

L'impact de la L1, l'arabe libanais et du français L2 sur l'acquisition de l'anglais L3 :

l'introduction des entités dans un discours narratif

Pascale EL HAJ

(Université Paris 8 & UMR 7023)

pascale.elhaj@yahoo.com

Résumé

Cet article présente une étude de l'acquisition en anglais L3 des procédés linguistiques nécessaires à marquer l'introduction des entités dans un discours narratif. En nous basant sur des récits de film, nous étudions la manière dont les apprenants de la langue maternelle libanaise, élèves scolarisés au Liban, âgés de 10, 13 et 16 ans, s'approprient le système de la détermination nominale pour introduire la référence aux entités dans le discours narratif. Les productions orales des apprenants sont comparées à celles des trois groupes de contrôle, des anglophones, des francophones et des libanophones adultes natifs. Cette étude permet d'identifier les procédés caractéristiques de chacune des trois langues considérées afin de pouvoir mesurer l'impact des langues sources, le libanais L1 et le français L2 sur l'acquisition de l'anglais L3.

Mots-clefs : Acquisition L3, référenciation, discours, syntagme nominal, influence inter-langues

1. Introduction

Plurifonctionnel et intralinguistique, le langage, en tant qu'étude, a une place fondamentale dans le courant fonctionnaliste. Une des principales fonctions du langage est la communication : locuteur, interlocuteur et « monde ». L'approche fonctionnaliste cherche à étudier cette relation entre langage et contexte. Le locuteur en construisant un discours

complexe et en faisant référence à une entité présume que son interlocuteur va l'identifier. Pour que le message soit compréhensible, le locuteur doit maîtriser à la fois « des schémas discursifs caractéristiques d'un type de discours et des moyens linguistiques permettant de coder des informations de différents domaines référentiels [1] »

Notre étude vise à identifier l'éventuel impact du libanais L1 et du français L2 sur l'acquisition de la détermination nominale en anglais L3 pour introduire la référence aux entités dans un discours narratif. À travers le processus de grammaticalisation (cf. Giacalone 1992), nous examinons la complexification de la structure du syntagme nominal (SN) et des schémas phrastiques que l'apprenant met en œuvre pour construire un discours cohérent et cohésif et marquer le statut de l'information et assurer donc la construction du discours.

La spécificité des langues joue un rôle important dans le processus d'acquisition des langues étrangères (LE). Le français (FR) et l'anglais (ANG) sont deux langues indo-européennes éloignées du libanais (L1) qui présente des caractéristiques bien contrastées concernant le système de détermination. Pour marquer le statut de l'information (introduction), le recours aux déterminants pré-nominaux est primordial en français et en anglais. En revanche, en libanais l'introduction d'une entité se fait par d'autres procédures telles les noms nus, les noms préfixés d'un déterminant à valeur définie ou encore par des pronoms suffixes possessif.

Voici les questions de recherches qui guident nos analyses :

- Comment les apprenants de différents niveaux de compétence en L3 introduisent-ils les entités dans le discours narratif? Les moyens discursifs et syntaxiques et la structure du SN employés correspondent-ils aux usages des anglophones natifs?
- Quel est l'impact des langues déjà acquises, le libanais L1 et le français L2? Et à quel niveau cette influence translinguistique se manifeste-t-elle en anglais L3?

Nous postulons que la L1 et la L2 jouent un rôle important sur l'acquisition de la L3 au niveau lexical, discursif et morpho-syntaxique. Toutes les langues sources sont disponibles mais mobilisées de façon différente au cours de l'appropriation de la nouvelle LE.

1.1. Travaux antérieurs

Les travaux menés sur le SN sont peu nombreux. Dans le domaine des entités, les séquences d'acquisition, la complexification du SN et la relation forme-fonction ont été identifiées et démontrées essentiellement dans le discours narratif et dans les conversations libres. Véronique et al. 2009, dans un ouvrage sur l'acquisition de la grammaire du français langue étrangère, synthétise l'ensemble de ces travaux issus de différentes approches (fonctionnaliste, générativiste) et de différentes variétés d'apprenants, LS, etc. Trois types distincts de SN lexicaux sont identifiés au début de l'acquisition : le/la + N, un/une +N et le N sans déterminant. L'acquisition du démonstratif et du possessif, étant plus complexe, apparaît tardivement.

