6 ( 7)	S 77.8 (7)
/2	OD	OD 81.8 ( 9)	OD 100.0 (9)

- 1) Les phrases ambiguës: (4) où la teñdance à percevoir le pronom comme sujet est renversée chez les anglophones; (13) où les anglophones hésitent plus que les hispanophones entre les deux interprétations. Cf. section 4.1.3.
- 2) Les phrases réfléchies (10) et (18), moins bien comprises par les anglophones. Ceci sera discuté à la section 4.1.4.
- 3) Les phrases en faire...à (20) et (29) qui semblent poser aux anglophones une difficulté qui n'existe pas chez les hispanophones. Cf. section 4.1.5.
- 4) Les phrases en faire...par (15), (16), (17) et (24), (25), (26). Les anglophones réussissent mieux en (15), (16) et (24); ils ont plus de difficulté en (17) et en (26). Cf. section 4.1.6.
- 5) Les phrases (27) à (30) comportant deux pronoms sur faire, un peu moins bien comprises par les anglophones.

#### 4.1.3. INTERPRÉTATION DES PHRASES AMBIGUES

##### 4.1.3.1. Phrases (1) à (4)

Il s'agit des phrases où le pronom stimulus est ambigu entre le rôle de sujet du verbe infinitif et celui d'objet direct. Nous voyons aux tableaux 5 et 6 que l'interprétation généralement préférée pour ces phrases est celle où le pronom est sujet, bien qu'on retrouve un assez fort pourcentage de la seconde interprétation (OD) aux phrases (3) et (4).

##### 4.1.3.2. Phrases (11) à (14) et (27), (28)

Il s'agit des phrases où le pronom stimulus a une interprétation ambiguë entre celle de sujet et celle d'OI du verbe infinitif. Les tableaux 5 et 6 montrent que l'interprétation préférée pour ces pronoms est encore l'interprétation sujet. Cependant, une analyse attentive de ces phrases montre en plus que l'interprétation dative de ces pronoms apparaît souvent lorsque la causativité de la phrase est ignorée, comme en témoigne le tableau 7 suivant.

TABLEAU 7

Interprétation des pronoms ambigus S/OI

	<u>Nombre d'occurrences</u>	
	<u>Anglophones</u>	<u>Hispanophones</u>
I. Phrase causative:		
- pronom S	46	37
- pronom OI	2	6
- pronom ambigu S/OI	-	2
II. Phrase non causative:		
- pronom S	-	-
- pronom OI	10	7
III. Autres réponses	3	2
IV. Pas de réponse	<u>5</u>	<u>-</u>
Totaux	66	54

L'interprétation dative du pronom avec conservation de la causativité de la phrase ne se retrouve que deux fois chez les anglophones, les deux fois chez le même sujet. Chez les hispanophones, par contre, les six occurrences que nous retrouvons sont réparties sur six sujets différents. Nous avons donc le rapport suivant: lorsque la causativité de la phrase stimulus est maintenue, un anglophone sur onze et six hispanophones sur neuf interprètent le pronom ambigu comme

objet datif. La plus grande facilité des sujets espagnols à interpréter le pronom apparaissant sur faire comme objet datif du verbe enchâssé semble pouvoir être reliée à la langue maternelle.

§ 4.1.4. CAUSATIVES AVEC PRONOM REFLECHI (PHRASES 10, 18, 19)

Le tableau 8 décrit la façon dont ces phrases ont été interprétées par les sujets des deux groupes. Cinq types d'interprétation pouvaient être prévus pour ces phrases:

- 1) Interprétation non causative et non réfléchie
- 2) Interprétation réfléchie, mais non causative
- 3) Interprétation causative, mais non réfléchie
- 4) Interprétation causative et réfléchie:
  - a)  $X_1$  demande à Y de faire quelque chose pour lui<sub>1</sub>
  - b) X se force à faire quelque chose
- 5) Interprétation passive.

TABLEAU 8

Compréhension des phrases 10, 18, 19

	<u>Nombre de sujets</u>	
	<u>Anglophones</u>	<u>Hispanophones</u>
(10) <u>Elle se fait donner la carte</u>		
1) ou 4b): Elle donne la carte au garçon	6	1
2): Elle se donne la carte	1	1
3): Elle fait X donner la carte	1	0
4a) ou 5): X donne la carte à elle	0	6
Incompris	<u>3</u>	<u>1</u>
	11	9
(18) <u>Tu te fais regarder</u>		
2): Tu te regardes	3	1
4b): Tu te forces à regarder	5	2
4a) ou 5): X te regarde		6
Incompris	<u>1</u>	<u>0</u>
	11	9
(19) <u>Elle se fait laver</u>		
2) ou 4b): Elle se lave (Elle se force à laver)	9	2

Tableau 8, suite

	<u>Anglophones</u>	<u>Hispanophones</u>
3): Elle fait laver quelque chose	1	0
4a) ou 5): X lave elle	0	7
Incompris	<u>1</u>	<u>0</u>
	11	9

Tous les types de réponses ont été obtenus. Dans plusieurs cas, la réponse du sujet indiquait clairement l'interprétation choisie. Dans certains cas, cependant, il n'est pas possible de distinguer entre deux interprétations sur la seule base de la réponse des sujets. Par exemple, en réponse à la phrase (10) Elle se fait donner la carte, la réponse préférée des anglophones était la suivante: La fille donne la carte au garçon. Dans ce cas, rien ne permet de savoir si l'interprétation de cette phrase était de type (1), c'est-à-dire non causative et non réfléchie, ou de type (4b), "Elle se force à donner la carte au garçon". Dans le cas de la phrase (18) Tu te fais regarder, où la même ambiguïté existe, la réponse des sujets indiquait clairement que l'interprétation choisie était (4b), par exemple, lorsqu'ils traduisaient (18) par "I make myself look". De la même façon, les interprétations

(4a) et (5) ne peuvent pas facilement être départagées, puisque dans les deux cas, on obtient une manipulation où Y fait quelque chose à X et il n'est pas clair si X l'a demandé (4a) ou non (5).

On notera que dans le cas des causatives avec pronom réfléchi, les hispanophones se distinguent nettement des anglophones en ce qu'ils interprètent de façon générale ces phrases de la façon la plus naturelle pour les francophones: le sujet du verbe infinitif est indéfini et le pronom réfléchi est complément, c'est-à-dire les interprétations (4a) et (5).

Par contre, les anglophones ne perçoivent généralement pas cette interprétation (seulement deux fois sur trente-trois), mais assignent plutôt au réfléchi le rôle d'Agent du verbe infinitif, soit l'interprétation (4b). Cette dernière interprétation, bien qu'elle soit beaucoup moins naturelle, n'est pas moins conforme au système du français, et parallèle aux phrases du type: "Je t'ai fait donner la lettre", où te est l'Agent du verbe infinitif.

#### 4.1.5. FAIRE...A

Les données relatives à la compréhension des phrases

en faire...à sont données au tableau 9 (p. 80). On peut y noter trois choses:

- 1) Les anglophones ont, plus que les hispanophones, tendance à interpréter le complément en à comme objet indirect du verbe infinitif. Par exemple, aux phrases (20) et (23), tous les hispanophones interprètent le complément en à comme sujet du verbe infinitif, ce qui est l'interprétation préférée par les francophones, tandis que bon nombre d'anglophones préfèrent l'interprétation dative. Par exemple, le sujet 7 interprète la phrase (20) Fais-les choisir à la fille de la façon suivante: le garçon et le chien choisissent quelque chose pour la fille. La même tendance se retrouve à la phrase (22).
- 2) A l'inverse, il arrive aux hispanophones d'interpréter le complément en à comme sujet du verbe infinitif, même lorsqu'il devrait être interprété comme objet indirect (phrase (8)) ou lorsque l'interprétation préférée est celle d'objet indirect (phrase (21)), ce qui n'arrive pas aux anglophones.
- 3) Finalement, les hispanophones interprètent parfois (8%) le complément en à comme un objet direct du verbe infinitif

TABEAU 9

Compréhension des phrases en faire...à

No de phrase	Rôle du pronom stimulus	Anglophones			Hispanophones				
		Sujet	O.D.	O.I.	Incompris	Sujet	O.D.	O.I.	Incompris
		8	O.I.	-	-	11	-	1	-
9	O.I.	-	-	11	-	-	-	9	-
20	S	6	-	3	2	9	-	-	-
21	ambigu, O.I. pré- féré	-	1	10	-	2	3	4	-
22	ambigu	3	-	5	3	6	2	1	-
23	ambigu, S préféré	3	-	8	-	9	-	-	-
34	O.I.	-	-	11	-	-	-	9	-
Totaux		12	1	59	5	27	5	31	0
		16%	1%	77%	6%	43%	8%	49%	0%

(phrases (21), (22)). On ne retrouve cela que chez un anglophone (ne parlant pas espagnol).

Ces trois faits doivent probablement être reliés à une influence de la langue maternelle. D'une part, puisque cette construction existe en espagnol, les hispanophones ont moins de difficulté que les anglophones à interpréter le complément en à comme Agent du verbe infinitif, au point d'interpréter parfois comme Agent un complément indirect. D'autre part, la préposition espagnole a sert à introduire un complément direct animé, défini. Cela a pu se refléter dans la compréhension des phrases (21) et (22).

#### 4.1.6. FAIRE...PAR

Les données relatives à la compréhension des phrases en faire...par se retrouvent au tableau 10 (p. 83). Ici, la tendance que l'on notait avec les phrases en faire...à est renversée: les hispanophones ont, plus que les anglophones, tendance à interpréter le complément en par comme un objet indirect du verbe infinitif. Cela provient en grande partie d'un problème phonologique: les hispanophones confondent 'par' et 'pour' (por en espagnol) dans sept cas sur douze. Cela ne se produit pas chez les anglophones.

On relèvera également que dans un certain nombre de cas, par introduit, non l'Agent du verbe infinitif, mais un deuxième Agent causateur (un Intermédiaire). Par exemple, la phrase (24) Tu les fais lire par la fille a pu être interprétée comme "Tu demandes à la fille de les faire lire". Ces cas de "double causation" sont discutés à la section 4.1.8.

TABLEAU 10

Compréhension des phrases en faire...par

No. de phrase	Anglophones (N = 11)					Hispanophones (N = 9)				
	Objet		Agent intermédiaire		Incompris	Objet		Agent intermédiaire		Incompris
	Sujet	Dir.	Ind.	Ind.		Sujet	Dir.	Ind.	Ind.	
15	8	-	3	-	-	5	-	4	-	-
16	8	-	1	-	2	3	-	5	-	1
17	7	-	2	-	2	8	-	1	-	-
24	9	-	1	1	-	5	-	1	3	-
25	9	1	-	-	1	8	-	1	-	-
26	6	-	-	1	4	8	-	-	-	1
Totaux	47	1	7	2	9	37	0	12	3	2
	71%	12%		3%	14%	69%	22%		6%	3%

#### 4.1.7. GENRE ET NOMBRE DU PRONOM STIMULUS

Le tableau 11 indique l'interprétation préférée par les sujets en ce qui concerne le genre et le nombre du pronom stimulus.

TABLEAU 11

Forme du stimulus vs genre et nombre compris

	<u>Anglophones</u>	<u>Hispanophones</u>
LA ( $N_A = 55, N_H = 45$ )	F 69.1 (38)	F 86.7 (39)
LE ( $N_A = 55, N_H = 45$ )	M 74.5 (41)	M 71.1 (32) F 22.2 (10)
LUI ( $N_A = 66, N_H = 54$ )	F 9.1 (6) M 75.8 (50)	F 42.6 (23) M 51.9 (28)
LES ( $N_A = 55, N_H = 45$ )	Pl 78.2 (43)	Pl 37.8 (17) F 15.6 (7) M 46.7 (21)
LEUR ( $N_A = 55, N_H = 45$ )	Pl 94.5 (52)	Pl 95.6 (43)
Personnel: ME, TE ( $N_A = 66, N_H = 54$ )	Pers 84.8 (56)	92.6 (50)
Réfléchi: SE ( $N_A = 22, N_H = 18$ )	R 63.6 (14) X 18.2 (4)	R 88.9 (16)
(F = féminin, M = masculin, Pl = pluriel, Pers = personnel, R = réfléchi, X = incompris)		

On notera que si les anglophones ont plus de problèmes avec le pronom réfléchi (18% d'incompréhension), les hispanophones par contre font les erreurs suivantes qu'on ne retrouve pas chez les anglophones:

- 1) Interprétation de le comme pronom féminin singulier, ce qui peut être dû au fait que la forme dative du pronom espagnol est le, aussi bien pour le masculin que pour le féminin.
- 2) Interprétation de les comme un pronom singulier, ce qui est certainement dû à une confusion phonologique, les hispanophones ne distinguant pas facilement le de les à l'oral.

