

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

**Acquisition/apprentissage des relatives en français
par des étudiants vietnamiens en FLE**

par

Vu Ha Nguyen

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maîtrise ès art (M.A)
en didactique

mars 2008

© Vu Ha Nguyen, 2008



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé

Acquisition/apprentissage des relatives en français
par des étudiants vietnamiens en FLE

présenté par

Vu Ha Nguyen

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Françoise Armand

Directrice de recherche

Ahlem Ammar

Co-directrice de recherche

Marie - Claude Boivin

Membre du jury

Pascale Lefrançois

Membre du jury

Résumé

L'étude du processus d'acquisition des relatives constitue un des éléments importants permettant de comprendre l'interlangue de l'apprenant en L2. Un grand nombre de recherches ont été réalisées auprès des apprenants en L2 de différentes langues maternelles, des langues asiatiques comme le chinois, le thaïlandais, le japonais, aux langues européennes comme l'anglais, le français, l'italien, etc. Cependant, très rares sont celles menées auprès des apprenants vietnamiens en FLE.

La relative est une structure difficile tant pour les apprenants en L1 que pour les apprenants en L2. En langue maternelle, certaines études ont montré que les apprenants tendent à éviter l'emploi des relatives dans leur production écrite ; celles-ci, s'il y en a, sont souvent mal utilisées. En langue seconde, de nombreuses recherches sont parvenues au même constat. En effet, de peur de commettre des erreurs, plusieurs apprenants en L2 ne veulent pas utiliser ces structures complexes, car ils ont l'impression que moins ils en produisent, moins ils font d'erreurs. Dès lors, les études sur l'acquisition des relatives en L2 portent sur les éléments susceptibles d'en influencer le processus et particulièrement sur le rôle du transfert linguistique. Parallèlement, un autre courant de recherches en L2 s'intéresse à l'ordre d'acquisition des relatives des apprenants, avec plusieurs hypothèses proposées (la NAHH de Keenan et Comrie, 1977 ; la SOHH de Hamilton, 1994, etc.).

La présente recherche s'inscrit précisément dans ces courants, en ce qu'elle se donne pour objectifs 1) d'étudier la progression entre les niveaux scolaires des apprenants vietnamiens lors de leur acquisition des relatives et le phénomène d'évitement ; 2) d'étudier les erreurs, selon qu'elles sont liées au transfert du vietnamien, au bagage de connaissances accumulées en français ou à la combinaison de ces deux sources ; 3) de vérifier selon quelle hypothèse les apprenants vietnamiens en FLE acquièrent les relatives en français. La recherche a été réalisée auprès de 86 étudiants vietnamiens âgés d'entre 18 et 21 ans. Ceux-ci sont aux trois niveaux différents : niveau I (étudiants en première année universitaire), niveau III (étudiants en troisième année universitaire) et niveau IV (étudiants en quatrième année universitaire) et sont soumis aux trois types de tâches : épreuve de production écrite,

épreuve de traduction écrite et épreuve de combinaison de phrases. Les six types d'erreurs qui ont été commises par nos étudiants dans ces trois épreuves sont les suivantes : erreurs de sélection du relatif, qui sont aussi les plus nombreuses, erreurs d'omission du relatif, erreurs de reprise du pronom, erreurs de positionnement de la relative, erreurs morphologiques et erreurs inclassables.

Les résultats montrent que les étudiants du niveau I obtiennent des scores toujours légèrement plus élevés que ceux des deux niveaux III et IV en termes de totalité de productions de relatives et de productions correctes. En plus, les deux niveaux III et IV tendent à éviter l'emploi de relatives plus que les premiers. Les six types d'erreurs précitées proviennent de trois sources principales : le transfert du vietnamien, l'influence du stock de connaissances accumulées en français et la combinaison de ces deux sources. La nature et le poids de ces types d'erreurs varient selon le type de tâche. Les résultats indiquent également que des étudiants vietnamiens acquièrent les relatives en français selon l'ordre suivant : OS > OO / SS > SO. Cet ordre coïncide exactement avec celui proposé par Hamilton (1994).

Les résultats légèrement plus élevés obtenus par le niveau I par rapport aux niveaux III et IV nous suggèrent de remettre en question le programme d'enseignement de la grammaire dans les écoles supérieures de langues au Vietnam en général et à notre département de français en particulier, programme qui devrait être enrichi jusqu'à la fin du programme universitaire de premier cycle des étudiants. Par ailleurs, vu le nombre important des erreurs de sélection du relatif commises par nos étudiants ainsi que leurs difficultés liées à la relativisation des relatives avec enchâssement central, il nous est nécessaire d'élaborer une démarche inductive sur la relative, basée sur une approche fonctionnelle et réflexive.

MOTS-CLÉS

Langue seconde ; Langue étrangère ; Acquisition d'une langue ; Interférence de la L1 ; Relatif ; Relative ; Erreurs ; Évitement ; Acquisition des relatives ; Ordre d'acquisition des relatives ; Hypothèses d'acquisition des relatives.

Abstract

The study of relative clauses acquisition constitutes one of the important elements that help to understand the interlanguage of learners in L2. A great number of researches were carried out with learners in L2 speaking different Asian mother tongues (Chinese, Thai, Japanese, etc) and especially European languages (English, French, Italian, etc). However, very rare are those done with Vietnamese learners in FSL (French as second language).

Relative clause is a difficult structure both for learners in L1 and in L2. It is more difficult for the ones of whom mother tongue presents characteristics different from the language they learn. In L1, certain studies showed that learners tend to avoid using relative clauses in their writing; those, if there is, are rather wrong. In L2, numerous researches noticed the same situation. In effect, for fear of making errors, many learners in L2 do not want to use it because they think the less they produce, the less they make errors. Since then, studies of relative clauses acquisition are concentrated on elements that should influence the process of relative clauses acquisition in L2; what is the role of language transfer in this process? At the same time, another research current in L2 is interested in the order of relative clause acquisition of learners, with many offered hypothesis (the NAHH of Keenan and Comrie, 1977; the SOHH of Hamilton, 1994, etc).

The present research is exactly in these currents, in what it has three aims 1) to study the progression between three levels of Vietnamese students in their processing of relative clauses and the avoiding phenomenon; 2) to study errors, depending on whether they are linked to the transfer of the Vietnamese, to the stock of knowledge in French or in the combination of these two sources; 3) to verify according to which hypothesis Vietnamese students in FFL (French as foreign language) acquire relative clauses. The present research was done with 86 Vietnamese university students between 18 and 21 year old, who studied French for three years in secondary school.

Results show that low level students (first year at the university, level I) acquire scores always lightly better than both advanced levels (the third and fourth years at the university, levels III and IV) in terms of relative clause production and of correct

productions. In addition, these two advanced levels tend to avoid using relative clauses more than the level I. The six error types identified (errors of selection of relative pronoun, which are also the most frequent, errors of omission of relative pronoun, errors of pronoun retention, adjacency errors, morphological errors and unclassifiable errors) come from three main sources: the transfer of the Vietnamese, the influence of the stock of knowledge in French and the combination of these two sources. The nature of these errors varies according to the task type. Results also point out that Vietnamese students acquire relative clauses in French according to following order: OS > OO / SS > SO. This coincides exactly with that offered by Hamilton (1994).

The slightly better results got by students of level I in comparison with the students of the levels III and IV suggest us to question the program of teaching of grammar in the schools of languages in Vietnam and, in particular, in our department of French, which should be enriched until the end of the studying program. In addition, considering the high number of errors of selection of relative pronouns produced by our students and their difficulties linked to the relativization of relative clauses with central embedding, it is necessary for us to work out an inductive method, based on a functional and reflexive approach.

KEYWORDS

Second language ; Foreign language ; Language acquisition ; Transfer of L1 ; Relative ; Relative clauses ; Errors ; Avoiding ; Acquisition of relative clauses ; Order in the acquisition of relatives clauses ; Accessibility Hierarchy Hypothesis.

Table des matières

Résumé	iii
Abstract	v
Table des matières	vii
Liste des tableaux	xi
Liste des figures.....	xiii
Remerciements	xiv
Chapitre 1 : Introduction	1
Contexte pratique et problématique générale.....	1
1.1. Programme de formation à l’université de Hanoï	2
1.2. Formation des professeurs.....	2
1.3. Expériences personnelles sur l’apprentissage/acquisition des relatives par les étudiants vietnamiens en FLE	3
1.4. Objectif général de recherche.....	5
Chapitre 2 : Cadre conceptuel	6
2.1. Analyse contrastive	9
2.1.1. Définition.....	9
2.1.2. Naissance de l’AC, bases et principes.....	9
2.1.3. Critiques de l’AC.....	10
2.2. Analyse des erreurs	12
2.2.1. Définition, bases et principes	12
2.2.2. Critiques de l’AE.....	13
2.3. Théorie de l’interlangue	14
2.3.1. Naissance de la théorie de l’IL et ses principes.....	14
2.3.2. Les caractéristiques de l’IL et le développement grammatical	17
2.3.3. Rapport de la L1 et de la L2 dans le contexte de l’IL	18
2.3.4. Recherches empiriques sur le développement grammatical en L2	19
2.4. Étude du processus d’acquisition/apprentissage des relatives	22

2.4.1. Les relatives en français : définition et descriptions	22
2.4.2. Les relatives du vietnamien et des langues asiatiques.....	27
2.4.3. Enseignement des relatives	34
2.4.4. Apprentissage des relatives en L1 et en L2 et quelques hypothèses d'acquisition de relatives.....	36
2.4.4.1. Apprentissage des relatives en L1 et en L2.....	36
2.4.4.2. Quelques hypothèses sur l'acquisition des relatives.....	37
2.4.5. Les facteurs impliqués dans l'acquisition/apprentissage des relatives en L2	44
2.4.5.1. Les facteurs liés aux erreurs et à la sous production des relatives.....	45
2.4.5.2. Les facteurs régissant l'ordre d'acquisition des relatives.....	50
2.4.6. Recherches empiriques sur l'acquisition des relatives en L2.....	53
2.5 Conclusion et objectifs de recherche.....	61
 Chapitre 3 : Méthodologie.....	 63
3.1. Échantillonnage.....	64
3.2. Description des épreuves.....	64
3.3. Validation des épreuves.....	68
3.4. Grille de correction.....	73
3.4.1. Épreuve de production écrite.....	73
3.4.2. Épreuve de traduction écrite.....	75
3.4.3. Épreuve de combinaison de phrases.....	76
3.5. Esquisse des étapes d'analyse	77
3.5.1. L'épreuve de production écrite.....	77
3.5.2. L'épreuve de traduction écrite.....	78
3.5.3. L'épreuve de combinaison de phrases.....	78
3.6. Expérimentation	79
 Chapitre 4 : Présentation des résultats	 81

4.1. Premier objectif de recherche. Décrire le processus d'acquisition des relatives: la progression entre les niveaux scolaires et le phénomène d'évitement de relatives	83
4.1.1. Étudier la progression entre les niveaux scolaires.....	83
4.1.2. Le phénomène d'évitement	86
4.2. Deuxième objectif de recherche. Étudier les erreurs.....	90
4.3. Troisième objectif de recherche. Étudier l'ordre d'acquisition des relatives, selon qu'il est validé par la NPAH (ou l'AHH) de Keenan et Comrie (1977) ou la SOHH de Hamilton (1994). Étudier selon quelle position matrice (sujet versus objet) les apprenants vietnamiens acquièrent les relatives.....	100
Chapitre 5 : Interprétation des résultats.....	105
5.1. Premier objectif de recherche : Étudier la progression de l'acquisition des relatives entre les niveaux et le phénomène d'évitement d'emploi de relatives.	106
5.1.1. Étudier la progression de l'acquisition des relatives entre les niveaux ...	106
5.1.2. Étudier le phénomène d'évitement.....	108
5.2. Deuxième objectif de recherche : Étudier les erreurs, selon qu'elles sont liées à l'interférence du vietnamien, au stock de connaissances accumulées en langue cible (le français) ou à la combinaison de ces deux sources.	110
5.3. Étudier l'ordre d'acquisition des relatives, selon qu'il est validé par l'AHH de Keenan et Comrie (1977) ou celle de Hamilton (1994) ; étudier selon quelle position matrice (sujet versus objet) les apprenants vietnamiens acquièrent les relatives.	118
Conclusion.....	121
Bibliographie.....	126
Annexes.....	133
Annexe 1.....	134
Annexe 2 :	135
Annexe 3 :	135

Annexe 4 :140
Annexe 5 :142

Liste des tableaux

Tableau 1: Tableau-synthèse des relatives adjectivales	27
Tableau 2: Les types de relatives selon la PFH de Sheldon (1974) :	39
Tableau 3: Les types de relatives selon la PDH de Kuno (1974) :	40
Tableau 4: Les types de relatives selon la NPAH de Keenan et Comrie (1977) :	41
Tableau 5: Les types de relatives selon la SOHH de Hamilton (1994) :	42
Tableau 6: Récapitulation d'études sur les relatives en L1 et en L2	42
Tableau 7: Taux de réussite moyen pour l'épreuve de combinaison de phrases, selon le type de relative et la position matrice.	54
Tableau 8: Taux de réussite moyen pour l'épreuve de traduction, selon le type de relative et la position matrice.	55
Tableau 9: Taux de réussite moyen pour l'épreuve de jugement de la grammaticalité, selon le type de relative et la position matrice.	56
Tableau 10: Date de passation des épreuves et nombre d'étudiants	79
Tableau 11: Score moyen des emplois corrects pour l'épreuve de production écrite, l'épreuve de traduction écrite et l'épreuve de combinaison de phrases, pour chacun des niveaux.	84
Tableau 12: Scores moyens de productions totales de relatives pour l'épreuve de production écrite	87
Tableau 13: Production de relatives pour le grand groupe à l'épreuve de production écrite	88
Tableau 14: Nombre total de relatives et proportion de relatifs dans la totalité des relatives produites par chacun des niveaux	89
Tableau 15: Moyennes des productions et des productions incorrectes de relatives par étudiant	90
Tableau 16: Scores moyens des combinaisons correctes par type de relatives et par position matrice pour l'épreuve de combinaison de phrases	101

Tableau 17: Résultats des analyses selon le type et la position matrice.....	104
Tableau 18: Répartition des sources d'erreurs	117

Liste des figures

Figure 1: Fréquence des relatifs vietnamiens utilisés dans des œuvres littéraires.	32
Figure 2: Fréquence d'utilisation des relatifs vietnamiens dans les œuvres traduites du français.	33
Figure 3 : Score moyen des emplois corrects de relatives par niveau scolaire pour les épreuves de production écrite, de traduction écrite et de combinaison de phrases.	85
Figure 4 : Pourcentage des types d'erreurs pour chacune des épreuves et pour chacun des niveaux.....	100
Figure 5: Score moyen de combinaisons correctes par type de relative et par position matrice pour le grand groupe.....	103

Remerciements

Voici venu le moment d'exprimer ma plus sincère reconnaissance à ceux et celles qui ont contribué à la rédaction de ce mémoire :

Ma directrice de recherche, Madame Françoise Armand, qui a suivi avec bienveillance l'évolution du mémoire, depuis les premières ébauches jusqu'à la fin. Je la remercie du fond du cœur pour sa disponibilité, son efficacité, sa rigueur scientifique et ses commentaires judicieux ; ses encouragements m'ont apporté une source de motivation indispensable, me permettant de mener à terme ce travail.

Ma co-directrice de recherche, Madame Ahlem Ammar, dont j'apprécie grandement la disponibilité, l'efficacité, la rigueur scientifique, les conseils judicieux ; son soutien moral indéfectible s'est révélé pour moi une incitation constante.

Les membres du jury, en particulier, Madame Marie-Claude Boivin et Madame Pascale Lefrançois, pour avoir lu avec minutie toutes les pages de ce mémoire. Leurs commentaires et leurs suggestions m'ont permis d'améliorer considérablement la qualité du mémoire.

Madame Monique Noël-Gaudreault, dont j'apprécie les conseils précieux, la gentillesse et la générosité.

Monsieur Miguel Chagnon, qui a effectué toutes les analyses statistiques et m'a conseillé dans leur interprétation.

L'Université de Hanoï, le département de français de Hanoï, le département de didactique de l'Université de Montréal, toutes les personnes, professeurs, collègues, amis, étudiants au Vietnam et à Montréal, qui ont généreusement accepté de participer à la présente recherche.

Monsieur Duong Cong Minh, Monsieur Vu Van Dai, Monsieur Vu Xuan Doan, pour m'avoir soutenue et m'avoir encouragée dans la demande et l'obtention de la

bourse d'étude, me permettant d'avoir une excellente occasion de réaliser ce grand projet.

Madame Nguyen Cuc Phuong, Madame, Madame Le Thi Hoa, qui m'ont donné des conseils judicieux lors de la rédaction du projet de recherche.

Mes proches, qui m'ont encouragée à toutes les étapes de mes études, et surtout mes parents, qui ont été mon appui moral chaque jour.

Le Programme canadien de bourses de la Francophonie (PCBF), qui m'a octroyé une bourse pour la période de 2005 à 2007, en particulier Madame Jeanne Gallagher, la conseillère principale et Monsieur Pierre Michaud, le conseiller pédagogique.

Chapitre 1 :

Introduction

Contexte pratique et problématique générale

1.1. Programme de formation à l'université de Hanoï

Au département de français de l'Université de Hanoï (UHN), les étudiants vietnamiens apprennent le français pendant quatre ans pour être capables de travailler comme traducteurs, interprètes ou professeurs de français. L'enseignement des deux premières années vise à renforcer les acquis en grammaire des apprenants, qui ont déjà étudié le français pendant au moins trois ans au lycée et à perfectionner leurs quatre compétences langagières : compréhension orale (CO), compréhension écrite (CE), expression orale (EO), expression écrite (EE). Les deux dernières années sont réservées aux études de traduction, d'interprétation et aux études linguistiques théoriques.

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, l'enseignement du français dans le département a témoigné, au fil du temps, des changements profonds en matière méthodologique : de l'application des modèles de la grammaire-traduction, de la méthode directe, jusqu'à la méthode structure-globale-audiovisuelle (SGAV) et la méthode audio-orale (AO). À l'heure actuelle, les méthodes utilisées, davantage fondées sur une « approche éclectique éclairée », dans nos classes de langue, à savoir Cadences, Champion, Le Nouvel Espace, etc., permettent de développer les quatre compétences langagières des étudiants. Cependant, afin d'améliorer la compétence de communication orale des étudiants, reconnue comme étant très faible parmi les quatre compétences, les enseignants mettent l'accent sur l'enseignement de l'oral, encourageant les étudiants à s'exprimer même s'ils font des erreurs grammaticales. Le principe sur lequel l'enseignant se base, en adoptant cette approche, est simple : l'insistance sur la forme correcte est considérée comme une entrave, parce qu'elle risque d'empêcher les étudiants de s'exprimer de peur de faire des erreurs et, par conséquent, de les empêcher d'apprendre à communiquer (Nguyen, 2005). Il s'agit là aussi de la raison pour laquelle nos étudiants rencontrent une certaine difficulté dans des exercices grammaticaux, dans l'utilisation de leurs connaissances grammaticales dans des contextes concrets de pratique de la langue.

1.2. Formation des professeurs

Le département de français comprend près de vingt professeurs travaillant en permanence. Ils ont été sélectionnés parmi les écoles de renom du pays, à savoir

l'Université des langues étrangères (Université nationale), l'École normale supérieure de Hue, etc.

On peut distinguer, parmi eux, trois générations, selon leur âge et leur ancienneté : la première génération, composée de professeurs diplômés dans les années 70, constitue le pilier du département par son expérience de la gestion ainsi que de l'enseignement. Ils ont obtenu leurs diplômes de maîtrise ou de doctorat, soit en France, soit en Belgique, soit au Canada.

La deuxième génération, celle des professeurs diplômés dans les années 80, provient de deux sources : la première comprend les meilleurs étudiants retenus par le département au bout de leurs études universitaires. La deuxième est sélectionnée dans d'autres écoles, à savoir l'École normale supérieure de Hue, au centre du pays. Ces professeurs ont également obtenu leur diplôme de maîtrise ou de doctorat soit en didactique du français langue étrangère (FLE) (au Canada), soit en linguistique (en France).

La troisième génération, composée de professeurs diplômés dans les années 90, est la plus jeune et la plus dynamique du département. Ces professeurs sont sélectionnés sur concours. Cependant, la priorité est accordée aux meilleurs étudiants diplômés de l'UHN, et aussi de l'Université des langues étrangères (Université nationale). La plupart d'entre eux suivent leur formation universitaire, soit au Vietnam, soit en Belgique ou au Canada.

1.3. Expériences personnelles sur l'apprentissage/acquisition des relatives par les étudiants vietnamiens en FLE

Mon expérience d'enseignement de la pratique de la langue pendant cinq ans m'a permis de constater que bon nombre de mes étudiants rencontrent certaines difficultés tout au long de leur formation, et surenexpression écrite. Ces difficultés touchent presque tous les points grammaticaux en français : les temps et modes verbaux, l'utilisation des adjectifs, des adverbes, des noms et des pronoms, etc. Il est donc difficile, voire impossible de les énumérer et de les analyser tous. Dans le cadre de la présente recherche, nous nous limitons à l'étude des relatifs et des relatives, et ce, pour les raisons suivantes :

Tout d'abord, dans les productions écrites des étudiants, quel que soit leur niveau, j'ai observé une utilisation très rare des relatives. Quand il y en a, les erreurs liées à leur emploi sont souvent liées à la sélection du relatif (1) **La ville **que** je suis né*, ou à l'omission du relatif (2) **Je cherche une maison \emptyset a une belle vue*. Par ailleurs, seules les deux relatives les plus simples (sujet - SU et objet direct - OD) sont les plus utilisées.

Nous avons également observé dans leurs travaux, aussi bien ceux de production écrite, de traduction écrite que de grammaire, etc. des erreurs de reprise du pronom (personnel, possessif) :

(3) **Je lui ai donné le stylo **dont** il **en** a besoin*.

(4) **Je connais une fille **dont** son père est médecin*.

Il s'agit d'une redondance : dans l'exemple (3), nous constatons deux pronoms résomptifs : l'un relatif *dont*, l'autre personnel *en* remplaçant le même antécédent *le stylo* et dans l'exemple (4), l'un relatif *dont* exprimant le possesseur du père, l'autre déterminant possessif *son* exprimant également le possesseur.

On peut observer que les erreurs sont liées encore à la fois à la sélection du relatif et à la reprise du pronom personnel (la redondance) :

(5) **J'ai acheté le dictionnaire **que** j'**en** ai besoin*.

Dans cet exemple, deux pronoms, l'un relatif *que* et l'autre personnel *en* sont utilisés ; cependant, le relatif *que* est mal sélectionné et le personnel *en* est une redondance.

Un autre type d'erreur a été également remarqué, celui combiné de (3) et (4) ou (5), c'est-à-dire le décumul et l'utilisation d'une préposition sans régime :

(6) **La personne **que** je vis **avec***.

Quelle est l'origine de cette situation ? Est-ce que cela fait partie du processus «normal» d'acquisition/apprentissage, défini par un taux de réussites et d'échecs qui se modifie au fur et à mesure de l'apprentissage ? Dans l'analyse de ce taux de réussites et d'échecs, nous essayons de comprendre, entre autres, quelle est

l'influence de la différence de deux systèmes linguistiques, le français et le vietnamien ; autrement dit, jusqu'à quel point, à l'intérieur de ce processus, la différence des deux systèmes linguistiques va-t-elle jouer ?

1.4. Objectif général de recherche

Notre objectif général consiste à décrire le processus d'acquisition/apprentissage des relatives en français par des étudiants vietnamiens en FLE et à analyser les erreurs liées à leur emploi, selon qu'elles soient liées à la L1 (le vietnamien), à la L2 (le français) ou à la combinaison de ces deux sources.

Chapitre 2 :
Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel abordera trois théories d'acquisition/apprentissage principales : l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs et la théorie de l'interlangue.

Introduction aux théories d'acquisition/apprentissage des langues

L'étude du processus d'acquisition/apprentissage des langues et l'explication des erreurs liées à leur emploi nous amènent à aborder plusieurs champs conceptuels, en commençant par celui de l'acquisition des langues secondes et étrangères.

L'acquisition/apprentissage d'une langue seconde/étrangère (dorénavant L2) est un processus très complexe, dont l'étude se rattache à plusieurs disciplines : linguistique, psychologie, psychosociologie, didactique, anthropologie et technologie des moyens audiovisuels, etc. (Doca, 1981 ; Mitchell et Myles, 1998 ; Wokusch, 1999 ; Doughty et Long, 2003). L'acquisition d'une L2 fait référence à l'apprentissage d'une autre langue après que la langue maternelle (dorénavant L1) a été apprise. L'étude du processus d'acquisition d'une L2 consiste à étudier comment une L2 est apprise et pourquoi certains apprenants atteignent le niveau de performance des locuteurs natifs, tandis que d'autres ne l'obtiennent pas (Gass et Selinker, 2001).

Wokusch (1999) distingue l'acquisition d'une L1 de celle d'une L2. Du point de vue social et cognitif, l'acquisition d'une L1 se déroule toujours dans une situation de vie réelle ainsi que dans un contexte familial où la dimension affective est importante. L'enfant, pour qui l'acquisition du langage et l'acquisition de la L1 constituent un seul et même processus, se trouve en contact permanent avec un langage spécialement adapté à ses besoins et à ses capacités. Il en va tout autrement pour l'apprentissage/acquisition d'une L2 par des étudiants adultes qui se déroule souvent dans un contexte formel où l'adulte est déjà un locuteur au moment d'entrer en contact avec une L2 (Wokusch, 1999).

« Une des raisons pour lesquelles l'étranger adulte arrive si rarement à la perfection est qu'il « possède » un système préalable par lequel sa représentation du monde, de lui-même et du langage, et donc son identité, notamment inconsciente, affective et sociale, se sont forgées. L'étrangeté de la langue « étrangère » sera le plus souvent irréductible, non pas tant dans ses règles que dans ses modes de représentations préférentiels, ou ses jeux de mots, ses homophonies et polyphonies particulières. La langue étrangère n'aura jamais le

statut de la langue « maternelle », celle qui a grandi avec nous, et avec laquelle nous avons grandi. » (Trévisse, 1996 ; cité par Castellotti, 2001).

En abordant le processus d'acquisition d'une L2, Krashen (1982 ; cité par Johnson, 2001) distingue les deux notions *acquisition* et *apprentissage*. Il les considère comme des termes distincts. Selon lui, *acquisition* correspond à une activité non consciente, qui se fonde sur l'élaboration de règles intériorisées implicites, non contrôlées ; l'efficacité des acquisitions est plutôt relative au degré d'implication de l'apprenant par rapport à son insertion dans une situation d'interaction réelle et naturelle (Gaonac'h, 1987). Par contre, *apprentissage* est un processus conscient, qui se déroule dans un environnement « formel » (notamment scolaire, ou en tout cas à base d'exercices explicites) et qui suppose de maîtriser des règles explicites facilement contrôlées.

Cependant, selon Pujol et Véronique (1991), on aurait tort de durcir l'opposition entre ces deux modes conscient et inconscient, car en situation d'enseignement/apprentissage, la frontière entre acquisition et apprentissage est fragile et l'appropriation d'une L2 s'y développe à travers des processus qui mêlent constamment ces deux processus. On peut en effet imaginer des moments d'instruction, de guidage dans l'apprentissage et des moments moins structurés, plus naturels en classes de langues (Faïta & Véronique, 1981 ; cité par Pujol et Véronique, 1991). Dans le cadre de notre recherche, les deux termes sont utilisés en fonction des contextes d'utilisation.

Pour mieux comprendre le processus d'acquisition d'une L2, il est nécessaire de retracer l'histoire récente des recherches ainsi que des théories d'apprentissage d'une L2. Dans les écrits des chercheurs comme Pujol et Véronique (1991), Gonzalez et Guervos (1998), Castellotti (2001), etc., il y a un consensus pour dire que les recherches en didactique des langues se divisent en trois phases : la première, entre les années 50 et 60, qui voit la naissance et l'échec de l'analyse contrastive ; la deuxième phase avec l'analyse des erreurs, élaborée face aux insuffisances de l'analyse contrastive ; et enfin la troisième phase, l'analyse de la performance, qui débute avec les travaux de Corder (1967), qui ont créé une vraie révolution dans le domaine de la didactique des L2, avec la naissance d'une série de modèles, de

théories, comme notamment le modèle de l'interlangue de Selinker (1988), le modèle de pidginisation de Schuman (1978), le modèle du moniteur de Krashen (1977), le modèle de l'input-interaction-output (IIO) de Gass (1983), etc.

2.1. Analyse contrastive

2.1.1. Définition

L'analyse contrastive (désormais AC), appelée encore la linguistique contrastive consiste à prédire et à expliquer le comportement de l'élève en L2, après l'analyse des deux langues considérées (L1 et L2) et la constatation des ressemblances et des différences entre les deux langues. Cette analyse vise à proposer des stratégies adéquates pour l'enseignement des langues (Nemser, 1988).

L'hypothèse sous-jacente de l'AC consiste à dire que là où il y a des similarités entre la langue-source et la langue-cible, l'apprentissage sera facilité ; par contre, s'il existe des différences, l'apprentissage sera entravé (Samson et Viau, 1987). Cela veut dire que le processus d'apprentissage d'une L2 paraît profitable et dépend d'une partie des ressemblances entre les règles et les structures de la langue de départ et celles de la langue d'arrivée.

2.1.2. Naissance de l'AC, bases et principes

Dès 1945, Fries (1945, cité par Besse et Porquier, 1984) affirmait que les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description « scientifique » de la langue à apprendre, comparée avec une description parallèle de la langue de l'apprenant.

L'idée de Fries a été par la suite développée par Lado (1957) en théorie contrastive. L'hypothèse principale de cette théorie contrastive est la suivante : les comparaisons de langues, selon les mêmes méthodes, permettent de prévoir les problèmes d'apprentissage, par confrontation des structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexico-sémantiques de la langue « source » et de la langue « cible » : en comparant chaque structure, nous pouvons découvrir tous les problèmes d'apprentissage.

En considérant que la L1 est le seul facteur qui conditionne l'acquisition d'une L2 et que le degré de difficulté peut être déduit de la confrontation globale et déductive des deux structures linguistiques, l'AC a pour objectif de prévoir et d'identifier tous les problèmes liés à l'apprentissage. Pendant les années 50-70, elle est devenue un moyen de prévision des erreurs et un outil pédagogique très puissant (Gonzalez et Guervos, 1998). Les propositions didactiques découlant de cette théorie consistent à mettre en œuvre un programme d'enseignement prenant en compte ces prévisions de façon à éviter ces erreurs « incontournables ».

Dès lors, les relations entre la L1 et la L2 sont appréhendées au moyen de la notion d'interférence, utilisée pour désigner les influences négatives de la L1 sur la L2 : la L1, considérée comme un élément perturbateur, devient un obstacle à l'appropriation d'une L2 (Castellotti, 2001).

Les termes de *transfert* et d'*interférence*, qui ont été pendant longtemps au centre des explications sur l'influence de la L1 dans l'apprentissage des langues secondes, sont empruntés à la psychologie (Yu, 1993). Le *transfert* se définit comme l'influence de la L1 sur la L2. Lado distingue le transfert positif du transfert négatif. Il est considéré comme positif si les structures de la L1 et celles de la L2 sont proches. Par contre, il est négatif si les deux structures linguistiques sont éloignées et il y a alors l'*interférence* (Lado, 1964, cité par Nguyen, 2005).

2.1.3. Critiques de l'AC

Après une période de règne incontesté, à partir des années 50 jusqu'aux années 70, l'AC a fait l'objet de sérieuses critiques tant sur le plan théorique que sur le plan méthodologique (Ringbom, 1999).

Selon Giacobbe (1992), Lado partait d'une constatation qui n'avait pas été suffisamment analysée : le fait que la plupart des erreurs commises par les apprenants reflétaient l'influence de leurs L1. De plus, Lado tirait de cette constatation une conséquence contestable : le mécanisme psycholinguistique qui produisait ces erreurs était le transfert, conçu comme un passage automatique et déterminé par la structure des langues en contact. C'est cet amalgame entre une constatation linguistique et une explication psycholinguistique qui est mis en cause.

Pour Castellotti (2001), qui a pris en compte des critiques formulées par de nombreux chercheurs tels que Giacobbe (1992), Besse et Porquier (1984) :

« L'AC, en se fondant uniquement sur une comparaison des systèmes, ne prend en compte que le résultat de l'apprentissage, en négligeant le fait qu'il s'agit d'abord d'un processus marqué par l'activité de celui qui apprend, et donc mettant en jeu notamment des dimensions d'ordre psycholinguistique et sociolinguistique fondamentales. » (Castellotti, 2001).

De plus, les données fournies par l'AC pour pronostiquer les interférences génératrices de difficultés lors de l'apprentissage n'ont pu être confirmées, elles ont même été réfutées par l'observation des faits dans la réalité de l'apprentissage (Bausch/Kasper, 1979, cité par Vogel, 1995, p. 29). En effet, les enseignants de langues ont montré par leurs expériences que bien des erreurs prévues par l'AC ne se produisent pas, ou rarement. Par contre, certaines erreurs non prévues par l'AC ont été trouvées dans des énoncés des apprenants (Gonzalez et Guervos, 1998). Prenons un exemple d'erreur fréquemment rencontrée chez les apprenants du français L2, que ce soit un vietnamophone ou un anglophone : **disez*, **faites*. Il ne s'agit pas de l'influence du vietnamien, ni de l'anglais, mais du stock de connaissances accumulé en L2 (ici le français). Plus précisément, l'apprenant, qui ne maîtrise pas les règles de conjugaison des verbes irréguliers, applique les règles de conjugaison des verbes réguliers : il s'agit d'un phénomène de surgénéralisation. Notons que ce phénomène de surgénéralisation est également observé dans l'acquisition des relatives en L1.

Ensuite, les langues sont des systèmes très complexes. Il est donc impossible de les comparer dans tout leur ensemble (Ringbom, 1999). De plus, le français et le vietnamien sont deux systèmes linguistiques très différents, surence qui concerne le domaine des relatives. Une comparaison exhaustive visant à prévoir toutes les difficultés des apprenants s'avère donc impossible.