Bono (2008) confirme que les apprenants se tournent vers la L2 pour des emprunts lexicaux à un niveau débutant. Les résultats de l'étude de Trévisiol (2003) sur des productions narratives montre que les apprenants japonophones de niveau intermédiaire à avancé emploient des unités idiosyncrasiques des articles indéfinis ce qui est conforme aux usages de la L1. En outre, Trévisiol (2012) montre également dans une étude sur la référence au temps et à l'espace dans un discours narratif en français L3 que le japonais (L1) et l'anglais (L2) jouent un rôle durant la production en français L3 mais à des niveaux différents : la L1 apparaît pour le « transfert des fonctions » tel le recours au perfectif et la L2 est considérée comme une « langue intermédiaire pour construire des hypothèses sur l'usage de la LC. Elle précise que les apprenants se tournent vers la L2 pour faire des emprunts et qu'ils perçoivent le ressemblance typologique entre le français L2 et l'anglais L3. Trévisiol (2006) confirme dans

une étude sur l’alternance codique que la compétence en L2 et en L3 joue un rôle décisif : les apprenants japonophones qui progressent en français LC recourent à l’anglais L2 pour l’emprunt lexical.

1.1. Modèle d’analyse du discours « *quaestio* »

Le modèle d’analyse de discours *quaestio*, proposé par Klein & von Stutterheim (1991) permet d’étudier l’organisation et la construction du discours. Selon ce modèle, un texte cohérent répond à une question globale formulée explicitement ou implicitement et appelée « *quaestio* ». Le discours narratif possède sa propre *quaestio* globale à deux variantes :

1 ^{ère} variante	2 ^e variante
Qu’est-ce qui s’est passé pour P en T ?	Qu’est-ce qui s’est passé en T ?
T [intervalle temporel+Protagoniste] F [Procès]	T [intervalle temporel] F [Protagoniste+procès]

La réponse directe à cette question constitue la trame ou « le squelette du discours » [2] produit par un locuteur. Dans chaque énoncé de la trame, les domaines référentiels posés par la *quaestio* sont exprimés. Ainsi, par rapport à la *quaestio* du discours narratif, trois domaines référentiels doivent être exprimés dans un énoncé de la trame : référence au temps, aux protagonistes et aux procès. La *quaestio* détermine la distribution de l’information entre les énoncés de la trame (TR) et les énoncés de l’arrière-plan (AP) - structure secondaire qui apporte les évaluations, les descriptions et les commentaires. Par exemple :

alors *c’est un petit chien* (Introduction) **AP**
 T [qui (=p, chien)] F [sort de sa niche # (=procès)] le matin # (=T) [...] **TR**
 donc T [il (=p, chien)] # F [se met à japper (=procès)] **TR**
 et # F [son maître # un enfant (=p, introduction)] # sort # de la maison (=procès)] **TR**

La *quaestio* détermine aussi la distribution de l’information entre le *topique* et le *focus* des énoncés : « le constituant topique (T) d’un énoncé est présupposé par la *quaestio* et

correspond donc à un ou des éléments déjà contenu(s) dans celle-ci. Quant au constituant focus (F), il correspond à des informations non contenues dans la *quaestio*, qui viennent spécifier la réponse à cette dernière [3] ». Ce modèle permet également de déterminer le développement des informations relatives aux domaines référentiels tout au long du discours (introduction vs maintien). Dans notre analyse, nous nous intéressons à l'« introduction » de la référence aux entités.

2. Méthodologie

Pour traiter le sujet de l'impact du libanais L1 et du français L2 sur l'acquisition de l'anglais L3 lors de la construction d'un discours narratif, les productions langagières de deux types de locuteurs ont été comparées : celles des apprenants libanais de trois niveaux de compétences en L3 et des locuteurs arabophones libanais, anglophones et francophones adultes natifs. Les données ont été recueillies au Liban excepté celles du groupe de contrôle des locuteurs natifs francophones et anglophones qui proviennent de la Banque des données du projet APN (Watorek, 2004)ⁱ.