#### 4.1.8. DOUBLE CAUSATION

Dans un certain nombre de cas, la phrase causative a été interprétée comme doublement causative; il s'agit des cas où un agent causateur intermédiaire est introduit entre le sujet de faire et le sujet du verbe infinitif. Ces cas n'étant pas très nombreux, ils sont tous repris ci-dessous.

Aux données provenant des groupes d'anglophones et d'hispanophones, nous avons ajouté celles du groupe d'apprenants de langues maternelles variées.

TABLEAU 12

Double causation

	<u>Phrase stimulus</u>	<u>Manipulation</u>
Anglophones:		
Sujet 7	(8) Tu lui fais donner un crayon au chien	La fille demande au garçon d'offrir le crayon au chien
Sujet 10	(20) Fais-les choisir à la fille	Le garçon et le chien demandent à la fille de choisir entre deux stylos
Sujet 5	(24) Tu les fais lire par la fille	La fille demande aux poupées de lire
Sujet 4	(23) Tu le fais lire au garçon	Le chien demande au garçon de lire le livre
Hispanophones:		
Sujet 25	(24) id.	La fille demande au garçon de lire
Sujet 26	(24) id.	La fille demande aux poupées de lire

Tableau 12, suite.

Sujet 28	(24) id.	La fille demande au garçon de lire
Autres:		
Sujet 31	(24) id.	La fille fait lire les poupées
Sujet 32	(15) Fais-lui donner la fleur par la fille	Le garçon demande à la fille de donner la fleur au sujet
Sujet 34	(24) id.	La fille demande au sujet de lire

Ces cas, malgré leur petit nombre, sont intéressants puisqu'ils montrent qu'une interprétation doublement causative n'est pas totalement aberrante, surtout en ce qui concerne la phrase (24) qui a été interprétée de cette façon six fois et par des sujets de langues maternelles variées.

Dans le cas de (24), nous avons l'interprétation "Tu les fais lire par l'intermédiaire de la fille" et dans le cas de (15), "Le garçon donne la fleur par l'intermédiaire de la fille".

En (20) et (23), nous avons une interprétation où le pronom est Agent plutôt qu'objet, mais où le complément en à n'est pas interprété, comme pour les phrases (15) et (24), comme

un intermédiaire, mais plutôt comme un objet du verbe.

En (20), nous avons "Les font choisir la fille", et en (23), "Le fait lire au garçon".

En (8), on retrouve, soit, comme ci-dessus, "Lui fait offrir le crayon au chien", soit une erreur sur la personne du pronom sujet, comme il s'est produit ailleurs. La phrase stimulus aurait alors été comprise comme "Elle (plutôt que tu) lui fait offrir le crayon au chien".

## 4.2 Production

### 4.2.1 NOMBRE DE CAUSATIVES ELICITEES

Comme on peut le voir au tableau 13, 362 causatives ont été élicitées chez les onze anglophones par comparaison avec 422 chez les neuf hispanophones, ce qui nous donne une moyenne de 14 causatives de plus par sujet chez les hispanophones:

TABLEAU 13

Nombre de causatives élicitées

Anglophones		Hispanophones	
No. du sujet	Nb. de causatives	No. du sujet	Nb. de causatives
1	35	21	33
2	12	22	58
3	11	23	58
4	29	24	35
5	28	25	33
6	52	26	54
7	42	27	42
8	48	28	58
9	44	29	44
10	33		
11	28		
Totaux	362		422
Moyenne par sujet	32.9		46.9
Ecart-type	12.7		11.0

## 4.2.2 TYPES DE PHRASES RECUEILLIES

Nous avons noté les types de phrases suivants:

- i. faire que... V conjugué
- ii. faire de... V infinitif
- iii. faire... V. infinitif (parfois conjugué, ou participe passé)

Dans le premier cas, le verbe faire est identifié au groupe des verbes qui acceptent ou demandent une complétive tensée comme vouloir. Cette construction existe en français, avec un sujet inanimé surtout:

(46) Sa maladie a fait qu'il n'a pas pu travailler

(Lexis, 1979: 719)

ou avec le sens d'exercer sa puissance pour que (Lexis):

(47) Mon Dieu, faites qu'il marche

Dans le second cas, le verbe faire est plutôt identifié aux verbes du type de demander, qui requièrent une phrase infinitivale, avec contrôle de l'objet. Notons que dans ces deux cas, la structure choisie (1) découle d'une action analogique avec d'autres verbes de la langue et (2) est très proche de la structure logique des causatives telle que notée par Comrie (1976) (cf. (1) p. 25).

i. Faire que V conjugué

On retrouve 18 occurrences de faire que, produites par trois hispanophones, mais aucune occurrence chez les anglophones.

(24:14)<sup>1</sup> Je fais que les poupées lisent le livre

Il est possible qu'un échantillon plus étendu aurait permis de relever des utilisations de faire que chez les anglophones. En effet, nous en avons relevé chez un jeune apprenant (19 ans) de langue maternelle yougoslave mais qui avait pratiquement perdu cette langue au profit de l'anglais. Ce sujet a produit 24 occurrences de faire que.

ii. Faire de V infinitif

On retrouve cette construction deux fois chez les anglophones et quatre fois chez les hispanophones. En voici un exemple:

(6:15) Je la fais de donner les fleurs

Il s'agit d'une construction où le verbe faire est un verbe à contrôle de l'objet, comme le verbe demander ("Je lui demande de donner les fleurs").

---

<sup>1</sup>Le premier chiffre correspond au numéro du sujet et le second, au numéro de la phrase stimulus.

iii. Faire...V

a. Forme du verbe enchâssé

Dans un certain nombre de cas, le verbe complément de faire n'apparaît pas à l'infinitif. On le retrouve parfois à l'indicatif présent:

(6:17) Je te fais montre le livre par le chien

et parfois au participe passé:

(8:6) Je les ai fait pris la carte

Nous avons relevé 24 de ces cas chez les anglophones et 30 chez les hispanophones. Le tableau 14 en présente la distribution:

TABLEAU 14

Forme du verbe enchâssé lorsqu'il n'est pas à l'infinitif

	<u>Anglophones</u>	<u>Hispanophones</u>
Présent	18	19
Participe passé	<u>6</u>	<u>11</u>
	24	30

Comme on le voit, ces cas sont relativement peu nombreux et leur distribution est essentiellement la même chez les hispanophones et chez les anglophones. Après réflexion, nous avons décidé de ne pas tenir compte de la forme apparente du verbe dans la codification ultérieure des données, étant donné d'une part leur petit nombre et d'autre part la quasi-impossibilité de déterminer l'intention du sujet. D'abord, seuls les verbes des deuxième et troisième groupes permettent de distinguer entre l'infinitif et le participe passé; dans le cas des verbes en -er, cela est impossible. Ensuite, il n'est pas évident qu'une forme qui ressemble à un participe passé (p. ex. "offri") en est réellement un, comme en témoigne l'exemple suivant:

(23:13) La fille te offrit la fleur

Troisièmement, la conjugaison du verbe français est difficile à maîtriser et les confusions de forme sont suffisamment courantes chez les apprenants pour qu'il ne soit pas évident que l'utilisation d'une forme verbale à l'indicatif présent indique une intention de la part de l'apprenant d'utiliser l'indicatif présent plutôt que l'infinitif. Nous retrouvons d'ailleurs parfois l'infinitif dans une phrase conjuguée:

(5:36) Vous les faire toucher

Finalement, un examen préliminaire des phrases contenant un verbe au présent ou au participe passé n'a révélé aucune influence évidente de ces formes sur la structure des phrases causatives et en particulier sur le placement des clitiques.

Il pourrait toutefois y avoir une certaine influence du sens passif du verbe enchâssé sur le choix de la forme participiale du verbe, comme en témoigne l'exemple suivant:

(23:22) Q1: Qu'est-ce que tu fais avec le garçon?

R1: Je lui fais prendre la fille

Q2: Qu'est-ce que tu fais avec la fille?

R2: Je lui fais pris par le garçon.

Nous retrouvons l'utilisation du participe passé avec par dans quatre cas sur six chez les anglophones et dans quatre cas sur onze chez les hispanophones. L'influence du contexte sur la forme verbale choisie ne pourrait être déterminée qu'avec une étude plus poussée que celle-ci.

b. Faire NP<sub>S</sub> V

Il s'agit des phrases du type suivant:

(7:15) J'ai fait la fille lui donner les fleurs

Le tableau 15 montre comment cette construction est répartie chez les sujets étudiés:

TABLEAU 15

Faire NP<sub>S</sub> V

	<u>Anglophones</u>	<u>Hispanophones</u>
Faire NP V	18	14
Faire pronom V	<u>20</u>	<u>30</u>
	38	44

L'influence de la langue maternelle ne semble pas jouer ici comme on aurait pu s'y attendre. Les hispanophones produisent proportionnellement autant de phrases de ce type que les anglophones. On se serait attendu à ce que cette

construction soit beaucoup plus fréquente chez les anglophones, puisqu'elle correspond à la construction causative anglaise, et ce n'est pas le cas.

c. Faire...par

On retrouve 28 énoncés en faire...par chez les anglophones pour 69 chez les hispanophones. Cette différence de fréquence ne semble pas provenir de la difficulté formelle de cette construction, puisque les anglophones n'ont aucune difficulté à la produire correctement lorsqu'ils le font.

Les constructions en faire...par élicitées l'ont été, sauf deux ou trois cas dans chaque groupe, en réponse à une question portant sur l'objet direct. Or, les anglophones semblent avoir plus de difficulté que les hispanophones à concevoir que la construction causative puisse s'appliquer à autre chose qu'à l'Agent de l'action. Voici une réponse typique d'un sujet de ce groupe:

Action effectuée: Le garçon donne la fleur à la fille

Q1: Qu'est-ce que tu fais avec le garçon?

R1: Je lui fais donner la fleur à la fille.

Q2: Qu'est-ce que tu fais avec la fleur?

R2: Je la donne à la fille.

(Réponse causative: Je la fais donner à la  
fille (par le garçon).)

Ce type de réponse existe aussi chez les hispanophones,  
mais il est beaucoup plus courant chez les anglophones. Il  
est possible que cela puisse être relié à une influence faci-  
litatrice de la langue maternelle chez les hispanophones.

d. Faire...à

On ne trouve qu'une occurrence de cette construction  
chez les sujets anglophones et une occurrence chez les  
hispanophones.

e. Faire V NP<sub>S</sub>

Il s'agit des phrases où le sujet du verbe infinitif  
apparaît après celui-ci, sans préposition:

(25:2) Je fais lire le chien

Cette construction se retrouve deux fois chez les anglophones et six fois chez les hispanophones.

#### 4.2.3. POSITION DES PRONOMS

Le tableau 16 indique le pourcentage de pronoms produits devant faire et devant l'infinitif en fonction du pourcentage attendu (si les phrases avaient été dites par des francophones):

TABLEAU 16

Pourcentage des pronoms produits devant faire et devant l'infinitif en fonction du pourcentage attendu

	Position des pronoms, %			
	Devant faire		Devant infinitif	
	Attendue	Produite	Attendue	Produite
Anglophones	81.5	60.8	17.0	29.8
Hispanophones	89.6	71.5	9.3	25.1

On voit que pour les deux groupes, il y a déplacement vers l'infinitif, c'est-à-dire tendance à placer le pronom

devant l'infinifif plutôt que devant faire. Ces résultats sont précisés au tableau 17.