Les critiques ci-dessus mettent en évidence les inadéquations de la théorie contrastive appliquée à l'enseignement/apprentissage des L2. Elle a été beaucoup critiquée par les partisans de l'analyse des erreurs que nous allons aborder dans les lignes qui suivent.

2.2. Analyse des erreurs

Nous allons commencer par définir l'analyse des erreurs, décrire ses bases et ses principes puis exposer les critiques qui ont été formulées à son égard.

2.2.1. Définition, bases et principes

Dans un contexte où l'AC est critiquée, les chercheurs ainsi que les enseignants sont amenés à s'intéresser aux productions de l'apprenant, plutôt qu'aux relations entre la L1 et la L2 (Mitchell et Myles, 1998). Il ne s'agit plus selon les chercheurs de prévoir les erreurs, mais de les décrire et d'en analyser les causes possibles, en se basant sur les productions erronées de l'apprenant. La procédure de description et d'explication systématiques des erreurs dans la performance de l'apprenant d'une L2 est appelée *analyse des erreurs* (l'AE) (Connor, 1996). Les procédés sur lesquels l'AE est basée sont les suivants : identifier les productions erronées des apprenants, les classer et les interpréter. De cette manière, l'AE se distingue de l'AC, en ce qu'elle part de l'apprenant et de ses productions plutôt que de modèles purement linguistiques, fondés sur la comparaison des langues.

Développée à partir des années 1960, l'AE marque une étape importante dans la recherche en didactique des langues. Présentée par certains comme une solution de rechange à l'AC, et par d'autres comme un complément, l'AE consiste à mettre en relief la diversité des types d'erreurs (Besse et Porquier, 1984). Il existe, d'une part, des interférences, appelées encore *erreurs interlinguales*, dues à l'influence de la L1 sur la L2 et, d'autre part, des erreurs développementales ou *intralinguales*, dues à l'influence du stock de connaissances déjà accumulé sur l'acquisition des nouvelles connaissances (Pujol et Véronique, 1991 ; Doca, 1981). D'autres études sont arrivées à la conclusion qu'il y a aussi des interférences déterminées par l'influence des langues étrangères apprises auparavant ou en cours d'apprentissage, parallèlement à la L2 (Debyser, 1970 ; Johansson, 1975, cité par Doca, 1981).

La notion de transfert dans la théorie des erreurs se voit attribuer alors un rôle plus grand. Il s'agit non seulement de l'interférence d'une seule langue qui est la langue maternelle mais aussi de trois ou quatre langues ; celles-ci peuvent amener à trois ou quatre types d'interférences différentes et il n'est pas facile d'en déterminer

la source la plus importante dans ce contexte multilingue (Odlin, 1989). Cependant, la découverte la plus importante de l'AE par rapport à l'AC, c'est qu'elle met l'accent aussi sur l'influence des connaissances acquises de la langue cible même.

2.2.2. Critiques de l'AE

L'AE est contestée à son tour. Centrée uniquement sur l'erreur, l'AE est considérée comme une approche incomplète. Une simple description et une analyse de l'erreur ne fournissent qu'un regard trop simpliste, voire déformé de l'influence linguistique, car cette dernière n'est pas à l'origine de toutes les sortes d'erreurs (Ringbom, 1999).

« Prise individuellement et isolément, l'erreur ne fournit aucune indication sur ce qu'un apprenant a appris dans la L2 ni sur la manière dont il a organisé ses connaissances. Seule la prise en compte de contextes plus vastes peut nous aider à mieux comprendre ce qu'est une erreur et ce qu'elle n'est pas, à en apprécier *la gravité* » Vogel (1995).

Ainsi, un énoncé superficiellement correct peut être le résultat fortuit d'une règle génératrice d'erreurs et révéler un processus d'apprentissage négatif. Par contre, il arrive qu'un énoncé manifestement faux signale un progrès dans l'apprentissage : l'erreur est alors positive (Vogel, 1995).

Selon Jordan (2004), centrée exclusivement sur l'erreur, l'AE n'arrive pas à saisir l'image la plus fidèle des connaissances ainsi que du comportement linguistiques de l'apprenant. Seul le contexte général permettra de dire si les structures de la LC sont surreprésentées ou sous-représentées et si le fait d'éviter certaines structures peut être considéré comme le signe d'une difficulté à acquérir ou à actualiser ces structures (Schachter, 1974).

En effet, en analysant les erreurs produites par des apprenants persiques, arabes, chinois et japonais apprenant l'anglais comme L2, Schachter (1974) a remarqué que, malgré la similitude des structures syntaxiques entre leur langue maternelle et l'anglais, les apprenants persiques et arabes avaient commis plus d'erreurs que les apprenants chinois et japonais, dont la formation des relatives dans la langue maternelle est tout à fait différente de celle en anglais. Mais lorsqu'elle continue à examiner le nombre total des relatives utilisées, elle s'est rendu compte que les

apprenants chinois et japonais n'emploient que la moitié moins des relatives employées par les apprenants persiques et arabes. Elle a conclu que les difficultés prévues par l'AE ne se traduisent pas seulement par le nombre des erreurs mais aussi par le nombre total des relatives produites par les apprenants. En effet, les Chinois et les Japonais utilisent très peu de relatives en anglais parce qu'ils essaient de les éviter et qu'ils y recourent seulement quand ils sont sûrs que leurs emplois sont corrects. Il est clair que ce phénomène d'évitement de relatives n'est pas du tout abordé par l'AE.

Il en résulte que l'AE ne peut plus servir d'outil unique et suffisant pour étudier le processus d'acquisition d'une L2.

2.3. Théorie de l'interlangue

Les études critiques sur l'AC et l'AE débouchent, au début des années 70, sur l'élaboration d'une nouvelle théorie destinée à rendre compte de manière plus satisfaisante du processus d'acquisition des L2 : la théorie de l'interlangue (Castellotti, 2001).

Nous allons commencer par aborder la naissance de la théorie de l'interlangue (désormais IL) et ses principes, puis présenter les caractéristiques de l'IL ainsi que le développement grammatical de l'apprenant de L2. Les deux dernières parties seront réservées à l'analyse du rapport entre la L1 et la L2 au sein de l'IL et aux recherches empiriques sur le développement grammatical.

2.3.1. Naissance de la théorie de l'IL et ses principes

Dès 1967, dans son article très connu intitulé *The significance of learner errors*, Corder s'est rendu compte que les erreurs entretiennent des rapports de valeurs avec les fonctionnements corrects pour constituer le système propre de l'apprenant, système éminemment labile du fait de l'apprentissage et de l'enseignement (Pujol et Véronique, 1991).

Corder rejette le caractère aléatoire des erreurs et propose de considérer certaines d'entre elles comme des traces d'un système linguistique en développement ou stabilisé, différent de la langue source et de la langue cible (Nguyen, 2005).

« Il vaut mieux les (les erreurs) considérer non pas comme une persistance d'habitudes antérieures, mais plutôt comme le signe que l'apprenant est en train d'explorer le système d'une nouvelle langue (...). Notre position, on l'a bien compris, est que la connaissance de sa L1 par l'apprenant joue un rôle facilitant. » (Corder, 1980 ; cité par Pujol et Véronique, 1991).

L'hypothèse de Corder a constitué une véritable révolution dans la recherche en didactique des langues. En effet, en prônant la distinction entre *erreur* et *faute*, Corder a introduit certains concepts clés qui sont jusqu'à maintenant utilisés. Il appelle *fautes* les erreurs de performance, non systématiques, imputables à la fatigue, à l'émotion, à la décentration et qui peuvent être corrigées par l'apprenant lui-même. Le terme d'*erreurs* est réservé aux erreurs systématiques, produites de manière constante et structurée par les apprenants, et qui révèlent un état de connaissance limitée, l'interférence de la L1 sur la L2 ; celles-ci ne peuvent pas être corrigées par l'apprenant, même s'il fait attention (Nguyen, 2005) ; ce sont ces erreurs qui nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur connaissance transitoire (Jordan, 2004).

L'hypothèse de régularité et de systématisme des erreurs liées à des étapes d'acquisition conduit Corder (1981) à parler de *compétence transitoire* (transitional competence, de *dialectes idiosyncrasiques*, (idiosyncrastic dialect) : il s'agit de systèmes de langue dont les règles sont propres à celui qui parle ce dialecte, c'est-à-dire à un individu seulement (Gaonac'h, 1987). Les dialectes idiosyncrasiques des apprenants sont composés, selon Corder (1981) de trois sous-systèmes : une partie du système de la L1, une partie du système de la L2 et un système de règles n'appartenant ni à l'un ni à l'autre de ces deux systèmes, donc spécifique de *l'idiolecte* constitué à un moment donné.

Les notions introduites par Corder ont été développées par d'autres auteurs sous différents vocables, notamment *système approximatif* de Nemser (1971) et *interlangue* de Selinker (1972) (Pujol et Véronique, 1991). De tous les termes proposés à cette période pour caractériser les connaissances linguistiques labiles de l'apprenant, c'est celui d'*interlangue*, traduction de *interlanguage*, proposé par Selinker (1972) qui va rester (Pujol et Véronique, 1991). Cette notion est en effet la plus utilisée dans les écrits portant sur l'acquisition des L2 (Tarone, 1999).

Le terme *interlangue* désigne la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible (Vogel, 1995 ; Tarone, 1999).

Dans le cadre de notre recherche, nous retiendrons la théorie de l'IL comme cadre conceptuel, et ce, pour les raisons suivantes :

- Selon Vogel (1995), le concept d'*interlangue* est en parfaite harmonie avec la finalité de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, qui repose sur une structure scientifique intégrative et interdisciplinaire, avec la participation de plusieurs sciences (linguistique, psycholinguistique, psychologie de l'apprentissage, didactique, sciences de la communication), lesquelles ne traitent pas les différents aspects de l'IL de manière isolée et additive, mais en coopération et en interaction, sans perdre de vue la globalité de l'objet de recherche.

- La théorie de l'IL englobe et dépasse toutes les autres approches telles que l'AC et l'AE car la base de données à traiter y est plus large : elle vise à inventorier la totalité du savoir interlingual relatif à une langue cible et se doit d'analyser tant les structures incorrectes que les structures correctes (Corder, 1981 ; Vogel, 1995).

- L'hypothèse de l'IL se présente comme une théorie psycholinguistique de l'apprentissage des L2 (Pujol et Véronique, 1991). Selon ces auteurs, il s'agit notamment d'analyser et de dégager les caractéristiques des processus cognitifs intervenant lors de l'acquisition et de l'utilisation de l'IL. Il se focalise alors sur l'apprenant enrestituant et en expliquant les processus *internes* de l'apprentissage des langues.

- L'analyse des interlangues n'a pas d'autre fin que de répertorier et de comprendre les processus de planification et de traitement des informations qui déterminent l'acquisition des L2 en vue d'élaborer des aides destinées à améliorer la performance de ces processus d'apprentissage (Vogel, 1995).

2.3.2. Les caractéristiques de l'IL et le développement grammatical

Dans les parties qui suivent, étant donné notre intérêt pour l'étude du processus d'acquisition des relatives, nous décrirons plus particulièrement les caractéristiques de l'IL en lien avec le développement grammatical.

Alors que Besse et Porquier (1984) appellent l'interlangue la *grammaire intériorisée* par l'apprenant, Ellis (1997) la considère comme sa *grammaire mentale* (mental grammar) : il s'agit de *la connaissance effective des apprenants, à un stade quelconque donné de son apprentissage*. Cette grammaire ne peut donc pas être contrôlée par l'apprenant et elle est caractérisée par trois aspects majeurs : *la systématisme, la dynamique et la variabilité* (Lightbown et Spada, 1999).

L'aspect systématique

Selon Vogel (1995), l'IL est systématique lorsqu'elle génère des comportements langagiers qui ne sont ni arbitraires ni fortuits, mais qui, au contraire, manifestent des traits caractéristiques que l'on peut déterminer. La systématisme a rapport avec le fait que l'IL est régie par des règles de grammaire et qu'elle n'est pas aléatoire, ce qui explique la raison pour laquelle personne ne développe une langue non existante. En fait, les erreurs commises par les apprenants témoignent de cette systématisme : elles peuvent être dues à l'interférence de la L1, à l'influence du stock de connaissances accumulé en L2 (erreurs de surgénéralisation, de simplification et d'omission), ou à d'autres sources. La surgénéralisation des règles de la L2 est un phénomène bien connu par les enseignants de langues (Selinker, 1988). L'apprenant n'a pas encore maîtrisé les règles complètes de la L2, il les généralise alors : ** plus bon* au lieu de *meilleur* (Yu, 1993). Notons que la surgénéralisation des règles est un exemple d'erreur lié à l'influence du stock de connaissances accumulées en L2 par l'apprenant.

L'aspect dynamique

Le caractère dynamique de l'IL a été très bien décrit par Ellis (1997), qui considère que l'apprenant modifie peu à peu sa grammaire en abandonnant certaines règles et en même temps en ajoutant d'autres afin de restructurer son système grammatical. *C'est en construisant sa grammaire mentale ou son IL que l'apprenant*

augmente progressivement la complexité de ses connaissances en L2 (Ellis, 1997). Toujours selon lui, la dynamique de la grammaire interlinguale se traduit en séquences d'acquisition. Cela signifie que l'apprenant maîtrise les formes grammaticales en suivant une séquence prévisible. Plus précisément, il s'approprie en premier lieu des structures plus faciles avant toutes les autres. Il a constaté en effet que ceux qui apprennent l'anglais comme langue seconde commencent par l'appropriation des relatives avec enchâssement final (la relative suit la proposition principale) : *The police have caught the man who bombed the hotel* plutôt que des relatives avec enchâssement central (la relative imbriquée dans la phrase matrice) : *The man who bombed the hotel has been caught by the police* (Ellis, 1997).

La variabilité

Outre ses deux caractéristiques majeures décrites plus haut, l'IL a encore une autre caractéristique non moins importante : la variabilité. Selon Besse et Porquier (1984) et Vogel (1995), cet aspect de l'IL reflète un état transitoire de la grammaire intériorisée : elle est la trace de l'instabilité dans le temps de l'IL. La variabilité peut être en rapport avec le contexte situationnel (type d'échanges, conditions de production orale/écrite) ou le type de tâche (dictée, expression orale/écrite, épreuve). Une épreuve de traduction peut par exemple provoquer davantage d'interférences qu'un compte rendu (Baur, 1977 ; cité par Vogel, 1995).

2.3.3. Rapport de la L1 et de la L2 dans le contexte de l'IL

Vogel (1995) considère qu'il ne saurait y avoir d'IL sans l'interaction d'au moins deux langues naturelles : la langue de départ et la langue cible. Dans la même optique que Vogel, Castellotti constate que :

« L'IL apparaît comme un processus éminemment interactif, au sein duquel les deux langues concernées entretiennent des relations d'imbrications et d'interdépendance qui concourent à la construction de nouvelles compétences, testées puis affirmées par l'apprenant. » (Castellotti, 2001)

On perçoit bien alors que dans le contexte de la théorie de l'IL, la L1 se voit attribuer un nouveau statut : d'obstacle, elle est devenue source et référence (Castellotti, 2001). Les travaux de Corder (1978, cité par Castellotti, 2001) situent la L1 au centre de la notion d'IL, en considérant que l'IL évolue au moyen d'un

processus de complexification progressive, qui prendrait appui sur une simplification et une restructuration du système intériorisé de la L1. Berthoud et Py (1993) relèvent que les sous-systèmes ou microsystèmes qui constituent l'IL sont souvent fluctuants, incohérents ; ceci engendre un déséquilibre qui déclenche un processus de recherche d'un nouvel équilibre, autrement dit un processus pour tester de nouvelles hypothèses. Il en résulte des « progrès » : l'IL de l'apprenant se rapproche progressivement de la L2 (Wokusch, 1999).

Il en résulte que le rôle attribué au transfert a été modifié de façon significative dans le contexte de l'IL. Il implique non seulement le transfert négatif comme le présumant l'AC et l'AE mais aussi le *transfert positif*. La langue maternelle fournit en effet un cadre qui permet l'assimilation progressive du système de la langue étrangère (Besse et Porquier, 1984).

2.3.4. Recherches empiriques sur le développement grammatical en L2

Il est à noter que les recherches empiriques sur l'acquisition des L2 sont très abondantes, surtout dans le domaine de la morphosyntaxe (Ramat et Ceriana, 1986 ; Samson et Viau, 1987 ; Yu, 1993). Nous choisissons de présenter ci-après l'étude de Nguyen (2005) et l'étude de Chan (2004). Sans que ces deux recherches visent explicitement à valider la théorie de l'IL, nous pouvons, à travers elles, recueillir des informations sur le développement grammatical et les mettre en relation avec l'IL de l'apprenant.

L'étude de Nguyen : Pronoms personnels du français et du vietnamien : étude contrastive et analyse des erreurs

L'étude de Nguyen (2005) a pour objectif de comprendre et d'expliquer comment et pourquoi se manifestent les erreurs liées à l'emploi des pronoms personnels en français par des étudiants vietnamiens en FLE. En se basant sur des données de corpus oraux (dialogues enregistrés) et écrits (exercices de grammaire et de traduction écrite), recueillies auprès de 464 étudiants vietnamiens adultes, du niveau I (étudiants en première année universitaire) au niveau IV (étudiants en quatrième année universitaire), l'auteur a montré que :

1) Dans l'acquisition et l'emploi des pronoms personnels français par des apprenants vietnamiens, sont apparues des interférences sur le plan morphosyntaxique ; celles-ci proviennent d'au moins trois sources principales : l'influence de la L1 (31,13%), l'influence du stock accumulé en L2 (34,35%) et l'influence du facteur combiné du vietnamien-français et français-vietnamien (34,52%).

2) Les formes d'interférence varient en fonction des épreuves expérimentales et du niveau de connaissance de la L2 de l'apprenant. L'une des formes d'interférence spécifiques à l'influence de la L1 est l'analogie, par exemple l'omission du sujet : (7) **Ø fais les exercices de grammaire ?* tandis que celles spécifiques à l'influence du stock accumulé en L2 sont la surgénéralisation, l'influence de la forme considérée comme « forte » ou l'influence de la structure dite dominante : (8) **Mon père aide moi à faire les exercices de mathématiques* ; Nguyen explique en effet que les Vietnamiens apprenant le français ont tendance à utiliser particulièrement les pronoms français *moi, toi, lui* dans la conversation amicale en vietnamien : (9) *Toi đi đâu đấy ?* (Toi aller où ?), la réponse serait (10) *Moi đi dạy* (Moi aller enseigner).

3) Entre les niveaux, il y a progression, particulièrement entre le niveau I et le niveau IV. Cependant, cette progression n'est pas graduelle. Cela se traduit par le fait que le nombre d'erreurs du niveau III est supérieur à celui du niveau II pour la plupart des types d'erreurs.

4) Les erreurs qui semblent les plus tenaces, qui font obstacle à l'acquisition des pronoms personnels français, selon Nguyen, sont les suivantes : la confusion des pronoms compléments directs CD/compléments indirects CI, la confusion des pronoms LES/EN, la reprise du groupe nominal GN, l'omission des CD et/ou CI et la confusion de l'ordre des CD/CI.

Exemple de la confusion des pronoms CD/CI :

(11) **Je lui salue simplement mais je ne le parle pas et je le souris encore moins!*

L'étude de Chan: Syntactic transfer: Evidence from the interlanguage of Hong Kong Chinese ESL learners

L'étude de Chan (2004) a pour objectif de mettre en évidence les impacts du transfert syntaxique du chinois sur l'anglais. L'auteur s'est basé sur les données recueillies auprès de 710 Chinois de Hong Kong apprenant l'anglais comme L2, et qui avaient différents niveaux de maîtrise de la langue. Trois instruments de cueillette des données ont été utilisés : entrevues individuelles, exercices de traduction et exercices de grammaire. En focalisant sur 5 types d'erreurs : (1) manque de contrôle de la copule, (2) placement incorrect des adverbes, (3) incapacité d'utiliser la structure *there be*, (4) faiblesse dans l'utilisation des relatives et (5) confusion dans l'usage de verbes transitifs, l'étude a mis en évidence le fait que de nombreux Chinois apprenant l'anglais à Hong Kong avaient tendance à penser au chinois avant d'écrire en anglais et que nombre de leurs productions interlinguales étaient très similaires à des structures de leur L1, le cantonais.

L'étude a montré également que le transfert syntaxique est particulièrement important chez les apprenants débutants, surtout lorsqu'ils sont confrontés à des structures complexes en L2. Il en est de même pour les apprenants avancés ; cependant, ceux-ci faisaient appel à leurs connaissances en L1 seulement lorsqu'ils faisaient face à des difficultés de production d'outputs en anglais.

Outre l'influence de la L1, Chan (2004) a également identifié d'autres facteurs susceptibles d'engendrer les erreurs tels que la non-maîtrise des structures de la L2, les facteurs psychologiques régissant les séquences développementales, le comportement d'évitement d'usage de relatifs, surtout dans l'épreuve de traduction.

Critiques

Les deux études précitées se basent sur l'AC et l'AE pour étudier les erreurs que les apprenants commettent lors de leur acquisition d'une L2. Elles ont mis en évidence les deux caractéristiques de l'IL : la systématicité et la dynamique. En effet, selon Chan (2004), les erreurs que les apprenants chinois commettent lors de l'apprentissage de l'anglais sont systématiques dans la mesure où elles sont dues essentiellement au transfert syntaxique du chinois. L'IL des apprenants chinois est, selon lui, dynamique parce que le transfert varie en fonction des niveaux : il est plus important pour les apprenants débutants que pour les apprenants avancés. Quant à Nguyen (2005), il a réussi également à identifier la systématicité de l'IL des

apprenants vietnamiens en français langue étrangère (FLE), en distinguant les trois sources d'erreurs que nous avons citées plus haut. Cependant, la dynamique de l'IL étudiée par ces deux chercheurs est mise en cause car ils ont ciblé seulement les erreurs. En réalité, ce deuxième caractère de l'IL est mieux étudié si l'on met l'accent à la fois sur les formes correctes et sur les formes incorrectes des apprenants, comme l'a montré l'étude de Schachter (1974) sur les relatives.

2.4. Étude du processus d'acquisition/apprentissage des relatives

Selon Ellis (1997), pour mieux comprendre le développement de l'IL dans le processus d'acquisition d'une L2, l'étude des relatives constitue un bon exemple. Il s'agit de l'objectif de la présente recherche. Cependant, avant d'aborder le processus d'acquisition des relatives, en rapport avec l'IL de l'apprenant, nous présentons les deux systèmes de relatives en français et en vietnamien.

2.4.1. Les relatives en français : définition et descriptions

Nous allons expliquer, dans les lignes qui suivent, quelques notions de base, par exemple : la relative, le relatif, l'antécédent, ainsi que leur fonctionnement.

La relative est un phénomène grammatical qui a été traité par de nombreux grammairiens, de la grammaire traditionnelle à la nouvelle grammaire, à savoir : Grévisse (1993), Chartrand et Paret (1993), Riegel, Pellat, et Rioul (1994), Théoret et Mareuil, (1991), Vargas (1992), Monneret et Rioul (1999), etc. Pour sa part, Grévisse (1993) ne traite que du relatif proprement dit, en « oubliant » de l'insérer dans la relative. Or, l'étude du fonctionnement du relatif implique celle de la structure interne de la relative et exige la maîtrise de la notion de *transformation*, sans laquelle on ne parviendrait à expliquer ni la forme, ni la place, ni la fonction du pronom en question (Monneret et Rioul, 1999). Les grammairiens de la nouvelle grammaire, à savoir Chartrand et Paret (1993), Riegel, Pellat, et Rioul (1994), Théoret et Mareuil, (1991), Vargas (1992), Monneret et Rioul (1999), etc., conscients de ces faiblesses de Grévisse, ont mis le relatif en rapport avec la relative lorsqu'ils étudient ce phénomène grammatical. Nous présentons ci-dessous un bref résumé de ce que ces auteurs ont abordé dans leurs travaux.

La relative est une subordonnée qui est introduite par un relatif (Riegel, Pellat, et Rioul, 1994). Celui-ci est un outil dont la fonction syntaxique est double : il est à la fois un substitut (il reprend le syntagme nominal – SN, appelé l'antécédent) et un subordonnant (qui permet à l'unité phrastique à laquelle il appartient d'être une expansion du nom) (Vargas (1992).

- Rôle de subordonnant : il introduit la relative dans le groupe nominal (GN). C'est la raison pour laquelle il vient se placer en tête de la relative, quelle que soit sa fonction grammaticale dans la structure de celle-ci.

- Rôle de substitut : il est coréférent à son antécédent (sauf dans le cas de la relative substantive). À ce titre, il constitue un substitut du GN et assume une fonction dans la relative. Sa forme dépend essentiellement de cette fonction : *qui* en position de sujet (SU), *que* comme complément d'objet direct du verbe (OD), *quoi* et *lequel* après préposition (OPREP), *dont* et *où* comme groupes prépositionnels.

Toujours selon Vargas (1992), la forme du relatif (*qui, que, quoi, dont, où, lequel* – qui varie en genre et en nombre et qui connaît des phénomènes d'amalgame : *auquel, duquel*) varie selon sa fonction, mais sans que la relation forme-fonction soit stricte.

Il existe en français 3 types de relatives : relatives adjectivales, relatives substantives et relatives comme expressions circonstancielles. Cependant, étant donné la taille de la recherche ainsi que la réalité de l'enseignement/apprentissage des relatives au Vietnam, nous nous limitons aux relatives adjectivales car il s'agit des formes les plus étudiées par nos étudiants. Nous allons présenter ce type de relatives avec plus de détail dans les lignes qui suivent.

RELATIVES ADJECTIVALES :

Ces relatives sont appelées adjectivales car elles fonctionnent comme des adjectifs épithètes.

- Relativisation du GN sujet (SU) : QUI

Cette relative est à la fois la plus courante et la plus simple car elle n'implique aucun déplacement. Le relatif a la forme *qui* et il ne porte aucune marque de nombre,

de genre ou de personne ; il commande les mêmes accords que le ferait son antécédent :

(12) *Je fais un exercice. Cet exercice est difficile.*

→ *Je fais un exercice **qui** est difficile.*

(13) *Il s'est dirigé vers nous. Nous sommes ses amis.*

→ *Il s'est dirigé vers nous **qui** sommes ses amis.*

- Relativisation du GN complément direct (OD) : QUE

Employé comme complément direct du verbe de la relative (ex. 17 et 19), complément des verbes impersonnels (ex. 21) et aussi comme attribut (ex. 20), le relatif *que* représente un antécédent animé ou non animé (Eluerd, 2002). Lorsque le sujet de la relative est un GN plein (et non un pronom personnel proclitique), l'inversion du sujet est possible mais facultative (ex. 17 et 18) (Riegel, Pellat, et Rioul, 1994) :

(17) *Je lis un roman **que** ma fille m'a offert.*

(18) *Je lis un roman **que** m'a offert ma fille.*

(19) *Je connais le garçon **que** tu as vu.*

(20) *Je félicite l'élève **que** tu es.*

(21) *Il a dit le mot **qu'**il fallait.*

Selon Riegel, Pellat, et Rioul (1994), la relativisation en *que* du complément des verbes impersonnels est d'un usage restreint. On préférera, en ce cas, la forme personnelle, avec l'emploi du relatif *qui* :

(22) *Tu connais l'histoire. Il m'arrive une histoire.*

→ *Tu connais l'histoire **qui** m'arrive.*

*et non *Tu connais l'histoire **qu'**il m'arrive.*

De plus, selon Eluerd (2002), la surgénéralisation de l'emploi du pronom *que*, à la place de *dont*, *qui*, *duquel*, *où*, etc. est très fréquente parce que de nombreux

locuteurs maîtrisent mal l'usage de ces relatifs. Ceux-ci sont en effet assez difficiles, surtout quand il y a une préposition qui accompagne le verbe de la relative :

(23) *C'est la voiture **que** je vous ai parlé (e).*

(24) * *Le boulanger **que** je vais d'habitude est fermé.*

- Relativisation du GN complément indirect (OI) :

Les verbes transitifs indirects peuvent régir la préposition *à* ou la préposition *de*. Ceux qui régissent *à* entraînent la sélection du pronom *à qui* (nom animé : ex. 25), *à + lequel* → *auquel* et ses différentes variations (nom animé : ex. 26 ou nom non animé : ex 27); ceux qui régissent *de* entraînent la sélection de *dont* (nom animé : ex. 28 ou nom non animé : ex. 29).

(25) *La personne **à qui** je pense ...*

(26) *La personne **à laquelle** je pense ...*

(27) *La région **à laquelle** je suis attaché ...*

(28) *L'enfant **dont** je m'occupe ...*

(29) *La voiture **dont** je rêve ...*

Laparra (1995) estime qu'après les relatives introduites par *qui* (SU) et *que* (OD), celles qui ont un relatif OI sont les plus faciles à automatiser car l'une des raisons est, selon elle, que ces relatives ne peuvent pas être remplacées par des relatives introduites par un pronom aux cas directs.

- Relativisation du GN derrière une préposition du type *avec*, *pour*, *à* (+ compléments circonstanciels) ... (OPREP) :

(30) *La fille **avec qui** je veux vivre ...*

(31) *La fille **avec laquelle** je veux vivre ...*

(32) *La candidate **pour laquelle** j'ai voté ...*

(33) *Le lieu **où** je suis né ...*

(34) *C'est la province **d'où** je viens ...*

La règle générale de pronominalisation est la suivante : [Prép + GN → Prép + lequel] (ex. 32), que le groupe prépositionnel soit complément de phrase, de nom ou d'adjectif (attribut) (Riegel, Pellat, et Rioul, 1994). Le groupe formé par la préposition et le relatif est toujours placé en tête de la relative.

Lorsque le GN à relativiser est précédé d'une préposition et dénote un être humain, *lequel* peut être remplacé par *qui* (ex. 30, 31).

Lorsque le GN à relativiser dénote un lieu, il est pronominalisé en *où* (ex. 33) (sauf si la préposition est *de* : on a alors *d'où* (ex. 34).

- Relativisation du GN génitif (GEN)

Le relatif a la forme *dont*, qui est employé pour dénoter un groupe du nom précédé de la préposition *de* (complément d'un nom (ex. 35), d'un adjectif (ex. 36)) (Dubois et Lagane, 1989). Prenons les deux exemples de ces grammairiens :

(35) La statue **dont** l'un des bras a cassé se trouve à cette pagode
(l'une des bras de cette statue).

(36) C'est sa fille **dont** elle est contente (elle est contente de sa fille).

Toujours selon Dubois et Lagane (1989), on ne peut utiliser *dont* pour représenter un antécédent complément d'un nom que si ce nom n'est pas lui-même précédé d'une préposition. Ainsi, avec les deux phrases : *Il a entrepris des démarches. On prévoit déjà le succès de ces démarches*, on peut faire la phrase : *Il a entrepris des démarches dont on prévoit déjà le succès*. Mais on ne peut pas relier par *dont* les deux phrases suivantes : *Il a entrepris des démarches. On s'attend déjà au succès de ces démarches*. Dans ce cas, on emploie le relatif composé, ou *de qui* pour représenter des humains : *Il a entrepris des démarches au succès desquelles on s'attend*.

Ainsi nous présentons les relatives adjectives dans le tableau suivant :

Tableau 1: Tableau-synthèse des relatives adjectivales

Fonction de la relative	SU	OD	OI	OPREP	GEN
Forme du relatif	<i>qui</i>	<i>que</i>	- à + <i>qui</i> ou <i>lequel</i> (et ses variantes) - <i>dont</i> (compl. du verbe)	- <i>avec, pour, dans ... + qui</i> ou <i>lequel</i> (et ses variantes) - <i>où</i>	- <i>dont</i> (compl. du nom ou de l'adjectif)

2.4.2. Les relatives du vietnamien et des langues asiatiques.

À la différence des relatives des langues européennes, à savoir l'anglais et le français, dont la formation ainsi que le fonctionnement sont régis par les relations syntaxiques entre le syntagme nominal et la relative, celles des langues asiatiques (comme le japonais, le chinois, le coréen, le vietnamien) fonctionnent sur la base des éléments sémantiques et pragmatiques (Comrie, 2002).

Prenons un exemple du japonais (Matsumoto, 1997 : 95 ; repris par Ozeki et Shirai, 2007 : 156) :

(37)

[*kookoo nyuusi-ni zettai ukaru katei-kyoosi.*
High:school entrance:exam- absolutely pass tutor
DAT

un enseignant (grâce à son aide) (l'étudiant) peut être sûr de réussir l'examen d'entrée au lycée.

Selon Shirai et Ozeki (2007), si l'on l'analyse syntaxiquement, cette phrase peut être considérée comme une relative-sujet : *L'enseignant [qui réussit absolument l'examen d'entrée au lycée] RLV_* ; cependant, les connaissances pragmatiques nous disent que ce n'est pas l'enseignant qui réussit l'examen, mais l'étudiant à qui il

enseigne. Un locuteur japonais natif n'aura pas de problème pour comprendre correctement cette phrase (Shirai et Ozeki, 2007).

Les relatives du vietnamien, elles aussi, fonctionnent sur ces mêmes principes. Cela veut dire que leur formation ainsi que leur fonctionnement dépendent, non pas des éléments syntaxiques, mais des éléments sémantiques et pragmatiques. Prenons des exemples :

(38)

...	<i>Một</i>	<i>đứa</i>	[	<i>con</i>	<i>không</i>	<i>thể</i>	<i>nói</i>	<i>tên</i>]	à ?
Un	gars	tu	ne pas	pouvoir	dire	nom	Ø		

(39)

...	<i>Một</i>	<i>đứa</i>	[	<i>mà</i>	<i>con</i>	<i>không</i>	<i>thể</i>	<i>nói</i>	<i>tên</i>]	à ?
Un	gars	relatif	tu	ne pas	pouvoir	dire	nom	Ø		

(40)

...	<i>Một</i>	<i>đứa</i>	[[	<i>mà</i>	<i>con</i>	<i>không</i>	<i>thể</i>	<i>nói</i>	<i>tên</i>]	<i>của nó</i>]	à ?
Un	gars	relatif	tu	ne pas	pouvoir	dire	nom	de	lui	Ø	

→ ... *Un gars dont tu ne peux pas dire le nom ?*

Dans l'exemple 38, la proposition *con không thể nói tên à* (tu ne peux pas dire le nom ?) est complément du SN *một đứa* (un gars). Ces deux éléments sont directement attachés l'un à l'autre sans avoir besoin d'aucun moyen de liaison. Si l'on analyse cet exemple en se basant sur le modèle des relatives du français ou de l'anglais, la proposition *con không thể nói tên à* (tu ne peux pas dire le nom ?) peut être considérée comme une relative - génitif (GEN) et le SN *một đứa* (un gars) comme son antécédent. En français ou en anglais, l'usage d'un relatif (*dont* en français et *whose* en anglais) est obligatoire dans cette phrase. Cependant, dans une phrase vietnamienne comme celle-ci, le relatif peut faire défaut et la phrase est tout à fait grammaticale en vietnamien.