Chaque participant a visionné un film muet « Reksio »ⁱⁱ en absence de l'enquêteur. Il s'agit d'un dessin animé de 4 minutes environ qui raconte l'histoire d'un chien et de son maître, un petit garçon. Tous les deux décident d'aller patiner sur un lac gelé. Malheureusement, la glace craque et le garçon tombe dans l'eau. Le chien intervient et le sauve. Après la présentation du film, les sujets relatent les événements du film suite à la demande de l'enquêteur en anglais « *tu as vu un film que je ne connais pas, pourrais-tu me le raconter ?* ». L'enquêteur affiche son intérêt sans intervenir.

Apprenants libanais	nombre de sujets	Étude du français L2	Étude de l'anglais L3	Adultes natifs L1	nombre de sujets
10 ans	15	5 ans-7h/s	4 ans-2h/s	francophones FR	10
13 ans	15	8 ans-7h/s	7 ans-2h/s	anglophones ANG	10

16 ans	15	12 ans-3h/s	11 ans-2h/s	libanophones LIB	10
--------	----	-------------	-------------	------------------	----

Nos apprenants sont des élèves libanais de 10, 13 et 16 ans en milieu guidé (privé). Nous avons analysé les corpusⁱⁱⁱ de 15 sujets par groupe, soit 45 locuteurs ou discours au total. L'arabe standard et le français, leur première langue étrangère (L2) après le libanais (L1) sont enseignés dès les premières années de scolarisation. Le nombre d'heures du français L2 effectués par semaine varie entre 7 et 8 heures par semaine à l'école élémentaire et au collège, et entre 3 et 4 heures au baccalauréat scientifique. L'apprentissage de l'anglais, leur deuxième langue étrangère (L3) débute à l'âge de 7 ans. Les apprenants suivent un cours extensif de 2 heures par semaine tout le long du cursus scolaire.

Nos analyses traitent des modalités d'introduction des entités-protagonistes « chien » et « enfant » dans le discours narratif. Les résultats des analyses des productions trois groupes de contrôle ainsi que des trois groupes d'apprenants de 10, 13 et 16 ans sont présentés dans la section suivante et illustrés par des tableaux ci-dessous.

3. Productions des locuteurs natifs – groupes de contrôle

3.1. Locuteurs anglophones

Les anglophones introduisent le protagoniste « chien » en focus d'un énoncé de l'arrière-plan (6x/10) ou en topique d'un énoncé de la trame (4x/10, cf. tableau 1). Lorsque ce protagoniste est introduit dans l'arrière-plan, l'énoncé est construit dans un cadre syntaxique à verbe lexical et dans une construction copule qui servent à délimiter le cadre de la narration et le SN est accompagné d'un indéfini <the story is about + SN> (3x). De même, ils recourent à une construction présentative <it is a story about + SN> (2x) ou existentielle <there is + SN> (1x) au présent où le SN indéfini ou défini comportant un possessif réfère au protagoniste « chien ». Lorsque « chien » est introduit en topique dans un énoncé de la trame, l'énoncé est construit dans un cadre SVCC où le protagoniste est encodé par un SN-sujet. On observe

deux variantes de ce cadre syntaxique : <SV^{PTL}C> ou <SVO PTL C> où le verbe est à particule. Il est encodé par un SN indéfini (3x) et dans une moindre mesure par un SN-défini (1x). Par exemple, « and a dog wakes up (V^{PTL}) one morning, et un chien se réveille un matin (RIC : 2) ».