TABLEAU 17

Position des pronoms produits  
en fonction de la position attendue

Position attendue	Position produite, % (N)			
	Devant faire	Devant inf.	Après aux.	Autre
Devant <u>faire</u> :				
- Anglophones	74.1 (277)	20.1 (75)	4.5 (17)	1.4 (5)
- Hispanophones	79.3 (306)	20.2 (78)	0.5 (2)	-
Devant infinitif:				
- Anglophones	-	79.5 (62)	2.6 (2)	17.9 (14) (omis)
- Hispanophones	0.2 (1)	63.0 (26)	-	32.5 (13) (omis)

Le tableau 17 représente la position des pronoms en fonction de leur position attendue. On y note encore que pour les deux groupes, 20% des pronoms qu'on aurait attendu devant faire ont été placés devant l'infinifif. A l'inverse, un seul des pronoms qu'on attendait devant l'infinifif a été placé devant faire, mais plusieurs ont été omis. On a codifié comme

devant apparaître devant l'infinitif les pronoms soumis aux contraintes sur le placement des clitiques, par exemple, le pronom datif lorsque le sujet de l'infinitif est présent.

Dans le tableau 18, on a indiqué le nombre et le pourcentage des pronoms produits en fonction du rôle qu'ils occupaient dans la causative.

TABLEAU 18

Pronoms produits en fonction de leur rôle

	Rôle			
	Anglophones		Hispanophones	
	N	%	N	%
Sujet du verbe infinitif	285	62.1	271	62.9
OD du verbe infinitif	136	29.6	129	29.9
OI du verbe infinitif	34	7.4	27	6.3
Ininterprétables	4	0.8	4	0.9
	459	100.0	431	100.0

Noter la similitude des résultats. On a obtenu beaucoup plus de pronoms sujets que de pronoms OD et très peu de pronoms OI. Une partie de ces résultats est due à ce que plusieurs des

phrases ne comportaient aucun objet direct ou indirect qui aurait pu être pronominalisé ("Tu les fais lire"). En plus, nous avons noté une difficulté des sujets à topicaliser le pronom datif, difficulté qui se reflète dans ces résultats. Par exemple, plutôt que de dire "Je lui fais donner la carte (par la fille)", un sujet aura tendance à dire "Je lui fais recevoir la carte", où le pronom est sujet plutôt qu'objet.

Le tableau 19 indique la position des pronoms en fonction du rôle qu'ils occupaient dans la causative.

TABLEAU 19

Position des pronoms vs rôle

<u>Rôle du pronom</u>	<u>Position du pronom</u>		
	<u>Devant faire</u>	<u>Devant inf.</u>	<u>Autre</u>
Pronom sujet:			
- Anglophones	81.1% (231)	10.5% (30)	6.0% après aux.
- Hispanophones	86.0% (233)	13.3% (36)	0.7% après aux.
Pronom O <sub>D</sub> :			
- Anglophones	30.9% (42)	56.6% (77)	10.3% omis
- Hispanophones	49.6% (64)	40.3% (52)	10.1% omis
Pronom O <sub>I</sub> :			
- Anglophones	8.8% (3)	85.3% (29)	—
- Hispanophones	25.9% (7)	74.1% (20)	—

On note une très forte tendance à placer le pronom sujet du verbe infinitif devant faire et une très forte tendance à placer l'objet indirect devant l'infinitif. La tendance à placer l'objet direct devant l'infinitif est aussi assez forte (un peu plus chez les anglophones).

Le tableau 20 précise un peu les résultats précédents. Il représente la position des pronoms lorsque la position attendue n'est pas la position produite. En d'autres mots, lorsque les sujets ont mal placé leurs pronoms, où les ont-ils placés?

TABLEAU 20

Position des pronoms lorsque la position attendue n'est pas la position produite

	Devant faire	Devant inf.	Autre
Pronom sujet:			
- Anglophones	-	54.2% (26)	35.4% (17) après aux.
- Hispanophones	-	94.7% (36)	5.3% (2) après aux.
- Anglophones			8.3% (4) omis
Pronom OD:			
- Anglophones	-	74.1% (43)	24.1% (14) omis
- Hispanophones	-	72.9% (35)	27.1% (13) omis

Tableau 20, suite

	Devant <u>faire</u>	Devant inf.	<u>Autre</u>
Pronom OI:			
- Anglophones	-	75.0% (6)	(1) omis, (1) après aux.
- Hispanophones	(1)	91.7% (11)	-

On note que de façon générale les pronoms placés  
erronément ont été placés devant l'infinitif; ce qui confirme  
ce qui a été dit plus haut. On ne trouve qu'un seul pronom  
devant faire qu'on se serait attendu à trouver ailleurs.  
Dans un certain nombre de cas, le pronom OD a été omis. Par  
ailleurs, les anglophones ont plus tendance que les hispano-  
phones à placer le pronom après l'auxiliaire, c'est-à-dire  
entre l'auxiliaire et le verbe faire ("J'ai la fait les lire").

4.2.4. FORME DES PRONOMS

Nous examinerons ici la forme des pronoms utilisés par  
les sujets.

Le tableau 21 indique la forme des pronoms utilisés en  
fonction de la forme attendue. Les principaux points à

remarquer sont les suivants. Les pronoms datifs (lui, leur) sont assez fréquemment remplacés par des accusatifs (le, la, les), moins cependant chez les hispanophones, chez qui on retrouve aussi la tendance inverse — remplacer les pronoms accusatifs par des datifs — qu'on ne retrouve pas chez les anglophones. On notera aussi que le pronom réfléchi a été omis par les deux groupes dans plus de 40% des cas.

TABLEAU 21

Forme attendue vs forme produite

1. ANGLOPHONES

Forme attendue	Forme produite, %								
	la	le	l'	les	lui	leur	pers.	réfl.	omis
la	88.9	—	—	—	—	—	—	—	—
le	—	86.5	—	—	—	—	—	—	—
l'	—	10.5	68.4	—	—	—	—	—	—
les	—	—	—	82.0	—	—	—	—	—
lui	19.2	26.7	20.8	—	32.5	—	—	—	—
leur	—	—	—	50.0	—	44.7	—	—	—
personnel (me, te)	—	—	—	—	—	—	98.4	—	—
réfléchi (se)	—	—	—	—	—	—	—	53.3	43.3

Tableau 21, suite

2. HISPANOPHONES

Forme attendue	Forme produite, %								
	la	le	l'	les	lui	leur	pers.	réfl.	omis
la	90.9	—	—	—	—	—	—	—	—
le	—	61.0	—	—	39.0	—	—	—	—
l'	—	—	50.0	—	50.0	—	—	—	—
les	—	—	—	23.1	—	69.2	—	—	—
lui	16.2	12.8	4.1	—	66.2	—	—	—	—
leur	—	—	—	21.4	—	75.0	—	—	—
personnel (me, te)	—	—	—	—	—	—	100.0	—	—
réfléchi (se)	—	—	—	—	—	—	—	56.7	43.3

Les résultats précédents se précisent au tableau 22 qui présente la forme des pronoms en fonction de leur rôle dans la causative.

TABLEAU 22

Forme des pronoms vs rôle

Rôle du pronom	Forme du pronom		
	Pronoms accusatifs (le, la, les)	Neutralisation du cas (me, te, se)	Pronoms datifs (lui, leur)
1. ANGLOPHONES			
<u>Pronom sujet:</u>			
a. v. transitif (cas attendu: datif)	<u>67.8% (133)</u> <sup>1</sup>	11.6% (24)	20.2% (42)
b. v. intransitif (cas attendu: accusatif)	70.8% (35)	6.0% (3)	<u>16.8% (8)</u>
c. v. réfléchi (cas attendu: accusatif)	77.7% (21)	11.1% (3)	<u>3.7% (1)</u>
<u>Pronom OD</u> (cas attendu: accusatif)	55.9% (76)	22.8% (31)	<u>3.7% (5)</u>
<u>Pronom OI</u> (cas attendu: datif)	<u>8.8% (3)</u>	50.0% (17)	38.2% (13)
2. HISPANOPHONES			
<u>Pronom sujet:</u>			
a. v. transitif (cas attendu: datif)	<u>31.3% (63)</u>	10.0% (20)	58.2% (117)

<sup>1</sup>La forme soulignée est la forme incorrecte.

Tableau 22, suite

<u>Rôle du pronom</u>	<u>Pronoms accusatifs (le, la, les)</u>	<u>Neutralisation du cas (me, te, se)</u>	<u>Pronoms datifs (lui, leur)</u>
b. v. intransitif (cas attendu: accusatif)	42.7% (29)	—	<u>57.3% (39)</u>
c. v. réfléchi (cas attendu: accusatif)	—	—	<u>100.0% (2)</u>
<u>Pronom OD</u> (cas attendu: accusatif)	53.5% (69)	18.7% (24)	<u>17.9% (23)</u>
<u>Pronom OI</u> (cas attendu: datif)	—	59.2% (16)	40.7% (11)

Chez les anglophones, on note une très forte tendance à utiliser le pronom accusatif pour représenter l'Agent du verbe transitif, bien que dans ce cas, c'est le pronom datif auquel on se serait attendu. Dans le cas de l'objet indirect, cependant, les anglophones font peu d'erreurs, ce qui semble montrer que ce n'est pas l'utilisation du pronom datif qui est en cause, mais bien le cas de l'Agent du verbe transitif.

Chez les hispanophones, par contre, on note une forte tendance à utiliser les pronoms datifs, même dans les cas où

c'est l'accusatif qui aurait été attendu. On obtient donc pour les hispanophones une meilleure performance dans le cas de l'Agent datif du verbe transitif et dans le cas de l'objet indirect. Dans les autres cas, cependant, bien qu'ils produisent un nombre appréciable de pronoms accusatifs, leur performance est beaucoup moins bonne que celle des anglophones. Ces résultats semblent refléter chez les hispanophones une confusion entre les pronoms personnels datifs et accusatifs qui n'existe pas chez les anglophones.

#### 4.2.5. CLITICISATION DE PLUS D'UN PRONOM

Le tableau 23 montre la position des clitiques lorsque plus d'un NP est cliticisé, pour les deux groupes de sujets:

TABLEAU 23

Cliticisation de plus d'un pronom

	<u>Anglophones</u>	<u>Hispanophones</u>
1. Tous les pronoms devant <u>faire</u>		
.1 S + dat.	2	1
.2 S + acc. ou pers.	<u>14</u>	<u>1</u>
	16 (17%)	2 (5%)
		108.

Tableau 23, suite

	<u>Anglophones</u>	<u>Hispanophones</u>
2. Sujet devant <u>faire</u> , objet devant l'infinifitif:		
.1 S <u>faire</u> pers. inf.	21	12
.2 S <u>faire</u> réfl. inf.	12	5
.3 S <u>faire</u> acc. inf.	20	8
.4 S <u>faire</u> dat. inf.	3	3
.5 S. <u>faire</u> acc.dat. inf.	<u>5</u>	<u>1</u>
	61 (65%)	29 (69%)
3. Tous les pronoms devant l'infinifitif:		
.1 <u>Faire</u> S objet inf.	8	6
.2 <u>Faire</u> acc. S inf.	2	-
.3 <u>Faire</u> dat. S inf.	2	-
.4 <u>Faire</u> dat. acc. inf.	<u>-</u>	<u>2</u>
	12 (12%)	8 (19%)
4. Autres:		
.1 Acc. <u>faire</u> S inf.	3	2
.2 Acc. <u>faire</u> dat. inf.	-	1
.3 S aux. dat. <u>faire</u> inf.	1	-
.4 Aux. S acc. <u>faire</u> dat. inf.	1	-
.5 Aux. acc. S <u>faire</u> acc. inf.*	<u>1</u>	<u>-</u>
	6 (6%)	3 (7%)
Totaux:	95 (100%)	42 (100%)

\*(7:28) J'ai la lui fait la prendre

La tendance à placer les pronoms devant l'infinifitif se retrouve encore ici. De plus, on voit nettement que les

apprenants des deux groupes ont une préférence très nette pour la structure 2 où le sujet du verbe infinitif est cliticisé sur faire, tandis que les objets demeurent sur le verbe infinitif.

On doit noter tout spécialement la similarité entre le comportement des sujets des deux groupes. Contrairement à ce à quoi on aurait pu s'attendre, les anglophones ont plus tendance que les hispanophones à placer les deux pronoms devant faire. Par contre, là où on se serait attendu à une dominance des anglophones, c'est-à-dire le cas où le pronom sujet est placé après faire, devant l'infinitif, les deux groupes se comportent de façon similaire, avec peut-être une légère dominance des hispanophones.