Dans les exemples 39 et 40, *mà* a été ajouté. Il fait référence au SN *một đũa* (un gars), *một đũa nào* (quel gars), *một đũa mà* – un gars dont ...). Ainsi, *mà* en vietnamien peut être considéré comme le relatif *dont* en français, ou *whose* en anglais.

Cependant, ce n'est qu'avec l'utilisation, en plus de *mà*, du pronom résomptif *của nó* dans la phrase 40 qu'on peut avoir une compréhension la plus complète de la phrase. En effet, la reprise du SN *một đũa* (un gars) par le pronom personnel *nó* (lui) permet de clarifier l'élément *tên* (nom), *tên của ai* (nom de qui ?), *tên của nó* (nom de lui ou du gars).

Ainsi, on peut trouver que la formation et le fonctionnement des relatifs ainsi que des relatives en vietnamien sont différents de ceux en français. Les relatifs ne constituent pas, en effet, une classe de mots qui fonctionne de manière systématique comme celle du français. Leur existence fait encore l'objet de discussions des grammairiens, des linguistes ainsi que des chercheurs vietnamiens. Cela pourrait expliquer la rareté des recherches scientifiques sur ce phénomène grammatical du vietnamien, non seulement en vietnamien, mais aussi en d'autres langues. À notre connaissance, jusqu'à présent, le seul chercheur qui l'a abordé assez minutieusement est Duong (1996). Son étude a pour but, entre autres, d'établir et de systématiser, sur la base d'une analyse contrastive des structures relatives traduites du français vers le vietnamien et vice-versa, des modèles de relatives équivalents en deux langues, et ce pour aider les apprenants ainsi que les traducteurs à les traduire correctement, tant vers la langue française que vers la langue vietnamienne. Ainsi, nous pensons que les difficultés que nous rencontrerons en étudiant ce phénomène grammatical seront sans aucun doute importantes. Vu les objectifs de notre recherche, nous présenterons ci-dessous les relatifs et les relatives en vietnamien et aussi une analyse contrastive entre la relativisation française et vietnamienne.

Selon Duong (1996), pour exprimer les relations de subordination, il existe, en vietnamien, des moyens d'expression suivants : emploi de *mà*, *đã* (*déjà*), *để* (*pour*), *đang* (*être en train de*), *vừa* (*venir de*), *của* (*de : possession*), etc., ou de l'anaphore (la reprise de l'antécédent) et de la structure *zéro* (l'absence du relatif si le contexte est suffisamment clair).

Comme nous l'avons analysé plus haut, *mà* peut être considéré comme un relatif en vietnamien. Cependant, à la différence du français, sa morphologie est invariable pour toute position ou fonction grammaticale. De plus, son utilisation n'est pas toujours évidente : il est facultatif lorsque le SN est l'objet de la relative et il fait défaut si le SN est le sujet de la relative (Vu, 1999). Prenons des exemples :

(41)

[Bài [(*mà*) thầy giáo ra hôm nay] _{RLV} Ø [khó quá] tập]_{SN}

Exercice relatif professeur donner aujourd'hui Ø difficile très

→ L'exercice **que** le professeur nous donne aujourd'hui est très difficile.

(42)

Họ thảo luận với [những người]_{SN} [Ø đã thăm lớp chúng tôi]_{RLV}

Ils discutent avec les gens Ø déjà visiter classe nous

→ Ils discutent avec les gens **qui** ont visité notre classe.

Dans l'exemple 41, le SN *bài tập* (l'exercice) est l'objet de la relative [*mà thầy giáo ra hôm nay*] (que le professeur donne aujourd'hui). Dans ce cas, *mà* peut être utilisé ou non, sans que le sens de la phrase soit modifié. Cependant, la phrase avec *mà* est plutôt prononcée à l'oral et son usage vise à clarifier le SN : *bài tập nào ?* (quel exercice), *bài tập mà thầy giáo ra hôm nay* (l'exercice que le professeur nous donne aujourd'hui). À l'écrit, l'utilisation de *mà* dans une phrase comme celle-ci est souvent lourde et difficilement acceptée dans le langage standard (Duong, 1996). Malgré ça, *mà* est un relatif le plus connu et le plus utilisé par les Vietnamiens.

Dans l'exemple 42, le SN *những người* (les gens) est le sujet de la relative [Ø *đã thăm lớp chúng tôi*] (... ont visité notre classe) et dans ce cas, *mà* est complètement absent. Vu (1999) considère que ce phénomène est tout à fait explicable : un des principes syntaxiques du vietnamien consiste à juxtaposer des unités autonomes dans la phrase, la première exerce une incidence directe sur la

suiivante et ainsi de suite. Dans une séquence coordonnée, à l'exception de la tête de la phrase, les unités sont, en général, bifonctionnelles. Dans l'exemple ci-dessus, le SN *những người* (les gens) est l'objet de *bàn bạc* (discuter) mais il est le sujet de la relative [*Ø đã đến thăm lớp chúng tôi*]. C'est pour cette raison que la présence du relatif *mà* est inutile.

Duong considère que l'absence du relatif (ou la 'structure zéro' selon ses propos) est parfois équivoque. Prenons son exemple :

(43)

<i>Tôi</i>	<i>có</i>	[<i>anh bạn</i>] _{SN}	Ø	[<i>học ở Hà Nội</i>] _{RLV}
Moi	avoir	ami	Ø	étudier à Hanoi

→ *J'ai un ami qui fait des études à Hanoi.*

Dans cet exemple, le SN *anh bạn* (l'ami) est à la fois l'objet de la phrase matrice [*tôi có*] (j'ai) et le sujet de la relative [... *học ở Hà Nội*] (étudier à Hanoi).

Cependant, s'il n'y a pas un relatif qui sépare le SN *anh bạn* (l'ami) et le verbe de la relative *học* (étudier), une autre combinaison de mots est tout à fait possible en vietnamien et le sens de la phrase change complètement :

(44)

<i>Tôi</i>	<i>có</i>	[<i>anh bạn học</i>] _{SN}	[Ø	<i>ở Hà Nội</i>] _{RLV}
Moi	avoir	camarade de classe	Ø	à Hanoi

→ *J'ai un camarade de classe qui habite à Hanoi.*

Ainsi, pour éviter la confusion, on peut utiliser l'anaphore *anh ấy* (il) dans le SN *anh bạn* (ami) :

(45)

<i>Tôi</i>	<i>có</i>	<i>anh bạn ; anh ấy</i>	<i>học</i>	<i>ở</i>	<i>Hà Nội</i>
------------	-----------	-------------------------	------------	----------	---------------

Moi avoir ami il étudier à Hanoi

→ *J'ai un ami ; il étudie à Hanoi.*

Cependant, l'expression de temps *đang* (être en train de) est le plus souvent utilisée dans ce cas ; le but est de séparer les deux éléments, le SN et la relative :

(46)

Tôi có [anh bạn]_{SN} [đang học ở Hà Nội]_{RLV}

Moi avoir ami être en train de étudier à Hanoi

→ *J'ai un ami qui est en train d'étudier à Hanoi.*

Selon Duong (1996), tous ces éléments *mà*, *đang*, *anaphore*, *structure zéro* ... pourraient exprimer les relations de subordination en vietnamien.

Dans son étude, Duong (1996) a observé la fréquence d'utilisation des relatifs vietnamiens dans les œuvres littéraires et leur fréquence d'utilisation dans les œuvres traduites du français :

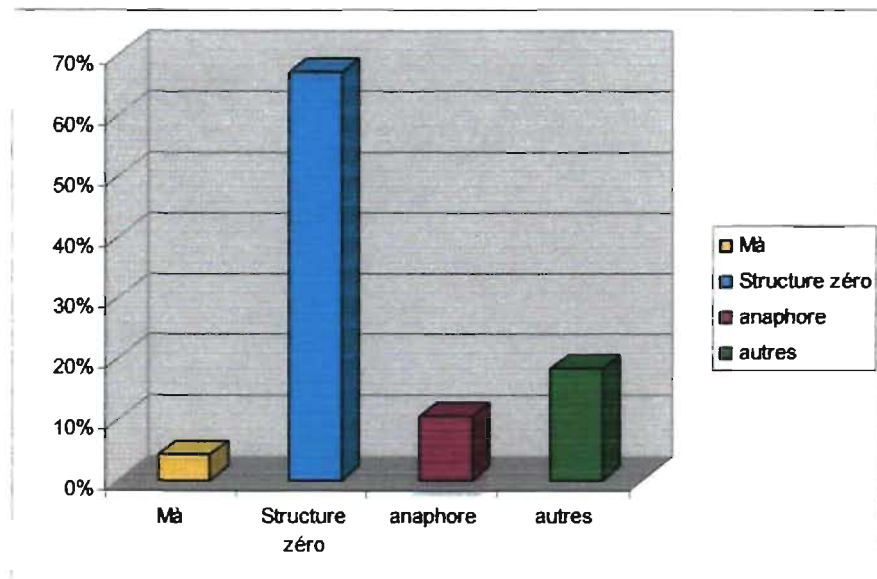


Figure 1: Fréquence des relatifs vietnamiens utilisés dans des œuvres littéraires.

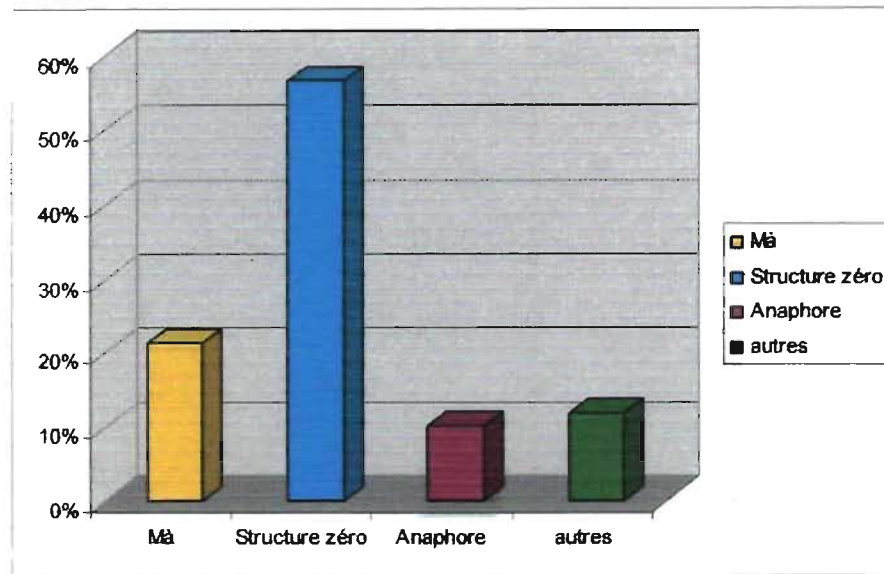


Figure 2: Fréquence d'utilisation des relatifs vietnamiens dans les œuvres traduites du français.

Ces deux figures nous montrent que, que ce soit dans des œuvres vietnamiennes ou dans des œuvres traduites du français, la structure zéro (l'absence du relatif) est toujours la plus utilisée, soit 67% dans les œuvres vietnamiennes et 56.6% dans les œuvres vietnamiennes traduites du français. *Mả* est utilisé beaucoup plus dans les œuvres traduites (21.3%) que dans les œuvres vietnamiennes (4.2%). Duong (1996) a expliqué ce phénomène par le fait que le traducteur pourrait avoir effectué une traduction mot-à-mot du relatif français *que*.

L'anaphore et d'autres moyens de relativisation occupent presque le même taux : une dizaine de %, tant dans des œuvres vietnamiennes que dans des œuvres traduites du français. L'anaphore ou la reprise de l'antécédent vise à mettre ce dernier en apposition. Ce moyen de relativisation n'existe pas en français.

Notons que l'utilisation de tel ou tel moyen de relativisation en vietnamien dépend fortement des éléments sémantiques et pragmatiques et qu'il n'existe pas d'équivalence absolue entre un relatif en français et celui en vietnamien.

2.4.3. Enseignement des relatives

Avant d'aborder l'acquisition/apprentissage des relatives par les apprenants, nous présentons l'évolution des changements dans l'enseignement des relatives, de la grammaire traditionnelle à la nouvelle grammaire.

Du point de vue de l'enseignement des relatives, la grammaire traditionnelle distinguait une proposition principale et une subordonnée relative :

Nous obtenons ainsi :

La proposition principale : *La fille est partie pour les États-Unis.*

La subordonnée relative : ***qui** travaillait avec moi.*

Cependant, selon Vargas (1992), ce type d'analyse présentait l'inconvénient de faire ressortir le groupe nominal, ici *la fille*, qu'ignorait ce type de grammaire qui était une grammaire de *mots* et non de *groupes* et de masquer ainsi le statut de la relative, statut de complément de l'antécédent. Les élèves ont rencontré alors des difficultés à distinguer la fonction du relatif (sujet ou complément du verbe de la relative) de la fonction de la relative (sujet ou complément du nom).

La grammaire scolaire dans les années 1970, par contre, a réintégré la relative dans le GN ; cependant elle insiste sur l'équivalence entre la relative et le qualificatif :

*Les enfants **qui obéissent** sont félicités*

*Les enfants **obéissants** sont félicités*

L'apparition des premiers travaux de Chomsky a inspiré plusieurs grammairiens, qui ont proposé à l'enfant de décomposer la phrase complexe en deux phrases dites « phrases de base », P1 (ou phrase matrice selon la terminologie chomskyenne) et P2 (phrase enchâssée) :

P1 : La fille travaille avec moi

P2 : La fille est partie pour les États-Unis

Les inconvénients de cette procédure sont d'ordre fonctionnel : P1 et P2 sont toutes les deux phrases de base, alors que P1 n'est qu'une expansion de l'antécédent.

Vargas (1992), en rejetant la procédure de décomposition en deux phrases et en s'inspirant des travaux ultérieurs de Chomsky, a proposé sa propre démarche didactique :

- a. Faire cerner les limites du GN contenant la relative :

GN → *La fille qui travaillait avec moi*

- b. Cerner la relative : → *qui travaillait avec moi.*
- c. Identifier son statut d'expansion du nom ;
- d. Analyser ses constituants et leurs fonctions ;
- e. Et surtout faire acquérir la maîtrise de son emploi fonctionnel.

Cependant, cette démarche révèle aussi ses limites, c'est qu'on n'associe jamais le pronom et le SN qui lui correspond.

Chartrand et Paret (1993) ont proposé, à leur tour, une démarche inductive sur la relative, qui est basée sur une approche fonctionnelle et réflexive. Il s'agit d'une démarche intéressante et efficace car elle amène l'apprenant à saisir le rôle fonctionnel de la relative dans un discours et ensuite de lui montrer comment la construire à partir d'une démarche d'observation, de manipulation et de réflexion. Selon ces auteurs, la façon la plus efficace et cohérente de relativiser est de partir de l'observation de phrases et de leur description en deux groupes obligatoires : un groupe du nom (GN) et un groupe du verbe (GV). Pour pouvoir assurer la maîtrise de la relativisation, ils suggèrent, en plus, de faire réinvestir, après chaque découverte de règle, cette découverte dans diverses productions : exercices de création de corpus par imitation, recherche de relatifs dans des textes, exercices à trous, etc.

2.4.4. Apprentissage des relatives en L1 et en L2 et quelques hypothèses d'acquisition de relatives

2.4.4.1. Apprentissage des relatives en L1 et en L2

Selon Laparra (1995), presque tous les enseignants de français s'accordent pour dire que si les élèves en L1 réussissent en général assez bien les exercices grammaticaux qui portent sur les relatives, cela ne veut pas dire qu'il y a une amélioration de leurs performances en la matière dans leurs productions écrites. En effet, des enseignants du français langue maternelle (FLM) ont remarqué, dans les productions écrites de leurs élèves, du 4^e, 5^e jusqu'à la fin de la classe de 8^e année, trois points saillants :

- Les relatives y sont très peu présentes, même si leur nombre augmente quelque peu au fil des années.
- Quand elles existent, elles sont malheureusement assez souvent introduites par une forme incorrecte du relatif.
- Les relatives ayant pour antécédent le sujet du verbe de la principale entraînent parfois la disparition du verbe de la principale.

Dans son étude sur l'acquisition de la grammaire par les enfants en L1, Tager-Flusberg (1999) a remarqué que l'utilisation des relatives dans les discours spontanés des jeunes enfants est très rare et cela s'explique, selon lui, par le fait que les enfants évitent ces structures syntaxiques complexes. De plus, selon Tager-Flusberg, certaines études menées en L1 ont montré que les enfants préfèrent une relative à enchâssement final à une relative à enchâssement central ; autrement dit, ils acquièrent plus facilement les relatives objets que les relatives sujets (qui demandent le plus souvent l'enchâssement central). De plus, les auteurs ont également remarqué que leurs élèves commettent des erreurs de sélection et d'omission du relatif, de reprise du pronom ou de l'antécédent, etc. dans leurs discours spontanés.

Que se passe-t-il pour l'acquisition/apprentissage des relatives en L2 ? Nos expériences d'enseignement ainsi que de nombreuses recherches dans le domaine des relatives en L2 (Gass, 1983 ; Ellis, 1997) ont montré que, en fonction des

caractéristiques de chaque langue, les apprenants en L2 rencontrent sensiblement les mêmes problèmes que les apprenants en L1 : sous-production des relatives, erreurs de sélection et d'omission du relatif, de reprise du pronom ou de l'antécédent, etc. Cependant, nous savons que le contexte d'acquisition/apprentissage des relatives en L2 est différent de celui en L1 car à côté de la L2, les apprenants en L2 «possèdent» encore un système préalable lié à leur L1. Quels sont donc les facteurs impliqués dans l'acquisition/apprentissage des relatives en L2 et quel est le rôle de la L1 dans ce processus ? Nous allons aborder avec plus de détails ces questions dans les prochaines parties du mémoire. Mais avant de les aborder, nous voudrions présenter un autre aspect des recherches sur les relatives, celles concernant leur ordre d'acquisition.

2.4.4.2. Quelques hypothèses sur l'ordre d'acquisition des relatives.

Dans le domaine des relatives, un autre champ d'étude qui attire particulièrement l'intérêt des chercheurs est l'étude de l'ordre d'acquisition des relatives, tant en L1 qu'en L2. De nombreuses études ont été menées et leurs auteurs ont déclaré qu'il existe un ordre universel d'acquisition des relatives tant en L1 qu'en L2. Cet ordre universel est régi par la relation grammaticale entre le relatif et le nom. Cette relation, à partir de laquelle on peut former des relatives, a donné naissance à plusieurs hypothèses d'acquisition des relatives, dont quatre hypothèses principales que nous allons présenter ci-après (Doughty, 1991 et Izumi, 2003) :

- *The Parallel Function Hypothesis (PFH)* de Sheldon (1974) :

SS & OO > OS & SO.

- *The Perceptual Difficulty Hypothesis (PDH)* de Kuno (1974) :

OS & OO > SS & SO

- *The Accessibility Hierarchy Hypothesis (AHH)* ou *The Noun Phrase Accessibility Hierarchy (NPAH)* de Keenan et Comrie (1977) :

SU > OD > OI > OPREP > GEN > OCOMP ou SS & OS > OO & SO

- *The SO Hierarchy Hypothesis (SOHH)* de Hamilton (1994) :

OS > OO / SS > SO

Note : “>” signifie “plus accessible que ...”, «& et /> signifient «aussi accessible que ...».

SS : S (antécédent comme sujet de la phrase matrice) ; S (relatif comme sujet de la relative) :

(47) ***La robe qui** s'est vendue hier coûtait 500 \$.*

S S

OO : O (antécédent comme objet de la phrase matrice); O (relatif comme objet de la relative) :

(48) *J'aime bien **la robe que** tu as achetée hier.*

O O

OS : O (antécédent comme objet de la phrase matrice) ; S (relatif comme sujet de la relative)

(49) *J'aime bien **la robe qui** se trouve là-bas.*

O S

SO : S (antécédent comme sujet de la phrase matrice); O (relatif comme objet de la relative) :

(50) ***La robe que** tu as achetée est très belle.*

S O

Et aussi :

SU : sujet

OD : objet direct

OI : objet indirect

OPREP : objet de préposition

GEN : génitif

OCOMP : objet de comparaison

Dans les prochaines lignes, nous allons étudier de manière détaillée chacune de ces hypothèses.

- La première hypothèse, *the Parallel Function Hypothesis*, de Sheldon (1974) met en évidence le principe de la fonction parallèle du relatif et du SN, selon lequel sont apprises comme premières les structures où le relatif a la même fonction

grammaticale que son antécédent (donc SS et OO). L'auteur de cette hypothèse estime, en effet, que les enfants ont recours à des stratégies de conservation de fonction grammaticale ou de rôle qui sont liées à leur développement cognitif. Les exemples selon la PFH sont proposés par Doughty (1991) dans le tableau 2 :

Tableau 2: Les types de relatives selon la PFH de Sheldon (1974) :

SS & OO > OS&SO.

	Type de relative	Exemples
(51)	SS	<i>The <u>people who</u> live in Philadelphia are busy</i>
(52)	OO	<i>I know <u>the people who</u> you know</i>
(53)	OS	<i>I know <u>the people who</u> live in Philadelphia</i>
(54)	SO	<i><u>The people who</u> we know live in Philadelphia</i>

Cependant, selon Doughty (1991), cette hypothèse n'a pas été appuyée par les études de Prideaux & Baker (1986) auprès d'apprenants en langue maternelle (épreuves de jugement d'acceptabilité ; épreuves de compréhension écrite, de mémorisation écrite et de narration écrite ; analyse de fictions et de nouvelles) et par les études de Gass (1980, 1983) auprès d'apprenants en L2 (épreuve de combinaison de phrases). Doughty (1991) conclut ainsi que la fonction parallèle entre le relatif et son antécédent ne constitue pas un facteur qui détermine systématiquement l'ordre de difficulté en acquérant des relatives.

Vu que la PFH de Sheldon a été rejetée par certains chercheurs, nous allons aborder avec plus de détails les trois autres :

- *The Perceptual Difficulty Hypothesis* de Kuno (1974), basée sur les considérations perceptuelles du système de la mémoire humaine, prévoit que, en raison des limites de la mémoire à court terme, les relatives avec enchâssement central (SS et SO) sont perceptuellement les types d'enchâssement les plus difficiles, en référence aux relatives avec enchâssement final qui n'exigent aucun déplacement. Voici les exemples selon la PFH proposés par Doughty (1991) :

Tableau 3: Les types de relatives selon la PDH de Kuno (1974) :

OS & OO > SS & SO

	Type de relative	Exemples
(55)	OS	<i>I know <u>the people who</u> live in Philadelphia.</i>
(56)	OO	<i>I know <u>the people who</u> you know</i>
(57)	SS	<i><u>The people who</u> live in Philadelphia are busy</i>
(58)	SO	<i><u>The people who</u> we know live in Philadelphia</i>

Cependant, la PDH de Kuno n'a pas non plus retrouvé l'appui empirique suffisant de certaines études. Certes, les études qui examinent différentes capacités de relativisation des apprenants, telles que l'imitation des locuteurs natifs et non-natifs de Cook (1973), le jugement de la grammaticalité des apprenants en L2 d'Ioup & Kruse (1977) ont soutenu cette hypothèse de Kuno. Mais, Ioup (1983) n'a pas été capable de clarifier tout cela dans ses recherches antérieures et quant à Cook, il a été divisé entre la stratégie de la fonction parallèle et la contrainte de la difficulté perceptuelle et aucune étude n'a soutenu cette hypothèse de Kuno (Doughty, 1991).

- Pour sa part, *The Noun Phrase Accessibility Hierarchy* (NPAH) de Keenan et Comrie (1977) prévoit l'ordre d'acquisition des relatives sur la base de la fonction syntaxique du SN dans la relative. Keenan et Comrie ont mené leur étude auprès d'apprenants de 50 langues maternelles différentes et ils sont arrivés à la conclusion selon laquelle le SN, qui joue différentes fonctions (sujet (SU), objet direct (OD), objet indirect (OI), objet de préposition (OPREP), génitif (GEN) et objet de comparaison (OCOMP) est relativisé selon un ordre hiérarchique (Keenan et Comrie, 1977) : SU > OD > OI > OPREP > GEN > OCOMP. Comme le dernier type de relativisation OCOMP n'existe pas en français (Keenan et Comrie, 1977 ; Ammar et Lightbown, 2005), nous l'excluons de notre recherche. Par ailleurs, quand Keenan et Comrie mettent l'accent sur la position matrice de la relative, ils sont arrivés à la conclusion selon laquelle les relatives à la position matrice sujet (... *who visits my house*, ... *qui t'aime*) sont généralement plus faciles que les relatives à la position

matrice objet (... *to whom I spoke yesterday*, ... *dont j'ai besoin* ...). L'ordre prévu par leur deuxième hypothèse, intitulée *The Accessibility Hierarchy Hypothesis* (AHH), est le suivant : SS & OS > OO & SO.

Les exemples selon la NPAH de Keenan et Comrie sont proposés par Ellis (1997) dans le tableau 4 :

Tableau 4: Les types de relatives selon la NPAH de Keenan et Comrie (1977) :

SU > OD > OI > OPREP > GEN > OCOMP.

	Fonction du relatif	Exemples
(59)	SU	<i>The writer <u>who</u> won the Booker prize is my lifelong friend</i>
(60)	OD	<i>The writer <u>whom</u> we met won the Bokker prize</i>
(61)	OI	<i>The writer <u>to whom</u> I introduced you won the Booker prize</i>
(62)	OPREP	<i>The writer <u>with whom</u> we had dinner won the Booker prize</i>
(63)	GEN	<i>The writer <u>whose</u> wife we met won the Booker prize</i>
(64)	OCOMP	<i>The writer <u>who</u> I have written more books than has won the Booker prize</i>

Notes : comme le dernier type de relativisation OCOMP n'existe pas en français, nous l'excluons de notre recherche.

- La plus récente hypothèse, *the SO Hierarchy Hypothesis*, a été émise par Hamilton (1994). Selon Izumi (2003), la SOHH est un hybride de l'AHH de Keenan et Comrie (1977) et de la PDH de Kuno (1974). Hamilton (1994) prévoit l'ordre de difficulté en se basant sur le nombre de ruptures, créées d'une part par l'enchâssement central de la relative dans la phrase matrice et d'autre part par la relativisation qui cause une rupture de la phrase verbale. Ainsi, le premier type (le OS) est le plus facile parce qu'il a une seule rupture à l'intérieur de la relative. Le SS est plus difficile que le OS parce qu'ils ont deux ruptures : l'une à l'intérieur de la relative et l'autre créée par l'enchâssement central de la relative dans la phrase matrice. Le dernier type, le SO est le plus difficile parce qu'il contient trois ruptures : deux à l'intérieur de la relative et une causée par l'enchâssement central de la relative (Izumi, 2003).

Izumi propose les exemples de relatives selon la SOHH dans le tableau suivant :

Tableau 5: Les types de relatives selon la SOHH de Hamilton (1994) :

OS > OO / SS > SO

Type de relative	Exemples
(65) OS	<i>They saw the boy [who [entered the room]]_{RLV}</i>
(66) OO	<i>A man bought the clock [that [the woman [wanted]]]_{RLV}</i>
(67) SS	<i>The man [who [needed a job]]_{RLV} helped the woman</i>
(68) SO	<i>The dog [that [the woman [owns]]]_{RLV} bit the cat.</i>

Un grand nombre de recherches empiriques, tant en L1 qu'en L2, ont été menées afin de tester les prédictions de ces trois hypothèses. Nous allons présenter, dans la partie des recherches empiriques, un tableau de récapitulation d'études portant sur les relatives en L1 et L2 selon qu'elles appuient la NPAH, la PDH, la PFH ou la SOHH. Ce tableau est adapté de l'étude d'Izumi (2003). Notons que parmi ces 22 études, menées à la fois en L1 et en L2, la majorité (16 études dont 8 en L1 et 8 en L2) appuient la NPAH. Cependant, il s'agit tantôt d'un appui absolu tantôt d'un appui partiel, dépendant de chaque langue, de chaque type d'épreuve. Certaines études seront décrites plus en profondeur plus loin.

Tableau 6: Récapitulation d'études sur les relatives en L1 et en L2

N ⁰	Étude	Participants	Type d'épreuve	Hypothèse appuyée
1	Brown (1971)	Enfants en L1	Épreuve de compréhension orale	NPAH
2	Tavakolian (1981)	Enfants en L1	Épreuve de compréhension orale	NPAH
3	Romaine	Enfants en	Épreuve de	NPAH

	(1984)	L1		production orale		
4	Roth (1984)	Enfants L1	en	Épreuve de compréhension orale	NPAH	
5	Prideaux et Baker (1986) - Expérimentat ions 1 et 2	Adultes L1	en	Épreuve de jugement d'acceptabilité	NPAH	
6	Prideaux et Baker (1986) - Expérimentat ions 4 et 5	Adultes L1	en	Épreuves de compréhension écrite, de mémorisation écrite et de narration écrite.	NPAH & PDH	
7	Prideaux et Baker (1986) - Analyse de textes	Textes L1	en	Analyse de fictions et de nouvelles	NPAH & PDH	
8	Bates, Devescovi et D'Amico (1999)	Adultes L1	en	Interprétation des phrases écrites	NPAH & PDH	
9	Cook (1973)	Enfants L1 et adultes L2	en et en	Épreuve d'imitation orale	PDH	
10	Ioup et Kruse (1977)	Adultes L2	en	Épreuve de jugement de la grammaticalité	PDH	
11	Gass (1979, 1980, 1982, 1983)	Adultes L2	en	Épreuve de combinaison de phrases écrites	NPAH	
12	Schumann (1980)	Adultes L2	en	Épreuve de production de discours	PDH	
13	Ioup (1983)	Adultes L2	en	Épreuve de combinaison de phrases écrites	Échoue à appuyer à la fois la PDH et la NPAH	
14	Pavesi (1986)	Adultes	en	Épreuve de	NPAH	

			L2		production orale	
15	Ramat et Ceriana (1986)	Enfants	en L1 et L2		Épreuves de productions orales et écrites	PDH
16	Eckman, Bell et Nelson (1988)	Adultes	en L2		Épreuve de combinaison de phrases écrites	NPAH
17	Doughty (1988, 1991)	Adultes	en L2		Épreuves de combinaison de phrases, de jugement de la grammaticalité et de production orale	NPAH
18	Wolfe-Quintero (1992)	Adultes	en L2		Épreuve de production orale guidée	NPAH
19	Hamilton (1994)	Adultes	en L2		Épreuve de combinaison de phrases écrites	SOHH
20	Ammar (1996), Ammar et Lightbown (2005)	Adultes	en L2		Épreuves de jugement de la grammaticalité et de combinaison de phrases	NPAH
21	Izumi (2003)	Adultes	en L2		Épreuves de combinaison de phrases, d'interprétation et de jugement de la grammaticalité	Partiellement NPAH, PDH, PFH

2.4.5. Les facteurs impliqués dans l'acquisition/apprentissage des relatives en L2

Dans cette partie, nous allons présenter les facteurs susceptibles d'être impliqués dans le processus d'acquisition des relatives en L2. Il s'agit en premier lieu des facteurs liés aux erreurs et à la sous-production des relatives tels que le rôle de la

L1, de la L2 ou de la combinaison de ces deux sources et en deuxième lieu des facteurs régissant leur ordre d'acquisition, à savoir l'ordre des mots, le niveau de performance des apprenants, etc.

2.4.5.1. Les facteurs liés aux erreurs et à la sous-production des relatives

- **Le rôle de la L1**

Dans le domaine des relatives, il existe une controverse pour déterminer si le transfert linguistique a un rôle à jouer (Gass, 1983). Cook (1973, cité par Gass, 1983) a testé la capacité de compréhension des relatives en anglais par des adultes de différentes langues maternelles, en comparaison avec les résultats obtenus auprès d'enfants apprenant l'anglais comme L1. Bien que l'auteur ne dresse pas clairement le portrait du transfert, il a été déduit que l'impact de la langue maternelle était très minime pour les adultes, puisque les erreurs qu'ils produisaient étaient similaires à celles commises par les enfants en L1 (Gass, 1983). Une telle conclusion a été également émise par Ioup et Kruse (1977, cité par Gass, 1983) qui ont réalisé une épreuve de jugement de la grammaticalité des relatives en anglais auprès de locuteurs de diverses langues. Leurs résultats ont montré qu'il n'y avait pas de différence significative entre ces groupes de langue ; ce qui suggère encore une fois qu'il n'y aurait pas d'impact de la L1.

Cependant, de nombreux chercheurs en L2, à savoir Odlin (1989), Ellis (1997) et Schachter (1974) déclarent que dans le contexte de l'acquisition/apprentissage d'une L2, le transfert joue un rôle non négligeable, autrement dit la différence linguistique exerce une grande importance sur la capacité d'acquisition des relatives des apprenants. Schachter (1974) estime qu'une langue diffère d'une autre par la fréquence d'utilisation des relatives. Selon elle, c'est la différence linguistique qui a occasionné une sous-production, ou l'évitement des relatives chez les apprenants de L2. Adoptant le même point de vue, Ellis constate que les apprenants dont la langue possède des relatifs comme l'anglais et l'arabe les trouvent plus faciles à apprendre que ceux dont la langue n'en a pas comme le chinois et le japonais, ce qui conduirait ces derniers évidemment à éviter leur usage. Selon Odlin (1989), les recherches sur l'acquisition de l'anglais et du suédois suggèrent que le transfert est effectivement à l'origine de l'utilisation erronée des pronoms résomptifs en début d'apprentissage.