Tableau 1 : Introduction du protagoniste « chien » : structure discursive, syntaxique et SN

Adultes anglophones	Trame/Topique = 4/10			Arrière-plan/Focus = 6/10			
	S ^V PTL C		SVO PTL C	Exist + SN	Prés + SN		IMP + SN
	INDEF + N	DEF + N	INDEF + N	INDEF + N	INDEF + N	POSS + N	INDEF + N
chien	2	1	1	1	1	1	3(1)

Le protagoniste « enfant » est majoritairement introduit par les anglophones en focus d'un énoncé de la trame par une structure SVO à l'aide d'un SN-sujet en position préverbale dans 5 cas (dont 3 où les verbes sont à particule) grâce à un nom nu ou un nom précédé d'un article défini, indéfini ou d'un possessif (tableau 2). En outre, « enfant » est introduit par un SN-Objet (1x) ou par un SN composé <SN of SN> ayant la fonction d'un complément circonstanciel de lieu (1x). Il est encodé par SN comportant un article défini ou un possessif. Pour introduire « enfant » dans l'arrière-plan, outre la structure présentative où ce protagoniste est encodée par un SN indéfini, les anglophones font appel à la construction copule et à la structure <to VO> où le protagoniste est encodé par SN-objet accompagné d'un possessif (2x).

Tableau 2 : Introduction du protagoniste « enfant » : structure discursive, syntaxique et SN

Adultes anglophones	Trame/Focus = 7/10							Arrière-plan/Focus = 3/10			
	S préverbal ou postverbal =5							O	C		
	S ^V PTL			SVO		C PTL VS	VO	to V and VC	Prés + SN	IMP + SN	O
	Ø N	INDEF + N	DEF + N	POSS + N	INDEF + N	POSS + N	POSS + N	DEF + N	INDEF + N	POSS + N	POSS + N
enfant	1	1	1	1	1r	1	1	1	1	1	1

3.2. Locuteurs francophones

Les francophones introduisent le protagoniste « chien » majoritairement en focus d'un énoncé de l'arrière-plan (9x/10, cf. tableau 3). Ils optent pour une construction présentative qui délimite le cadre de l'histoire < *c'est l'histoire de* + SN > (8/10) et d'une façon minoritaire, pour une construction existentielle < *il y a* + SN > (1x/10) et l'encodent par un SN indéfini.

En revanche, les francophones n'introduisent que de façon sporadique ce protagoniste en topique d'un énoncé de la trame par une structure SV et grâce à un SN-S comportant un article défini (un seul cas a été attesté).

Tableau 3 : Introduction du protagoniste « chien » : structure discursive, syntaxique et SN

Adultes francophones	Trame/Topique = 1/10		Arrière-plan/Focus = 9/10	
	SV		Exist + SN	Prés + SN
	DEF + N		INDEF + N	INDEF + N
chien	1		1	8(1)

Quant au protagoniste « enfant », l'introduction se fait en focus d'un énoncé de la trame (4x/10) ou de l'arrière-plan (6x/10, tableau 4). Dans la trame, « enfant » est introduit par une structure SV_1V_2O composée du verbe <aller> suivi d'un V à l'infinitif et à l'aide d'un SN-objet accompagné d'un article indéfini ou d'un possessif (2x). Par exemple, « il va (V_1) chercher (V_2) son **un petit garçon** # (JEA : 9) ». Ils optent aussi pour une structure SVCC et l'encodent à l'aide d'un SN-S ou SN-C de lieu (<SN de SN>, « la porte de sa maîtresse ») comportant typiquement un possessif.

Les francophones introduisent « enfant » dans l'arrière-plan par une structure existentielle à l'aide d'un SN indéfini (3/6) ou, de façon minoritaire, par une structure présentative au moyen d'un SN accompagné d'un possessif (un seul cas). Ils l'introduisent aussi par une structure < *de* V_1V_2O > grâce à un SN-objet comportant un possessif (2x).

Tableau 4 : Introduction du protagoniste « enfant » : structure discursive, syntaxique et SN

Adultes francophones	Trame/Focus = 4/10					Arrière-plan/Focus = 6/10		
	S = 1		O = 2		CC = 1	Exist + SN		O = 2
	SVCC		SV $_1$ V $_2$ O		SVCC			<i>de</i> V $_1$ V $_2$ O
	INDEF + N	POSS + N	INDEF + N	POSS + N	POSS + N	INDEF + N	POSS + N	POSS + N

enfant	1r	1	2(1r)	2(1r)	1	3(1)	1	2
--------	----	---	-------	-------	---	------	---	---

3.3. Locuteurs arabophones libanais

Les libanophones préfèrent introduire le protagoniste « chien » dans l'arrière-plan (8/10). Ils optent pour la structure existentielle verbale au passé </ke:n fi:/, il y avait + ØN> ou nominale au présent </fi:/, il y a + ØN> et encodent l'introduction à l'aide d'un nom nu (4x/8). Le protagoniste « chien » est également introduit par une structure à verbe lexical et est encodé par un N nu ou bien, par un SN composé-défini <N + l-N> (2x).