Aux items 4.3, 4.4 et 4.5, on retrouve la légère tendance des anglophones, notée plus haut, à placer le pronom entre l'auxiliaire et faire.

#### 4.2.6. CONTRAINTES SUR LE PLACEMENT DES CLITIQUES

##### 4.2.6.1. Coréférentialité du réfléchi

Sur 19 utilisations du pronom réfléchi se chez les anglophones et 17 chez les hispanophones, on retrouve deux cas de violation de cette contrainte chez les hispanophones et aucun cas chez les anglophones. Voici ces deux cas:

(21:10) La fille<sub>i</sub> fait s<sub>i</sub> 'apporter la carte

(22:10) Elle<sub>i</sub> fait se<sub>i</sub> donner la carte

Dans les deux cas, le pronom réfléchi n'est pas co-référentiel au sujet (arbitraire) du verbe infinitif, mais plutôt, par-dessus ce sujet, au sujet du verbe faire.

A l'inverse, il n'arrive pas que le pronom réfléchi apparaisse sur faire alors qu'il devrait apparaître sur l'infinitif.

#### 4.2.6.2. Restrictions sur la co-occurrence des clitiques

On trouve dans le corpus les séquences agrammaticales suivantes: lui<sub>dat</sub> la<sub>acc</sub> (2 occ.); lui<sub>s</sub> les<sub>dat</sub> la<sub>acc</sub> (1 occ.); lui<sub>s</sub> te<sub>dat</sub> (1 occ.). La dernière séquence a été produite par un hispanophone et les autres par des anglophones.

#### 4.2.6.3. Opacité du sujet

Il s'agit des cas où le pronom objet indirect est attaché au verbe faire en présence du sujet du verbe infinitif. Chez les anglophones, sur 34 pronoms datifs, trois cas de violation de cette contrainte ont été produits par le même sujet. Chez les hispanophones, sur 27 pronoms datifs, on retrouve un seul cas de violation. Voici les exemples pertinents:

Anglophone: (4:23) Je le<sub>S</sub> lui<sub>dat</sub> ai fait lire le livre  
(4:27) Je le<sub>S</sub> leur<sub>dat</sub> ai fait lire la carte  
(4:39) Tu l'<sub>S</sub>as te<sub>dat</sub> fait donner le livre

Hispanophone: (26:39) Tu lui<sub>S</sub> te<sub>dat</sub> fais donner le livre

Nous avons aussi noté un certain nombre de cas (5) où le pronom accusatif est attaché à faire alors que le pronom représentant le sujet du verbe infinitif demeure devant l'infinitif:

Anglophones: (1:27) Je le<sub>acc</sub> fais leur<sub>S</sub> lisent  
(6:8) Je le<sub>acc</sub> fais lui<sub>S</sub> donner au chien  
(10:22) Je la<sub>acc</sub> fais lui<sub>S</sub> prendre

Hispanophones: (23:27) Je le<sub>acc</sub> fais leur<sub>S</sub> lire  
(27:27) Je la<sub>acc</sub> fais leur<sub>S</sub> lire

#### 4.2.6.4. Autres violations

Dans trois cas, nous avons co-occurrence de deux pronoms accusatifs, ces trois cas chez les anglophones:

(1:30) Je le<sub>S</sub> la<sub>acc</sub> fais ouvrir  
(7:12) J'ai fait lui<sub>S</sub> les<sub>dat</sub> la<sub>acc</sub> donner  
(7:21) J'ai la<sub>S</sub> le<sub>acc</sub> fais lui<sub>dat</sub> donner

Dans le deuxième cas, le pronom objet indirect apparaît à l'accusatif (les) à côté du pronom objet direct (la). Dans le troisième cas, les deux pronoms objets du verbe infinitif n'apparaissent pas ensemble sur le même verbe, le datif demeurant sur l'infinitif, alors que l'accusatif voisine le sujet (à l'accusatif) sur faire. Un autre exemple de cliticisation des objets sur deux verbes différents a été produit par un hispanophone:

(22:9) Je lui<sub>acc</sub> fais lui<sub>dat</sub> offrir

Le pronom objet direct apparaît au datif sur faire, tandis que l'objet indirect apparaît sur l'infinitif.

Enfin, dans trois cas, produits par des anglophones, les pronoms objets apparaissent sur le verbe infinitif, mais devant le pronom sujet. De cette façon, les séquences grammaticales de pronoms sont respectées (me les, la leur, la lui):

(1:40) Tu fais me<sub>dat</sub> les<sub>S</sub> regarder

(1:14) Je fais le<sub>acc</sub> leur<sub>S</sub> lire

(10:25) Je fais la<sub>acc</sub> lui<sub>S</sub> pousser

(cette dernière phrase a été corrigée par le sujet en:

"Je le fais la pousser").

#### 4.3 Sommaire des résultats

D'une part, nous avons noté une meilleure compréhension globale chez les hispanophones, de même qu'une certaine facilité à produire des causatives, ce que nous avons relié à une influence facilitatrice de la langue maternelle.

D'autre part, nous avons noté un comportement essentiellement similaire des deux groupes, et ce, autant en compréhension qu'en production:

1) En compréhension:

- De façon générale, les phrases qui posent plus de difficulté aux anglophones en posent plus aux hispanophones, autant pour ce qui est de la causativité des phrases stimulus que pour le rôle du pronom;
- Les deux groupes ont tendance à comprendre le pronom stimulus comme sujet du verbe infinitif;
- Les mêmes types d'erreurs d'interprétation se retrouvent chez les deux groupes.

2) En production:

- De façon générale, le même type de phrases causatives a été recueilli chez les deux groupes;
- Les deux groupes font le même type et la même quantité d'erreurs sur la forme du verbe employé;

- Chez les deux groupes il y a tendance générale à placer le pronom devant l'infinifitif plutôt que devant faire;
- Chez les deux groupes, on note une très forte tendance à placer le pronom sujet du verbe infinitif devant faire et les pronoms objets -- surtout l'objet indirect -- devant l'infinifitif;
- Chez tous les sujets, on note une tendance à remplacer le pronom datif par un pronom accusatif;
- On note dans les deux groupes de sujets un nombre peu ~~élevé~~ de violations aux contraintes sur le placement des clitiques.

Les principales différences entre les deux groupes sont les suivantes:

1) En compréhension:

- Les hispanophones semblent pouvoir interpréter plus facilement comme OI le pronom ambigu attaché à faire;

- Les hispanophones ont peu de problème à comprendre les causatives avec pronom réfléchi ("Elle se fait laver") comme une sorte de passif, tandis que les anglophones ont plutôt tendance à interpréter le pronom réfléchi comme sujet du verbe infinitif;

- Les hispanophones sont avantagés dans la compréhension des causatives en faire...à en ce qu'ils ont moins de difficulté à comprendre le complément en à comme Agent de l'infinitif.

Dans ces trois cas, on peut certainement plaider pour un rôle facilitateur de la langue maternelle, bien que l'on retrouve aussi chez les hispanophones les mêmes types d'interprétation que chez les anglophones.

- Dans la compréhension des causatives en faire...par, les anglophones ont l'avantage, les hispanophones étant handicapés par un problème phonologique: ils confondent par et pour.

- C'est également un problème phonologique qui est cause de la difficulté des hispanophones à distinguer le de les.

Par contre, on retrouve chez les hispanophones une tendance à interpréter ces pronoms comme féminins singuliers, qu'on ne retrouve pas chez les anglophones. Cette tendance peut possiblement être reliée à ce qu'en espagnol, la forme datife unique pour le masculin et le féminin est le.

De façon générale, donc, et si l'on exclut les problèmes dus à la phonologie, on retrouve une influence de la langue maternelle:

- 1) facilitatrice chez les hispanophones, en ce qu'elle les aide à interpréter correctement les causatives en faire ...à ainsi que les causatives avec pronom réfléchi;
- 2) négative, toujours chez les hispanophones, en ce qu'ils ont plus que les anglophones tendance à percevoir erronément le complément objet indirect en à comme sujet du verbe infinitif, ou encore comme objet direct;
- 3) négative, encore chez les hispanophones, en ce qu'ils assignent assez souvent un référent féminin au pronom le.

2) En production:

- Les anglophones ont une légère tendance à placer le pronom entre l'auxiliaire et le verbe faire, qu'on ne retrouve pas chez les hispanophones;
  
- Les hispanophones ont une certaine tendance à choisir le pronom datif plutôt qu'accusatif, alors que les anglophones préfèrent le pronom accusatif. Les hispanophones semblent confondre les pronoms accusatifs et datifs. Par contre, les anglophones semblent assigner le cas accusatif au pronom sujet, même dans le cas où le verbe infinitif a déjà un objet direct.

On retrouve donc une certaine facilitation de la langue maternelle chez les hispanophones, en ce qu'ils produisent plus facilement des phrases causatives que les anglophones, et en particulier des phrases en faire...par, et une remarquable similarité entre les deux groupes de sujets en ce qui concerne la structure des phrases causatives produites.

## 5. DISCUSSION DES RESULTATS

Les données recueillies, tant en production qu'en compréhension, démontrent que, si nous retrouvons chez les apprenants des comportements qui semblent liés à la langue maternelle, de façon générale, le comportement très similaire des deux groupes reflète une identité dans le traitement des données linguistiques qui ne peut être due à la langue maternelle. Ceci est confirmé par le fait que nous avons obtenu le même type de réponses chez le groupe des apprenants de langues maternelles variées. Nous relierons ces résultats similaires de nos sujets au fait qu'ils cherchent à utiliser directement leur connaissance du système de la langue étudiée dans le traitement des données en cette langue.

Nous discuterons d'abord la capacité des apprenants d'utiliser la langue étudiée, puis nous verrons l'apport de la langue maternelle, dans l'encodage et le décodage des données en langue seconde. Nous terminerons par une discussion du rôle des automatismes verbaux et des universaux linguistiques.

## 5.1 Utilisation de la langue étudiée

### 5.1.1 COMPREHENSION

En compréhension, nous avons noté à la section 4.1.2 une hiérarchie d'accessibilité des pronoms attachés à faire: le pronom sujet est généralement bien compris, l'objet direct moins bien et l'objet indirect vient en troisième place. Nous avons aussi noté la tendance générale des apprenants à interpréter le pronom stimulus comme sujet du verbe infinitif, et ce, chez tous les apprenants.

Ces résultats semblent refléter une tendance des apprenants à interpréter la phrase causative de la façon la plus transparente possible: les sujets interprètent comme sujet du verbe infinitif le NP qui précède ce verbe. Cette tendance à interpréter le pronom objet attaché à faire comme sujet du verbe infinitif suggère que les apprenants assignent à la phrase causative une structure parallèle à celle d'une causative anglaise: le verbe faire a comme complément une phrase infinitivale dont le sujet reçoit son cas de faire. Ceci ne peut être dû à une influence de l'anglais, puisque nos apprenants hispanophones (et autres) ne parlaient pas anglais. Cependant, comme nous l'avons noté à la section 2.3, cette structure est

très proche de la structure logico-sémantique des phrases causatives. De plus, elle préserve l'ordre SVO du français. Plutôt qu'une pseudo-influence de l'anglais, nous croyons que les résultats obtenus reflètent la préférence des sujets pour une structure qui soit la plus transparente possible.

A ce sujet, les constructions doublement causatives (section 4.1.8) sont intéressantes en ce qu'elles montrent la force de la tendance à interpréter le pronom attaché à faire comme sujet du verbe infinitif. Malgré la présence de par NP, le pronom attaché à faire n'est pas interprété comme objet du verbe infinitif, mais comme sujet et c'est le NP suivant par qui est réinterprété comme un causateur intermédiaire:

(Stimulus 24) Tu les fais lire par la fille

Interprétation: Tu les<sub>s</sub> fais lire par l'intermédiaire de la fille

Cette utilisation de par pour dénoter l'intermédiaire existe ailleurs en français:

(17) Je l'ai appris par Pierre

Elle a d'ailleurs été notée au chapitre 2 où nous avons

distingué faire...à de faire...par en ce que faire...par dénote un intermédiaire plutôt qu'une personne directement impliquée dans l'action:

- (18) a. J'ai fait nettoyer les toilettes par le général  
b. J'ai fait nettoyer les toilettes au général

L'interprétation de la préposition par dans ce sens peut être reliée à un universel noté par Comrie (1981: 172) et Starosta (1975). Dans les langues étudiées par ces chercheurs, la préposition servant à introduire l'agent causateur est en général la même que celle servant à introduire l'Agent d'une phrase passive et correspond très souvent à une préposition instrumentale. Ce n'est donc pas un hasard si nous avons ici l'interprétation du complément de par comme un intermédiaire, si l'on admet que l'intermédiaire correspond dans ce cas à un instrument humain.