Les résultats obtenus à l'exercice de combinaison de phrases que Gass (1983) a proposé à des apprenants d'anglais de neuf langues maternelles différentes ont montré en effet que la langue maternelle influence la fréquence d'utilisation des pronoms résomptifs d'anglais en différentes positions OD, OI et OPREP. Ainsi, les phrases incorrectes telles que **I know the woman that John gave the potato to her* sont plus souvent produites par les locuteurs de langues persique, chinoise et arabe (qui exigent la reprise du pronom à la position OI), tandis que la forme correcte de cette phrase est : *I know the woman to whom John gave the potato*.

Que se passe-t-il pour les étudiants vietnamiens en FLE ? Nous pensons que la différence morphologique, syntaxique et fonctionnelle entre les deux systèmes de relativisation française et vietnamienne causerait certainement des difficultés pour nos étudiants. Ces difficultés se traduiraient en premier lieu, selon nous, par une sous-production de relatives dans leur production écrite ; par ailleurs, s'il y a des relatifs ce seraient les formes simples, à savoir *qui, que, où*.

Nous pensons également que nos étudiants pourraient rencontrer d'autres problèmes liés à la position de la relative par rapport à son antécédent, à la reprise du pronom, à la sélection et à l'omission du relatif. Nous allons faire dans les prochaines lignes des analyses nécessaires pour mesurer le poids de ces erreurs.

Notons en effet que le français et le vietnamien ont le même ordre de mots canonique : sujet (S) – verbe (V) – objet (Obj) et selon Kanno (2007 : 202), les langues avec cet ordre posséderont les relatives post nominales ; autrement dit les relatives se placent dans le SN. Prenons-en un exemple :

(69) En vietnamien :

<i>Cuốn</i>	<i>[mà</i>	<i>tôi</i>	<i>đang</i>	<i>đọc]</i> _{RLV}	<i>[được</i>	<i>[tại Tràng</i>
<i>sách</i> _{SN}					<i>bán]</i> _{verbe}	<i>Tiền]</i> _{Objet}
Le	relatif	je	être en	lire	se vendre	à Trang
livre			train			Tien

(70) En français :

Le livre _{SN} [*que je suis en train de lire*] _{RLV} [*se vend*]_{verbe} [*à Trang Tien*]_{Objet}

Dans cet exemple, l'ordre de mots est le suivant : le sujet *cuốn sách* (le livre) – le verbe *được bán* (se vendre) – l'objet *tại Trảng Tiển* (à Trang Tien). La relative *mà tôi đang đọc* (que je suis en train de lire) se place, en conséquence, dans le SN *cuốn sách*.

Cela aura certainement des répercussions sur l'ordre du SN et la rupture (). Pour les langues avec les relatives post nominales comme le vietnamien, l'anglais et le français, le SN précède la rupture (). Examinons les exemples suivants :

(71) En vietnamien :

<u>Cuốn</u>	[<i>mà</i>	[<i>tôi</i>	<i>đang</i>	<i>đọc</i>]]
<u>sách</u> _{SN}				
Le livre	relatif	je	être en	lire
			train	

(72) En anglais :

The book _{SN} [*that* [*I am reading*]]

(73) En français :

Le livre _{SN} [*que* [*je suis en train de lire*]]

Dans son étude auprès de Vietnamiens, Thaïlandais, Indonésiens, Chinois et Cingalais apprenant le japonais comme L2, Kanno (2007) a constaté que leurs erreurs liées à la position de la relative par rapport au SN étaient nombreuses. Selon Kanno, cela est dû au fait que les relatives dans leurs langues maternelles sont post nominales, (tandis qu'en japonais, les relatives sont pré-nominales) ; et au lieu de placer les relatives avant le SN, ils les ont mises après, comme ils le font dans leurs langues maternelles.

Cela suggère que les normes de la L1 (le vietnamien) liées à la position de la relative ne causeraient pas de difficultés à nos étudiants lors de leur relativisation en français.

De plus, le français ne tolère pas la reprise du pronom ou du SN. En vietnamien, comme nous l'avons abordé plus haut, la reprise du pronom ou du SN est parfois applicable; et cela dépend de l'intention du locuteur. Ainsi, nous supposons que les erreurs que les étudiants vietnamiens pourraient commettre sur ce terrain existent, mais elles seraient peu nombreuses et dépendent de la phrase en vietnamien.

En ce qui concerne les erreurs de sélection, la différence morphologique entre les relatifs français et vietnamiens pourrait, selon nous, causer une forte confusion pour les apprenants vietnamiens en sélectionnant un relatif approprié.

En effet, la sélection de *qui*, *que*, *dont*, *où*, etc., en français est strictement déterminée par la fonction grammaticale du SN qui précède la relative. *Qui* est généralement sujet du verbe de la relative, *que* est généralement son complément d'objet direct, *à*, *de* + *qui*, *lequel* (et ses variantes) sont ses compléments d'objet indirect, *préposition* (*avec*, *pour* ...) + *qui*, *lequel* (et ses variantes) sont ses compléments de la préposition, *dont* est l'équivalent de « de + relatif ». Par contre, en vietnamien, le seul relatif utilisé est *mà*. Ce dernier assume toutes les fonctions d'objet (OD, OI, OPREP, GEN) :

(74)

<i>Người</i>	<i>mà</i>	<i>tôi</i>	<i>gặp</i>	<i>lúc này</i> _
La personne	relatif	je	rencontrer	tout à l'heure

→ *La personne **que** je rencontre tout à l'heure ...*

(75)

<i>Người</i>	<i>mà</i>	<i>tôi</i>	<i>nói chuyện</i>	<i>lúc này</i> _
La personne	relatif	je	parler	tout à l'heure

→ *La personne **à qui/à laquelle** je parlais ...*

(76)

<i>Người</i>	<i>mà</i>	<i>tôi</i>	<i>sống cùng</i> _
La personne	relatif	je	vivre avec

→ *La personne avec qui/avec laquelle je vis ...*

Pourtant, les erreurs de sélection du relatif ne sont pas totalement dues à l'interférence de la L1, elles peuvent également être attribuées au processus d'acquisition d'une langue que nous allons aborder avec plus de détails dans les prochaines parties.

Par ailleurs, la structure 'zéro' ou l'absence du relatif que nous présentons dans les phrases en vietnamien ci-dessus pourrait parfois engendrer une omission du relatif dans la phrase en français. En fait, bien que le vietnamien possède le même ordre de mots canonique que le français, sa relative de type SU est reliée directement au SN, sans avoir besoin d'un relatif comme *qui* en français. Nous supposons alors que les erreurs d'omission à cette position de SU seraient les plus nombreuses.

Cependant, nous pensons que les problèmes que les apprenants vietnamiens pourraient rencontrer lors du processus d'acquisition des relatifs et relatives ne s'arrêtent pas à la sélection et à l'omission du relatif, à la reprise du SN ou du pronom ou au positionnement de la relative ; nous n'excluons pas en effet leurs erreurs dites 'inclassables', qui n'appartiennent à aucun de ces types d'erreurs.

- **Le rôle de la L2**

Comme nous l'avons présenté plus haut, la L1 n'est pas le seul facteur influençant l'acquisition/apprentissage d'une L2 ; celle-ci constitue elle-même une source potentielle des erreurs pour les apprenants d'une L2. En français, les relatifs subissent des changements morphologiques selon leurs positions dans les structures syntaxiques. Quand on forme une relative, on doit en effet faire pratiquement simultanément toute une série d'opérations dont certaines sont obligatoires quel que soit le type de relative, à savoir la sélection d'une forme appropriée du relatif, le choix de sa position, de son marquage en genre et en nombre, etc. La sélection d'une forme appropriée du relatif elle-même n'est pas nécessairement facile car il faut tenir compte de plusieurs éléments : s'agit-il d'un antécédent animé ou inanimé, d'un

antécédent agissant comme complément de phrase, d'adverbe ou de pronom indéfini ? La complexité morphologique des relatifs en français pourrait ainsi causer une forte confusion pour les apprenants vietnamiens en ce qui concerne la sélection d'un relatif approprié. En effet, il est assez fréquent de trouver chez nos apprenants une mauvaise sélection du relatif. Prenons un exemple :

(77) **Il y a une chose qu'il faut faire attention.*

Les chercheurs en L1 et aussi en L2 appellent ce phénomène « la surgénéralisation » des règles. Il s'agit, selon eux, de la stratégie à laquelle l'apprenant, tant en L1 qu'en L2 fait appel lorsqu'il ne maîtrise pas les règles de la langue à apprendre et qui crée alors une structure erronée sur la base d'autres structures qu'il connaît dans la langue cible. Pour le cas des relatives, l'apprenant surgénéralise les règles d'emploi de relatives en utilisant le même relatif dans toutes les positions et indépendamment de la nature de l'antécédent.

Il en résulte qu'il serait fort difficile, pour le cas du vietnamien, de déterminer si les erreurs de sélection appartiennent clairement à telle ou telle source d'erreurs (à l'interférence du vietnamien ou au stock accumulé en français ou à toutes les deux sources).

2.4.5.2. Les facteurs régissant l'ordre d'acquisition des relatives

Quels sont les facteurs qui régissent cet ordre d'acquisition ? La L1 a-t-elle un rôle à jouer dans ce processus ? Si oui, quel est son degré d'implication ? Jusqu'à présent, ces questions, surtout le rôle de la L1, font encore l'objet de discussions chez les chercheurs dans le domaine (Ozeki et Shirai, 2007). Selon ces auteurs, il n'est pas toujours facile de déterminer le rôle de la L1 dans ce processus.

Certains ont parlé du rôle de l'ordre des mots dans la phrase ; d'autres ont abordé le niveau de performance des apprenants ainsi que l'impact de l'enseignement. Nous allons analyser tous ces facteurs avec plus de détail, en lien avec le contexte du vietnamien.

- L'ordre de mots

Plusieurs études sur l'acquisition des relatives en anglais et en français ont montré que l'ordre des mots constitue un facteur important influençant le processus d'acquisition des relatives (de Villers, Tager-Flusberg, Hakuta, & Cohen, 1979 ; Hawkins, 1989 ; Diessel & Tomasello, 2005). Plus particulièrement, elles ont révélé qu'il est plus difficile d'acquérir les relatives qui ont un ordre de mots canonique autre que celui des propositions simples (c'est-à-dire SOV). Cela explique pourquoi les relatives – OD causent plus de problèmes que les relatives – SU (Diessel & Tomasello, 2005). Comme l'illustre l'exemple (4) : alors que les relatives – SU en français ont le même ordre de mots que les propositions simples (SOV), les relatives – OD ne le sont pas (OVS).

(78) a. Relatives – SU :

La fille [qui aime le Vietnam] _

SN [qui V SN] = S V O

(79) b. Relatives – OD:

La fille [que John aime] _

SN [que SN V] = O V S

L'anglais, le français et le vietnamien sont différents du japonais et du chinois au niveau de l'ordre de mots canonique (Kanno, 2007). Alors qu'en anglais, en français et en vietnamien, le SN précède la rupture puisque les relatives sont post nominales, le SN en japonais et en chinois la poursuit car les relatives de ces deux langues asiatiques sont pré-nominales. Hawkins (1999) a déclaré que l'ordre SN - rupture comme en anglais, en français et en vietnamien (i.e. ... *le livre [...]*, et non l'ordre rupture - SN comme en japonais et en chinois (i.e. ... *[...] le livre*), facilite la mémorisation parce que la rupture poursuit immédiatement le SN. Si cette hypothèse de Hawkins est correcte, les apprenants anglais et vietnamiens pourraient avoir moins de difficultés en acquérant la relativisation française que les apprenants japonais et chinois. En effet, alors que le premier groupe réalise la relativisation française en

n'ayant qu'à maintenir l'ordre SN - rupture comme il le fait en sa langue maternelle, le deuxième doit se préoccuper de la modification de cet ordre de manière à ce qu'il soit conforme aux normes de la langue cible.

Cependant, nous pensons que l'impact de la L1 ne s'arrête pas à l'ordre de mots comme le présument certains auteurs comme Kanno (2007), Diessel (2004) ; ceci n'est pas le seul facteur impliqué dans ce processus. Pour les apprenants vietnamiens, l'impact de la L1 proviendrait, non pas de l'ordre des mots, mais plutôt des différences morphosyntaxiques et fonctionnelles entre les deux systèmes de relatifs et de relatives, et celles-ci causeraient surtout les erreurs de sélection. Cependant, il n'est pas toujours facile là encore de déterminer clairement le rôle de la L1. Les erreurs de sélection, par exemple, sont dues non seulement à l'interférence de la L1 mais aussi au non maîtrise des règles de la L2 par les apprenants.

- Le niveau de performance des apprenants

Selon Gass et Lee (2007), le niveau de performance de l'apprenant joue un rôle important dans son processus d'acquisition des relatives. Cependant, récemment, ce facteur n'a pas reçu une attention suffisante des chercheurs. Seulement deux études, l'une d'Ozeki & Shirai (2007) et l'autre de Jeon & Kim (2007) l'ont pris en considération. Ozeki et Shirai ont mené leur étude auprès de 90 apprenants de japonais à quatre niveaux de performance (le niveau IV est le plus avancé et ainsi de suite le niveau I est le plus bas ; leur L1 est le chinois mandarin, l'anglais et le coréen). Les résultats ont montré que, malgré leur niveau de performance, les apprenants du niveau I ont réussi avec les deux types OD et GEN. Les auteurs ont donc conclu que, pour les apprenants de japonais comme L2, le type SU n'est pas plus facile que les deux types OD et GEN. De leur part, Jeon et Kim ont réalisé leur étude auprès de 40 apprenants de coréen comme L2, divisés en 4 groupes différents (le groupe 4 a le niveau de performance le plus élevé, viennent le groupe 3, le groupe 2 et enfin le groupe 1). Les résultats ont montré que le taux de relatives correctement produites par le groupe 4 est plus élevé que celui produit par le niveau 3 et ainsi de suite, plus élevé que les deux niveaux 2 et 1. Cependant, le taux de relative correctement produites par le niveau 2 est moins élevé que celui du niveau 1. Cela est dû, selon les auteurs, au manque de précision du pré-test réalisé pour distinguer ces

deux niveaux. Ils sont arrivés à la conclusion que plus le niveau de performance est élevé, plus le taux de précision est grand. Pourtant, pour chaque niveau de performance, les productions correctes du type SU dépassent celles du type OD : 33% versus 24% pour le groupe 1, 33% versus 6% pour le groupe 2, 83% versus 54% pour le groupe 3, et 93% versus 66% pour le groupe 4.

Pour les étudiants vietnamiens en FLE, nous nous attendons également à une progression graduelle. Autrement dit, le niveau 4 obtiendra les meilleurs résultats, viennent ensuite le niveau 3 et enfin le niveau 1.

2.4.6. Recherches empiriques sur l'acquisition des relatives en L2

Le processus d'acquisition des relatives, tant en L1 qu'en L2, a reçu une attention particulière des chercheurs dans le domaine. Ceci s'explique d'une part par la complexité des structures relatives et d'autre part par leur fréquence ainsi que par leur utilité d'usage (Izumi, 2003). De nombreuses études empiriques ont été menées afin d'explorer la capacité d'appropriation des relatives par des apprenants. Certaines de ces recherches ont été listées dans le tableau de récapitulation que nous avons dressé plus haut ; cependant, étant donné la taille de notre recherche ainsi que notre intérêt à la compréhension des propositions relatives en L2, nous nous limitons à présenter de façon plus exhaustive quatre études que nous considérons pertinentes pour notre recherche : l'étude d'Izumi (2003), l'étude d'Ammar (1996, 2005), l'étude de Ramat et Ceriana (1986) et l'étude de Gass (1983).

L'étude d'Izumi (2003): Processing difficulty in comprehension and production of relative clause by learners of English as a second language

La première étude que nous présentons est celle d'Izumi (2003). Celle-ci a pour objectif de tester, sur la base des corpus collectés auprès de 61 apprenants d'anglais comme L2 aux États-Unis, les prédictions de trois hypothèses d'acquisition des relatives : la NPAH de Keenan et Comrie (1977), la PDH de Kuno (1974) et la SOHH de Hamilton (1994). Les participants viennent de 12 pays et ils sont à trois niveaux différents : débutant, intermédiaire et avancé. Trois types d'épreuves ont été proposés : épreuve de combinaison de phrases, épreuve de traduction et épreuve de

jugement de la grammaticalité. Les résultats obtenus ont montré que les trois hypothèses sont appuyées différemment en fonction de chacun des types d'épreuves.

Pour l'épreuve de combinaison de phrases, le taux de réussite moyen est réparti comme suit :

Tableau 7: Taux de réussite moyen pour l'épreuve de combinaison de phrases, selon le type de relative et la position matrice.

Position matrice	Type de relative			Total
	SU	OD	OPREP	
Sujet	24.0	12.3	12.1	16.6
Objet	55.8	38.0	27.3	40.5
Total	40.1	25.1	19.9	

Ainsi, le taux de réussite pour le type SU est le plus élevé (40.1), suivi par le type OD (25.1) et puis OPREP (19.9), ce qui est exactement prévu par la NPAH. En ce qui concerne la position matrice, la position objet (40.5) obtient un taux beaucoup plus élevé que la position sujet (16.6), c'est l'ordre prévu par la PDH. L'ordre d'accessibilité obtenu pour différents types de relatives en différentes positions matrices est le suivant : OS > OO > OOPrep > SS > SO > SOPrep. Il est intéressant d'observer que les trois premiers types de relatives sont tous imbriqués à la position matrice objet, alors que les trois derniers types sont imbriqués à la position matrice sujet. Cela signifie que les positions matrices objets sont beaucoup plus accessibles que les positions matrices sujets ; autrement dit, les apprenants en L2 ont plus de difficultés pour les relatives avec enchâssement central que les relatives avec enchâssement final. Les résultats ont montré également que l'ordre d'accessibilité est conforme à la prévision de la SOHH de Hamilton (1994), à l'exception de la position OPREP. En effet, l'ordre prévu par SOHH est : OS > OO/SS > SO/OPREP > SOPREP, alors que l'ordre obtenu de l'épreuve de combinaison de phrases est : OS > OO > OPREP > SS > SO > SOPREP. Les résultats ont montré également que la différence entre le type SU (40.1) et les deux types OD (25.1), OPREP (19.9) est beaucoup plus distincte que celle entre les types OD et OPREP.

Pour l'épreuve de traduction, le taux de réussite moyen est réparti comme suit :

Tableau 8: Taux de réussite moyen pour l'épreuve de traduction, selon le type de relative et la position matrice.

Position matrice	Type de relative			Total
	SU	OD	OPREP	
Sujet	60.7	54.1	55.2	56.6
Objet	72.1	64.5	69.4	68.7
Total	66.4	59.3	62.3	

Le tableau des résultats indique que la différence entre les deux positions matrices est significative, $F(1, 60) = 15.83$, $p < .001$, avec le taux de la position matrice objet (68.7) plus élevé que la position matrice sujet (56.5). Le taux de réussite entre les 5 types de relatives n'est pas très différent, contrairement à l'épreuve de combinaison de phrases. Leur ordre d'acquisition est presque similaire, à l'exception du type OPREP : OS > OOPrep > OO > SS > SOPrep > SO. Encore ici, les trois premiers types de relatives sont tous imbriqués à la position matrice objet, alors que les trois derniers sont à la position matrice sujet. De plus, la différence de taux entre les deux positions matrices (56.6 pour la position sujet et 68.7 pour la position objet) nous montre que la place de la relative dans la phrase matrice joue un rôle important pour l'interprétation des relatives ; par contre, la petite différence entre les résultats liés aux types de relatives révèle que le type de relative n'exerce qu'un impact minime sur l'interprétation des relatives, ce qui contredit les résultats obtenus de l'épreuve de combinaison de phrases. Les résultats coïncident également avec la prévision de la SOHH, soit OS > OO > SS > SO, sauf pour les deux types OPREP (OOPREP et SOPREP).

Pour l'épreuve de jugement de la grammaticalité, les résultats sont les suivants :

Tableau 9: Taux de réussite moyen pour l'épreuve de jugement de la grammaticalité, selon le type de relative et la position matrice.

Position matrice	Type de relative			Total
	SU	OD	OPREP	
Sujet	78.1	68.0	62.2	64.9
Objet	85.4	73.8	76.8	78.5
Total	81.9	70.9	69.5	

Ainsi, la différence des taux de réussite entre les types de relatives est assez subtile pour cette épreuve. Concernant le type de relative, le type SU (81.9) obtient un taux de réussite plus élevé que les deux types OD (70.9) et OPREP (69.5). Le taux de ces deux derniers est de plus presque similaire. Par ailleurs, les relatives en position matrice objet semblent plus accessibles que celles en position matrice sujet. L'ordre d'accessibilité pour cette épreuve est le suivant : OS > SS > OOPrep > OO > SO > SOPrep. Ainsi, pour le type de relative, comme à l'épreuve de combinaison de phrases, il y a une différence significative entre SU (81.9) et OD (70.9), $t(60) = 4.78$, $p < .001$, entre SU (81.9) et OPREP (69.5), $t(60) = 5.13$, $p < .001$, mais ce n'est pas le cas entre OD (70.9) et OPREP (69.5), $t(60) = .70$, $p < .488$. Il en résulte que l'ordre d'acquisition prévu par la NPAH est confirmé par cette épreuve, avec un taux élevé des SU en comparaison avec les OD et les OPREP. La prédiction de la PDH est également appuyée par la position matrice, avec un taux de réussite de la position matrice sujet (64.9) moins élevé que la position objet (78.5). L'ordre d'acquisition est conforme à celui prévu par la SOHH, à l'exception de l'OPREP.

En résumé, la NPAH de Keenan et Comrie (1977) est confirmée par l'épreuve de combinaison de phrases et l'épreuve de jugement de la grammaticalité avec une distinction entre SU versus OD/OPREP mais non entre OD versus OPREP. Cependant, elle est rejetée par l'épreuve d'interprétation. D'autre part, la PDH est confirmée par les trois types d'épreuves. C'est aussi le cas pour la SOHH, sauf pour le type OPREP qui soulève des problèmes par rapport à la hiérarchie. Les résultats ont montré également que la NPAH et la PDH se complètent, et non se contredisent, surtout dans l'épreuve de combinaison de phrases où la position objet est plus facile

que la position SU (selon la PDH) et que l'ordre d'acquisition pour chaque position est hiérarchisé selon les prévisions de la NPAH. Les résultats différents de chaque type d'épreuve suggèrent que les difficultés des apprenants en L2 pourraient être liées à un type de tâche spécifique dans lequel ils sont engagés.

Cependant, l'étude d'Izumi (2003) ne focalise que sur les trois types de relatives : SU, DO et OPREP, pour généraliser ensuite les résultats à d'autres types de relatives. Il semble que cela pourrait biaiser les résultats de son étude.

L'étude d'Ammar (1996) : Is implicational generalisation unidirectional and applicable in foreign contexts ? Evidence from relativization instruction in a foreign language

La deuxième étude que nous voulons présenter est celle d'Ammar (1996), menée auprès de 35 étudiants tunisiens en deuxième année du premier cycle de l'école secondaire. Lors de cette étude, dont l'objectif consiste à mesurer l'impact de l'enseignement sur l'ordre d'acquisition des relatives, les participants, qui sont au niveau bas-intermédiaire et intermédiaire et qui ont passé 90 heures d'anglais comme langue étrangère, ont été soumis à deux types d'épreuves écrites : épreuve de jugement de la grammaticalité et épreuve de combinaison de phrases. L'étude a partiellement appuyé la NPAH de Keenan et Comrie (1977). Cela veut dire que les étudiants avaient tendance à acquérir le type le plus difficile OCOMP avant le type GEN (Ammar, 1996 : 136). L'auteure a déclaré que ce phénomène était attribuable à l'influence linguistique. En fait, selon elle, contrairement à d'autres types de relatives de la hiérarchie, la formation du GEN en arabe est tout à fait différente de celle de l'anglais ; autrement dit, l'arabe ne possède pas d'équivalent de *whose* en anglais mais il possède un relatif régulier et un pronom exprimant la possession. La similarité entre les systèmes de relatives en anglais, français et arabe a encouragé les apprenants à développer un système de relativisation pour tous les types de relatives, y compris le GEN. Dans son étude, Ammar a mis en évidence l'impact très important du transfert dans l'acquisition des relatives des apprenants arabophones, en montrant que les connaissances acquises en français permettent aux apprenants de découvrir facilement des phrases correctes en anglais puisque le français et l'anglais partagent certaines ressemblances en ce qui concerne les règles de formation des relatives ; les

ressemblances entre l'anglais et l'arabe leur ont également permis de généraliser la formation des relatives à des positions plus faciles, à savoir SU, OD, etc. Par contre, les différences entre l'arabe et l'anglais contribuent à expliquer leur difficulté à détecter des phrases incorrectes. En effet, les sujets de son étude, et les arabophones en général, savent que la phrase *The man who you meet him is my uncle* est correcte en arabe. Dire la même phrase dans une autre langue sans utiliser le pronom pourrait donc être incorrect s'il n'y a pas d'explication des règles d'usage.

L'étude de Ramat et Ceriana (1986) : Apprenants guides et invariants dans le processus d'acquisition

La troisième étude que nous voulons présenter est celle de Ramat et Ceriana (1986) sur la formation des relatives françaises auprès d'un groupe d'élèves italiens âgés de 12 à 14 ans. Basée sur les données constituées à partir de leurs productions orales et écrites (des exercices guidés, des compositions libres et des entrevues), l'étude a mis en évidence plusieurs problèmes liés à l'évolution des phrases relatives au sein de l'interlangue des élèves.

- Ils ont constaté d'abord l'absence presque totale tant dans les données orales que dans la production écrite libre de relatives enchâssées. Beaucoup d'élèves, en ignorant la consigne (*Commencez toujours par la première phrase!*), ont cherché à éviter l'enchâssement central et à obtenir une structure linéaire de l'information, même si cette opération conduit à la modification du contenu sémantique et au renversement de l'ordre de la phrase :

(80) *Cet anorak est trop cher – Tu viens d'acheter cet anorak est devenu :*

*Tu viens d'acheter cet anorak **qui** est trop cher.*

Leur conclusion est donc : les types OS et OO de la PDH sont plus favorisés que les types SS et SO, proposés par les trois autres hypothèses.

- Les emplois corrects de *qui* et *que* représentent seulement 8%, contre 42% des emplois incorrects. Au total, 33% des sujets considérés emploient seulement *qui* dans des expressions présentatives, contre 14,5% qui utilisent seulement *que*, et même quelquefois la forme italienne *che*.

- L'interférence de l'italien se manifeste dans quelques cas sous forme d'emploi généralisé de *que*. Cependant, il existe des formes qui ne dérivent pas de l'italien, mais qui sont inventées par les élèves.

Il est à noter que les études de Ramat et Ceriana (1986) et d'Amman (1996) sont assez complètes parce qu'elles ont pris en considération à la fois les formes correctes et les formes erronées des apprenants pour à la fois valider la théorie de l'interlangue et vérifier les hypothèses d'acquisition des relatives. Cependant, le nombre de relatifs étudié par Ramat et Ceriana (1986) reste très limité (*qui* et *que* seulement).

L'étude de Gass (1983)

Dans une autre perspective, celle d'étudier le rôle du transfert linguistique dans le processus d'acquisition des relatives en L2, Gass (1983) a réalisé une étude auprès de 17 adultes apprenant l'anglais comme L2 dans une université indienne. Ces étudiants sont aux niveaux intermédiaire et avancé et ont neuf langues maternelles : arabe, chinois, français, italien, coréen, persique, portugais, japonais et thaïlandais. Ils sont soumis à deux types d'épreuves : le premier (épreuve de jugement de la grammaticalité) vise à collecter les informations concernant leur capacité de compréhension des relatives anglaises et l'autre (épreuve de combinaison de phrases) a pour but de recueillir des informations sur leur capacité de production de ces structures syntaxiques. La première épreuve est composée de 29 phrases en anglais dont chacune contient une relative restrictive, 13 sont correctes et 16 sont incorrectes. Chaque phrase agrammaticale contient un des quatre types d'erreurs suivants : omission du relatif (**The man Ø walked to the store is my friend*), reprise du pronom (**The woman **that** I sent a letter to **her** is my sister*), sélection du relatif (**I left my book in an office **who** was locked*) et positionnement de la relative (**The children were happy [that I gave ice cream to] RLV*). La deuxième épreuve, qui est à la fois à l'écrit et à l'oral, consiste à combiner 12 paires de phrases en anglais. Les deux groupes de sujets sont formés sur la base de la présence ou de l'absence d'une variable particulière dans leur L1 (par exemple, leur L1 exige la reprise du pronom ou non). Les résultats ont montré que le transfert concernait seulement la reprise du pronom ou du SN et trois positions les plus hautes de la hiérarchie proposée par

Keenan et Comrie (1977), c'est-à-dire SU, OD et OI. En effet, selon Gass, les locuteurs dont la langue utilise un pronom résomptif à ces trois positions acceptent plus facilement les phrases agrammaticales en anglais que les locuteurs dont la langue première n'en a pas, à savoir le vietnamien, le français, l'anglais, etc. Prenons l'exemple que nous avons cité à la page 61: les locuteurs dont la langue exige la reprise du pronom à la position OI, à savoir le persique, le chinois et l'arabe, acceptent plus facilement les phrases incorrectes, telles que *I know the woman that John gave the potato to her*, que les locuteurs français et anglais dont la langue ne l'exige pas. Gass a donc conclu que le transfert linguistique est censé être présent.

D'autre part, il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes en ce qui concerne la relativisation du GEN et de l'OCOMP ; ce qui suggère, selon Gass (1983), que le transfert linguistique ne pose pas de problèmes à ces deux positions. Keenan et Comrie (1977) déclarent dans leur étude que la reprise du pronom est plus fréquente en positions basses (ex. OPREP et GEN) qu'en positions hautes de la NPAH (ex. SU et OD). L'acceptation du pronom en positions GEN et OCOMP pourrait alors être considérée comme une stratégie utilisée par les apprenants de L2 (indépendamment du contexte linguistique) pour comprendre des structures complexes en L2. Gass a conclu ainsi qu'il était impossible d'affirmer si les locuteurs dont la langue retient le pronom en positions basses se baseraient sur les structures de leur langue maternelle ou si les locuteurs dont la langue ne le retient pas ont recours à l'ordre d'acquisition naturel.

Par ailleurs, un autre facteur qui distingue une langue de l'autre est la variabilité morphologique du relatif (Gass, 1983). Pour déterminer si le transfert se manifeste ou non, deux groupes d'élèves ont été soumis au test : un groupe était composé de locuteurs dont la langue a une morphologie variable (ex. le français) et l'autre de locuteurs dont la langue a une morphologie invariable (ex. l'italien). Gass ne rapporte pas de différences significatives entre les deux groupes, en ce qui concerne les erreurs morphologiques en anglais. Elle a donc conclu que la variabilité morphologique ne constitue pas un facteur important pour prédire la difficulté des adultes en L2.

Pour l'épreuve de combinaison de phrases, le même constat a été remarqué : une grande différence pour les positions hautes de la hiérarchie (à l'exception de la

position SU) et aucune pour les deux positions les plus basses. La différence des résultats entre l'épreuve de jugement de la grammaticalité et l'épreuve de combinaison de phrases en matière de reprise du pronom ou du SN en position SU est particulièrement intéressante puisqu'aucune langue concernée n'utilise un pronom résomptif à cette position. Par son étude, Gass (1983) a émis deux hypothèses : 1) les positions les plus accessibles pourraient être utilisées plus fréquemment que les positions basses de la hiérarchie et 2) les premières pourraient être utilisées avec plus de précision que les deuxièmes.

2.5 Conclusion et objectifs de recherche

À notre connaissance, une étude portant sur l'acquisition des relatives en français par les apprenants vietnamiens n'existe pas encore. C'est donc dans le but de clarifier ce phénomène grammatical, encore très peu étudié par les chercheurs vietnamiens et aussi étrangers que nous réalisons la présente recherche. Notre étude ne s'arrête pas, de plus, à une confrontation des deux systèmes de relatives sur le plan linguistique, ni à une simple identification et explication des erreurs, mais elle englobe l'ensemble du processus, en prenant en compte tant les productions incorrectes que les productions correctes des apprenants. Nous pensons qu'une recherche menée dans cette perspective de l'interlangue pourra contribuer à une meilleure compréhension des mécanismes d'acquisition/apprentissage des relatives et alimenter ainsi les réflexions visant l'amélioration de l'enseignement du français langue étrangère en général et des relatives en particulier.

D'où les objectifs de notre recherche :

1. Décrire le processus d'acquisition/apprentissage des relatives en français par des étudiants vietnamiens en FLE, des niveaux I, III et IV (étude transversale) :

1.1. Décrire la progression de l'acquisition des relatives entre les niveaux scolaires et le phénomène d'évitement d'emploi de relatives.

1.2. Décrire les erreurs liées à leur emploi selon qu'elles sont liées au transfert de la L1, au stock de connaissances accumulées en L2, ou à la combinaison de ces deux sources.

1.3. Décrire selon quelle hypothèse d'acquisition les étudiants vietnamiens s'approprient les relatives en français et les spécificités minimales qui pourraient être dues à la L1, le vietnamien.

Chapitre 3 :
Méthodologie

3.1. Échantillonnage

Étant donné que notre objectif consiste à étudier le processus d'acquisition/apprentissage des relatives en français par des étudiants vietnamiens en FLE et à décrire les erreurs liées à leur emploi, nous avons choisi, dans le cadre de notre recherche, des étudiants vietnamiens en FLE du département de français de l'Université de Hanoï. Ceux-ci sont âgés d'entre 18 et 22 ans et sont à trois niveaux différents : première année universitaire (niveau I) ; troisième année universitaire (niveau III) ; quatrième année universitaire (niveau IV). Nous n'avons pas choisi les étudiants en deuxième année universitaire car ils ont fait l'objet d'une sélection à la fin du premier semestre d'études et ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats ont été classés dans une classe, appelée « classe d'excellence ». Il en résulte que le niveau des classes du niveau II n'est pas homogène et que pour ne pas biaiser les résultats, nous avons décidé d'éliminer ce niveau de notre recherche. Aussi, pour l'homogénéité de l'échantillonnage, avons-nous choisi les étudiants qui ont appris le français pendant trois ans au lycée. En effet, ceux-ci occupent la part la plus importante de la population des étudiants du département de français de l'Université de Hanoï où nous avons réalisé notre recherche en novembre 2006 : parmi les 120 étudiants des trois niveaux (I, III et IV) : 73,33% ont étudié le français pendant 3 ans au lycée, contre seulement 18,33% qui ont étudié le français pendant 7 ans, 5% pendant 12 ans (c'est-à-dire ceux qui ont étudié le français dès l'école maternelle), 1,66% qui l'ont étudié pendant 2 ans, 0,83% qui l'ont étudié pendant 6 ans et le même taux (0,83%) pour ceux qui l'ont étudié pendant 10 ans. Au final, nous avons donc sélectionné 86 étudiants : 35 étudiants en première année universitaire (niveau I), 24 étudiants en troisième année universitaire (niveau III) et 27 étudiants en quatrième année universitaire (niveau IV).