بَلَّش (...) المشهد الصبح الفيلم عند بيت الكلب (ELI : 1)

ballash	lmashhad	ššobḥ	lfi:lm	'and	be:t	lkaleb
(il) a débuté	la scène	le matin	le film	chez	maison	le chien
	l=art déf	(l)=art déf	l=art def	quasi-prép		l=art déf
Vac 3p sg	N. m. sg	N. m. sg	N. m. sg		N. m. sg	N. m. sg

« le début du film se déroule le matin près de la niche du chien »

En outre, le protagoniste « chien » est introduit, d'une façon minoritaire, par une structure présentative à l'aide d'un nom nu se trouvant dans un SN composé <N + prép ØN> ou par une proposition conjonctive SVO à l'aide d'un SN-sujet défini (1x).

L'introduction du protagoniste « chien » en topique d'un énoncé de la trame est réalisée par la structure VSCC au moyen d'un SN-sujet postposé au verbe : un article défini se préfixe au N.

Tableau 5 : Introduction du protagoniste « chien » : structure discursive, syntaxique et SN

Adultes libano-phones	Trame/Topique = 2/10	Arrière-plan/Focus = 8/10						
	(V)VSCC	Exist <N>		Exist <V>	Prés	IMP		que SVO
		/fi/ +N+Pas+C	/fi/ + N+C	/ke:n fi/ + N	DEM+ N + ADJ+ N	VSCC(S) CC	CCV _(voir) CCQ	
	DEF+N	ØN	ØN	ØN	ØN	DEF+N	ØN	DEF+N
chien	2	1	1	2	1	1	1	1

Quant au protagoniste « enfant », les libanophones l'introduisent majoritairement en focus d'un énoncé de la trame (8/10, tableau 6). Ils le réalisent par une structure SVO à l'aide d'un SN-objet dans 5 cas sur 8 et l'encodent exclusivement par un nom suffixé d'un possessif. On

atteste deux introductions de « enfant » par la même structure au moyen d'un SN-sujet postverbal et grâce à un nom nu. Un cas est attesté où « enfant » est introduit dans la trame au moyen d'un SN-C de lieu à l'aide d'un SN composé défini comportant un possessif

Pour introduire le protagoniste « enfant » dans l'arrière-plan, les libanophones optent pour une construction existentielle et présentative nominales et encodent le SN par un pronom suffixe possessif. Dans la construction présentative, le N_{poss} est précédé du pronom </hu:wwe/, il>.

Tableau 6 : Introduction du protagoniste « enfant » : structure discursive, syntaxique et SN

Adultes libano-phones	Trame/Focus = 8/10				Arrière-plan/Focus = 2/10	
	S = 2	O = 5		CC = 1	Exist <N>	Prés <N>
	VOS	$V_{\text{aux(I)}}VO$	VO	$V_{\text{aux(I)}}VVCC$	/fi/ + N+N	proS+ N_{poss}
	$\emptyset N$	N_{poss}	N_{poss}	IN	N_{poss}	II + N_{poss}
enfant	2	3	2	1r	1	1

Dans le discours narratif, les procédés discursifs, syntaxiques et la structure du SN diffèrent entre l'introduction du protagoniste « chien » et « enfant » dans les trois langues étudiées. Celles-ci respectent le mode pragmatique supposé universel de Givón « topique-commentaire » ou « topique-focus ». A l'aide des structures syntaxiques utilisées, les locuteurs adultes marquent la nouvelle information en focus en fin d'énoncé.