Comrie (1981: 174) note de plus que l'Instrumental (ou le cas servant dans les passives) est généralement utilisé avec des entités conservant une certaine autonomie; par opposition, l'accusatif est utilisé pour les entités sous le contrôle direct de l'agent causateur. Or, nous trouvons, dans l'interprétation

du stimulus (24) un Agent du verbe infinitif à l'accusatif (les) ayant très peu d'autonomie et un agent causateur intermédiaire (introduit par par) conservant un haut degré d'autonomie. Le comportement des apprenants est donc tout à fait compatible avec la sémantique des éléments en jeu.

A notre avis, ceci souligne l'importance d'étudier le comportement des apprenants dans le contexte de la grammaire de la langue étudiée et de la sémantique des éléments en jeu (nous revenons sur ce dernier point à la section 5.4). Ainsi, une réponse qui semble à première vue aberrante s'éclaire tout naturellement si on allie à la tendance d'interpréter le pronom clitique comme sujet du verbe infinitif le fait que par peut dénoter un intermédiaire par qui une action est effectuée.

Nous relient ces résultats à ce que nous avons noté à la section 2.1 (p. 25). La construction causative française implique un adoucissement du sens premier de faire ("action directe exercée par quelqu'un sur x") vers le sens d'un auxiliaire ou d'un morphème de causation et donc une réanalyse des deux verbes comme formant une unité sémantique.

Lorsque cette réanalyse n'est pas faite, c'est-à-dire lorsque faire conserve son sens fort, les pronoms que l'on peut

s'attendre à voir attachés à faire sont ceux sur lesquels s'exerce l'action directe du sujet de faire, soit en premier lieu, l'Agent du verbe infinitif, puis dans une certaine mesure l'O.D., directement affecté par l'action, mais non l'O.I. qui est plutôt un bénéficiaire sur qui le sujet de faire n'exerce aucune pression:

(48) Je lui<sub>dat</sub> fais donner le livre

Ceci correspond à ce que nous avons relevé. Les résultats obtenus avec les pronoms ambigus (section 4.1.3) sont particulièrement clairs sur ce point. L'interprétation préférée pour tous ces pronoms est celle où ils sont sujets du verbe infinitif; l'interprétation de ces pronoms comme objets directs est assez facile; mais l'interprétation O.I. avec préservation de la causativité de la phrase est très rare chez les anglophones, bien qu'un peu moins chez les hispanophones.

De la même façon, la compréhension des causatives avec pronom réfléchi ("Elle se fait laver") comme dénotant une pression exercée par le sujet sur lui-même reflète la préférence

des apprenants, surtout les anglophones, à interpréter faire dans son sens fort (section 4.1.4).

### 5.1.2 PRODUCTION

Si, en compréhension, nous avons noté une tendance des sujets à assigner à la phrase l'interprétation la plus transparente possible, en production nous retrouvons la tendance parallèle: les apprenants ont tendance à produire des phrases qui reflètent très clairement la structure logique de la phrase causative.

Les phrases en faire que et en faire de, par exemple, sont des copies directes de la structure sous-jacente des causatives notée en (1): une phrase matrice comportant le verbe de cause, faire, suivie d'une phrase enchâssée décrivant l'action causée. Ces deux types de phrases témoignent aussi d'actions analogiques de la part des apprenants dans la construction des phrases enchâssées: faire que est parallèle à vouloir que; faire de est parallèle à demander de. Comme ni en anglais, ni en espagnol, la construction causative ne nécessite de complément, on peut croire que ces deux types

de phrases sont des créations analogiques de la part des apprenants, basées sur une connaissance des complétives françaises — tensées avec que, non-tensées avec de —, plutôt que des transferts de la langue maternelle.

La majorité des phrases recueillies sont des phrases en faire suivi d'un verbe infinitif, sans complémentateur. C'est ce à quoi nous pouvions nous attendre, étant donné que les phrases stimulus en donnent le modèle et que c'est ce type de phrase qu'on retrouve dans les langues maternelles des apprenants. Ce sont ces phrases que nous allons regarder maintenant de plus près. Nous en avons distingué plusieurs types que nous présentons ici en ordre de complexité croissante. Ainsi, comme nous le verrons, les phrases de type (1) traduisent directement la structure logico-sémantique des causatives; celles de type (2) ajoutent à cela la cliticisation du sujet pronominal du verbe infinitif et celles de type (3) ajoutent à la cliticisation l'utilisation d'une phrase enchâssée passive; finalement, les phrases de type (4) permettent la cliticisation d'un objet du verbe infinitif en plus de son sujet.

Type (1): Que l'agent du verbe infinitif soit nominal ou pronominal, il est placé entre faire et le verbe

infinitif: o

(7:15) J'ai fait la fille lui donner les fleurs

(5:39) Vous faisez le prendre le livre

Dans ce cas, le pronom correspondant au sujet du verbe infinitif ne doit pas, selon nous, être considéré comme un clitique mais comme un pronom fort, puisqu'il apparaît dans la même position que le NP sujet non pronominal.

Cette construction est équivalente à une causative anglaise, et, comme la causative anglaise et les phrases avec complémenteur ci-dessus, elle traduit assez directement la structure logico-sémantique des causatives. C'est la réponse que nous attendons de l'apprenant qui doit chercher ses mots un à un.

Cette construction est produite aussi bien par les anglophones que par les hispanophones et, comme nous l'avons vu (section 4.2, tableau 10), dans des proportions relativement similaires: 38 énoncés sur 362 chez les anglophones; 44 sur 422 chez les hispanophones.

Type (2): Dans la construction précédente, le NP correspondant au sujet du verbe infinitif est gouverné par le verbe faire puisque le verbe infinitif n'assigne pas de cas, et il reçoit de faire son cas accusatif. La deuxième étape de production des causatives consiste à cliticiser sur faire le pronom accusatif correspondant au sujet de l'infinitif, mais perçu en même temps comme objet de faire qui le gouverne:

(27:3) Je la fais pousser le garçon

Chez un sujet anglophone (sujet 5), nous avons noté une transition intéressante entre l'étape (1) et l'étape (2). Ce sujet n'avait jamais vu la construction causative française. Sur les neuf premières phrases stimulus, nous n'avons pu éliciter que deux causatives du type (1), puis une du type (2).

Suivent trois phrases dont nous n'avons trouvé aucun exemplaire ailleurs: le pronom sujet est attaché à faire, mais repris par se sur le verbe infinitif:

(5:1) Je les<sub>1</sub> fais se<sub>1</sub> prendre les crayons pour écrire

L'Agent du verbe infinitif est bien perçu comme objet de faire, mais l'apprenant, croyant que faire demande un complément phrastique, croit nécessaire de placer devant le verbe infinitif un sujet, se, co-référentiel à l'objet de faire, les.

Puis, le se disparaît. Le pronom sujet demeure sur faire, presque toujours à l'accusatif quelle que soit la transitivité du verbe, et le pronom objet apparaît sur le verbe infinitif, ce qui est caractéristique du type (2):

(25:3) Je le fais la pousser

Dans cette catégorie, on retrouve aussi bien des phrases avec un NP complet entre faire et le verbe infinitif que d'autres avec le pronom correspondant au sujet du verbe infinitif attaché à faire et portant le cas accusatif. Les pronoms objet du verbe infinitif, cependant, restent attachés à ce verbe et non à faire. Il s'agit en fait de la même construction que la précédente, mais avec cliticisation.

C'est essentiellement ce type de phrases que nous avons recueilli. Il correspond aussi à la structure que les apprenants assignent aux phrases stimulus dans le test de compréhension, comme nous l'avons vu à la section précédente.

Il est intéressant de noter que des phrases du type faire NP V ont été relevées par Bailard (1982) chez des locuteurs francophones et ce, même dans les écrits littéraires:

(49) Et qui fait son imagination s'égarer dans l'irréel

(G. Cohen)(Bailard, 71 ex. 140)

De plus, comme nous l'avons noté à la section 2.1, le pronom sujet du verbe infinitif peut parfois s'employer à l'accusatif, alors que le datif serait attendu:

(19) Je l'ai fait préparer la mayonnaise

Selon Hyman et Zimmer (1975), cela indique que la réinterprétation syntaxique des deux verbes en un

complexe verbal est retardée et que faire conserve son sens fort (cf. p. 35).

Type (3): De façon générale, l'utilisation des causatives en faire...par apparaît sans que les apprenants ne tendent à pronominaliser l'objet du verbe infinitif sur faire ou à déplacer le sujet du verbe infinitif, comme le montrent les exemples suivants:

(9:26) R1: Je fais le chien choisir un stylo  
R2: Je l'ai fait choisir par le chien

(6:25) R1: Je lui fais la pousser  
R2: Je la fais pousser par le garçon

L'apparition des causatives en faire...par à cette étape suggère que l'infinitive en par n'est pas conçue par les apprenants comme une passive impersonnelle, comme il a été suggéré au chapitre 2, mais comme une passive avec montée de l'objet en position sujet; c'est ce sujet qui est pronominalisé sur faire.

Ce type de phrase témoigne aussi d'un progrès dans la compréhension de l'utilisation des causatives: celles-ci peuvent être utilisées avec un complément passif. L'objet de la cause — c'est-à-dire le pronom attaché à faire — est alors distinct de l'Agent du verbe infinitif. Il correspond plutôt à l'O.D. du verbe infinitif, alors que l'Agent est perçu comme un intermédiaire. Nous avons vu que les anglophones semblent avoir plus de difficulté que les hispanophones à faire cette transition (section 4.2.2).

Type (4) Ici, le pronom objet direct est attaché à faire de temps à autre, peut-être aidé en cela 1) en partie par la construction passive de type (3), puisque la passive sans par produit une structure où la source du pronom est ambiguë: sujet d'une passive courte ou objet direct? /

- (50) a. Je le fais        lire (par x)  
b. Je le fais lire

et 2) par le désir de mettre l'objet dans une position qui mette son rôle de focus sémantique de ~~la~~

phrase en évidence, comme en témoigne l'exemple:

suisant:

(6:8) Action effectuée: Le garçon donne un crayon au chien

Q1: Qu'est-ce que tu fais avec le garçon?

R1: Je lui<sub>S</sub> fais le<sub>A</sub> donner au chien

Q2: Qu'est-ce que tu fais avec le crayon?

R2: Je le<sub>A</sub> fais lui<sub>S</sub> donner au chien.

Cet exemple démontre en même temps l'influence de la sémantique sur la structure de surface des phrases.

Le placement de l'objet direct sur faire marque le début d'une réanalyse de la construction causative. L'apprenant commence à percevoir le verbe faire suivi de l'infinitif comme formant un complexe à la tête duquel le pronom objet de l'infinitif peut venir se placer. Cela est certainement aidé par les exemples fournis comme stimulus, où deux pronoms sont attachés à faire:

(Stimulus 27) Tu le leur fais lire

Il importe de souligner ici que nous n'avons pas trouvé de différence entre les productions des apprenants hispanophones et anglophones en ce qui concerne le placement des pronoms objets du verbe infinitif devant faire (section 4.2.3). Nous avons même noté plus d'occurrences de deux pronoms devant faire chez les anglophones que chez les hispanophones (section 4.2.5). Il semble que bien que l'espagnol permette aux pronoms objets du verbe infinitif de s'attacher à faire et bien que les phrases stimulus en donnaient le modèle, les hispanophones n'avaient pas plus tendance que les anglophones à opérer la cliticisation sur faire. La préférence des hispanophones à laisser les pronoms objets sur le verbe infinitif peut s'expliquer à la fois par la transparence de cette construction et par le fait que l'espagnol permet plus facilement que le français l'attachement des pronoms objets au verbe infinitif (cf. section 2.2).

Ceci complète la description des principaux types de phrases que nous avons obtenus. Ces types de phrases, comme nous l'avons vu, témoignent d'une analyse des causatives en structures à deux niveaux (principale, subordonnée).