3.2. Description des épreuves

Étant donné que l'objectif de notre recherche consiste à étudier le processus d'acquisition/apprentissage des relatives en français par des étudiants vietnamiens, nous avons fait le choix de recueillir les données d'analyse à partir des corpus de trois épreuves : épreuve de production écrite (annexe 1), épreuve de traduction écrite (annexe 2), épreuve de combinaison de phrases (annexe 3).

- L'épreuve de production écrite est utilisée par certains chercheurs comme Ramat et Ceriana (1986) et Schachter (1974) pour explorer l'interlangue des apprenants dans les conditions les plus authentiques et les plus naturelles que possible. Pour cela, les participants sont invités, à partir d'une consigne, à écrire pendant environ 30 minutes, un texte d'une trentaine de lignes. Cette épreuve nous permettra d'étudier la capacité des étudiants à utiliser les relatives : préfèrent-ils les phrases complexes avec les relatives ou les phrases courtes et simples ? et pourquoi ? L'emploi des relatives est-il correct ?

- L'épreuve de traduction écrite du vietnamien au français est composée de 20 phrases, conçues de façon à contenir tous les types de relatives (5 types selon la NPAH de Keenan et Comrie (1977 : SU, OD, OI, OPREP, GEN) et 2 positions matrices sujet versus objet). Ainsi, l'épreuve comprend 4 paires de phrases pour chacun des 5 types de relatives. De ces 4 paires, 2 sont construites de façon à ce que la relative soit imbriquée à la position matrice sujet et 2 à la position matrice objet. Nous obtenons alors 2 paires de SU-SU, 2 paires SU-OD, 2 paires SU-OI, 2 paires SU-OPREP, 2 paires SU-GEN, 2 paires O-SU, 2 paires O-OD, 2 paires O-OI, 2 paires O-OPREP et 2 paires O-GEN (voir annexe 4). Le premier symbole (SU ou O) représente la fonction de l'antécédent dans la phrase matrice et le deuxième représente la fonction du relatif dans la subordonnée relative :

(81)

SU

SU

La fille est rentrée chez elle La fille était fatiguée.

La fille qui était fatiguée est rentrée chez elle.

Dans (81), l'antécédent *la fille* est le sujet (SU) de la phrase matrice [*La fille est rentrée chez elle*] et le relatif *qui* est le SU de la relative [*qui était fatiguée*].

(82)

SU

OD

La fille est rentrée chez elle J'ai vu la fille.

La fille que j'ai vue est rentrée chez elle.

Dans (82), l'antécédent *la fille* est le SU de la phrase matrice [*La fille est rentrée chez elle*] et le relatif *que* est l'objet direct (OD) de la relative [*que j'ai vue*].

(83)

SU

OI

La fille est rentrée chez elle Tu t'intéresses bien à la fille.

La fille à qui tu t'intéresses bien est rentrée chez elle.

(84)

SU

OPREP

La fille est rentrée chez elle. J'ai parlé avec la fille.

La fille avec qui j'ai parlé est rentrée chez elle.

(85)

SU

GEN

La fille est rentrée chez elle. Les parents de la fille travaillent dans un hôpital.

La fille dont les parents travaillent dans un hôpital est rentrée chez elle.

(86)

O

SU

J'ai parlé à *la fille*. *La fille* a gagné le premier prix.

J'ai parlé à la fille qui a gagné le premier prix.

Dans (86), l'antécédent *la fille* est l'objet (O) de la phrase matrice [*j'ai parlé à*], le relatif *qui* est le SU de la relative [*qui a gagné le premier prix*].

(87)

O

OD

J'ai parlé à *la fille*. Tu connais bien *la fille*.

J'ai parlé à la fille que tu connais bien.

Dans (87), l'antécédent *la fille* est l'objet (O) de la phrase matrice [*j'ai parlé à*], le relatif *que* est l'OD de la relative [*que tu connais bien*].

(88)

O

OI

J'ai parlé à *l'enfant*. Tu t'occupes de *l'enfant*.

J'ai parlé à l'enfant dont tu t'occupes.

(89)

O

OPREP

J'ai parlé à *la fille*. Tu étais sorti *avec la fille*.

J'ai parlé à la fille avec qui tu étais sorti.

(90)

O

GEN

J'ai parlé à *la fille*. Les parents *de la fille* travaillent dans un hôpital.

J'ai parlé à la fille dont les parents travaillent dans un hôpital.

Les étudiants ont environ 30 minutes pour réaliser leur tâche. Ce type d'exercice est élaboré sur la base des études de Duong (1996), d'Ellis (1997) et de Chan (2004). L'exercice de traduction écrite vise surtout à étudier les sources de transfert linguistique.

- L'épreuve de combinaison de phrases à l'aide d'un relatif est adaptée des études de Doughty (1991) et d'Izumi (2003). Doughty a utilisé une version modifiée de Gass (1982). Il s'agit de trente paires de phrases formulées sur la base de deux hypothèses d'acquisition (la NPAH de Keenan et Comrie, 1977 et la SOHH de Hamilton, 1993), de sorte qu'elles représentent dans les relatives toutes les relations grammaticales prévues par ces deux hypothèses. Ainsi, l'épreuve comprend 6 paires de phrases pour chacun des 5 types de relatives (SU, OD, OI, GEN, OPREP). De ces 6 paires, 3 sont construits de façon que la relative est imbriquée à la position matrice sujet et 3 avec la relative imbriquée à la position matrice objet. Nous obtenons ainsi 3 paires de SU-SU, 3 paires de SU-OD, 3 paires de SU-OI, 3 paires de SU-OPREP, 3 paires de SU-GEN, 3 paires de O-SU, 3 paires de O-OD, 3 paires de O-OI, 3 paires de O-OPREP, 3 paires de O-GEN (voir annexe 5).

Les participants ont 20 minutes pour faire cette épreuve, qui est élaborée surtout pour vérifier les hypothèses d'acquisition des relatives.

3.3. Validation des épreuves

Les épreuves que nous avons élaborées ont été validées à partir d'une expérimentation pilote, qui a été réalisée quelques mois avant l'expérimentation véritable et qui nous a permis de faire des modifications suivantes :

- Pour l'épreuve de production écrite, la consigne initiale était la suivante : *Décrivez votre région natale !* Cependant, plusieurs étudiants nous ont dit qu'ils

avaient quitté leur région natale depuis longtemps et qu'ils ne s'en souvenaient donc plus bien ; ils nous ont demandé alors s'ils pouvaient décrire une autre région, c'est-à-dire celle à laquelle ils sont plus attachés et qu'ils connaissent mieux. Nous avons alors décidé de faire certains réajustements à cette épreuve, en modifiant un peu sa consigne, qui est devenue maintenant : *Décrivez (en une trentaine de lignes) votre région natale ou la région à laquelle vous êtes le plus attaché(e)!* La limite du nombre de lignes à une trentaine s'est avérée pertinente car elle a permis aux étudiants de produire un texte d'une longueur similaire.

- Pour l'épreuve de traduction écrite, plusieurs étudiants ont utilisé le participe présent au lieu de la relative et certains d'entre eux ont détourné des phrases en reformulant leur structure. En vue d'éviter ce problème, nous avons remplacé les phrases dont la structure accepte facilement le participe présent ou le détournement par celles dont la structure ne les tolère pas. Voici les phrases en cause ainsi que leurs modifications proposées :

(91) La phrase 4 :

Cô gái làm việc cùng với tôi là người Đức.

La fille travailler avec moi être Allemande.

→ *La fille **qui** travaille avec moi est Allemande.*

Beaucoup d'étudiants ont traduit cette phrase comme suit : *Je travaille avec une fille allemande* ou *Ma collègue est Allemande*. Il s'agit d'une traduction tout à fait correcte. Cependant, notre objectif n'a pas été atteint : nous voulons une structure de relative. Et le verbe attribut *être* en a été la cause. Alors, nous l'avons remplacée par :

*Những người Pháp đến Việt Nam hôm đã bắt đầu làm việc.
qua*

Les Français arriver Vietnam hier déjà commencer travailler.

→ *Les Français **qui** sont venus au Vietnam hier ont commencé leur travail.* Il n'y a plus de verbe *être*.

(92) La phrase 14 :

Những thông tin mà cô thư kí cung cho chúng rất chi tiết.
cấp tôi

Les informations relatif la fournir à nous très détaillées.
secrétaire

→ Les informations **que** la secrétaire nous a fournies sont très détaillées.

Cette phrase contient également un verbe attribut *être*. Alors, beaucoup d'étudiants ont reformulé la phrase, en la traduisant comme suit : *La secrétaire nous a fourni les informations très détaillées*. Nous avons donc décidé de la modifier un peu :

Những thông tin mà cô thư kí cung cấp cho chúng tôi.

Les informations relatif la secrétaire fournir à nous.

đã được ông giám đốc đề cập đến trong cuộc họp.

déjà sens passif monsieur le directeur aborder ø dans la réunion.

→ Les informations **que** la secrétaire nous a fournies ont été abordées par le directeur dans la réunion.

(93) Il en est de même pour la phrase 16 :

Người mà tôi vừa hỏi đường rất tốt
bụng.

La personne relatif je venir de demander le chemin très gentille.

→ La personne **à qui/à laquelle** je viens de demander le chemin est très gentille.

Elle a été remplacée par :

Người mà tôi vừa hỏi đường

La personne relatif je venir de demander le chemin

làm việc ở trường Đại học Hà Nội.

travailler à l'Université Hanoi.

→ La personne **à qui/à laquelle** je viens de demander le chemin travaille à l'Université de Hanoi. Le verbe être est remplacé par le verbe travailler.

(94) Pour la phrase 2 :

Ngôi nhà gia đình tôi đang ở là của bác tôi.

La la moi être en train habiter être de l'oncle moi.
maison famille de

→ La maison **où** ma famille habite appartient à mon oncle.

Quelques étudiants ont détourné la phrase qui est devenue: *Ma famille habite dans la maison de mon oncle.* Alors, nous l'avons modifiée un peu :

Ngôi nhà gia đình tôi đang ở trị giá 10.000\$.

La maison la famille moi être en train de habiter valoir 10.000\$.

→ La maison **où** nous habitons vaut 10.000\$.

(95) Pour la phrase 5 :

Thầy giáo phạt những học sinh không chịu làm việc.

Le professeur punir les élèves ne pas vouloir travailler.

→ Le professeur a puni les élèves **qui** n'ont pas travaillé.

Certains étudiants ont compris que *les élèves qui n'ont pas travaillé* signifient *les élèves paresseux* ; leur phrase a été donc la suivante : *Le professeur a puni les élèves paresseux*. Nous pensons que leur raisonnement est tout à fait logique. Alors, nous avons décidé de la remplacer par une autre structure :

Thầy giáo phạt những học sinh không chịu nghe lời.

Le professeur punir les élèves ne pas vouloir obéir.

→ *Le professeur punit les élèves **qui** ne lui obéissent pas.*

(96) Pour la phrase 7 :

Tôi biết một người nói thông thạo 5 ngoại ngữ.

Je connaitre une personne parler couramment 5 langues étrangères.

→ *Je connais une personne **qui** parle couramment 5 langues.*

Certains étudiants ont utilisé le participe présent : *Je connais une personne parlant 5 langues*. Alors, nous l'avons remplacée par

Tôi biết một người có thể làm tốt công việc này.

Je connaitre une personne pouvoir faire bien le travail ce.

→ *Je connais une personne **qui** peut bien faire ce travail.*

Par notre expérience, nous avons trouvé que les élèves ont l'habitude d'utiliser le verbe *parler* au participe présent et non le verbe *pouvoir*. Et cela a été justifié à travers les épreuves que nous avons passées auprès des étudiants en première année : aucun participe présent n'a été utilisé.

(97) Pour la phrase 13 :

Thành phố nơi tôi sinh ra có một bãi biển tuyệt đẹp.

La ville l'endroit je naître avoir une plage magnifique.

→ *La ville où je suis né a une plage magnifique.*

Certains étudiants ont traduit *La ville où je suis né* par *Ma ville natale* et voici leur phrase : *Ma ville natale a une plage magnifique.* Alors, nous l'avons remplacée par :

Thành phố nơi tôi làm việc có một bãi biển tuyệt đẹp.

La ville l'endroit je travailler avoir une plage magnifique.

→ *La ville où je travaille a une plage magnifique.*

- L'épreuve de combinaison de phrases n'a subi aucun réajustement car elle répond bien à nos attentes.

3.4. Grille de correction

C'est en nous basant sur nos objectifs de recherche que nous avons établi la grille de correction. Pour chacune des épreuves, nous avons procédé en premier lieu à la totalisation des emplois incorrects ainsi que des emplois corrects puis à la classification des emplois incorrects selon les types d'erreurs (erreurs de sélection et d'omission du relatif, erreurs de reprise du pronom, erreurs de positionnement de la relative et erreurs inclassables) et de relatives (S-S, S-OD ou S-OI, etc.). À chaque emploi incorrect et correct nous avons attribué un point.

3.4.1. Épreuve de production écrite

Étant donné que l'un des objectifs principaux de cette épreuve consiste à étudier le phénomène d'évitement d'emploi des relatives, nous avons d'abord procédé à l'identification des relatives produites par chaque étudiant dans son texte ; celles-ci ont été, par la suite, classées selon qu'elles étaient correctes ou incorrectes. Le nombre de productions correctes a été utilisé pour mesurer le niveau de performance des apprenants, le nombre de productions incorrectes et le nombre total des productions ont été utilisées pour étudier le phénomène d'évitement d'emploi. Nous avons ensuite procédé à la classification des erreurs, selon leur type :

- erreur de sélection du relatif (l'étudiant ne sélectionne pas un bon relatif) :

(98) **J'habite à Thai Nguyen où je suis attachée le plus*

- erreur d'omission du relatif (l'étudiant n'utilise pas le relatif qu'il faut) :

(99) **Il y a beaucoup de gens célèbres Ø sont originaires de cette région*

- erreur de reprise (l'étudiant reprend le pronom ou l'antécédent) :

(100) **J'aime bien la voiture qu'ils l'ont achetée*

- erreur de positionnement de la relative (l'étudiant ne place pas la relative à la bonne position) :

(101) **L'étudiant je me suis adressé [à qui est très fort en français]* RLV

- Autre : nous supposons que certaines erreurs présentes lors de l'utilisation des relatives par l'apprenant n'appartiennent à aucune de ces catégories; nous les avons mis alors dans la catégorie *Autre*.

(102) * *L'air est agréable et pur [où moi et mes amis s'amuse souvent]* RLV

Il s'agit d'un emploi incorrect de la relative [*où moi et mes amis s'amuse souvent*] (On ne sait pas en effet ce que remplace *où*). Cependant, il nous a été difficile de classer cet emploi incorrect dans l'une des catégories d'erreurs faisant l'objet de notre étude.

De plus, comme l'objet de notre étude ne concerne que les relatives adjectivales, nous n'avons pas tenu compte des deux autres types de relatives : relatives substantives et relatives comme expressions circonstancielles (*où que, là où...*).

Les erreurs ont été par la suite classifiées selon qu'elles sont liées à chacun des types de relatives (S-S, S-OD, S-OI, etc.).

Notons que parfois, le nombre total des emplois pourrait ne pas refléter la somme des emplois corrects et des emplois incorrects. En effet, l'omission est une erreur mais elle ne peut pas être considérée comme un emploi, donc le nombre total des emplois peut parfois être inférieur à la somme des emplois corrects et des emplois incorrects. Prenons un exemple : le total des emplois corrects est 2, le total des emplois incorrects est 1 (omission), mais le total des emplois n'est que 2, et non 3.

Ceci s'explique en effet par le fait que cette omission de la relative n'est pas un emploi.

Pour ne pas biaiser les résultats, nous avons décidé de traiter à part les erreurs d'omission lorsque nous calculions la proportion erreurs/total des emplois de relatives.

3.4.2. Épreuve de traduction écrite

Comme cette épreuve a pour objectif principal d'étudier les erreurs, en relation avec l'identification de leurs sources (l'interférence avec la langue maternelle, l'influence du stock de connaissances accumulées en L2 ou la combinaison de ces deux sources), nous avons procédé en premier lieu à l'identification des phrases traduites par les apprenants, puis à leur catégorisation en phrases correctement traduites et incorrectement traduites. Les phrases incorrectement traduites ont été, par la suite, classées selon leur type d'erreur : erreur de sélection et d'omission du relatif, erreur de reprise du SN ou du pronom, erreur de positionnement de la relative. Les critères de classification des erreurs sont les mêmes que ceux proposés à l'épreuve de production écrite. Autrement dit, nous avons catégorisé les erreurs selon les erreurs de sélection et d'omission du relatif, erreurs de reprise du SN ou du pronom, erreurs de positionnement de la relative et autre (erreurs inclassables). Prenons un exemple d'erreur de type autre :

(103) * *Je cherche les maisons **qui** a la porte donné à une vue une grande cour.*

Par ailleurs, à cette épreuve, plusieurs étudiants ont commis deux erreurs pour une même phrase ; ce qui a rendu nécessaire un double codage. Prenons un exemple :

(104) * *L'ami **que** je pense **à lui** a réussi au concours d'entrée à l'université*

Dans cette phrase, le relatif *que* a été mal sélectionné (au lieu de *à qui* ou *auquel*) et en même temps le pronom personnel *à qui* a été repris après le verbe *penser*. Cela signifie que deux erreurs ont été commises : erreur de sélection du relatif et erreur de reprise du pronom personnel.

Ces erreurs ont été par la suite classifiées selon le type de relatives (S-S, S-OD, S-OI, etc.).

3.4.3. Épreuve de combinaison de phrases

L'épreuve de combinaison de phrases vise essentiellement à vérifier selon quelle hypothèse des étudiants vietnamiens en FLE acquièrent les relatives en français. Pour cela, nous avons d'abord totalisé les phrases correctement combinées par chaque étudiant, en écartant les combinaisons incorrectes; puis nous avons classifié chacune des phrases correctement combinées selon qu'elle appartient à quel type de relative, en nous basant sur la relation entre la fonction de l'antécédent et celle de la relative. Exemple : nous avons obtenu la paire O-OPREP pour la phrase suivante : (105) *Suzanne aime Rome [où elle a vécu des mois inoubliables]* _{RLV}.

Dans cette phrase, *Rome* est l'antécédent de la relative [*où elle a vécu des mois inoubliables*] _{RLV} et joue le rôle d'objet (O) de la principale alors que le relatif *où* est l'objet de préposition du verbe *vécu*; la relation entre l'antécédent et le relatif est donc O-OPREP. Nous avons ensuite classé les phrases selon leur position matrice sujet versus objet.

Pour les combinaisons incorrectes, nous les avons classifiées selon leur type d'erreur : erreur de sélection et d'omission du relatif, erreur de reprise du pronom, erreur de positionnement de la relative, erreur morphologique et autre (erreur inclassable).

Les erreurs inclassables pour cette épreuve de combinaison de phrases sont celles qui n'appartiennent à aucun des types faisant l'objet de notre étude. Prenons quelques exemples :

(106) : *Les bateaux furent construits en 1880. Les voiles de ces bateaux étaient déjà hissés.*

Un étudiant qui ne maîtrise pas les règles grammaticales et qui n'identifie pas dans *furent* le passé simple du verbe *être*, a réalisé la combinaison suivante : **Les bateaux furent [dont les voiles étaient déjà hissés]* _{RLV} *construits en 1880.*

(107) : *Le lac se situe au centre de la ville de Hanoi. Chaque matin, je me promène autour de ce lac.*

La combinaison suivante a été la suivante : **Ce lac se situe au centre de la ville de Hanoi [dont chaque matin, je me promène autour]* RLV.

Dans cette combinaison, il y'a eu un choix inadéquat de l'antécédent : *le lac* et non pas *le centre de la ville de Hanoi*. De plus, le relatif *dont* choisi n'est pas correct. La combinaison adéquate est : *Le lac [autour duquel je me promène chaque matin se situe au centre de la ville de Hanoi]* RLV.

De plus, nous avons remarqué des erreurs morphologiques, des erreurs liées à l'utilisation inadéquate de la relative¹, des erreurs d'accord entre le participe passé et le relatif, des erreurs de temps verbal, etc. Cependant, nous avons décidé de ne pénaliser que les erreurs morphologiques car celles-ci prennent une part importante de la totalité des erreurs commises par nos étudiants. Les types d'erreurs qui restent, comme ils prennent un pourcentage très modeste, n'ont pas été pris en compte.

3.5. Esquisse des étapes d'analyse

3.5.1. L'épreuve de production écrite

Pour l'épreuve de production écrite, nous avons étudié en premier lieu le phénomène d'évitement de relatives ainsi que les erreurs commises pour savoir si celles-ci seraient liées à la sélection ou à l'omission du relatif, à la reprise du pronom, ou au positionnement de la relative. En nous basant sur l'analyse des taux de réussite/échec, nous avons effectué, en second lieu, une comparaison du niveau de performance entre les apprenants de trois niveaux d'étude (I, III et IV).

- Étudier le phénomène d'évitement d'emploi de relatives et la progression de l'acquisition des relatives entre les niveaux. L'évitement est mesuré, d'une part, sur la base du nombre total de productions de relatives dans les écrits des étudiants et, d'autre part, de la proportion des productions incorrectes dans la totalité des productions entre les niveaux scolaires. Pour cela, nous avons calculé le nombre de relatives correctement et incorrectement produites, le total de productions de relatives et % des erreurs pour chacun des niveaux et le score général pour le grand groupe.

¹ L'étudiant n'est pas arrivé à identifier la relative, d'où la confusion entre la principale et la relative.
Exemple : **Le professeur qui pense à un de ses élèves vient de donner un conseil à cet élève.*

- Étudier les erreurs : erreurs de sélection et d'omission du relatif, erreurs de reprise du SN ou du pronom, erreurs liées à la position de la relative et autre.

3.5.2. L'épreuve de traduction écrite

Pour l'épreuve de traduction écrite, les erreurs continuaient à être étudiées, selon qu'elles étaient liées à la sélection, à l'omission du relatif, à la reprise du pronom, ou au positionnement de la relative. Nous avons étudié la progression de l'acquisition des relatives entre les niveaux en analysant le taux de réussite et d'échec de chaque niveau. Nous avons fait attention également au taux de réussite/échec par rapport à chaque type de relative proposé en vietnamien.

- Étudier la progression de l'acquisition des relatives entre les niveaux : nous avons calculé le nombre de traductions correctes, incorrectes, total de traductions et % des erreurs pour chacun des niveaux et le score général pour le grand groupe.
- Étudier les erreurs : erreurs de sélection et d'omission du relatif, erreurs de reprise du pronom, et erreurs liées à la position de la relative et autre.

3.5.3. L'épreuve de combinaison de phrases

Nous avons utilisé l'épreuve de combinaison de phrases essentiellement pour tester les hypothèses d'acquisition des relatives, autrement dit pour identifier selon quelle hypothèse nos étudiants s'approprièrent les relatives en français. En outre, nous avons également étudié la progression entre les trois niveaux en nous basant sur leur taux de réussite/échec.

- Étudier la progression de l'acquisition des relatives entre les niveaux : nous avons calculé le nombre de combinaisons correctes, incorrectes, le total de combinaisons et le pourcentage des erreurs pour chacun des niveaux et le score général pour le grand groupe.
- Tester l'hypothèse d'acquisition des relatives : nous avons calculé le pourcentage des combinaisons correctes pour chaque type de relative : SU, OD, OI, OPREP et GEN, pour chaque position matrice sujet versus objet et ce pour chacun des niveaux. De plus, pour pouvoir expliquer l'origine des erreurs, un calcul des combinaisons incorrectes, en relation avec leur source, a été réalisé.

3.6. Expérimentation

Nous avons été présente au département de français de l'université de Hanoï, Vietnam pour effectuer l'expérimentation, du 1 au 15 novembre 2006, auprès d'étudiants en première, troisième et quatrième année universitaire. Afin de recueillir suffisamment de données, nous avons pris, à chaque niveau d'étude, deux classes en entier, et nous avons obtenu ainsi 48 étudiants du niveau I (étudiants en première année universitaire), 31 étudiants du niveau III (étudiants en troisième année universitaire) et 40 étudiants du niveau IV (étudiants en quatrième année universitaire). Selon les critères fixés au-dessus (seuls les étudiants qui ont étudié le français pendant trois ans au lycée font l'objet de notre étude), nous n'avons retenu que 35 étudiants du niveau I, 24 étudiants du niveau III et 27 étudiants du niveau IV, soit 86 sujets au total (tableau 9).

Tableau 10: Date de passation de l'expérimentation et nombre d'étudiants

Niveau	Nombre d'étudiants	Date de passation des épreuves		
		Production écrite	Traduction écrite	Combinaison de phrases
I	48/35*	1 et 2 - Nov.	1 et 2 – Nov.	1 et 2 – Nov.
III	31/24*	6.et 7 – Nov.	6 et 7 – Nov.	6 et 7 – Nov.
IV	40/27*	14 et 15 – Nov.	14 et 15 – Nov.	14 et 15. Nov
Total	120/86*			

* Nombre d'étudiants retenus.

Étant donné que l'un de nos objectifs consiste à étudier le phénomène d'évitement d'emploi de relatives dans les écrits des étudiants, pour ne pas biaiser les résultats, nous avons passé les épreuves de manière que les étudiants ne le sachent pas, autrement dit qu'ils produisent un texte de façon naturelle et spontanée. Ainsi, l'ordre de passation des épreuves a été comme suit : l'épreuve de production écrite (1), l'épreuve de traduction écrite (2) et l'épreuve de combinaison de phrases (3). Les épreuves ont été passées, en premier lieu, dans les deux classes entières du niveau I

avec 48 étudiants, puis dans les deux classes entières du niveau III avec 31 étudiants et enfin dans les deux classes entières du niveau IV avec 41 étudiants.

Il est à noter que les expériences de l'expérimentation pilote nous ont permis d'éviter les problèmes inattendus. Ainsi, nous avons laissé aux étudiants plus de temps pour accomplir l'épreuve de production écrite ; pour l'épreuve de traduction écrite, nous leur avons fourni le vocabulaire enleur demandant de ne pas utiliser le participe présent, ni de changer la structure de la phrase.

Chapitre 4 :
Présentation des résultats

Une fois la méthodologie décrite en détail au chapitre précédent, il convient de présenter les résultats en fonction de chacun des objectifs fixés pour notre étude. On explorera, en premier lieu, le premier objectif portant sur la progression de l'acquisition des relatives, d'un niveau scolaire à l'autre, à travers les épreuves (production écrite, traduction écrite et combinaison de phrases) et sur le phénomène d'évitement d'emploi de relatifs à travers l'épreuve de production écrite ; en second lieu le deuxième objectif portant sur les différents types d'erreurs (erreurs de sélection du relatif, erreurs d'omission du relatif, erreurs de reprise du SN ou du pronom, erreurs de positionnement de la relative) et leurs sources possibles, constatées à travers les trois épreuves ; et enfin le troisième objectif portant sur l'ordre d'acquisition des relatives par nos étudiants, observé à l'épreuve de combinaison de phrases.

Notons que lors de la correction des copies de l'épreuve de combinaison de phrases, nous avons constaté que certains de nos étudiants n'ont pas commencé leur combinaison par la première phrase, mais par la deuxième², ce qui ne correspondait pas à nos attentes selon lesquelles l'étudiant doit toujours commencer par la première phrase. Exemple : (108) *L'homme s'approche de moi. J'ai souri à cet homme.*

La combinaison attendue est : *L'homme [à qui/auquel j'ai souri] RLV s'approche de moi.* Or, certains étudiants ont réalisé la combinaison suivante : *J'ai souri à l'homme [qui s'approche de moi] RLV*, comme certains étudiants l'ont fait. Nous avons alors distingué les combinaisons correctes en deux catégories : 'combinaisons correctes attendues' et 'combinaisons correctes non attendues' et nous n'avons pris en compte que les emplois corrects attendus dans l'analyse de nos résultats.

² Il s'agit là une des limites de notre recherche : nous n'avons pas donné clairement la consigne selon laquelle l'apprenant doit commencer par la première phrase.

4.1. Premier objectif de recherche : décrire le processus d'acquisition des relatives: la progression entre les niveaux scolaires et le phénomène d'évitement de relatives

Ce premier objectif de recherche vise en premier lieu à mesurer la progression entre les niveaux quant à l'emploi des relatives, puis à étudier le phénomène d'évitement. La progression entre les niveaux scolaires a été étudiée à travers toutes les épreuves. Le phénomène d'évitement a été étudié au moyen de l'épreuve de production écrite.

4.1.1. Étudier la progression entre les niveaux scolaires

La progression entre les niveaux est mesurée sur la base de la moyenne des emplois corrects de relatives produits par l'ensemble des étudiants de chacun des niveaux. Ces résultats sont présentés dans le tableau 11.

Tableau 11: Score moyen des emplois corrects pour l'épreuve de production écrite, l'épreuve de traduction écrite et l'épreuve de combinaison de phrases, pour chacun des niveaux.

Emplois corrects		N	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Production écrite	Niveau I	35	2.11	1.45	.00	6.00*
	Niveau III	24	1.79	1.50	.00	6.00
	Niveau IV	27	1.59	1.45	.00	6.00
	Total	86	1.86	1,46	.00	6.00
Traduction écrite	Niveau I	35	15.14	3.62	7.00	20.00**
	Niveau III	24	15.00	2.69	10.00	20.00
	Niveau IV	27	14.74	3.98	6.00	20.00
	Total	86	14.98	3.47	6.00	20.00
Combinaison de phrases	Niveau I	35	25.74		4.00	30.00***
	Niveau III	24	23.79		8.00	30.00
	Niveau IV	27	24.81		15.00	30.00
	Total	86	24.90		4.00	30.00

* : valeur maximale obtenue de productions correctes

** : valeur maximale obtenue de traductions correctes sur un maximum possible de 20

*** : valeur maximale obtenue de combinaisons correctes sur un maximum possible de 30

En vue de mieux visualiser ces résultats obtenus par chacun des niveaux scolaires à travers les trois épreuves, nous les présentons sous forme de graphique (figure 3).

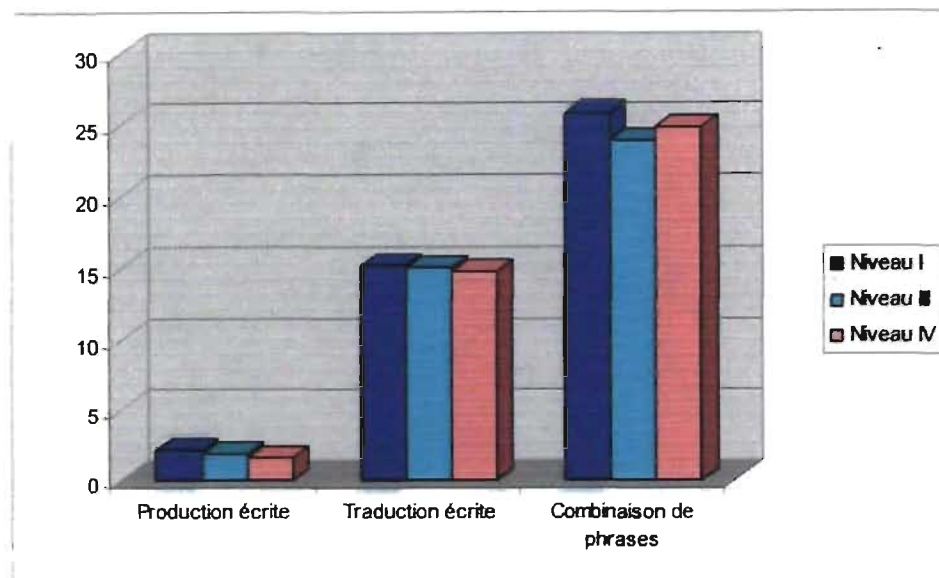


Figure 3 – Score moyen des emplois corrects de relatives par niveau scolaire pour les épreuves de production écrite, de traduction écrite et de combinaison de phrases.

Globalement, les résultats sont assez forts pour l'ensemble du groupe. En effet, à l'épreuve de production écrite, la proportion entre la moyenne des productions correctes et celle des productions est de 1.86/2.26 ; à l'épreuve de traduction écrite, cette proportion est de 14.98/19.73 et de 24.90/29.90 à l'épreuve de combinaison de phrases. Cependant, contrairement à nos attentes, les scores moyens des emplois corrects de relatives du niveau I sont toujours légèrement plus élevés à chacune des épreuves. En effet, selon les résultats illustrés dans le tableau 11, les scores moyens de productions correctes pour les trois niveaux pour l'épreuve de production écrite sont les suivants : 2.11, 1.79 et 1.59 productions correctes/étudiant. Pour l'épreuve de traduction écrite, ces scores sont les suivants : 15.14 traductions correctes/étudiant du niveau I, 15 traductions correctes/étudiant du III et 14.74 traductions correctes/étudiant du niveau IV. Ainsi, pour ces deux épreuves de production écrite et de traduction écrite, contrairement au niveau I, le niveau IV obtient des scores un peu moins élevés que les deux autres niveaux. Dans les deux cas, la moyenne du niveau III se trouve au milieu, avec une valeur de 1.79 production correcte/étudiant pour l'épreuve de production écrite et de 15 traductions correctes/étudiant pour l'épreuve de traduction écrite.