Puisque chaque type de phrases que nous avons relevé inclut et présuppose le type précédent, il nous semble logique de supposer que l'utilisation systematique d'un type de phrases plus complexe nécessite une maîtrise des types précédents. En ce sens, nous pourrions peut-être dire que ces types reflètent des étapes d'apprentissage nécessaires à la maîtrise des causatives françaises.

Bien que dans certains cas, comme pour le sujet no. 5, dont nous avons parlé (p.129), on sente clairement une réanalyse graduelle, ce n'est pas toujours le cas. Malgré le fait que les phrases que nous avons recueillies étaient dans bien des cas les premières tentatives de nos sujets de produire des phrases causatives en français, il n'est pas vrai non plus que l'on tende à retrouver des phrases de type (1) vers le début du test et des phrases de type (4) vers la fin du test. De la même façon, nous n'avons pas trouvé que les sujets produisant des phrases de type (1) ne produisaient pas de phrases de type (4) et inversement. Cependant, une analyse statistique poussée, avec un plus grand nombre de sujets, révélerait peut-être des tendances de ce genre. En effet, nous avons remarqué qu'un certain apprentissage s'effectuait pendant le test. Par exemple, des phrases stimulus qui n'étaient pas

comprises au début du test l'étaient souvent si on les présentait à nouveau à la fin du test. De même, le comportement du sujet no. 5 en production montre qu'il y a apprentissage pendant le test.

Dans la majorité des cas, on retrouve une utilisation systématique des phrases de types (2) et (3) entre lesquelles s'intercalent des phrases des autres types. Nous ne nous attendions pas à trouver beaucoup de phrases de type (1), puisque nos sujets maîtrisaient la cliticisation française avant d'aborder le test.

Par ailleurs, la réanalyse de faire+V<sub>infinitif</sub> comme une structure complexe représente une étape de l'acquisition des causatives françaises qu'il semble que nos apprenants devront encore franchir avant de maîtriser cette construction. Cette analyse est amorcée dans les phrases de type (4). Elle se poursuit par la cliticisation du pronom datif sur faire qui en marque une étape importante:

(51) Je lui<sub>dat</sub> fais donner la carte

En effet, structurellement le pronom représentant le complément O.I. du verbe infinitif ne peut pas aussi facilement

que le pronom correspondant à l'objet direct être perçu comme provenant d'une position sujet d'un verbe passif, puisque la passivisation ne s'applique généralement pas à l'O.I. Il doit provenir d'une position objet. De plus, la sémantique de cette construction est plus complexe que celle de la causative formée à partir du sujet du verbe infinitif. Il ne s'agit pas ici d'une action (plus ou moins directe) exercée par le sujet de faire sur l'Agent d'un verbe d'action, mais d'une action exercée par le sujet de faire et qui a pour conséquence un résultat donné. Le verbe faire perd ici son sens propre pour prendre véritablement le sens d'un morphème de causation:

(52) Je CAUSE que la carte lui soit donnée.

Ceci explique pourquoi la question choisie pour éliciter les causatives ("Qu'est-ce que tu fais avec X?") ait eu peu de succès pour éliciter cette construction, indépendamment de la complexité même de la structure.

Une difficulté similaire est posée par la construction réfléchie ("Elle se fait donner la carte"). L'interprétation la plus directe de cette phrase, préférée par les anglophones, est celle où le verbe faire conserve son sens premier ("Elle se

force à donner la carte"). Les hispanophones, par contre, ont généralement bien compris le sens dérivé de cette construction: Elle<sub>1</sub> CAUSE que la carte lui<sub>1</sub> soit donnée.

Finalement, la réanalyse progressive de la construction faire-infinitif en une unité sémantique favorisée par — et favorisant — le placement des clitiqes objets devant faire entraîne la disparition du NP sujet d'entre les deux verbes. La construction en faire...par est la première à permettre le déplacement du sujet. La construction en faire...NP devrait poser peu de problèmes une fois perçue l'unité sémantique de la construction. Nous en avons vu quelques exemples dans notre corpus.

La construction en faire...à et le cas datif du pronom sujet sont plus difficiles car ils nécessitent une bonne compréhension de la sémantique de la préposition à. La construction en faire...par, plus facilement accessible, peut généralement être utilisée dans les cas où faire...à peut l'être, ce qui explique peut-être qu'on ne retrouve que deux occurrences de faire...à chez nos apprenants. Les hispanophones ne l'utilisent pas plus que les anglophones bien que, contrairement à ces derniers, ils la comprennent généralement bien. On doit probablement voir dans la meilleure compréhension des hispanophones

une influence facilitatrice de la langue maternelle. Le fait que cette influence ne semble pas jouer en production peut être relié à la préférence des sujets pour la construction en faire...par, mieux maîtrisée, et au fait que la compréhension précède généralement la production.

Nous avons trouvé chez nos sujets un certain nombre de phrases semblant témoigner d'une réanalyse du verbe faire: pronom objet (surtout indirect) sur faire, deux pronoms attachés à faire, ou encore pronom sujet au datif:

(23:10) Elle s'a fait donner la carte par le garçon

(9:30) Il me la fait ouvrir

(5:9) Je leur fais offrir le livre à la fille.

Bien qu'il soit possible qu'une partie de ces phrases soit effectivement le résultat d'une réanalyse, d'autres facteurs ont pu influencer ces résultats:

- (1) Chez les hispanophones, la tendance à utiliser le pronom datif a pu produire des phrases grammaticales, mais sans qu'on puisse déceler une compréhension de l'usage des cas du pronom sujet par les apprenants.

- (2) La phrase produite par les apprenants peut être une copie analogique de la phrase stimulus, ou d'une phrase stimulus précédente. Dans quelques cas, il est clair que c'est ce qui s'est produit.
- (3) Dans d'autres cas, le fait d'avoir entendu lui précédemment, dans une phrase stimulus a pu inciter un apprenant à utiliser ce pronom, mais sans qu'il y ait non plus compréhension du phénomène.

En résumé, nous retrouvons chez tous nos sujets une préférence pour une structure de phrase à deux niveaux: faire plus phrase enchâssée. Les types de phrases recueillies sont parallèles à ce qui existe ailleurs en français: faire...V<sub>inf</sub> est parallèle à voir...V<sub>inf</sub>; faire que...V<sub>tensé</sub> est parallèle à vouloir que...V<sub>tensé</sub>; faire de...V<sub>inf</sub> est parallèle à demandeur de...V<sub>inf</sub>.

Nous avons aussi noté que les principales structures utilisées par les apprenants (faire que, faire NP V, pronom<sub>acc</sub> faire V) se retrouvent à l'occasion chez des locuteurs francophones où elles semblent refléter un désir de ne pas amoindrir le sens de faire à celui d'un morphème de causation. Ces

constructions ne sont donc pas des créations aberrantes de nos apprenants. Leur présence semble démontrer que les apprenants ont tendance à assigner à faire son sens fort, ce qui correspond aux résultats que nous avons obtenus en compréhension. Rappelons que Comrie (1981: 174) a noté une tendance universelle à utiliser l'accusatif pour l'Agent du verbe enchâssé qui ne conserve que peu d'autonomie, c'est-à-dire lorsque le contrôle exercé sur lui par l'agent causateur est très fort. L'Instrumental est plutôt utilisé lorsque la cause est plus indirecte.

Ces résultats reflètent d'une part une action analogique des sujets basée sur leur connaissance des phrases complétives françaises, d'autre part le choix par les apprenants de structures qui traduisent directement l'intention sémantique. Dans le premier cas, les apprenants font appel à leur connaissance de la langue étudiée, mais dans le deuxième cas, le point de référence des apprenants est une représentation sémantique universelle (cf. section 5.4). Ces deux points - analogie et proximité de la structure logico-sémantique - ont été proposés par S. Gass (1983) comme des facteurs favorisant le transfert. Les données présentes semblent démontrer que l'analogie et la recherche d'une transparence sémantique pourraient être des processus d'acquisition plus généraux qui jouent non seulement au niveau du transfert, mais à même le système de la langue étudiée.

La recherche d'une transparence sémantique correspond d'ailleurs au principe proposé par Kellerman (1983), qu'il appelle "Reasonable Entity Principle", et qui stipule qu'en l'absence de connaissances spécifiques sur la L2, les apprenants tendront à maximiser le systématique, l'explicite et le logique dans leur IL.

La simplification a souvent été notée comme stratégie d'acquisition du langage sans que sa définition soit toujours très explicite. Dans le cas qui nous occupe, par exemple, doit-on considérer la phrase suivante:

(Stimulus 12) Je lui<sub>dat</sub> fais donner des crayons

comme plus simple ou moins simple que celle-ci:

(26:34) Je le fais donner par la fille à le chien

A première vue, c'est la première qui semble plus simple, et pourtant c'est la deuxième que l'on retrouve le plus facilement chez nos sujets. Dans ce cas-ci, la simplicité doit être définie, non en fonction de la structure de surface de la phrase, mais plutôt en fonction de la structure logico-sémantique de

l'énoncé. La phrase la plus simple est celle qui traduit de la façon la plus directe de l'intention sémantique, celle qui ne demande pas de réanalyse du verbe faire.

## 5.2 Utilisation de la langue maternelle

Nous avons noté en 4.1 un effet facilitateur de la langue maternelle sur la compréhension des causatives en faire...à et des réfléchies chez les hispanophones, ainsi que sur l'interprétation O.I. des pronoms ambigus. En production, la plus grande facilité des hispanophones à produire des phrases causatives et surtout des phrases en faire...par peut aussi être rattachée à la langue maternelle.

L'examen de ces résultats suggère que, de façon générale, les hispanophones sont avantagés par rapport aux anglophones. bien que, comme nous l'avons déjà noté, la séquence de développement des causatives semble être la même chez les deux groupes. Ces faits appuient la position de Corder (1983) qui note que (1) d'une part la langue maternelle ne semble pas jouer un rôle décisif dans l'ordre d'acquisition d'une structure en langue seconde; (2) d'autre part il existe une relation claire entre la distance entre deux langues et la vitesse d'acquisition.

Pour expliquer cela, Corder suggère que la langue maternelle joue un rôle facilitateur sur l'apprentissage des structures de la langue étudiée qui existent aussi, dans la langue maternelle, mais n'affecte pas l'ordre d'acquisition de ces structures. Ainsi, plus la langue maternelle ressemble à la langue étudiée, plus elle peut être utile pour faciliter l'acquisition de cette langue. A l'inverse, Zobl (1980b) a proposé que la langue maternelle puisse retarder l'acquisition et même mener à la fossilisation dans les cas où une structure de la langue maternelle correspond à un stage d'acquisition de la construction équivalente en langue seconde. Ainsi, dans le cas qui nous occupe, on peut s'attendre à ce que les anglophones aient tendance à rester au stage faire NP V<sub>inf</sub>, puisque cette construction correspond à la structure de la causative anglaise, ou du moins à ce qu'ils accusent un certain retard dans la réanalyse de la construction causative.

Que ce soit dû à un effet facilitateur de la langue maternelle chez les hispanophones ou à une interférence de la langue maternelle chez les anglophones, ou les deux, nous notons chez nos sujets un avantage des hispanophones pour ce qui est

1) de la capacité de produire des causatives, bien que la

complexité des causatives produites ne diffère pas de celle des anglophones;

2) de la compréhension des causatives demandant réanalyse.

Attention cependant! Comme en témoigne cette réponse d'un apprenant hispanophone à la question 10 (Elle se fait donner la carte):

- "Je ne comprends pas 'se fait'",

il ne faut pas croire que la présence d'une structure similaire dans la langue maternelle donne automatiquement à l'apprenant une compréhension de cette structure dans la langue étudiée, non plus qu'une capacité de la produire. Les résultats de Boulouffe (1981), mentionnés rapidement au chapitre 1, nous suggèrent que la capacité des apprenants d'utiliser le connu pour comprendre et produire des énoncés varie grandement d'un apprenant à l'autre.

En résumé, nos données montrent que, bien que les apprenants hispanophones soient avantagés par leur langue maternelle, ils ne semblent en aucune façon effectuer un transfert massif de leur compétence des causatives espagnoles

vers le français. En effet, ils produisent de façon générale les mêmes types de phrases et les mêmes erreurs sur le placement des clitiques que les anglophones.

A ce sujet, Zobl (1980a) a proposé que le transfert soit activé par la congruence entre une structure utilisée par l'apprenant en L2 et une structure de L1. Par exemple, les premières causatives produites par les apprenants hispanophones sont assez différentes des causatives espagnoles: le verbe faire est suivi d'une phrase enchâssée. A ce moment, l'influence de la langue maternelle ne devrait pas se faire sentir. Elle apparaîtra dans l'épreuve de compréhension, étant donnée la congruence des causatives françaises et espagnoles, et dans l'épreuve de production lorsqu'il sera arrivé à un stade où la structure des causatives qu'il produit en français sera suffisamment proche de la structure des causatives espagnoles. Dans ce cas-ci, l'effet de la langue maternelle est facilitateur, mais il peut aussi être perturbateur dans le cas où la ressemblance superficielle entre la langue maternelle et une étape d'acquisition de la langue seconde entraîne le transfert d'une règle de la L1 qui n'existe pas dans la langue étudiée.

Si Zobl a raison, et son hypothèse semble prometteuse, alors le transfert serait le résultat d'un processus psychologique

d'analogie. La ressemblance superficielle entre une langue source A et la connaissance que l'apprenant a de la langue étudiée B pousse l'apprenant à faire l'hypothèse que les règles de A s'appliquent aussi à B.

Cette explication du phénomène du transfert nous force à faire une distinction entre les productions des apprenants qui sont dues au transfert et celles qui sont dues à l'emprunt. Une distinction entre l'emprunt et le transfert a été faite par Corder (1983) entre autres, mais celui-ci propose que le transfert soit le résultat de l'adoption dans l'interlangue d'un emprunt qui a été efficace comme stratégie de communication. L'emprunt est ici défini de la façon traditionnelle, c'est-à-dire non pas un processus d'apprentissage, mais un phénomène de performance consistant à copier dans une langue une forme (souvent un mot ou une expression) d'une autre langue dont on ne connaît pas l'équivalent.

Sans nier la possibilité d'une adoption d'un emprunt dans l'interlangue, ce qui est proposé ici est que le transfert soit plutôt le résultat d'une hypothèse sur la langue étudiée basée sur une similitude avec la langue source du transfert. La différence entre l'emprunt et le transfert étant alors que si, dans le cas du transfert, l'apprenant

fait une hypothèse sur une règle ou une structure de la langue étudiée, rien de tel ne se produit dans l'emprunt. L'apprenant qui emprunte est conscient d'utiliser une forme qui n'existe probablement pas dans la langue étudiée.

Par ailleurs, le fait que les apprenants hispanophones ne semblent pas transférer de leur langue maternelle la possibilité de placer les pronoms objets devant faire dans l'épreuve de production, et ce, malgré le modèle donné par les phrases stimulus, appuie les positions de Gass (1983) et Kellerman (1983), citées au chapitre 1. Gass propose que la proximité d'une forme à la structure logique sous-jacente influe sur la possibilité de cette forme à être empruntée. De son côté, Kellerman a montré que plus une structure est marquée, moins elle est considérée comme transférable par les apprenants, même si elle existe dans la langue seconde.

### 5.3 Influence des automatismes verbaux

Nous avons noté chez nos sujets un certain nombre d'erreurs qui nous semblent dues à l'intrusion d'une forme plus disponible que la forme requise. Nous incluons dans cette catégorie l'usage de la forme tensée ou participiale du verbe

au lieu de l'infinitif, et peut-être du participe avec la tournure passive; la compréhension des compléments en à comme O.D. et l'utilisation de à devant les O.D. chez les hispanophones; l'assignation d'un référent féminin singulier au pronom le chez les hispanophones; et le placement du clitique après l'auxiliaire chez les anglophones.

Nous supposons que la forme tensée du verbe est la forme la plus couramment utilisée par les sujets. Elle est par là même plus disponible et nous pouvons nous attendre à ce qu'elle remplace parfois la forme infinitivale, moins courante. De même pour le participe passé qui est, en plus, systématiquement associé à par dans les phrases passives. Ce serait donc une forme plus disponible que l'infinitif dans les phrases en faire...par, ce qui expliquerait qu'on le retrouve parfois dans ces phrases.

L'utilisation de à devant les compléments directs par nos apprenants hispanophones ne peut pas, selon nous, être due à une hypothèse de leur part que l'objet direct animé est précédé de à en français. En effet, l'insertion de à dans ce contexte est un phénomène marqué et donc qu'on ne s'attendrait pas à voir transféré. Mais indépendamment de ce fait, nos apprenants étaient, rappelons-le, de niveau intermédiaire en

français et avaient donc appris depuis longtemps s'il en était besoin que cette règle d'insertion de à ne s'appliquait pas en français. Nous voyons plutôt dans cette erreur une interférence due à la similitude phonétique et distributionnelle de cette préposition en français et en espagnol. A cause de cette similitude, l'apprenant n'a probablement pas encore maîtrisé l'habitude de bloquer l'automatisme verbal consistant à insérer à dans le contexte d'un objet direct animé.

De la même façon, l'interprétation du pronom le comme féminin singulier peut être due à une interférence de la forme espagnole le du datif singulier, cette interférence étant causée par une similitude phonétique des deux pronoms pour les hispanophones.

Une dernière erreur qui pourrait être due à des automatismes est la légère tendance des anglophones à placer le clitique entre l'auxiliaire et le verbe. L'habitude acquise de placer le clitique immédiatement devant le verbe dans les temps simples couplée à la familiarité de la construction composée "j'ai + V<sub>pp</sub>", entraîne la construction "j'ai + clitique-V<sub>pp</sub>". Encore une fois, la forme erronée ne doit pas être due à une hypothèse fautive, puisque nos apprenants avaient suivi suffisamment de cours de français pour être au courant de

la règle de placement des clitiques. En plus, la façon sporadique dont cette forme apparaît dans le corpus plaide pour une erreur de production plutôt qu'une erreur de compétence.

De ces quatre erreurs qui semblent dues à des automatismes, deux sont dues à la plus grande disponibilité d'une forme de la langue étudiée sur une autre forme de cette langue: les erreurs sur la forme verbale et le placement du clitique après l'auxiliaire. Les deux autres sont aussi dues à une plus grande disponibilité d'une forme sur une autre, mais ici l'intrusion provient d'un automatisme de la langue maternelle. Cette intrusion semble provoquée par une identité entre les formes de la langue maternelle et celles de la langue étudiée. Il est à noter que cette concordance entre deux langues est justement le facteur proposé par Zobl pour expliquer le transfert.

#### 5.4 Le point de référence de l'apprenant

Dans la discussion qui précède, nous avons noté que les sujets tendaient à assigner aux phrases causatives une structure correspondant le plus possible à la structure logico-sémantique des causatives. Le point de départ de l'acquisition

d'une nouvelle structure en langue seconde n'est donc ni la langue maternelle, ni même une grammaire simplifiée de la langue maternelle (cf. Corder 1983), il s'agit plutôt d'une représentation logico-sémantique de l'intention de communication.

Nos données semblent montrer qu'une telle représentation sert de point de référence sur lequel les apprenants projettent leur connaissance des règles de la langue étudiée, de façon à traduire cette intention dans un format reflétant leur niveau de compétence en langue seconde. Nous concevons cette représentation logico-sémantique comme une représentation conceptuelle de l'intention de communication et, en ce sens, nous nous attendons à ce qu'elle soit universelle. Par exemple, dans le cas des causatives, la structure utilisée par les apprenants, correspond à la représentation universelle des causatives proposée par Comrie (1976) (cf. p. 25).

La notion d'universalité de la représentation conceptuelle correspond à l'idée de Starosta (1975) lorsqu'il propose que les formes casuelles de surface dans les différentes langues du monde réalisent un ensemble de relations casuelles sous-jacentes qui soient universelles:

"On peut poser pour commencer que les relations casuelles sont universelles, non seulement en ce qu'elles sont des universaux linguistiques, mais aussi en ce sens qu'elles représentent des universaux conceptuels inhérents, 'inhérent' signifiant que toutes les langues humaines élaborent des moyens d'exprimer ces relations. Ainsi, comme le pensait Hirt, le cas doit pré-exister au développement du marquage casuel qui le réalisera."

(Starosta 1975: 123)

Starosta a montré que les différentes relations casuelles sont représentées par des groupes bien définis de formes casuelles. Inversement, chaque forme casuelle peut représenter plusieurs relations et ceci, de manière non aléatoire. Par exemple, nous avons noté dans notre discussion sur la double causation (section 5.1.1) que ce n'est pas un hasard si la préposition par était interprétée comme instrumentale, étant donnée la fréquence, dans les langues du monde, de la représentation de l'Instrumental et de l'Agentif par une même forme.

Les universaux linguistiques sont donc pertinents dans l'étude de l'acquisition puisque nous nous attendons à ce qu'ils reflètent des universaux cognitifs. Ainsi, si l'Instrumental et l'Agentif sont souvent représentés par la même forme, c'est probablement qu'ils partagent tous deux la notion de "causation" (cf. Starosta, p. 124). Les universaux linguistiques nous permettent aussi de déterminer le caractère marqué ou non marqué des formes linguistiques, les formes non marquées étant

présumément plus proches de la structure logico-sémantique que les formes marquées. En ce sens, nous ne devons pas nous surprendre de ce qui a été noté à la fin de la section 5.2 (p. 149): moins une forme est marquée et plus elle est proche de la structure logique sous-jacente, plus l'apprenant sera prêt à l'utiliser dans la langue étudiée. Nous nous attendons à cela si le point de référence de l'apprenant est justement la structure logique de l'énoncé.

Par ailleurs, nos résultats ne disent rien quant à l'utilisation par les apprenants d'une grammaire universelle formée de paramètres telle que celle proposée par Chomsky (cf. p. 3). Notre test n'avait toutefois pas été élaboré de façon à mettre en évidence l'existence des paramètres ou l'utilisation des composantes de la grammaire universelle dans l'apprentissage. Dans ce contexte, nous pouvons cependant nous demander si le rôle de la grammaire universelle dans l'acquisition d'une langue seconde n'est pas justement de servir de point de référence à l'apprenant. L'apprenant qui aborde une langue seconde ne transfère pas les "paramètres" de sa langue maternelle vers la langue seconde. Il revient plutôt à la valeur non marquée de tous les paramètres, et modifie cette valeur en fonction des données de langue seconde et quelle que soit la valeur de ces paramètres dans sa langue maternelle.

Nous ne croyons pas que nos données permettent de nous prononcer sur ce point et nous laisserons à d'autres le soin de vérifier cette hypothèse.

## 6. SOMMAIRE DES RESULTATS ET CONCLUSION

Notre analyse de la compréhension et de la production des constructions causatives françaises chez des apprenants anglophones et hispanophones nous a permis d'étudier le rôle d'un certain nombre de processus psychologiques dans l'apprentissage d'une langue seconde. Nous avons noté en particulier la recherche d'une transparence sémantique et le rôle de l'analogie - à l'intérieur de la langue étudiée et avec les autres langues connues de l'apprenant - dans les créations des apprenants. A cela, nous désirons ajouter les processus de généralisation et de discrimination dont nous avons parlé au premier chapitre.

De façon générale, le caractère actif de l'apprentissage est confirmé par le fait que les apprenants commencent par traduire dans la langue étudiée la structure logico-sémantique de la phrase causative. Par la suite, c'est l'interaction entre les données de langue seconde et les possibilités du système de la langue seconde tel que connu par l'apprenant, c'est-à-dire son interlangue, qui entraîne la réanalyse graduelle de la structure de départ vers une structure qui s'approche de plus en plus de celle de la langue seconde.

Cette vision de l'apprentissage se rapproche de celle de Corder (1983) qui suggère que le point de départ de l'acquisition en langue seconde soit une grammaire simplifiée de la langue maternelle ou possiblement une grammaire universelle. Ce qui est suggéré ici c'est que la simplicité recherchée par les apprenants est en fait une transparence logico-sémantique (ce qui n'exclut pas le recours à la grammaire universelle).

L'influence de la langue maternelle ou d'une autre langue se fait sentir aux points de congruence avec l'interlangue de l'apprenant. Cette influence peut être facilitatrice lorsque les règles de la langue étudiée concordent avec celles de la langue de comparaison (langue maternelle ou autre). Elle peut être perturbatrice lorsque les règles qui sont transférées par l'apprenant sont différentes de celles de la langue étudiée. Elle peut aussi provoquer la fossilisation à un stade d'acquisition lorsqu'une structure de la langue de comparaison est équivalente à une structure utilisée par l'apprenant à ce stade d'acquisition.