À l'épreuve de combinaison de phrases, on a également remarqué que les étudiants du niveau I continuent d'être légèrement meilleurs, avec un score moyen de 25.74 combinaisons correctes/étudiant ; cependant, le niveau IV a atteint un résultat légèrement plus élevé que le niveau III, avec un score moyen de 24.81 combinaisons correctes/étudiant, contre 23.79 combinaisons correctes/étudiant du niveau III.

Ces résultats s'avèrent paradoxaux puisque nous nous attendions à une progression graduelle entre ces trois niveaux ; autrement dit, le niveau IV aurait été à la première place, suivi par le niveau III et en dernier lieu par le niveau I.

Pour analyser s'il y a une différence significative entre les moyennes d'emplois corrects de relatives obtenues par chaque niveau, pour chacune des épreuves, nous avons réalisé une analyse de variance dont les résultats sont les suivants : pour l'épreuve de production écrite, $F((2,83) = 1.004 ; p = .371)$; pour l'épreuve de traduction écrite, $F((2,83) = 1,334 ; p = .904)$; pour l'épreuve de combinaison de phrases, $F((2,83) = 1.361 ; p = .262)$. Ainsi, contrairement à nos attentes, on ne peut pas rejeter l'hypothèse selon laquelle les moyennes sont égales pour les trois niveaux scolaires, pour chacune des trois épreuves. Il n'y a donc aucune différence significative entre les niveaux en termes de nombre d'emplois corrects, quelle que soit l'épreuve considérée.

4.1.2. Le phénomène d'évitement

L'évitement de relatives est étudié à travers l'épreuve de production écrite. Comme nous l'avons abordé plus haut, ce phénomène est mesuré, d'une part, sur la base du nombre total de productions de relatives, dans les écrits des étudiants et, d'autre part, de la proportion des productions incorrectes dans la totalité des productions entre les niveaux scolaires.

Nombre total de productions de relatives et types de relatifs

Comme le nombre d'étudiants des trois niveaux est hétérogène, nous ne pouvons pas comparer le nombre total de productions de relatives entre les niveaux mais les moyennes produites par chacun d'entre eux. Dans ce cas, plus l'étudiant utilise des relatives, moins ils en évitent l'emploi et vice versa. Le tableau 12 présente les scores moyens de production de relatives.

Tableau 12: Scores moyens de productions totales de relatives pour l'épreuve de production écrite.

		N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
Total production de RLV _s	Niveau I	35	2,45	1,40	,00	6,00
	Niveau III	24	2,04	1,57	,00	6,00
	Niveau IV	27	2,18	1,56	,00	6,00
	Total	86	2,25	1,49	,00	6,00

Globalement, la moyenne de relatives produites par chaque niveau dans leur écrit est assez modeste. Dans un texte d'une trentaine de lignes, les scores moyens sont en effet respectivement : 2.45 productions/étudiant du niveau I, 2.04 productions/étudiant du niveau III et 2.18 productions/étudiant du niveau IV. Ainsi, bien qu'il n'y ait pas de différence significative entre les niveaux ($F(2,83) = .587$; $p = .558$), nous notons encore les résultats paradoxaux au niveau de la production moyenne de relatives dans les écrits de nos étudiants: la moyenne du niveau I est légèrement plus élevée que celles du niveau III et du niveau IV.

De plus, si on regarde les écarts-types et le nombre de productions de relatives selon les valeurs minimales et maximales, on constate que ces valeurs, qui varient de 0 à 6, sont réparties d'une manière assez égale entre les trois niveaux.

Le tableau 13 présente les scores obtenus par niveau et par le grand groupe, constitué de tous les étudiants : 9/86 étudiants, soit 10.46%, n'ont utilisé aucune relative dans leur écrit. Les étudiants qui ont utilisé 1 ou 2 relatives dans leur écrit sont assez nombreux : 23.25% en ont eu une et 29.06% en ont eu deux. À chacun des niveaux, il y a seulement un étudiant qui a utilisé 6 relatives dans leur écrit. Notons que nous analysons les résultats selon le grand groupe car il n'y a pas de différence significative entre les niveaux scolaires.

Tableau 13: Production de relatives pour le grand groupe à l'épreuve de production écrite

Nombre de productions de relatives	Nombre d'étudiants par niveau			Total
	Niveau I	Niveau III	Niveau IV	
0	2	4	3	9 (10.46%)
1	6	6	8	20 (23.25%)
2	13	6	6	25 (29.06%)
3	6	3	4	13 (15.12%)
4	5	4	4	13 (15.12%)
5	2	0	1	3 (3.49%)
6	1	1	1	3 (3.49%)
Total	35	24	27	86 (100%)

En ce qui concerne les types de relatifs que les étudiants ont utilisés dans leur écrit, nous constatons la présence de presque tous les types de relatifs, à savoir *qui*, *que*, *dont*, *où*, *prép + lequel* (et ses variantes). Cependant, les deux formes simples *qui* et *où* sont les plus utilisées et elles atteignent des proportions presque similaires. Le tableau 14 présente le nombre total de relatives produites par chacun de niveaux et la proportion de chacun des types de relatifs dans la totalité de relatives produites : alors que la proportion de *qui* dans la totalité des relatives produites par chacun des niveaux est de 0.4 production/étudiant du niveau I, de 0.39 production/étudiant du niveau III et de 0.37 production/étudiant du niveau IV, celle d'*où* est de 0.37 production/étudiant du niveau I, de 0.3 production/étudiant du niveau III et de 0.31 production/étudiant du niveau IV. Il est à noter que dans leur écrit, nos étudiants ont utilisé le relatif *que* moins que le relatif *où*. Il n'occupe respectivement que de 0.13 production/étudiant du niveau I, 0.12 production/étudiant du niveau III et 0.17 production/étudiant du niveau IV. Cela pourrait s'expliquer par le fait que le sujet de la tâche de production écrite aborde la description d'un lieu et que les étudiants ont donc eu beaucoup recours au relatif *où*, un relatif qui remplace le complément de lieu.

Nous constatons une utilisation très rare des deux formes les plus difficiles *prép + lequel* (et ses variantes) et surtout *dont*. En effet, pour le niveau I, leur proportion n'est que de 0.02 production de *dont* et 0.08 production de *prép + lequel* (et ses variantes); pour les deux niveaux III et IV, cette proportion est légèrement plus élevée, soit 0.06 production de *dont* et 0.12 production de *prép + lequel* (et ses variantes) chez le niveau III et de 0.05 production de *dont* et 0.1 production de *prép + lequel* (et ses variantes) chez le niveau IV. En fait, bien que les deux niveaux III et IV produisent plus de relatifs complexes que le niveau I, le nombre d'emplois de ce type de relatif reste encore très modeste.

Tableau 14: Nombre total de relatives et proportion de relatifs dans la totalité des relatives produites par chacun des niveaux

Niveau	Total de relatives	Type de relatif				
		Qui	Que	Dont	Où	Prép + lequel
Niveau I (35)	86	34 (0.4*)	11 (0.13)	2 (0.02)	32 (0.37)	7 (0.08)
Niveau III (24)	49	19 (0.39)	6 (0.12)	3 (0.06)	15 (0.3)	6 (0.12)
Niveau IV (27)	59	22 (0.37)	10 (0.17)	3 (0.05)	18 (0.31)	6 (0.1)

(*) : Proportion de relatifs dans la totalité des relatives produites par chacun des niveaux

La relation entre les productions incorrectes et la totalité des productions de relatives entre les niveaux :

Comme nous l'avons dit plus haut, l'évitement est également mesuré sur la base de la relation entre les productions incorrectes de relatives et la totalité des productions de relatives. Selon Schachter (1974), plus l'étudiant utilise des relatives, plus il commet des erreurs et vice versa, moins il en emploie, moins il en commet. Dans le deuxième cas, il s'agit, selon Schachter, de l'évitement de l'emploi de relatives par l'étudiant, qui, poussé par un sentiment de prudence et de réticence, ne veut pas en utiliser.

Comme résultats, le tableau 15 nous montre que, alors que le niveau III utilise le moins de relatives (2.04 relatives en moyenne/étudiant), il commet également le moins d'erreurs, soit une moyenne de 0.38 erreur/étudiant. Par contre, le niveau I utilise le plus de relatives, soit une moyenne de 2.46 relatives/étudiant, et il obtient un score d'erreurs presque similaire à celui du niveau III, soit 0.46 erreur/étudiant. Quant au niveau IV, alors qu'il partage avec le niveau III une proportion de productions presque la même, soit 2.19 relatives/étudiant, il commet une proportion d'erreurs assez importante, une fois et demie plus élevée que les niveaux I et III, soit 0.63 par rapport à 0.46 (niveau I) et à 0.38 (niveau III). Ces résultats montrent que le niveau III semble éviter les relatives plus que les niveaux IV et I.

Tableau 15: Moyennes des productions et des productions incorrectes de relatives par étudiant

		N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
Total productions	Niveau I	35	2,46	1,40	,00	6,00
	Niveau III	24	2,04	1,57	,00	6,00
	Niveau IV	27	2,19	1,56	,00	6,00
	Total	86	2,26	1,49	,00	6,00
Total productions incorrectes	Niveau I	35	,46	,78	,00	3,00
	Niveau III	24	,38	,71	,00	2,00
	Niveau IV	27	,63	,83	,00	3,00
	Total	86	,49	,77	,00	3,00

4.2. Deuxième objectif de recherche : étudier les erreurs.

Pour pouvoir étudier les sources d'erreurs, selon qu'elles proviennent de l'interférence avec le vietnamien (V-F), du stock de connaissances accumulé en français (F-F) ou de la combinaison de ces deux sources (V-F et F-F), nous avons procédé à l'identification des types d'erreurs commis par nos étudiants et de celui qui est le plus fréquent dans chacune des épreuves. Les différents types d'erreurs que nous avons identifiés à travers les épreuves sont : erreurs de sélection et d'omission

du relatif, erreurs de reprise du SN ou du pronom (possessif ou personnel), erreurs de positionnement de la relative, erreurs morphologiques et erreurs inclassables.

Erreurs de sélection :

Les erreurs de sélection du relatif sont les plus nombreuses pour chacun des niveaux et à chacune des épreuves : à l'épreuve de production écrite, elles sont de 50% au niveau I, de 55.6% au niveau III et de 70.6% au niveau IV ; à l'épreuve de traduction écrite, elles sont de 69.1% au niveau I, de 70.2% au niveau III et de 64.9% au niveau IV ; à l'épreuve de combinaison de phrase, elles sont de 34.6% au niveau I, de 37.9% au niveau III et de 36.1% au niveau IV.

Si on considère les moyennes d'erreurs/étudiant, on trouve que, pour le niveau I, alors que la moyenne de ce type d'erreur est de 0.23 erreur/étudiant, celle des deux niveaux III est un peu moins élevée (0.21 erreur/étudiant) et elle est deux fois plus élevée au niveau IV, soit 0.44 erreur/étudiant.

À l'épreuve de production écrite, les difficultés des étudiants se manifestent le plus clairement dans la sélection des relatifs de types OI et OPREP. Prenons-en quelques exemples :

(109) * *La région **que** je suis attachée le plus est mon village natal.*

(110) * *C'est lieu **que** je suis né ...*

(111) * *Je suis loin de ma région natale **de laquelle** je me souviens ...*

(112) * *C'est un point fort **que** dans le passé il a obtenu 5 tonnes de riz/ha.*

(113) * *C'est le lieu **que** mes parents vivent.*

Les erreurs de sélection du relatif à cette épreuve sont dues en grande partie à la surgénéralisation de *que*. Parmi les 14 erreurs de surgénéralisation de *que* identifiées à cette épreuve, 5 appartiennent au niveau I (62.5%), 2 au niveau III (40%) et 7 au niveau IV (58.33%).

À l'épreuve de traduction écrite, outre les deux relatives de types OI et OPREP, les étudiants rencontrent encore des difficultés avec la relative de type GEN. Prenons-en quelques exemples :

(114) * *J'ai contacté le candidat à **qui/que** tu as voté.*

(115) * *Je cherche les maisons **ayant** la fenêtre donné sur une cour très large.*

(116) * *La fille **que** ses parents sont professeurs a obtenu le premier prix ...*

(117) * *Je n'aime pas les garçons **dont/que** tu as demandé de l'aide.*

Comme à l'épreuve de traduction écrite, à l'épreuve de combinaison de phrases, les erreurs de sélection du relatif sont également les plus nombreuses aux relatives de types OI, OPREP et GEN, représentant 90% de l'ensemble des erreurs de sélection du relatif. Notamment, les deux phrases 6 et 8 causent le plus de problèmes à nos étudiants quant à la sélection d'un relatif adéquat. Prenons quelques exemples de ces deux phrases produites par nos étudiants :

La phrase 6 :

(118) * *Il a escaladé une montagne **d'où** il a atteint le sommet.*

(119) * *Il a escaladé une montagne **de laquelle** il a atteint le sommet.*

(120) * *Il a escaladé une montagne **où** il a atteint le sommet.*

La phrase 8 :

(121) * *Il vient de changer sa moto **avec qui** il roulait depuis dix ans.*

(122) * *Il vient de changer sa moto **qu'**il roulait depuis dix ans.*

(123) * *Il vient de changer sa moto **avec quoi** il roulait depuis dix ans.*

La phrase 19 :

(124) * *Les bateaux **desquels** les voiles étaient déjà hissés furent construits en 1880.*

Ainsi, les erreurs de sélection du relatif sont les plus nombreuses aux deux positions OI et OPREP à l'épreuve de production écrite et aux trois positions OI, OPREP, GEN aux deux épreuves de traduction écrite et de combinaison de phrases. Parmi les erreurs de sélection, celles dues à la surgénéralisation de *que* sont les plus fréquentes.

Erreurs d'omission du relatif

Les erreurs d'omission du relatif sont très nombreuses à l'épreuve de production écrite et elles deviennent très rares aux épreuves de traduction écrite et de combinaison de phrases. À l'épreuve de production écrite, leur taux est de 25% pour le niveau I, de 37.5% pour le niveau III, le niveau IV ne commet aucune erreur de ce type. À l'épreuve de traduction écrite, les taux sont presque similaires pour tous les trois niveaux : 3.75% pour le niveau I, 3.71% pour le niveau III et 3.85% pour le niveau IV. Il en est de même pour l'épreuve de combinaison de phrases : 3.63% de l'ensemble des erreurs pour le niveau I, 2.15% pour le niveau IV et aucune erreur de ce type n'a été commise par le niveau III.

Si on considère le nombre moyen d'erreurs/étudiant à chacune des épreuves, on trouve qu'à l'épreuve de production écrite, la moyenne obtenue par le niveau I est de 0.12 erreur/étudiant, de 0.13 erreur/étudiant pour le niveau III et de 0.04 erreur seulement/étudiant pour le niveau IV. À l'épreuve de traduction écrite, on ne remarque presque pas de différence entre les moyennes des niveaux : 0.17 (niveau I), 0.16 (niveau III) et 0.18 (niveau IV). À l'épreuve de combinaison de phrases, le score moyen n'est que de 0.11 erreur au niveau I et seulement de 0.07 erreur au niveau IV ; aucune erreur de ce type n'a été détectée au niveau III.

Par ailleurs, nous avons également remarqué que, à toutes les épreuves, ce type d'erreur est le plus nombreux pour le type SU. En effet, sont liées au type SU toutes les 6 erreurs d'omission du relatif à l'épreuve de production écrite (100%), 9/15 erreurs d'omission à l'épreuve de traduction écrite (60%) et toutes les 6 erreurs d'omission à l'épreuve de combinaison de phrases (100%). Prenons-en quelques exemples :

(125) SU : * *Il y a beaucoup de gens célèbres Ø sont originaires de cette région.*

(126) SU : * *Il y a beaucoup de touristes Ø y viennent pour visiter.*

(127) SU : * *Un lieu Ø a des champs, des lacs, des étangs qui sont larges.*

(128) SU : * *Les femmes Ø viennent d'arriver nous ont raconté ...*

(129) SU : * *L'accident Ø a fait trois blessés a eu lieu à l'heure de pointe.*

(130) SU : * *Les livres Ø viennent d'être sortis sont sur la table.*

Erreurs de reprise du SN ou du pronom (personnel ou possessif)

Les erreurs de reprise du SN ou du pronom (personnel ou possessif) sont presque absentes à l'épreuve de production écrite où nous en avons remarqué une seule à la position OD. Elles sont peu nombreuses à l'épreuve de combinaison de phrases, avec seulement 13 erreurs/305 (4.26%). Pourtant, elles sont plus fréquentes à l'épreuve de traduction écrite, avec 44/398 erreurs (11.06%).

Les moyennes des erreurs de reprise du pronom/étudiant sont les suivantes : à l'épreuve de traduction écrite : 0.4 erreur/étudiant du niveau I, 0.54 erreur/étudiant du niveau III et 0.66 erreur/étudiant du niveau IV ; à l'épreuve de combinaison de phrases, le score moyen est de 0.09 erreur pour le niveau I et il est un peu plus élevé au niveau III (0.17 erreur/étudiant) et au niveau IV (0.22 erreur/étudiant).

Pour les étudiants faisant l'objet de notre recherche, la majorité des erreurs de reprise du SN ou du pronom sont liées au type GEN : elles occupent en effet 77.27% à l'épreuve de traduction écrite, dont 64.29% pour le niveau I, 76.92% pour le niveau III et 88.24% pour le niveau IV. À l'épreuve de combinaison de phrases, les erreurs de type GEN totalisent 92.31%, (25% pour le niveau I, 25% pour le niveau III et 50% pour le niveau IV).

Erreurs de positionnement de la relative

Nous n'avons remarqué aucune erreur de positionnement de la relative à l'épreuve de production écrite. Ce type d'erreur est en plus très rare à l'épreuve de traduction écrite, (2.51%) mais il est particulièrement fréquent à l'épreuve de combinaison de phrases, avec 31.25% de l'ensemble des erreurs (29.47% pour le niveau I, 41.05% pour le niveau III et 29.47% pour le niveau IV).

Notons que les erreurs de positionnement de la relative sont assez importantes à l'épreuve de combinaison de phrases, surtout aux niveaux III (1.63 erreur/étudiant) et IV (1.04 erreur/étudiant) ; le score de ce type d'erreur n'est que de moitié pour le niveau I, soit 0.8 erreur/étudiant.

À l'épreuve de traduction écrite, la plupart des erreurs ce type sont liées à la position OI et à la position OPREP. Prenons-en des exemples :

(131) La phrase 9 : **L'ami a réussi au concours d'entrée à l'université [à qui je pense]* _{RLV}, au lieu de : *L'ami [à qui/auquel je pense]* _{RLV} a réussi au concours d'entrée à l'université.

(132) La phrase 2 : **Ma maison vaut 10.000\$ [où j'habite]* _{RLV}, au lieu de : *La maison [où j'habite]* _{RLV} vaut 10.000\$.

Si on observe bien les phrases en vietnamien, on trouve que les relatives [*mà tôi nghĩ đến*] (*à qui je pense*) dans la phrase 9 et [*tôi đang ở*] (*où j'habite*) dans la phrase 2 se place après les syntagmes nominaux *Người bạn* (*l'ami*) et *Ngôi nhà* (*la maison*). Il s'agit d'un enchâssement central des relatives dans les phrases matrices. Or, les étudiants ont fait une traduction complètement erronée, en plaçant incorrectement les relatives à la fin de la phrase. Les traductions correctes exigent que les relatives [*à qui je pense*] _{RLV} et [*où j'habite*] _{RLV} se mettent après les syntagmes nominaux *l'ami* et *la maison*. Pourtant, on ne doit pas nier que ces étudiants ont réussi à former les relatives [*à qui je pense*] _{RLV} et [*où j'habite*] _{RLV} bien que le relatif soit absent dans la phrase en vietnamien, la phrase 2.

À l'épreuve de combinaison de phrases, la quasi-totalité des erreurs de positionnement de la relative sont liées à la position matrice sujet, soit 94/95 erreurs, dont S-GEN, S-OPREP et S-S sont les trois types avec lesquels nos étudiants ont commis le plus d'erreurs de ce type. Examinons quelques phrases avec lesquelles nos étudiants rencontrent le plus de problèmes :

(133) La phrase 19 : *Les bateaux furent construits en 1880. Les voiles de ces bateaux étaient déjà hissés.*

(134) La phrase 25 : *L'escalier aboutissait au milieu d'un corridor. Les marches de cet escalier étaient en bois.*

Pour ces deux phrases, au lieu de faire un enchâssement central de la relative, plusieurs étudiants ont incorrectement positionné la relative à la fin de la phrase matrice, donnant lieu à des combinaisons suivantes :

**Les bateaux furent construits en 1880 [dont les voiles étaient déjà hissés.]* RLV

**L'escalier aboutissait au milieu d'un corridor [dont les marches étaient en bois.]*

RLV

Erreurs morphologiques

Les erreurs morphologiques sont très minimales aux épreuves de production écrite et de traduction écrite, mais elles occupent une part assez importante à l'épreuve de combinaison de phrases, soit 6.56%, contre 4.26% pour les erreurs de reprise du pronom et 1.97% pour les erreurs d'omission du relatif. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de les traiter comme un des types d'erreurs mais seulement à l'épreuve de combinaison de phrases.

Ce type d'erreur se retrouve aux trois niveaux scolaires. Cependant, le nombre d'erreurs varie en fonction du niveau de performance. Le niveau I en commet le plus (0.31 erreur/étudiant), soit deux fois plus nombreuses que le niveau IV (0.15 erreur/étudiant). Le niveau III se trouve au milieu, avec 0.21 erreur/étudiant.

Les erreurs morphologiques sont les plus fréquentes aux deux positions OI et OPREP. Prenons-en quelques exemples :

(135) **Il vient de changer sa moto avec quelle il roulait depuis 10 ans.*

(136) **Il vient de changer sa moto avec lequel il roulait ...*

(137) **Tu n'as pas reconnu les personnes auxquels j'ai parlé hier.*

(138) **Tu n'as pas reconnu les personnes auxquels j'ai parlé hier.*

(139) **Nous avons vu ces enfants auxquels vous avez offert des billets.*

(140) **Je connaissais bien ce centre culturel devant laquelle tu passais ...*

(141) **Ce lac autour de laquelle je me promène chaque matin ...*

L'agrammaticalité de ces phrases réside dans le fait que leurs relatifs, bien qu'ils soient bien choisis, ont été mal construits morphologiquement. À l'exemple 135 par exemple, bien qu'il y ait un indicateur sur le genre et le nombre du SN (*sa moto*) : féminin et singulier, l'étudiant n'arrive pas à choisir la bonne morphologie du

relatif : il a utilisé *avec lequel* au lieu de *avec laquelle*. Il en est de même pour les exemples 138, 140 et 141. Aux exemples 137 et 139, les étudiants ont choisi *auxqui* à la place de *à qui*, sans savoir que *auxqui* n'existe pas en français.

Erreurs inclassables

Il est intéressant de constater que les erreurs inclassables (selon le cadre que nous avons choisi) sont assez nombreuses aux épreuves de productions écrite (9/40 erreurs, soit 22.5%) et de combinaison de phrases (19.67%). Elles le sont un peu moins à l'épreuve de traduction écrite (14.64%).

Pour chacun des niveaux, les moyennes sont les suivantes : 0.11 erreur/étudiant du niveau I, 0.04 erreur/étudiant du niveau III et 0.11 erreur/étudiant du niveau IV.

À l'épreuve de production écrite, l'emploi des relatifs et des relatives n'est soumis à aucune règle. Prenons-en quelques exemples :

(142) **L'air est très agréable où moi et mes amis s'amuse*nt.

(143) **D'abord, Phu Thò qui a les métiers traditionnels comme ...*

(144) **Des milliers de personnes qui y viennent pour visiter.*

À l'épreuve de traduction écrite, les erreurs inclassables sont les plus fréquentes pour le type GEN (34/59 erreurs inclassables, soit 57.63%) et beaucoup moins pour les types qui restent : OPREP (15.25%), OD (15.25%), OI (6.78%), SU (5.08%). Prenons-en un exemple :

La phrase 3, celle avec laquelle beaucoup de nos étudiants (32.20%) ont commis le plus d'erreurs inclassables :

<i>Tôi</i>	<i>đi</i>	<i>tìm</i>	<i>những</i>	<i>ngôi nhà</i>	<i>có</i>	<i>cửa sổ</i>
Je	aller	chercher	les	maisons	avoir	la fenêtre
		<i>hướng ra</i>	<i>một</i>	<i>cái sân</i>	<i>rất</i>	<i>rộng</i>

s'orienter vers une cour très large

→ *Je vais chercher les maisons [dont les fenêtres donnent sur une cour très large]*

RLV.

Des traductions erronées sont les suivantes :

(145) * *Je cherche les maisons **qui** ont les fenêtres donnant sur une cour très large*

(146) * *Je cherche les maisons **ayant** leur fenêtre **donnant** sur une cour très large*

(147) * *Je cherche les maisons **qui** ont les fenêtres **qui** donnent sur une cour très large*

À l'épreuve de combinaison de phrases, les erreurs inclassables occupent une part assez importante, soit 19.67%, par rapport à 1.97% pour les erreurs d'omission du relatif et à 4.26% pour les erreurs de reprise du pronom commises à cette épreuve. Notons que 58.33% sont liés à la position OPREP et 23.33% à la position GEN. Les moyennes pour chacun des niveaux à cette épreuve sont les suivantes : 0.11 erreur/étudiant du niveau I, 0.04 erreur/étudiant du niveau III et 0.11 erreur/étudiant du niveau IV. Prenons un exemple de ce type d'erreurs :

La phrase 4 : *Le lac se situe au centre de la ville de Hanoi. Chaque matin, je me promène autour de ce lac.*

Et les combinaisons de 41.67% de nos étudiants sont les suivantes :

(148) * *Le lac **dont** je me promène **autour** se situe au centre de la ville de Hanoi*

(149) * *Le lac **où** je me promène se situe au centre de la ville de Hanoi*

(150) * *Le lac **où** je me promène **autour** se situe au centre de la ville de Hanoi*

(151) * *Le lac **duquel** je me promène **autour** se situe au centre de la ville de Hanoi*

(152) * *Le lac **d'où** je me promène **autour** se situe au centre de la ville de Hanoi*

Toutes ces combinaisons sont agrammaticales dans le sens que leurs auteurs ont mis la préposition *autour* après le verbe *se promener* de la relative, ou qu'ils ont simplifié leur combinaison en la supprimant, comme le montre la combinaison à l'exemple 149.

Globalement, à l'exception des erreurs de sélection du relatif qui sont les plus nombreuses à toutes les épreuves, le poids et la nature des autres types d'erreur semblent dépendre du type de la tâche en question. Tandis que les erreurs d'omission du relatif sont assez fréquentes à l'épreuve de production écrite, surtout pour les deux niveaux I (25%) et III (33.3%) et beaucoup moins au niveau IV (5.9%), elles deviennent moins importantes dans les tâches de traduction et de combinaison de phrases. Les erreurs de positionnement de la relative ne se sont manifestées que dans la tâche de combinaison de phrases, avec des pourcentages assez élevés, soit 25.5% au niveau I, 30.1% au niveau IV et un peu plus élevé au niveau III, avec 37.86%. Les erreurs de reprise du pronom sont assez nombreuses à l'épreuve de traduction écrite et moindres aux tâches de production écrite et de combinaison de phrases : elles sont de 9.7% au niveau I et un peu plus élevées au niveau III (11.4%) et au niveau IV (13.7%). Par ailleurs, les erreurs inclassables marquent leur présence fréquente aux trois épreuves, surtout à l'épreuve de production écrite, avec 27.27%, contre 14.82% à l'épreuve de traduction écrite et 19.67% à l'épreuve de combinaison de phrases. Particulièrement, nous avons remarqué la part importante des erreurs morphologiques à l'épreuve de combinaison de phrases, et ce surtout au niveau I, avec 10%, par rapport à 4.9% au niveau III et 4.3% au niveau IV.

Afin de mieux visualiser les résultats, nous présentons, sous forme de graphique, les types d'erreur aux trois épreuves, par niveau scolaire. La figure 4 représente le pourcentage des types d'erreur pour chacune des épreuves et pour chacun des niveaux.

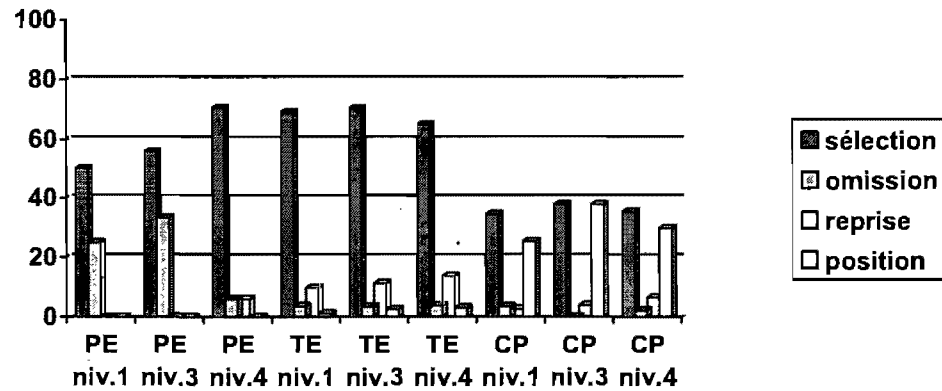


Figure 4: Pourcentage des types d'erreurs pour chacune des épreuves et pour chacun des niveaux

PE : production écrite

TE : traduction écrite

CP : combinaison de phrases

4.3. Troisième objectif de recherche : étudier l'ordre d'acquisition des relatives, selon qu'il est validé par la NPAH (ou l'AHH) de Keenan et Comrie (1977) ou la SOHH de Hamilton (1994). Étudier selon quelle position matrice (sujet versus objet) les apprenants vietnamiens acquièrent les relatives.

Ce troisième objectif de recherche est atteint grâce à l'épreuve de combinaison de phrases. Pour le traitement de ce troisième objectif de recherche, nous n'avons pas retenu deux hypothèses, la PFH de Sheldon (1974) et la PDH de Kuno (1974), dans la mesure où celles-ci n'ont pas été validées par certains chercheurs, à savoir Gass (1980) et Doughty (1991). Il en résulte que nous allons vérifier l'ordre d'acquisition des relatives en français par des apprenants vietnamiens selon qu'il suit la NPAH (ou l'AHH) de Keenan et Comrie (1977) ou la SOHH de Hamilton (1994) (la position matrice objet est plus ou moins accessible que la position matrice sujet).

Le tableau 16 illustre les scores moyens de combinaisons correctes pour les cinq types de relatives placés en deux positions matrices, sujet versus objet. Les trois

premières rangées marquées en gras représentent les résultats par type de relative pour chacun des trois niveaux, sans distinction de position matrice.

Tableau 16: Scores moyens des combinaisons correctes par type de relatives et par position matrice pour l'épreuve de combinaison de phrases

Niveau	Position matrice	Type de relative				
		SU	OD	OI	OPREP	GEN
I	Sujet	2.77	2.43	2.37	2.37	2.57
	Objet	2.83	2.94	2.63	2.37	2.43
		2.80	2.68	2.5	2.37	2.5
III	Sujet	2.54	2.33	1.83	1.71	2.33
	Objet	2.92	2.83	2.38	2.29	2.63
		2.72	2.58	2.11	2.00	2.48
IV	Sujet	2.70	2.22	2.11	1.85	2.56
	Objet	2.93	2.85	2.81	2.33	2.48
		2.82	2.53	2.46	2.09	2.52
Grand groupe	Sujet	2.69	2.34	2.14	2.02	2.50
	Objet	2.88	2.88	2.62	2.34	2.50
		2.79	2.61	2.38	2.18	2.50

Pour le niveau I, le type SU semble être le plus facile, avec une moyenne de 2.80 combinaisons correctes/étudiant. Vient ensuite le type OD, avec 2.68 combinaisons correctes/étudiant. À la troisième place se trouvent les deux types OI et GEN, qui partagent chacun 2.5 combinaisons correctes/étudiant. Le type OPREP semble être le plus difficile pour nos étudiants en première année universitaire.

Pour le niveau III, le type SU paraît également le plus facile, avec une moyenne de 2.72 combinaisons correctes/étudiant. Viennent ensuite le type OD, avec une moyenne de 2.58 combinaisons correctes/étudiant et le type GEN, avec une moyenne de 2.48 combinaisons correctes/étudiant. Les deux types OI et OPREP semblent être

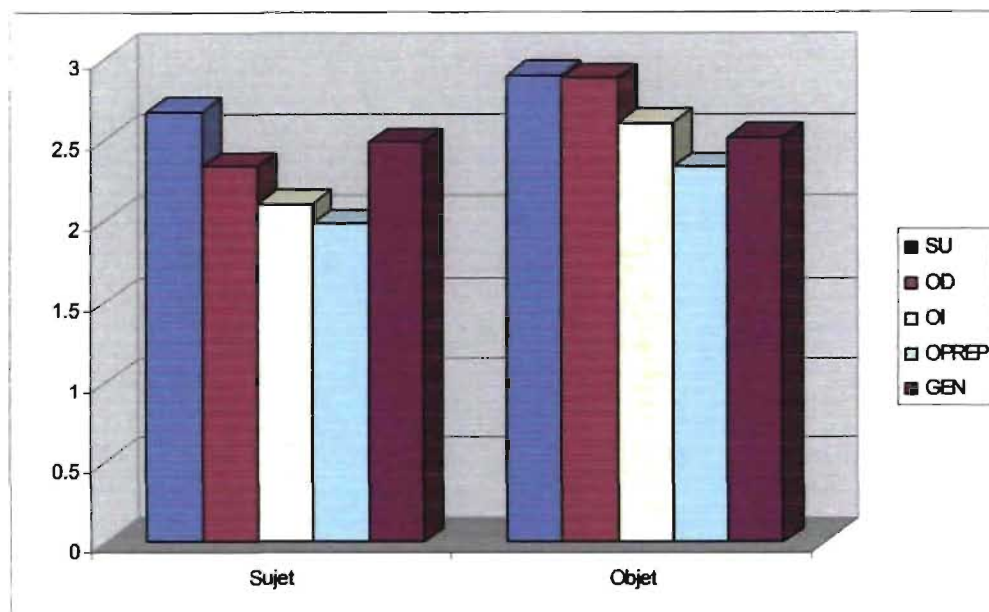


Figure 5: Score moyen de combinaisons correctes par type de relative et par position matrice pour le grand groupe

Notons qu'à cette épreuve de combinaison de phrases, nous avons trois facteurs d'analyse : le facteur *type de relative* (SU, OD, OI, OPREP et GEN), le facteur *position matrice* (sujet versus objet) et le facteur *niveau* (niveau I, niveau III et niveau IV). Afin de vérifier si le facteur *niveau* exerce un impact sur les deux autres, c'est-à-dire la position matrice et le type de relative, nous avons réalisé les analyses de variance avec ces trois facteurs. Les résultats d'analyse nous montrent qu'il n'y a pas d'interaction *position*type*niveau* ($F(8, 332) = .947$; $p = .478$), ni d'interaction *type*niveau* ($F(8, 332) = 1,482$; $p = 0,162$). Par contre, il y a une interaction *position*type* ($F(4, 332) = 5,830$; $p = 0,000$). Cela veut dire que, dans aucun cas, le facteur *niveau* ne joue sur les résultats liés à la position ou au type de relative et que l'impact du facteur *type* dépend des positions matrices. Ces résultats nous amèneront à nous pencher davantage sur les résultats de l'ensemble des sujets et à prendre en considération le facteur *type* de relative, en lien avec les deux positions matrices sujet versus objet.