Nous avons de plus souligné l'influence des automatismes dans les productions des apprenants. Cette influence se fait

sentir aussi bien à l'intérieur de la langue étudiée qu'entre cette langue et la langue maternelle. Elle se traduit par l'intrusion d'une forme plus disponible au lieu de celle requise.

A la lueur des résultats obtenus, nous pouvons remarquer deux choses:

- (1) D'une part, des processus psychologiques que nous avons mentionnés, l'analogie et, à un niveau plus superficiel, l'intrusion des formes plus disponibles jouent aussi bien à l'intérieur de l'interlangue qu'entre l'IL et une autre langue connue de l'apprenant. Ce qui semble se passer est qu'une forme de la langue étudiée provoque l'excitation en mémoire d'une forme similaire. Dans le cas de l'analogie, cette similarité est utilisée par l'apprenant pour comprendre ou produire un énoncé. Dans le deuxième cas, l'intrusion de la forme similaire est due à la plus grande disponibilité de cette forme sur celle recherchée. Le point que nous voulons souligner ici est que ces processus paraissent indépendants des langues concernées.

- (2) D'autre part, nous avons noté trois influences indépendantes de la langue maternelle sur les productions en langue seconde: le transfert, l'emprunt et l'intrusion d'une forme plus disponible. Dans chacun de ces cas, les processus psychologiques impliqués sont différents: le transfert est le résultat d'une action analogique; l'emprunt est une utilisation d'une forme de la langue maternelle comme stratégie de communication; l'intrusion d'une forme plus disponible est le résultat d'un automatisme verbal.

Dans l'étude des productions des apprenants en langue seconde, il est donc absolument nécessaire de distinguer les causes des effets. D'une part, tout ce qui provient de la langue maternelle (ou d'une autre langue) n'est pas le résultat d'un unique processus psychologique. Ainsi, tout ce qui ressemble à du transfert n'en est pas nécessairement. D'autre part, un même processus psychologique peut produire des résultats différents. Par exemple, l'analogie sera la cause d'un transfert si la langue impliquée est autre que celle étudiée, mais elle sera vue comme une régularisation si elle se produit à l'intérieur de l'interlangue.

La découverte des processus psychologiques impliqués dans l'acquisition doit aller plus loin qu'une simple analyse de la source linguistique des erreurs. Nous devons aussi prendre en considération la sémantique des éléments en jeu, le système de la langue étudiée par l'apprenant et la connaissance qu'a l'apprenant de ce système et nous demander, pour chaque comportement des apprenants, quelle opération mentale sous-tend ce comportement.

## BIBLIOGRAPHIE

- Adiv, E. (1980) "L1 and L2 learning: same or different?"  
Bulletin de l'ACLA 1980, 73-81.
- Adjémian, C. (1982) "La spécificité de l'interlangue et l'idéalisation des langues secondes", dans J. Guéron et T. Sowley, eds., Grammaire transformationnelle: théorie et méthodologies, Université de Paris VIII.
- Aissen, J. (1979) The syntax of causative constructions, New York: Garland.
- Anderson, J.R. (ed.) (1981) Cognitive skills and their acquisition, Lawrence Erlbaum Ass.: Hillsdale, N.J.
- Anderson, J.R. (1982) "Acquisition of cognitive skill", Psychological Review 89:4, 369-406
- Anderson, J.R., J.G. Greeno, P.J. Kline et D.M. Neves (1981) "Acquisition of problem-solving skill", dans Anderson, J.R. (1981) op.cit.
- Bailard, J.S. (1982) Diachronic evidence and the form of French grammar, thèse de doctorat, UCLA.
- Bialystok, E. (1978) "A theoretical model of second language learning", Language Learning 28, 69-83.
- Bialystok, E. (1981) "The role of linguistic knowledge in second language use", Studies in second language acquisition 4:1.

- Borer, H. (1981) Parametric variation in clitic constructions,  
thèse de doctorat, MIT.
- Boulouffe, J. (1981) Le processus du retour au connu dans la  
classe de langue. Centre international de recherche sur  
le bilinguisme, publication B-104.
- Cannings, P. et M.D. Moody (1978) "A semantic approach to  
causation in French", Linguisticae Investigationes II: 2,  
331-362.
- Chomsky, N. (1981a) Lectures on Government and Binding,  
Dordrecht: Foris Publ.
- Chomsky, N. (1981b) "Principles and parameters in syntactic  
theory", dans N. Hornstein and D. Lightfoot (eds.)  
Explanation in linguistics: the logical problem of  
language acquisition, London: Longman.
- Comrie, B. (1976) "The syntax of causative constructions:  
cross-language similarities and divergences", dans  
M. Shibatani (ed.) Syntax and Semantics 6: The grammar  
of causative constructions. New York: Academic Press.
- Comrie, B. (1981) Language universals and linguistic typology,  
Oxford: Basil Blackwell.
- Corder, S.P. (1967) "The significance of learner's errors",  
IRAL V, 161-170.

- Corder, S.P. (1979) "Language distance and the magnitude of the language learning task", Studies in Second Language Acquisition 2/1, 27-36.
- Corder, S.P. (1983) "A role for the mother tongue", dans S. Gass et L. Selinker (eds.) (1983) op.cit.
- Doca, Gheorghe (1981) Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, Paris: Publications de la Sorbonne.
- Dulay, H.C, et M.K. Burt (1974) "You can't learn without goofing - An analysis of children's second language 'errors'", dans J. Richards (ed.) Error analysis: Perspectives in second language acquisition, London: Longman.
- Eckman, F.R. (1977) "Markedness and the contrastive analysis hypotheses", Language Learning 27, 315-330.
- Ervin-Tripp, S. (1974) "Is second language learning like the first?", TESOL Quarterly 8, 111-127.
- Fauconnier, G. (1983) "Generalized union", Communication and Cognition 16: 1/2, 3-37.
- Felix, S.W. (1980) "Interference, interlanguage, and related issues", dans S.W. Felix (ed.) Second Language Development, Trends and Issues. Gunter Narr Verlag Tübingen.

- Felix, S.W. (1982) "What you always wanted to know about COGNITION AND LANGUAGE DEVELOPMENT (but were afraid to ask)", Second European-North American Workshop on Cross-Linguistic Second Language Research, G8hrde.
- Frauenfelder, U. et R. Porquier (1979) "Les voies d'apprentissage en langue étrangère", Working Papers on Bilingualism 17, 37-65.
- Galisson, R. (1971) Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental, Hachette et Larousse.
- Gass, S. (1983) "Language transfer and universal grammatical relations", dans S. Gass et L. Selinker (eds.) (1983) op.cit.
- Gass, S. et L. Selinker (eds.) (1983) Language transfer in language learning, Rowley, Mass: Newbury House.
- George, H.V. (1972) Common errors in language learning, Rowley, Mass: Newbury House.
- Gibson, J. et E. Raposo (1983) "The opacity condition, core grammar and the French causative construction", Linguisticae Investigationes VII: 1, 47-88.
- Hyltenstam, K. (1982) "Language typology, language universals, markedness and second language acquisition", Second European-North American Workshop on Cross-Linguistic Second Language Research, G8hrde.

- Hyman, L.M. et K.E. Zimmer (1975) "Embedded topic in French", dans C.N. Li (ed.), Subject and Topic, New York: Academic Press.
- Jeffries, R., A.A. Turner, P.G. Polson et M.E. Atwood (1981) "The processes involved in designing software", dans J.R. Anderson (ed.) (1981) op.cit.
- Kayne, R. (1975) French Syntax: The Transformational Cycle, Cambridge, Mass: MIT Press.
- Keenan, E. et B. Comrie (1977) "Noun phrase accessibility and universal grammar", Linguistic Inquiry 8, 63-99.
- Kellerman, E. (1979) "Transfer and non-transfer: where are we now?", Studies in Second Language Acquisition 2/1.
- Kellerman, E. (1983) "Now you see it, now you don't" dans S. Gass et L. Selinker (eds.) (1983) op.cit.
- Krashen, S. (1981) Second language acquisition and second language learning, Toronto: Pergamon Press.
- McAululty, J. (1971) "La co-occurrence des clitiques en français", Cahiers de linguistique de l'Université du Québec 1, 43-69.
- Manandise, D. et E. Martin-Calléjo-Manandise (1983), "Bad news about the faire-construction in French", Coyote Papers 4, University of Arizona, 129-139.

- Milner, J.-C. (1982) "La redondance fonctionnelle", dans  
J.-C.-Milner, Ordres et raisons de langue, Paris:  
Seuil.
- Morin, J.Y. (1978) "Une théorie interprétative des causatives  
en français", Linguisticae Investigationes II:2,  
363-417.
- Perlmutter, D. (1968) Deep and Surface Constraints in Syntax,  
MIT Press.
- Piattelli-Palmarini, M. et J. Piaget (1979) Théories du  
langage, théories de l'apprentissage: le débat entre  
Jean Piaget et Noam Chomsky. Centre Royaumont pour  
une science de l'homme, Paris: Seuil.
- Richards, J.C. (1971a) "Error analysis and second language  
strategies", Language Sciences 17, 12-22.
- Richards, J.C. (1971b) "A non-contrastive approach to error  
analysis", English Language Teaching 25, 204-219.
- Rivas, A. (1977) A theory of clitics, thèse de doctorat, MIT.
- Rouveret, A. et J.-R. Vergnaud (1980) "Specifying reference  
to the subject: French causatives and conditions on  
representation", Linguistic Inquiry 11:1, 97-202.
- Rosansky, E. (1976) "Methods and morphemes in second language  
acquisition research", Language Learning 26, 409-425.

- Rumelhart, E.D. et D.A. Norman (1981) "Analogical processes in learning", dans J.R. Anderson (ed.) (1981) op.cit.
- Schachter, J. (1983) "A new account of language transfer" dans S. Gass et L. Selinker (eds.) (1983) op.cit.
- Selinker, L. (1972) "Interlanguage", IRAL X, 209-231.
- Starosta, S. (1975) "Les visages du cas", Langages 38, 104-128.
- Taylor, B.P. (1974) "Toward a theory of language acquisition", Language Learning 24:1, 23-35.
- Zobl, H. (1980a) "The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition", Language Learning 30:1, 43-57.
- Zobl, H. (1980b) "Developmental and transfer errors: their common bases and (possibly) differential effects on subsequent learning", TESOL Quarterly XIV: 4, 469-479.
- Zwicky, A.M. et G.K. Pullum (1982) "Cliticization versus inflection: English n't", IUCL, May 1982.

PHRASES STIMULUS.

1. Tu les fais écrire
2. Tu les fais lire
3. Fais-la pousser
4. Fais-le toucher
5. Fais-lui pousser le garçon
6. Tu leur fais prendre la carte
7. Elle te fait toucher au crayon
8. Tu lui fais donner un crayon au chien
9. Fais-leur offrir le livre à la fille
10. Elle se fait donner la carte
11. Fais-leur montrer la carte
12. Tu lui fais donner des crayons
13. Tu me fais offrir la fleur
14. Fais-leur lire le livre
15. Fais-lui donner la fleur par la fille
16. Tu lui fais lire la carte par le garçon
17. Tu me fais montrer le livre par le chien
18. Tu te fais regarder
19. Elle se fait laver
20. Fais-les choisir à la fille
21. Fais-le apporter au chien
22. Fais-la prendre à la fille
23. Tu le fais lire au garçon
24. Tu les fais lire par la fille
25. Fais-la pousser par le garçon
26. Tu le fais choisir par le chien
27. Tu le leur fais lire
28. Tu la lui fais prendre
29. Il te les fait voir
30. Il te la fait ouvrir
- 31.\* Il l'écoute chanter
- 32.\* Elle le regarde lire le livre
- 33.\* Il l'entend frapper sur la table
- 34.\* Tu la vois donner le livre au chien
- 35.\* Tu les fais se coucher
- 36.\* Tu les fais se toucher
- 37.\* Tu les fais se pencher
- 38.\* Tu le fais te toucher
- 39.\* Tu lui fais te donner le livre
- 40.\* Tu les fais me regarder