Le tableau 17 présente les résultats des analyses selon le type et la position matrice pour l'ensemble des sujets :

Tableau 17: Résultats des analyses selon le type et la position matrice

Comparaison par type et position matrice	p
OS > OO	p < .05
OS > SS	P < .05
OS > SO	p < .05
OO = SS	P > .05
OO > SO	P < .05
SS > SO	P < .05

Ainsi, il y a une différence significative entre la paire OS et les paires OO, SS et SO, entre la paire OO et la paire SO, entre la paire SS et la paire SO ; par contre, il n'y a pas de différence significative entre la paire OO et la paire SS. Nous obtenons alors l'ordre d'acquisition suivant : **OS > OO / SS > SO**.

Chapitre 5 :
Interprétation des résultats

Ce chapitre vise à interpréter les phénomènes dégagés dans le chapitre précédent. Seront donc abordés, dans l'ordre, chacun de trois objectifs que nous avons fixés pour notre recherche : (1) Étudier la progression de l'acquisition des relatives entre les niveaux scolaires et le phénomène d'évitement d'emploi de relatives ; (2) étudier les erreurs, selon qu'elles sont liées à l'interférence du vietnamien, au stock de connaissances accumulé en français ou à la combinaison de ces deux sources ; (3) étudier l'ordre d'acquisition des relatives du français par des étudiants vietnamiens en FLE, à savoir si ceux-ci acquièrent les relatives selon l'hypothèse de Keenan et Comrie (1977) ou selon celle de Hamilton (1994).

5.1. Premier objectif de recherche : étudier la progression de l'acquisition des relatives entre les niveaux et le phénomène d'évitement d'emploi de relatives.

5.1.1. Étudier la progression de l'acquisition des relatives entre les niveaux

Les résultats d'analyses obtenus pour chacune des épreuves dans le chapitre précédent ont montré que, contrairement à nos attentes, il n'y a pas de progression entre les niveaux car il n'y a pas de différence significative.

Ainsi, si on regarde les scores aux trois épreuves, sur le plan pédagogique, on peut évoquer que les élèves rencontrent des difficultés dans leur acquisition des relatives, on enregistre même une légère diminution des résultats du niveau I au IV.

Ces résultats coïncident en partie avec ceux obtenus par Nguyen (2005) dans son étude sur l'apprentissage des pronoms personnels en français par les étudiants vietnamiens en FLE. Dans son étude, Nguyen a remarqué que le nombre d'erreurs du niveau III était supérieur à celui du niveau II pour la plupart des types d'erreurs et selon lui, il s'agit d'une période de stagnation du niveau III. De plus, les résultats obtenus dans son étude ne sont pas considérés comme optimaux, compte tenu du nombre d'erreurs par étudiant du niveau final (niveau IV) par rapport à celui du niveau débutant (niveau I) et du temps durant lequel aucun progrès n'est enregistré. Par contre, globalement, les résultats obtenus par nos étudiants sont assez satisfaisants, avec des moyennes assez élevées.

Parmi les facteurs susceptibles d'expliquer cette absence de différence entre le niveau I et les deux niveaux III, IV, on peut questionner la place des facteurs affectifs

dans ce processus. Comme on le sait, la motivation est un facteur explicatif très important de la réussite de l'apprentissage d'une langue (Gass et Selinker, 2001). Selon nos expériences d'enseignement, alors que les étudiants de la première année universitaire sont en général plus actifs et qu'ils aiment découvrir l'université ainsi que passer les épreuves, ceux de la troisième et de la quatrième année sont plus passifs et ils prennent moins au sérieux les épreuves.

Dans le même ordre d'idées, les résultats légèrement plus élevés obtenus par le niveau I par rapport aux deux niveaux III et IV pourraient s'expliquer par le contenu du programme sur les quatre années universitaires. En effet, ce qui se passe dans ce programme, c'est que l'enseignement de la grammaire ne constitue pas un but à atteindre à notre département ; il est inséré dans des cours de pratique de la langue lors des deux premières années dont le but est d'améliorer les quatre compétences langagières : compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite ; il prend fin définitivement au deuxième semestre de la deuxième année universitaire, cédant la place à l'enseignement de la traduction, de l'interprétation et de la théorie de la langue. De plus, les connaissances encore « fraîches » des étudiants du niveau I sont également susceptibles d'expliquer leurs résultats légèrement plus élevés que ceux obtenus par les deux niveaux avancés. En effet, au moment où nous passons les épreuves, les étudiants du niveau I venaient de passer le concours d'entrée à l'université qui est très difficile et pour lequel leurs connaissances grammaticales étaient pleinement acquises au lycée ; tel n'est pas le cas pour les deux niveaux III et IV qui ont plus ou moins oublié les règles grammaticales puisque l'enseignement de la grammaire s'arrêtait dès leur deuxième année universitaire. Ainsi, on se demande si notre programme d'enseignement a permis aux étudiants de poursuivre l'acquisition des connaissances grammaticales afin de pouvoir mener à bien leurs études au cours des deux dernières années universitaires.

Par ailleurs, dans les recherches en didactiques des L2, les chercheurs (Han et Selinker, 2005) décrivent les phénomènes de fossilisation linguistique. Celle-ci se produit lorsqu'un apprenant possède suffisamment d'éléments langagiers lui permettant de se débrouiller dans la L2 et qu'il ne ressent plus dès lors, la nécessité d'améliorer la qualité de sa production langagière. Il s'agit possiblement de la

situation dans laquelle se trouvent les étudiants du niveau IV. Se situant au niveau avancé, ils sont susceptibles de penser qu'ils ont de très bonnes connaissances en français. Influencés par cette autoévaluation inadéquate, ils ne fournissent pas les efforts nécessaires pour améliorer leurs performances et leurs résultats sont donc plus modestes que le niveau I.

5.1.2. Étudier le phénomène d'évitement

Dans un texte d'une longueur d'une trentaine de lignes, la production moyenne de relatives s'échelonne entre 2 et 2.5 productions/étudiant. Il s'agit de productions assez modestes.

Cette production modeste de relatives dans les écrits des apprenants ont été remarquées non seulement par des enseignants et chercheurs en L1, tels que Laparra (1995), Tager-Flusberg (1999), mais aussi par ceux en L2, à savoir Schachter (1974), Ellis (1997). Selon eux, l'apprenant évite l'emploi de relatives car celles-ci sont des structures grammaticales très complexes dont l'emploi exige une attention particulière chez lui. Sans cette attention soutenue, il ne parviendra pas à avoir une utilisation adéquate.

Pour les étudiants vietnamiens en FLE, les relatives en français sont d'autant plus difficiles que les deux systèmes de relatifs en français et en vietnamien sont très différents l'un de l'autre, ce qui a entraîné une utilisation assez rare de relatives dans leurs écrits. De plus, on a noté que le score d'utilisation était légèrement plus élevé au niveau I qu'aux niveaux III et IV. En effet, les étudiants du niveau I gardent encore l'habitude d'utiliser des structures complexes, contrairement aux niveaux avancés qui préfèrent les structures plus légères, moins complexes, à savoir le participe présent pour ne pas alourdir la phrase. Les résultats obtenus dans notre étude, réalisée en L2 auprès d'apprenants adultes, ne sont pas similaires à ceux obtenus par Laparra (1995) auprès d'élèves en L1, selon lesquels le nombre de relatives utilisées par ses élèves, du 4^e, 5^e jusqu'à la fin de la classe de 8^e année, augmente au fil des années.

Quant aux types de relatives utilisés dans les écrits de nos étudiants, nous avons constaté que nos étudiants tendent à éviter les structures plus complexes. En effet, nous avons remarqué une utilisation assez abondante des relatives SU (*qui*) et OD

(*que*), les relatives plus simples situées à gauche de la hiérarchie proposée par Keenan et Comrie (1977), au détriment des relatives difficiles OI et OPREP, situées à droite de la hiérarchie. En réalité, selon les chercheurs en L2 (Keenan et Comrie, 1977 ; Ellis, 1997), l'apprenant suit une séquence d'acquisition selon laquelle il acquiert les structures faciles avant les structures difficiles. Ainsi, l'acquisition des relatives complexes, à savoir les relatives d'objet indirect, d'objet de préposition, et de génitif a lieu après l'acquisition de la relative d'objet direct. Par ailleurs, le fait que le taux de relatives OPREP *où* est un peu plus élevé que celui de relatives OD (*que*) peut s'expliquer par le fait que le sujet de l'exercice de production écrite aborde la description d'un lieu et que les étudiants ont donc eu recours beaucoup au relatif *où*, qui remplace un complément de lieu.

En ce qui concerne la proportion des productions incorrectes dans la totalité des productions de relatives, nous observons que les étudiants des deux niveaux III et IV utilisent un peu moins de relatives que le niveau I mais ils commettent, par contre, plus d'erreurs. Ce qui contredit la thèse de Schachter (1974) sur le phénomène d'évitement, selon laquelle dans un contexte d'apprentissage d'une L2, moins les apprenants produisent de relatives, moins ils font d'erreurs. Dans le contexte des apprenants vietnamiens en FLE, nous ne pensons pas que cette situation soit entièrement due à la faiblesse des étudiants des deux niveaux III et IV, mais, comme nous l'avons abordé plus haut, elle dépend de plusieurs facteurs, à savoir leur possible manque de motivation ainsi que leur oubli des règles de grammaire, etc. Un autre facteur qui est susceptible d'expliquer ce phénomène consiste dans la nature du programme d'enseignement. En effet, l'enseignement du français lors des deux premières années universitaires met l'accent sur la forme, et tel n'est pas le cas pour celui des deux dernières années.

Cependant, lorsqu'on regarde plus précisément les types d'erreurs commis relativement à chacun des types de relatives, on nuance cette première observation. En effet, conformément à Schachter (1974), alors que le nombre de productions des deux types OPREP et GEN est le plus important, les erreurs liées à ces deux types sont les plus fréquentes (17/33 erreurs pour OPREP et 11/33 erreurs pour SU). Selon le point de vue des chercheurs en L2 comme Corder (1980) et Vogel (1995), l'erreur n'est pas négative, mais elle peut révéler un progrès dans le processus

d'apprentissage. Cela montre que nos étudiants sont en train d'essayer d'utiliser et d'actualiser ces structures difficiles. Dans le même ordre d'idées, aucune erreur liée à la relative de type GEN n'a été identifiée, pourtant cela ne veut pas dire que les étudiants réussissent le plus à ce type de relative, mais ils sont en fait en train d'éviter l'emploi car selon l'ordre d'acquisition proposé par Keenan et Comrie (1977), ce type de relative leur paraît très difficile.

5.2. Deuxième objectif de recherche : Étudier les erreurs, selon qu'elles sont liées à l'interférence du vietnamien, au stock de connaissances accumulées en langue cible (le français) ou à la combinaison de ces deux sources.

En nous basant sur l'identification de 6 types d'erreurs commises par nos étudiants à travers les trois épreuves (erreurs de sélection et d'omission du relatif, erreurs de reprise du pronom, erreurs de positionnement de la relative, erreurs morphologiques et erreurs inclassables), nous allons nous efforcer de déterminer les sources d'erreurs possibles selon la théorie de l'interlangue.

Selon les chercheurs en L2, les erreurs qui apparaissent lors de l'apprentissage d'une L2 peuvent provenir de plusieurs sources, parmi lesquelles les trois principales sont les suivantes : erreurs dues à l'interférence de la langue maternelle (ici le vietnamien) sur l'apprentissage de la langue cible (ici le français) (V-F³) ; erreurs dues au stock de connaissances accumulé en langue cible (F-F⁴) et erreurs provenant de la combinaison de ces deux sources (V-F et F-F). Cependant, il est important de souligner dès le départ qu'il n'est pas toujours facile de déterminer jusqu'à quel point une de ces trois sources va exercer son influence.

Les erreurs de sélection identifiées dans les corpus de nos étudiants sont les plus nombreuses, surtout aux trois positions OI, OPREP et GEN. Parmi les erreurs de sélection, celles liées à la surgénéralisation de *que* sont les plus fréquentes.

Selon les chercheurs en didactique des langues, la surgénéralisation des règles a lieu quand l'apprenant ne maîtrise pas les règles de la langue à apprendre et il les surgénéralise alors, en faisant appel à des structures qu'il connaît déjà. En effet, comme nous l'avons abordé dans le cadre conceptuel, le système de relatives en

³ V-F signifie comme suit : V = le vietnamien, F = le français

⁴ F-F signifie comme suit : F = le français

français fonctionne sur la base des éléments syntaxiques et le choix d'un relatif est strictement déterminé par la fonction grammaticale du groupe que remplace le pronom dans la phrase. Par contre, en vietnamien, l'emploi du relatif dépend des éléments sémantiques et pragmatiques et le seul relatif utilisé est *mà*, dont la forme est invariable à toute position. Ainsi, la différence entre les deux systèmes de relatifs contribuerait à expliquer les difficultés de nos étudiants dans la sélection d'un relatif adéquat. Au point de vue des chercheurs en L2 (Lightbown et Spada, 1999), ces erreurs de surgénéralisation témoignent des efforts de l'apprenant de découvrir la structure de la L2 plutôt que de tenter de transférer les éléments de leur L1.

Si le transfert du vietnamien se produit sur ce plan, nous pensons qu'il se peut que l'emploi généralisé de *que* par nos étudiants soit également influencé par l'existence du seul relatif *mà* en vietnamien. Cependant, nous n'en sommes pas totalement convaincus, et s'il y a transfert, il nous est très difficile, voire impossible de mesurer jusqu'à quel point le vietnamien joue son rôle. Nous pensons que la grande difficulté de nos étudiants dans la sélection d'un relatif approprié réside dans la complexité du système de relatives en français, c'est-à-dire dans le bagage de connaissances accumulé en français par nos étudiants. Leurs difficultés deviennent beaucoup plus grandes aux trois positions OI, OPREP et GEN puisque celles-ci sont les structures difficiles, dont la fréquence d'utilisation est plus rare que les positions SU et OD et que la relativisation implique le déplacement du groupe prépositionnel (GP) en tête de la relative. Notons que même les francophones ont tendance à surgénéraliser *que*.

Nos résultats coïncident avec ceux obtenus par Ramat et Ceriana (1986) dans leur étude auprès d'élèves italiens en FLS. Selon ces chercheurs, on retrouve l'emploi généralisé de *que* dans les travaux de leurs élèves. Bien que l'italien n'utilise qu'un seul relatif *che* aux deux positions SU et OD, les auteurs ne sont pas sûrs de l'existence d'un transfert de l'italien dans ce cas de surgénéralisation.

Quant aux erreurs d'omission du relatif, elles sont plus nombreuses à l'épreuve de production écrite mais très rares aux épreuves de traduction écrite et de combinaison de phrases. Notons tout d'abord qu'en français, l'usage du relatif est obligatoire à toute position de relative. Par contre, comme nous l'avons abordé dans

le chapitre II, en vietnamien, l'omission du relatif, ou l'emploi de la structure *zéro* selon les propos de Duong (1996) est la plus fréquente dans la relativisation, surtout à la position SU. Selon Nguyen (2005), il existe en vietnamien un sujet réel bien déterminé, mais il n'est pas toujours exprimé, il est sous-entendu et suggéré par le contexte de communication. Ce sont donc les circonstances qui permettent au locuteur et à son interlocuteur de l'omettre et ce phénomène est très fréquent tant à l'oral qu'à l'écrit. Dans notre étude, le nombre le plus élevé d'erreurs d'omission à la position SU commises par nos étudiants aux trois épreuves viendrait expliquer ce phénomène. Prenons un exemple à l'épreuve de traduction écrite :

(153)

<i>Những</i>	<i>phụ nữ</i>	<i>vừa</i>	<i>tới</i>	<i>đã</i>	<i>kể</i>	<i>cho</i>	<i>chúng tôi</i>	<i>nghe</i>
Les	femmes	venir de	arriver	déjà	raconter	à	nous	écouter
		<i>một</i>	<i>câu chuyện</i>	<i>rất</i>	<i>thú vị</i>			
		une	histoire	très	intéressante			

Or, plusieurs étudiants ont traduit cette phrase vers le français en calquant exactement de la phrase en vietnamien : **Les femmes Ø viennent d'arriver nous ont raconté une histoire très intéressante*. Ainsi, l'apprenant a transféré l'habitude de relativisation en vietnamien dans son apprentissage des relatifs et des relatives en français. Autrement dit, l'omission du relatif dans l'exemple plus haut doit trouver son origine dans la langue maternelle, ici le vietnamien.

Mais pourquoi les erreurs d'omission du relatif sont-elles les plus fréquentes à l'épreuve de production écrite ? Notons que nous avons distribué les trois épreuves selon l'ordre suivant : (1) épreuve de production écrite, (2) épreuve de traduction écrite, (3) épreuve de combinaison de phrases. Cette distribution visait à éviter que les apprenants connaissent notre intention ainsi que nos attentes : étudier la capacité de production de relatives par la production d'un texte dans les conditions les plus authentiques, les plus naturelles. Ainsi, les apprenants n'ont pas du tout été conscients

de la relativisation qu'ils produisaient. Ce qui explique pourquoi plusieurs ont « oublié » d'utiliser des relatifs. Aux deux épreuves de traduction écrite et surtout de combinaison de phrases, les apprenants en ont pris conscience et ils sont devenus donc plus attentifs à l'usage de la relativisation ; ce qui pourrait contribuer à diminuer les erreurs d'omission à ces deux épreuves.

Les erreurs de reprise du SN ou du pronom (personnel ou possessif) sont presque absentes à l'épreuve de production écrite, où nous en avons remarqué une seule. Elles sont peu nombreuses à l'épreuve de combinaison de phrases, avec seulement 4.26% mais elles sont assez fréquentes à l'épreuve de traduction écrite, avec 11.06%. Particulièrement, la majorité des erreurs de reprise du SN ou du pronom commises par nos étudiants sont liées au type GEN. Comme nous en avons parlé dans le chapitre 2, alors que la reprise du SN ou du pronom est impossible dans la relativisation en français, elle est permise en vietnamien. Cependant, dans les traductions réalisées par nos étudiants, nous n'avons identifié aucune trace du transfert du vietnamien. Examinons l'exemple suivant :

(154) La phrase en vietnamien :

Tôi sẽ xem bộ phim mà cậu đã

Je aller regarder le film relatif tu déjà

kể cho tôi nghe phần kết

raconter à moi écouter la fin

Plusieurs étudiants ont repris le possessif *sa* (**Je verrai le film dont tu m'as raconté sa fin*), ou ils ont même commis une double erreur, l'une la surgénéralisation de *que* et l'autre l'emploi du pronom résomptif *sa* (**Je verrai le film que tu m'as raconté sa fin*). Dans ces deux cas de traduction, on ne trouve aucune trace du vietnamien. Cependant, on ne peut pas affirmer qu'il n'y a pas de transfert dans ces erreurs de reprise du pronom car comme nous l'avons abordé dans le cadre conceptuel, la reprise du SN ou du pronom existe également dans certains cas en

vietnamien. Ainsi, nous ne pouvons pas affirmer comme Gass (1983) que le transfert ne concerne que les erreurs de reprise du pronom puisque la reprise du pronom existe dans les L1 avec lesquelles il menait sa recherche.

Il est intéressant de noter que la reprise du SN ou du pronom est également constatée dans des travaux d'apprenants en L1 alors que ceux-ci ne sont soumis à l'impact d'aucune autre langue (Laparra, 1995). Autrement dit, que ce soit l'apprenant en L1 ou en L2, ce type d'erreur peut se produire s'il ne maîtrise pas les règles de fonctionnement des relatives de la langue qu'ils apprennent.

Par ailleurs, pour les étudiants faisant l'objet de notre recherche, la majorité des erreurs de reprise du SN ou du pronom sont liées au type GEN. En effet, le génitif marque la possession et il ne peut être employé lorsque le complément du verbe n'est pas dans un rapport d'appartenance avec l'antécédent. Ce rapport d'appartenance pourrait causer la confusion pour les apprenants, qui utilisent à la fois le relatif et qui reprennent le pronom.

Ces résultats coïncident en partie avec ceux obtenus par Gass (1980, 1983) et Hyltenstan (1984) qui ont montré que les apprenants de n'importe quelle langue tendaient à utiliser les pronoms résomptifs aux deux positions GEN et OPREP. Keenan et Comrie (1977) ont également affirmé que la reprise du pronom était l'erreur la plus fréquente aux positions basses de la hiérarchie d'acquisition, à savoir la GEN et l'OPREP. Selon eux, cela pourrait suggérer une stratégie utilisée par les apprenants en L2 (indépendamment du contexte linguistique) pour comprendre les structures complexes et il est alors impossible, toujours selon eux, de déterminer si les apprenants des langues avec reprise du pronom en positions basses se basent sur les structures de leur L1 ou s'ils se basent sur l'ordre d'acquisition naturel, comme les apprenants des langues sans reprise du pronom.

En ce qui concerne **les erreurs de positionnement de la relative**, aucune n'a été constatée à l'épreuve de production écrite ; elles sont également très rares à l'épreuve de traduction écrite (2.51%) mais elles sont particulièrement nombreuses à l'épreuve de combinaison de phrases (31.25%), surtout à la position matrice sujet. Comme nous l'avons abordé dans le cadre conceptuel, le vietnamien et le français ont le même ordre de mots canonique, c'est-à-dire le SVO, il en résulte que les relatives

dans ces deux langues se placent dans le SN. Or, les combinaisons faites par nos étudiants sont agrammaticales dans le sens que les relatives se mettent après la proposition principale, à la fin de la phrase, et non pas dans le SN tel qu'il le faut (ex. **L'ami a réussi au concours d'entrée à l'université [à qui je pense]*). Il est clair que le transfert du vietnamien n'a aucune influence sur ce type d'erreur. De plus, les relatives avec lesquelles nos étudiants ont commis des erreurs de positionnement sont essentiellement à la position matrice sujet, qui exige l'enchâssement central. Ce dernier est considéré difficile pour les apprenants, qui peuvent mettre les relatives n'importe où (après la phrase matrice, et non pas dans le SN comme le cas de nos étudiants), s'ils ne maîtrisent pas la position de la relative en général.

Le taux élevé des erreurs de positionnement de la relative à l'épreuve de combinaison de phrases pourrait s'expliquer par la nature de cette épreuve, qui ne consiste qu'à combiner les deux phrases et c'est là que la question de positionnement de la relative se pose. Plusieurs étudiants, en 'oubliant' que la relative se met tout de suite dans le SN, l'ont positionnée à la fin de la phrase. Tel n'est pas le cas pour l'épreuve de traduction écrite où ils n'ont qu'à traduire la phrase, dont l'ordre des mots est déjà implicitement proposé.

En ce qui concerne **les erreurs morphologiques**, elles pourraient être dues en premier lieu à la maladresse de l'étudiant. En effet, plusieurs de nos étudiants savent utiliser un pronom adéquat, mais ils n'arrivent pas choisir sa bonne forme bien qu'il y ait un indicateur sur le genre et le nombre du SN. Par ailleurs, la différence entre les deux systèmes de relatifs en français et en vietnamien pourrait être à l'origine de ce type d'erreurs. En effet, alors qu'en français, les relatifs sont très riches en morphologie (*qui* pour la relative SU, *que* pour la relative OD, etc.), en vietnamien, le seul relatif est le *mà*. Cette pauvreté morphologique en vietnamien contribuerait à expliquer les difficultés de nos étudiants lors de leur choix d'une forme adéquate du relatif en français.

Pour de qui est **des erreurs inclassables**, elles sont assez nombreuses aux épreuves de production écrite (22.5%) et de combinaison de phrases (19.67%), mais un peu moins à l'épreuve de traduction écrite (14.64%). Il est intéressant de constater que l'origine des erreurs inclassables varie selon le type de tâches. À l'épreuve de

production écrite, les productions de relatives tirées des corpus de nos étudiants et présentées dans la partie des analyses n'ont montré aucune trace du transfert du vietnamien. Les erreurs doivent donc trouver leur origine dans le stock de connaissances accumulés en français. La fréquence élevée de ce type d'erreur à l'épreuve de production écrite peut s'expliquer par le fait que, à cette épreuve, les étudiants n'ont pas les références qu'ils ont aux deux épreuves de traduction écrite et de combinaison de phrases. En effet, ils n'ont qu'à faire une traduction de la structure équivalente du vietnamien vers le français à l'épreuve de traduction écrite ou simplement à faire une combinaison entre les deux phrases à l'épreuve de combinaison de phrases. Or, tel n'est pas le cas pour l'épreuve de production écrite dans laquelle les étudiants peuvent écrire ce qu'ils pensent dans leur tête et peuvent utiliser le relatif n'importe comment et le mettre n'importe où s'ils ne font pas attention aux règles de relativisation.

Par contre, à l'épreuve de traduction écrite, les erreurs inclassables dues à la combinaison des deux sources V-F et F-F sont majoritaires. La comparaison de phrases traduites à celles en vietnamien, présentées dans la partie des analyses, nous a montré que plusieurs de nos étudiants ont fait une traduction presque mot-à-mot de la phrase en vietnamien. Il s'agit là d'un transfert linguistique. En même temps, ils ont inadéquatement utilisé le relatif dans leur phrase traduite, malgré son absence dans la phrase en vietnamien et il s'agit là de l'influence du stock de connaissances accumulés en français.

À l'épreuve de combinaison de phrases, la majorité des erreurs inclassables sont liées aux positions OPREP et GEN, qui sont considérées comme les plus difficiles pour les apprenants non seulement en L1 mais aussi en L2. Dans les exemples que nous avons prélevés des corpus de nos étudiants et présentés dans la partie des analyses, les apprenants ont mis la préposition après le verbe, sans le déplacer avant le relatif. En vietnamien, la préposition se met après le verbe de la relative et nous pensons donc que l'apprenant aurait dû transmettre cette habitude lors de sa relativisation en français. Cependant, la part du transfert pourrait ne pas être importante car il s'agit d'une tâche de combinaison de phrases, où le vietnamien est totalement absent et la possibilité du transfert serait alors plus limitée qu'à l'épreuve

de traduction écrite. Si l'apprenant maîtrise bien la position en général, il aurait pu éviter ce type d'erreur, en déplaçant la préposition avant le relatif.

Pour conclure, on peut dire que les 6 types d'erreurs commis par nos étudiants à travers les trois épreuves proviennent des trois sources suivantes : la V-F (erreurs d'omission du relatif), la F-F (erreurs de positionnement de la relative et erreurs inclassables à l'épreuve de production écrite) et la combinaison de ces deux sources, c'est-à-dire la V-F et la F-F (erreurs de sélection, erreurs de reprise du SN ou du pronom, erreurs morphologiques et erreurs inclassables aux épreuves de traduction écrite et de combinaison de phrases). Ainsi, la combinaison des deux sources V-F et F-F occupe une part importante parmi les sources possibles d'erreurs. Pour mieux visualiser les résultats, nous les présentons dans le tableau ci-dessous :

Tableau 18: Répartition des sources d'erreurs

Sources	Type d'erreur
V-F	Omission du relatif
F-F	Positionnement de la relative Erreurs inclassables à l'épreuve de production écrite
V-F et F-F	Sélection du relatif Reprise du SN ou du pronom Erreurs morphologiques Erreurs inclassables aux épreuves de traduction écrite et de combinaison de phrases.

De plus, le type et la nature des erreurs varient en fonction du type de tâche : les erreurs de sélection sont nombreuses aux trois épreuves ; les erreurs d'omission du relatif sont plus fréquentes à l'épreuve de production écrite mais assez rares aux épreuves de traduction écrite et de combinaison de phrases. Par contre, les erreurs de reprise du pronom sont presque absentes à l'épreuve de production écrite, très rares à l'épreuve de combinaison de phrases mais très nombreuses à l'épreuve de traduction écrite. Quant aux erreurs de positionnement de la relative, elles sont absentes à

l'épreuve de production écrite, très rares à l'épreuve de traduction écrite mais très fréquentes à l'épreuve de combinaison de phrases. Le nombre des erreurs inclassables est important aux trois épreuves. Cet état de lieux vient justifier le caractère variable de l'interlangue selon lequel le poids des erreurs change en fonction du type de tâche (Ellis, 1997).

5.3. Troisième objectif de recherche : Étudier l'ordre d'acquisition des relatives, selon qu'il est validé par l'AHH de Keenan et Comrie (1977) ou celle de Hamilton (1994) ; étudier selon quelle position matrice (sujet versus objet) les apprenants vietnamiens acquièrent les relatives.

Les résultats d'analyses nous ont montré que l'ordre d'acquisition des relatives en français par nos étudiants était le suivant : OS > OO / SS > SO. Ainsi, cet ordre ne soutient pas totalement l'hypothèse AHH proposée par Keenan et Comrie (1977), selon laquelle les deux types SS et OS sont plus faciles que les deux types OO et SO (SS & OS > OO & SO). Pour nos étudiants, l'OS est plus facile que l'OO et le SO, le SS est plus facile que le SO et ceci coïncide bien avec ce que prévoient Keenan et Comrie. Cependant, nos étudiants acquièrent l'OO aussi facilement que le SS, alors que selon Keenan et Comrie, le SS est plus difficile que l'OO. L'OO est également plus facile que le SO pour nos étudiants, mais ils sont du même degré de difficulté selon Keenan et Comrie. Ainsi, il est clair que, selon l'ordre proposé par ces chercheurs, la relative de type SS est la plus facile. Or, il s'agit d'une relative avec enchâssement central jugée très difficile pour les apprenants, surtout pour les débutants, car elle exige le déplacement de la relative dans la phrase matrice. Ceci expliquerait les difficultés de nos étudiants lors de la relativisation de ce type. Le type OO devrait être plus facile que le type SO parce que, alors qu'il exige seulement le déplacement et la relativisation du SN, le SO exige l'enchâssement de la relative à la phrase matrice.

Cependant, cet ordre soutient entièrement l'hypothèse proposée par Hamilton (1994), *The SO Hierarchy Hypothesis*. Rappelons-nous que Hamilton (1994) prévoit l'ordre d'acquisition en se basant sur le nombre de ruptures, créées d'une part par l'enchâssement central de la relative dans la phrase matrice et d'autre part par la relativisation qui cause une rupture de la phrase matrice; plus le nombre de ruptures

est important, plus la relative devient difficile. Ainsi, pour nos étudiants, les deux types OS et OO, qui sont aussi les deux relatives à la position matrice objet, sont plus faciles parce qu'ils contiennent une seule rupture à l'intérieur de la relative et qu'il n'exige aucun déplacement de la relative. Le SS est plus difficile que l'OS car il contient deux ruptures, l'une à l'intérieur de la relative et l'autre créée par l'enchâssement central de la relative dans la phrase matrice. Enfin, le SO est le plus difficile puisqu'il contient trois ruptures : deux à l'intérieur de la relative et une causée par l'enchâssement central de la relative dans la phrase matrice.

Ainsi, pour les deux types de relatives situés à droite de l'hierarchie, qui sont aussi les deux types à la position matrice sujet, le SS et le SO, il semble que c'est l'enchâssement central qui cause les difficultés à nos étudiants lors de leur relativisation. En effet, le nombre très important d'erreurs liées au positionnement de la relative pour les deux types SS et SO en fait preuve. Au lieu d'enchâsser la relative à la phrase matrice et dans le SN, plusieurs étudiants l'ont incorrectement positionnée à la fin de la phrase. Prenons-en un exemple :

Les phrases à combiner sont les suivantes :

(155) *Les bateaux furent construits en 1880. Les voiles de ces bateaux étaient déjà hissés.*

La phrase combinée par plusieurs de nos étudiants est la suivante :

**Les bateaux furent construits en 1880 [dont les voiles étaient déjà hissés]* RLV

Alors que la combinaison correcte est *Les bateaux [dont les voiles étaient déjà hissés]* RLV *furent construits en 1880.*

Ainsi, la ressemblance entre le vietnamien et le français à propos de l'ordre de mots canonique ne semble pas favoriser l'acquisition des relatives par nos étudiants comme le présument plusieurs chercheurs (de Villers, Tager-Flusberg, Hakuta, & Cohen, 1979 ; Hawkins, 1989). Ces résultats contredisent alors ce que nous avons prévu dans le chapitre 3 : nos étudiants auraient fait peu d'erreurs de positionnement de la relative grâce à la similitude entre la position de la relative dans les deux langues. Cependant, nos résultats coïncident bien avec ceux obtenus par Kanno (2007) dans son étude auprès d'apprenants Chinois, Japonais, Vietnamiens,

Indonésiens, Thaïlandais et Cingalais : le fait que le chinois et le japonais ont les relatives pré-nominales et que le vietnamien et l'indonésien ont les relatives post nominales n'a pas aidé les apprenants chinois à relativiser les propositions de type [+ R] en japonais (relatives pré-nominales) et les apprenants vietnamiens à relativiser les propositions de type [- R] en indonésien (relatives post nominales). Selon lui, cela s'explique par le fait que les apprenants ne maîtrisent pas la position relative entre la relative et le SN en L2. Il s'agirait d'une explication de l'origine des erreurs de positionnement de la relative commises par nos étudiants dans cette troisième épreuve de combinaison de phrases. Il en résulte que le problème de positionnement de la relative n'est pas lié au transfert de la langue maternelle des apprenants.

À la différence des deux types SS et OS, le type OO connaît un autre portrait d'erreurs, ce sont les erreurs de sélection qui sont très nombreuses, et ce, surtout pour les trois positions O-OI, O-OPREP et O-GEN. Comme nous l'avons abordé dans le deuxième objectif, les erreurs de sélection à ces positions sont essentiellement dues à la surgénéralisation de *que*, et donc à la fois à l'interférence du vietnamien et au stock de connaissances accumulées en français de nos étudiants.

Selon les chercheurs en L2 (Ozeki et Shirai, 2007 ; Kanno, 2007), outre le nombre de ruptures, l'ordre de mots, la complexité du système de relatives de la langue à apprendre, le niveau de performance est également un facteur qui exerce un impact sur l'ordre d'acquisition des relatives de l'apprenant. Cependant, tel n'est pas le cas pour nos étudiants, puisqu'il n'y a pas de différence significative entre les niveaux scolaires à propos des combinaisons correctes de relatives.

CONCLUSION

En guise de conclusion, nous voulons, en premier lieu, rappeler les trois objectifs principaux de la présente recherche, en deuxième lieu, présenter de brièvement les résultats obtenus, en troisième lieu aborder ses limites et en dernier lieu, proposer quelques implications pédagogiques afin de contribuer à améliorer l'enseignement et l'apprentissage du FLE en général et des relatives en particulier au Vietnam.

Les trois objectifs de la présente recherche

La présente recherche a pour trois objectifs : (1) étudier la progression de l'acquisition des relatives entre les trois niveaux scolaires I, III et IV et le phénomène d'évitement d'emploi de relatives, (2) étudier les erreurs selon qu'elles proviennent du transfert du vietnamien, du stock de connaissances accumulé en français ou à la combinaison de ces deux sources, (3) décrire selon quelle hypothèse des étudiants vietnamiens acquièrent les relatives en français.

Résultats obtenus de la présente recherche

Globalement, les résultats obtenus à travers les trois épreuves sont satisfaisants. Bien qu'il n'y ait pas de différence significative entre les niveaux scolaires, le niveau I obtient toujours les résultats légèrement plus élevés que les deux niveaux III et IV ; et ce aux trois épreuves : épreuve de production écrite, épreuve de traduction et épreuve de combinaison de phrases.

En ce qui concerne le phénomène d'évitement, les productions de relatives à l'épreuve de production écrite sont assez modestes. Elles s'échelonnent en effet entre 2 et 2.5 productions/étudiant sur un texte d'une trentaine de lignes. Quant aux types de relatives, les étudiants préfèrent utiliser les structures faciles, tels que SU, OD et tendent à éviter les structures complexes, à savoir OI, OPREP (sauf le relatif *où*) et GEN. Ces résultats reflètent bien le caractère dynamique de l'interlangue de l'apprenant.

Les six types d'erreurs ont été identifiés à travers les trois épreuves : erreurs de sélection du relatif, erreurs d'omission du relatif, erreurs de reprise du SN ou du pronom, erreurs de positionnement de la relative, erreurs morphologiques et erreurs inclassables. À l'exception des erreurs de sélection du relatif qui sont les plus

nombreuses aux trois épreuves, le poids et la nature des autres types d'erreurs varient selon le type de tâche : les erreurs d'omission du relatif sont fréquentes à l'épreuve de production écrite, mais elles deviennent moins nombreuses aux épreuves de traduction écrite et de combinaison de phrases ; les erreurs de positionnement de la relative ne se manifestent qu'à l'épreuve de combinaison de phrases ; les erreurs de reprise du SN ou du pronom sont nombreuses à l'épreuve de traduction écrite mais moins fréquentes aux épreuves de production écrite et de combinaison de phrases ; les erreurs morphologiques n'apparaissent qu'à l'épreuve de combinaison de phrases et enfin les erreurs inclassables sont fréquentes aux trois épreuves, surtout à l'épreuve de production écrite. Ces résultats reflètent bien les caractères de systématicité et de variabilité de l'interlangue de l'apprenant.

Ces six types d'erreurs proviennent de trois sources principales : l'interférence avec le vietnamien (erreurs d'omission), l'influence du stock de connaissances accumulées en français (erreurs de positionnement de la relative, erreurs inclassables à l'épreuve de production écrite) et la combinaison de ces deux sources (erreurs de sélection, erreurs de reprise du SN ou du pronom, erreurs morphologiques, erreurs inclassables aux épreuves de traduction écrite et de combinaison de phrases).

L'ordre d'acquisition des relatives par nos étudiants est le suivant : OS > OO / SS > SO. Cet ordre ne soutient pas totalement l'AHH de Keenan et Comrie (1977) mais il valide parfaitement la SOHH de Hamilton (1994). Cet ordre sous-entend également que nos étudiants acquièrent les relatives à la position matrice objet plus facilement que celles à la position matrice sujet. Ces dernières exigent en effet l'enchâssement central de la relative dans la phrase matrice, qui est considéré difficile pour les apprenants en L2.

Limites de la recherche

La première limite que nous pouvons identifier de la présente recherche réside dans l'élaboration de la consigne de l'épreuve de combinaison de phrases. En fait, comme la consigne de cette épreuve n'est pas suffisamment claire, plusieurs étudiants ont fait la combinaison des deux phrases en commençant par la deuxième phrase, et non par la première phrase comme nous nous y attendions. La consigne, telle que formulée, n'encourage pas à former correctement la relative à enchâssement central

ce qui peut influencer le résultat. Ainsi, lors du traitement des résultats, nous avons créé la catégorie « emplois corrects inattendus », qui n'a pas été prise en compte lors de l'analyse des données de notre recherche.

Par ailleurs, l'absence des données orales pourrait constituer également une limite de la présente recherche. Cependant, vu la taille de la recherche ainsi que ses objectifs, nous avons pensé que les données orales ne seraient pas pertinentes dans le sens qu'elles ne nous permettraient pas d'étudier le phénomène d'évitement d'emploi de relatives. En effet, si nous n'avons choisi que les données écrites, c'est parce que nous avons voulu insister sur le fait que même dans les écrits où des apprenants n'ont pas été soumis aux contraintes de temps comme à l'oral, ils pouvaient tout à fait en éviter l'emploi.

Implications pédagogiques

Les résultats de notre recherche nous permettent de proposer les quelques pistes pédagogiques suivantes :

Les résultats légèrement plus modestes obtenus par les deux niveaux III et IV par rapport au niveau I nous conduisent à questionner le programme d'enseignement de la grammaire en général et de la relative en particulier à notre département. En effet, la cessation de l'enseignement de la grammaire dès le deuxième semestre de la deuxième année universitaire semble être inadéquate. Ce travail sur la grammaire devrait en effet être enrichi jusqu'à la fin des études des étudiants, c'est-à-dire à la fin de la quatrième année universitaire où la construction de toutes les formes grammaticales devrait être maîtrisée.

Le nombre important des erreurs de sélection du relatif, surtout aux trois positions OI, OPREP et GEN nous suggère qu'il est nécessaire d'adopter la démarche inductive proposée par Chartrand et Paret (1993) que nous avons abordée plus haut. En effet, basée sur une approche fonctionnelle et réflexive, cette démarche d'observation, de manipulation et de réflexion permettra en premier lieu aux étudiants de saisir le rôle fonctionnel de la relative dans un discours et ensuite de maîtriser ses règles de construction (en particulier quel relatif choisir). La façon la plus efficace et cohérente de procéder à la relativisation consiste à demander aux étudiants d'observer

des phrases, puis de les décrire en deux groupes : un groupe du nom (GN) et un groupe du verbe (GV). Ce qui peut s'écrire : une phrase (P) = GN + GV. Il est pertinent aussi de faire observer et discuter de l'emploi des relatifs à l'oral autant dans sa forme soutenue que dans sa forme familière et populaire, et ce, pour aider les étudiants à utiliser avec aisance cette structure à la fois utile et complexe.

Bibliographie

- Ammar, A. (1996). *Is implicational generalisation unidirectional and applicable in foreign contexts? Evidence from relativization instruction in a foreign language*. Mémoire de maîtrise inédit, University of Concordia.
- Ammar, A. et Lightbown, P. M. (2005). Teaching marked linguistic structures – more about the acquisition of relative clauses by Arab learners of English. *Studies on language acquisition*, 167-198.
- Béchde, H. D. (1993). *Syntaxe du français moderne et contemporain*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bellonde, G. (1983). *Alphabétisation et éducation des adultes en République socialiste du Vietnam : compte rendu de la session d'études réalisée du 26 octobre au 18 novembre 1983 / textes rassemblés et présentés sous la direction de Guy Belloncle*. Paris : Agence de coopération culturelle et technique.
- Berthoud, A. C. et Py, B. (1993). *Des linguistes et des enseignants*. New York : Peter Lang.
- Besse, H. et Porquier, R. (1984). *Grammaires et Didactique des Langues*. Paris : Hatier.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Boyer, H., Butzbach, M. et Pendanx, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : Clé international.
- Cadière, L. M. (1958). *Syntaxe de la langue vietnamienne*. Paris : École française d'Extrême-Orient.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE international.
- Chan, A. Y. W. (2004). Syntactic Transfer: Evidence from the Interlanguage of Hong Kong Chinese ESL learners. *The Modern Language Journal*, 19, 56-74.
- Chartrand, S. G. et Paret, M. C. (1993). L'enseignement et l'apprentissage de la relative. *Québec français*, 89, 63-89.

- Cicurel, F. et Véronique, D. (2002). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Presse Sorbonne Nouvelle.
- Comrie, B. (2002). Typological and language acquisition: The case of relative clauses. In A. Giacalone Ramat (Ed.), *Typology and second language acquisition*, 19-37. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric: cross-cultural aspects of second language writing*. Cambridge: CUP.
- Cook, V. (1973). The comparison of language development in native children and foreign adults. *International Journal of Applied Linguistic*, 11, 13-28.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University of Press.
- De Villiers, J. G, Tager-Flusberg, H.B, Hakuta, K, & Cohen, M. (1979). Children's comprehension of relative clauses. *Journal of Psycholinguistic Research*, 8, 499-518.
- Diessel, H. (2004). *The acquisition of complex sentences*. New York: Cambridge University Press.
- Diessel, H. & Tomasello, M. (2005). A new look at the acquisition of relative clauses. *Language*, 81, 1-25.
- Diep, Q. B. (2005). *Ngữ pháp tiếng Việt*. Nhà xuất bản giáo dục.
- Doca, G. (1981). *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*. Paris : C.I.R.E.R.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference. Evidence from an empirical study of SL relativization. *SSLA*, 13, 431-469.
- Doughty, C. et Long, M. (2003). *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA : Blackwell.
- Dubois, J. et Lagane, R. (1989). *La nouvelle grammaire du français*. Paris : Larousse.
- Duong, C. M. (1996). *Đổi chiều đại từ quan hệ tiếng Pháp và những hình thức tương ứng trong tiếng Việt – Analyse contrastive des pronoms relatifs français - vietnamien et leurs formes équivalentes en vietnamien*. Thèse de doctorat inédite, Université de Hanoï.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

- Eluerd, R. (2002). *Grammaire descriptive de la langue française*. Nathan.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier-Credif.
- Gass, S. (1980). An investigation of syntactic transfer in adult second language learners. In R. Scarcella & S. Krashen (Eds.), *Research in second language acquisition: Selected papers from the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum* (p. 132-141): Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S. (1983). Language transfer and universal grammatical relations. In S. Gass et L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (p. 69-82). Rowley, Mass. : Newbury House Publishers.
- Gass, S. and Lee, J. (2007). Commentary: second language acquisition of relative clauses. *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 329-335.
- Gass, S. et Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (2 éd.). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Germain, C. et Séguin, H. (1995). *Le point sur ... la grammaire en didactique des langues*. Anjou, Québec : CEC.
- Giacobbe, J. (1992). *Acquisition d'une langue étrangère : cognition et interaction : études sur le développement du langage chez l'adulte*. Paris: CNRS Éditions.
- Giacomi, A., Stoffel, H. et Véronique, D. (2000). *Appropriation du français par des Marocains arabophones à Marseille*. Aix-en-Provence: PUP.
- Gonzalez, J. F et Guervos, J. (1998). Second language acquisition: a short story. *Issues in second language acquisition and learning*, 6, 7-16.
- Grévisse, M. (1993). *Le bon usage : grammaire française*. Paris : Duculot.
- Grévisse, M. et Goosse, A. (1980). *Nouvelle grammaire française*. Paris : Duculot.
- Hamilton, R. P. (1994). Is implicational generalisation unidirectional and maximal? Evidence from relativisation instruction in a second language. *Language learning*, 44, 123-157.
- Hamilton, R. P. (2001). The insignificance of learner's errors, a philosophical investigation of the interlanguage hypothesis. *Language and Communication*, 21,1, 73-88.

- Hawkins, J. (1989). Do the second language learners acquire restrictive relative clauses on the basis of relational or conditional information? The acquisition of French subject, direct object and genitive restrictive relative clauses by second language learners. *Second language Research*, 5, 158-188.
- Hawkins, J. (1999). Processing complexity and filler-gap dependencies across grammars. *Language*, 75, 244-285.
- Han, Z. et Selinker, L. (2005). Fossilization in L2 Learners. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (p.455-470). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Jeon, K. S. and Kim, H. Y. (2007). Development of relativization in Korean as a foreign language: The noun phrase accessibility hierarchy in head-internal and head-external relative clauses. *Studies on second language acquisition*, 29, 253-276.
- Johnson, K. (2001). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Essex: Longman.
- Jordan, G. (2004). *Theory Construction in Second Language Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Ioup, G. (1983). Acquiring complex sentences in English. In K. Bailey, M. Long & S. Peck (Eds.). *Second language acquisition studies*, (p.41-55). Rowlwy, MA: Newbury House.
- Ioup, G. & Kruse, A. (1977). Interference vs. structural complexity in second language acquisition: Language universals as a basis for natural sequencing. In *On TESOL '77 – teaching and learning English as a second language: trends in research and practice*, H. Brown, C. Yorio and Crymes, (Eds.), 159-71. Washington, DC: TESOL.
- Izumi, S. (2003). Processing difficulty in comprehension and production of relative clause by learners of English as a second language. *Language learning*, 53,2, 285-323.
- Kanno, K. (2007). Factors affecting the processing of Japanese relative clauses by L2 learners. *Studies on second language acquisition*, 29, 197-218.
- Keenan, E. et Comrie, B. (1977). Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic Inquiry*, 8, 63-99.
- Krashen, S. (1977). Some issues relating to the monitor model. In H. Brown, C. Yorio & R. Crymes (Eds.), *On TESOL '77: Teaching and*

learning English as a second language: Trends in research and practice. Washington, D. C.: TESOL.

- Kuno, S. (1974). The position of relative clauses and conjunctions. *Linguistic Inquiry*, 5, 117-136.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers.* Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Lakshmanan, U et Selinker, L. (2001). Analysing interlanguage : how do we know what learners know? *Second Language Research*, 17,4, 393-420.
- Laparra, M. (1995). Quelques réflexions didactiques sur l'apprentissage des relatives. *Pratiques*, 87, 59-91.
- Lightbown, P. M. and Spada, N. (1999). *How languages are learned.* Oxford: Oxford University Press.
- Marie, N. et Carole, F. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner.* Québec : Gaëtan Morin éditeur.
- Mitchell, R. et Myles, F. (1998). *Second language learning theories.* London: Arnold.
- Monneret, R. et Rioul, R. (1999). *Questions de syntaxe française.* Paris : Presses universitaires de France
- Nemser, W. (1988). Approximative systems of foreign language learners. In D. Nehls (Ed.), *Interlanguage Studies* (p. 1-10). Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Nguyen, V. N. (2005). *Pronoms personnels du français et du vietnamien : étude contrastive et analyse des erreurs en FLE.* Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2003). Cross-Linguistic Influence. In J.D. Catherine et M.H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 436-486). Oxford: Blackwell.
- Ozeki, H. & Shirai, Y. (2007). Does the noun phrase accessibility hierarchy predict the difficulty order in the acquisition of Japanese relative clauses? *SSLA*, 29, 169-196.
- Prideaux, G. & Baker, W. (1986). *Current issues in linguistic theory: Vol 46. Strategies and Structures. The processing of relative clauses.* Amsterdam : John Benjamins.

- Pujol, M. et Véronique, D. (1991). *L'acquisition d'une langue étrangère: Recherches et perspectives*. Genève : Université de Genève.
- Ragusich, N. C. (1977). *Contribution à l'étude du problème de la difficulté en langue étrangère*. Québec : CIRB.
- Ramat, G. et Ceriana, P. (1986). Apprenants guides et invariants dans le processus d'acquisition. In A. Giacomi et D. Véronique (Eds), *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches* (p. 45-68). Aix-en-Provence : Université de Provence.
- Riegel, M., Pellat, J. C. et Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ringbom, H. (1999). Contrastive and Error Analysis. In S. Bernard (Ed.), *Concise encyclopedia of educational linguistics* (p. 489-495). Amsterdam ; New York : Elsevier.
- Samson, M et Viau, A. (1987). *L'Acquisition du français langue seconde par les élèves d'origine vietnamienne : interférence de la langue maternelle sur la langue seconde*. Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Direction générale, Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle.
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language learning*, 24,2, 205-214.
- Schelstraete, M. A. et Degand, L. (1998). Assignment of grammatical functions in french relative clauses. *Language sciences*, 20,2, 163-188.
- Schuman, J. (1978). The acquisition of English relative clauses by second language learners. In S. D. Krashen and R. C. Scarcella (Eds.), *Issues in second language research: Selected papers of the Los Angeles second language acquisition research forum*. (132-141). Rowley, Ma: Newbury House.
- Selinker, L. (1988) p. 11-34). Interlangue. In N. Dietrich (Ed.), *Interlanguage Studies* (p. 11-34). Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Sheldon, A. (1974). On strategies for processing relative clauses: A comparison of children and adults. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 4, 305-318.
- Tager-Flusberg, H. (1999). Grammar acquisition. In S. Bernard (Ed.), *Concise encyclopedia of educational linguistics* (p. 211-218). Amsterdam; New York: Elsevier.

- Tarone, E. (1999). Interlangue. In Spolsky, B. and Asher, R. E. (Eds.), *Concise encyclopedia of educational linguistics* (p. 507-512). Amsterdam; New York : Elsevier.
- Théoret, M. et Mareuil, A. (1991). *Grammaire du français actuel : pour les niveaux collegial et universitaire*. Montréal : Centre éducatif et culturel.
- Valli, A. (1986). Le traitement de la variation linguistique dans l'étude de l'acquisition des langues secondes. In A. Giacomi et D. Véronique (Eds.), *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches : actes du 5^e colloque international* (p. 537-558). Aix-en-Provence : Université de Provence.
- Vargas, C. (1992). *Grammaire pour enseigner : une nouvelle approche théorique et didactique*. Paris : A. Colin.
- Villers, M. É. (2003). *La nouvelle grammaire en tableaux et un recueil de conjugaison / les modèles pour conjuguer, tous les verbes d'usage courant*. Montréal : Québec Amérique.
- Vogel, K. (1995). *L'interlangue de l'apprenant*. Toulouse : Presse universitaire du Mirail.
- Vu, V. D. (1999). *Le syntagme nominal en français et en vietnamien*. Hanoï : Nha xuat ban giao duc.
- Yu, H. (1993). *Difficultés d'apprentissage de la morphologie par les étudiants chinois*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- White, L. (2003). On The nature of Interlanguage Representation: Universal Grammar in The Second Language. In J.D. Catherine et M.H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 19-42). Oxford: Blackwell.
- Wokusch, S. (1999). Comment apprend-on une autre langue ? ... Ce que les théories d'acquisition expliquent et ce qu'elles n'expliquent pas. In S. Wokusch et C. Bonnet (Eds.), *Une école pour les langues : Expériences, Réflexions et Propositions* (p. 103-127). Lausanne : Loisirs et Pédagogie.

Annexes

Annexe 1 : Épreuve de production écrite

Nom et prénom :

Date de naissance : Lieu de naissance :

Avant de faire des études universitaires, j'ai étudié le français pendant ans.

Mon lycée est : un lycée normal , un lycée à option française

Ma première langue étrangère est : Niveau :

Ma deuxième langue étrangère est : Niveau :

Épreuve : Production écrite – Classe FP Durée : 30'

Décrivez (en une trentaine de lignes) votre région natale ou une région à laquelle vous êtes attaché(e) le plus !

Annexe 2 : Épreuve de traduction écrite (Trad-écrite)

Nom et prénom :

Date de naissance : Lieu de naissance :

Avant de faire des études universitaires, j'ai étudié le français pendant ans.

Mon lycée est : un lycée normal , un lycée à option française

Ma première langue étrangère est : Niveau :

Ma deuxième langue étrangère est : Niveau :

Épreuve : Traduction écrite – Classe FP Durée : 30'

Traduisez les phrases suivantes en français :

1) Tôi đã tiếp xúc với ứng cử viên mà cậu đã bỏ phiếu ủng hộ.

2) Ngôi nhà gia đình tôi đang ở trị giá 10.000\$.

3) Tôi đi tìm những ngôi nhà có cửa sổ hướng ra một cái sân rất rộng.

4) Những người bạn Pháp đến Việt Nam hôm qua đã bắt đầu làm việc.

5) Thầy giáo phạt những học sinh không chịu nghe lời

6) Cô gái có bố mẹ là giáo viên đã đoạt giải nhất cuộc thi Toán quốc tế.

7) Tôi biết một người có thể làm tốt công việc này.

8) Anh ấy không nhận ra người mà chúng tôi đã gặp cách đây một tuần.

9) Người bạn mà tôi nghĩ đến đã thi đỗ đại học.

10) Tôi sẽ miêu tả cho anh những thành phố mà chúng tôi đã đến.

11) Những người phụ nữ vừa tới đã kể cho chúng tôi nghe một câu chuyện rất thú vị.

12) Tôi không thích những anh chàng mà cậu đã nhờ vả.

13) Thành phố nơi tôi làm việc có một bãi biển tuyệt đẹp.

14) Những thông tin mà cô thư kí cung cấp cho chúng tôi đã được ông giám đốc đề cập đến trong cuộc họp.

15) Tôi sẽ xem bộ phim mà cậu đã kể cho tôi nghe phần kết.

16) Người mà tôi vừa hỏi đường làm việc ở trường Đại học Hà Nội.

17) Tôi sẽ kể cho các bạn câu chuyện mà tôi không bao giờ quên được.

18) Cuốn sách mà tôi đã đọc vài trang đang được bán rất chạy.

19) Tôi không biết những cô gái mà các anh đã tặng vé xem phim.

20) Những cuốn sách mà bố tôi vừa mua cho tôi viết về các cuộc chiến tranh ở Việt Nam.

Annexe 3 : Épreuve de combinaison de phrases

Nom et prénom :

Date de naissance : Lieu de naissance :

Avant de faire des études universitaires, j'ai étudié le français pendant ans.

Mon lycée est : un lycée normal , un lycée à option française

Ma première langue étrangère est : Niveau :

Ma deuxième langue étrangère est : Niveau :

Épreuve : Production écrite – Classe FP Durée : 30'

Reliez ces couples de phrases à l'aide d'un pronom relatif!

1) Suzanne aime Rome. Elle a vécu des mois inoubliables à Rome.

→

2) La dame est assise au milieu du groupe. Cette dame travaillera avec nous l'année prochaine.

→

3) Il m'a présenté un homme. Cet homme lui avait sauvé la vie.

→

4) Ce lac se situe au centre de la ville de Hanoï. Chaque matin, je me promène autour de ce lac.

→

5) Cette voiture vaut 10.000 \$. J'ai acheté cette voiture la semaine dernière.

→

6) Bruno a escaladé une montagne. Il a atteint le sommet de cette montagne.

→

7) La fille de Pierre est devenue belle comme sa sœur. J'ai aperçu la fille de Pierre.

→

8) Il vient de changer sa moto. Il roulait avec sa moto depuis dix ans.

→ -----

9) Cet accident a eu lieu à l'heure de pointe. L'accident a fait 3 blessés.

→ -----

10) J'adore regarder ces fleurs. Elles poussent dans les rocailles.

→ -----

11) Le garçon parle couramment le japonais. Les parents de ce garçon travaillent dans un hôpital.

→ -----

12) J'aime bien ce parapluie. Marie vient d'acheter ce parapluie.

→ -----

13) Les enfants habitent cette maison. Jean s'occupe de ces enfants.

→ -----

14) Mia aime les fleurs. Elle cultive ces fleurs dans son jardin.

→ -----

15) Cet écrivain a gagné le prix Booker. J'ai pris le dîner avec lui.

→ -----

16) Ces livres viennent d'être sortis. Ces livres sont sur la table.

→ -----

17) La maison appartient à un de mes frères. Je vous logerai dans cette maison.

→ -----

18) Tu n'as pas reconnu ces personnes. J'ai parlé à ces personnes hier.

→ -----

19) Les bateaux furent construits en 1880. Les voiles de ces bateaux étaient déjà hissées.

→ -----

20) Je connais deux femmes. Leur mari est professeur.

→ -----

21) Cet anorak est trop cher. Tu viens d'acheter cet anorak.

→ -----

22) Je connais une fille. Cette fille travaille à Ho Chi Minh – ville.

→ -----

23) L'homme s'approche de moi. J'ai souri à cet homme.

→ -----

24) Le professeur pense à un de ses élèves. Il vient de donner un conseil à cet élève.

→ -----

25) L'escalier aboutissait au milieu d'un corridor. Les marches de cet escalier étaient en bois.

→ -----

26) J'aime bien cette voiture. Tu as acheté cette voiture il y a un mois.

→ -----

27) Nous avons vu ces enfants. Vous avez offert des billets à ces enfants.

→ -----

28) Cette femme est ma sœur. J'ai envoyé une lettre à cette femme.

→ -----

29) Je connaissais bien ce centre culturel. Tous les jours, tu passais devant ce centre culturel.

→ -----

30) J'ai vu un vieillard. La barbe blanche de ce vieillard couvrait sa poitrine.

→ -----

Annexe 4 :

Tableau de synthèse des types de relatives

Épreuve de combinaison de phrases

Type de relative	No de phrase	Phrases
SU-SU	2	<i>La dame</i> est assise au milieu du groupe. <i>Cette dame</i> travaillera avec nous l'année prochaine
	9	<i>Cet accident</i> a eu lieu à l'heure de pointe. <i>L'accident</i> a fait 3 blessés
	16	<i>Ces livres</i> viennent d'être sortis. <i>Ces livres</i> sont sur la table.
SU-OD	5	<i>Cette voiture</i> vaut 10.000 \$. J'ai acheté <i>cette voiture</i> la semaine dernière
	7	<i>La fille de Pierre</i> est devenue belle comme sa sœur. J'ai aperçu <i>la fille de Pierre</i>
	21	<i>Cet anorak</i> est trop cher. Tu viens d'acheter <i>cet anorak</i>
SU-OI	13	<i>Les enfants</i> habitent cette maison. Jean s'occupe de <i>ces enfants</i>
	23	<i>L'homme</i> s'approche de moi. J'ai souri à <i>cet homme</i>
	28	<i>Cette femme</i> est ma sœur. J'ai envoyé une lettre à <i>cette femme</i>
SU-OPREP	4	<i>Ce lac</i> se situe au centre de la ville de Hanoi. Chaque matin, je me promène autour de <i>ce lac</i>
	15	<i>Cet écrivain</i> a gagné le prix Booker. J'ai pris le dîner avec <i>lui</i>
	17	<i>La maison</i> appartient à un de mes frères. Je vous logerai dans <i>cette maison</i>
SU-GEN	11	<i>Le garçon</i> parle couramment le japonais. Les parents de <i>ce garçon</i> travaillent dans un hôpital
	19	<i>Les bateaux</i> furent construits en 1880. Les voiles de <i>ces bateaux</i> étaient déjà hissées
	25	<i>L'escalier</i> aboutissait au milieu d'un corridor. Les marches de <i>cet escalier</i> étaient en bois
O-SU	3	Il m'a présenté <i>un homme</i> . <i>Cet homme</i> lui avait sauvé la vie
	10	J'adore regarder <i>ces fleurs</i> . <i>Elles</i> poussent dans les rocailles
	22	Je connais <i>une fille</i> . <i>Cette fille</i> travaille à Ho Chi Minh – ville
O-OD	12	J'aime bien <i>ce parapluie</i> . Marie vient d'acheter <i>ce parapluie</i>
	14	Mia aime <i>les fleurs</i> . Elle cultive <i>ces fleurs</i> dans son jardin
	26	J'aime bien <i>cette voiture</i> . Tu as acheté <i>cette voiture</i> il y a un mois
O-OI	18	Tu n'as pas reconnu <i>ces personnes</i> . J'ai parlé à <i>ces personnes</i> hier
	24	Le professeur pense à <i>un de ses élèves</i> . Il vient de donner un conseil à <i>cet élève</i>
	27	Nous avons vu <i>ces enfants</i> . Vous avez offert des billets à <i>ces enfants</i>
O-OPREP	1	Suzanne aime <i>Rome</i> . Elle a vécu des mois inoubliables à <i>Rome</i>
	8	Il vient de changer <i>sa moto</i> . Il roulait avec <i>sa moto</i> depuis dix ans

	29	Je connaissais bien <i>ce centre culturel</i> . Tous les jours, tu passais devant <i>ce centre culturel</i>
O-GEN	6	Bruno a escaladé <i>une montagne</i> . Il a atteint le sommet de <i>cette montagne</i>
	20	Je connais <i>deux femmes</i> . <i>Leur</i> mari est professeur
	30	J'ai vu <i>un vieillard</i> . La barbe blanche de <i>ce vieillard</i> couvrait sa poitrine

Annexe 5 :**Liste des étudiants faisant l'objet de la recherche****Niveau I**

No	Numéro du sujet	Nombre d'années d'étude de français	Modèle d'enseignement	Milieu d'origine
1	I-1	3	Normal (N)	Hung Yen
2	I-2	3	Normal	Hung Yen
3	I-3	3	Normal	Vinh Phu
4	I-4	3	Normal	Thai Binh
5	I-5	3	Specialisé (S)	Hung Yen
6	I-6	3	Specialisé	Hung Yen
7	I-7	3	Normal	Phu Tho
8	I-8	3	Normal	Ha Tay
9	I-9	3	Specialisé	Bac Ninh
10	I-10	3	Normal	Thành Hoa
11	I-11	3	Normal	Thai Binh
12	I-12	3	Normal	Nam Dinh
13	I-13	3	Normal	Ninh Binh
14	I-14	3	Normal	Hai Phong
15	I-15	3	Normal	Bac Ninh
16	I-16	3	Specialisé	Hung Yen
17	I-17	3	Normal	Thanh Hoa
18	I-18	3	Specialisé	Phu Tho
19	I-19	3	Normal	Bac Giang
20	I-20	3	Specialisé	Hai Duong
21	I-21	3	Specialisé	Ha Noi
22	I-22	3	Specialisé	Hai Phong
23	I-23	3	Normal	Quang Ninh
24	I-24	3	Normal	Nghe An
25	I-25	3	Normal	Thai Binh
26	I-26	3	Normal	Hung Yen
27	I-27	3	Normal	Thai Binh
28	I-28	3	Normal	Thai Binh
29	I-29	3	Specialisé	Hai Phong
30	I-30	3	Specialisé	Hung Yen
31	I-31	3	Specialisé	Bac Giang

32	I-32	3	Normal	Hai Duong
33	I-33	3	Specialisé	Bac Giang
34	I-34	3	Normal	Hai Duong
35	I-35	3	Normal	Hai Phong
	Total	35	12 S / 23 N	

Niveau III

No	Numéro du sujet	Nombre d'années d'étude de français	Modèle d'enseignement	Milieu d'origine
1	III-1	3	Specialisé (S)	Ninh Binh
2	III-2	3	Normal (N)	Thai Binh
3	III-3	3	Normal	Thai Binh
4	III-4	3	Normal	Son La
5	III-5	3	Specialisé	Bac Giang
6	III-6	3	Normal	Thanh Hoa
7	III-7	3	Specialisé	Ha Tay
8	III-8	3	Specialisé	Quang Ninh
9	III-9	3	Specialisé	Hung Yen
10	III-10	3	Specialisé	Hai Phong
11	III-11	3	Specialisé	Hai Duong
12	III-12	3	Normal	Quang Ninh
13	III-13	3	Normal	Hai Duong
14	III-14	3	Normal	Ninh Binh
15	III-15	3	Normal	Hai Phong
16	III-16	3	Normal	Hai Duong
17	III-17	3	Specialisé	Hai Duong
18	III-18	3	Normal	Hai Phong
19	III-19	3	Normal	Phu Tho
20	III-20	3	Normal	Thai Binh
21	III-21	3	Normal	Hung Yen
22	III-22	3	Normal	Thai Binh
	Total	22	8 S / 14 N	

Niveau IV

No	Numéro du sujet	Nombre d'années d'étude de français	Modèle d'enseignement	Milieu d'origine
----	-----------------	-------------------------------------	-----------------------	------------------

1	IV-1	3	Specialisé (S)	Nam Dinh
2	IV-2	3	Normal (N)	Hai Duong
3	IV-3	3	Normal	Thai Binh
4	IV-4	3	Normal	Ninh Binh
5	IV-5	3	Normal	Hai Duong
6	IV-6	3	Specialisé	Thai Binh
7	IV-7	3	Normal	Thai Binh
8	IV-8	3	Specialisé	Thanh Hoa
9	IV-9	3	Normal	Nghe An
10	IV-10	3	Normal	Hai Duong
11	IV-11	3	Normal	Phu Tho
12	IV-12	3	Specialisé	Phu Tho
13	IV-13	3	Normal	Lang Son
14	IV-14	3	Normal	Hai Duong
15	IV-15	3	Normal	Hoa Binh
16	IV-16	3	Normal	Hung Yen
17	IV-17	3	Specialisé	Hai Duong
18	IV-18	3	Normal	Thai Binh
19	IV-19	3	Normal	Hung Yen
20	IV-20	3	Normal	Hai Phong
21	IV-21	3	Normal	Nam Dinh
22	IV-22	3	Specialisé	Ninh Binh
23	IV-23	3	Specialisé	Ninh Binh
24	IV-24	3	Normal	Hai Phong
	Total	24	7 S / 17 N	