4. Productions en L3

L'étude de 3 groupes d'âge (10, 13 et 16 ans) ayant pour langues sources le libanais (LM) et le français (L2) permet d'évaluer à la fois le facteur âge et l'influence des langues sources sur l'acquisition d'une L3. Cette section s'attachera à l'analyse des données des apprenants de l'anglais L3 et plus spécifiquement au rôle du libanais (LM), puis à celui du français L2.

4.1. Rôle de la LM, le libanais

L'influence du libanais L1 varie selon l'âge des apprenants et se détecte à différents niveaux. Aux niveaux discursif et syntaxique, les apprenants libanais introduisent majoritairement « chien » dans l'arrière-plan et recourent à une construction existentielle comme en libanais LM. L'emploi majoritaire de la structure existentielle à 10 et 13 ans est remplacé, à 16 ans, par la structure à verbe lexical et par la construction copule préférée des anglophones natifs. À l'âge de 10 ans, en anglais L3, la structure existentielle est toujours réalisée au passé (avec ou sans erreurs morphologiques) <there was/(there weres)* + SN>, excepté un énoncé où l'apprenant emploie « /fi/» (forme existentielle au présent) dans sa LM. Voici un exemple :

[1] e: # e: # e: ## belfilm fi dog ## dog # (SAR : 1-2)

« dans le film il y a un chien »

À 13 ans les apprenants alternent entre l'existentiel passé et présent et à 16 ans tous les existentiels sont au présent <there is + SN>. Ces résultats reflètent l'influence du libanais L1. En effet, la forme existentielle verbale attestée dans les productions des libanophones adultes est toujours au passé contrairement à l'anglais où elle est régulièrement au présent. À l'âge de 10 et 13 ans, l'emploi des V-ing et le N- ing (généralement erronés) est attesté : (woking up)*iv, (skateboarding)*. Les V-ing sont généralement précédés par des verbes en langue source (<yse:'do> going)* au lieu de l'auxiliaire <to be>. L'aspect progressif ne correspond pas aux règles d'usage des anglophones mais des libanophones (ex. 2 et 3) :

[2] أول شي بفرجوننا (AYA adulte :1-2)

'awwal shi bifarjūnā

« Premièrement, on nous montre »

إتو الكلب عم بياكل من صحنو أه عم بيشرب من صحنو حليب

'enno lkaleb <'am biyekol min ṣaḥno> [/]/ ah 'am biyeshrab min ṣaḥno ḥalīb.

« que le chien **est en train** de manger de son assiette, de boire du lait de son assiette »

[3] and the person e: # e: # # <yse:'do> going to the &kurs (AMI 10 : 2)

« et la personne <l'aide> à aller au &? »

Les apprenants de 16 ans n'utilisent pas les V-ing. Un seul cas est attesté où le V-ing est précédé de l'auxiliaire <to be>. Par ailleurs, on atteste l'emploi d'un pronom sujet au pluriel comme en libanais, LM (cf. *supra*, ex. 2 et 4) :

[4] « **we** have a dog and boy (REM 13 : 1)

« nous avons un chien et un garçon »

Au niveau syntaxique, toutes les tranches d'âge introduisent « enfant » par une structure SVO à l'aide d'un SN-objet postposé au verbe ce qui est attesté dans les énoncés des libanais adultes (ex. 5). Rappelons que les anglophones l'encodent typiquement par un SN-sujet.

[5] e: he called his **his owner** (MOK 13 : 6)

« et il a appelé son maître »

Au niveau de la structure du SN, les apprenants de 10 ans introduisent les protagonistes (et tout particulièrement « chien ») par des constructions nominales (ex. 6). De plus, ils les encodent par des noms nus à position postverbale (ex. 7).

[6] <&**bob:iz**> e: # &gle &gleys e: ## (LUN 10 : 1)

« un chien, la glace »

[7] m: in a morning # there was **dog** (JAD 10 :1)

« le matin, il y avait un chien »

Les apprenants de 10 ans ne maîtrisent pas la caractéristique obligatoire de l'article en anglais L3. Par ailleurs, à travers ces résultats, on détecte l'impact du libanais L1, puisque l'emploi des noms nus est attesté dans les règles d'usage de la LM. En outre, cet impact est observé au niveau du choix de l'article défini. À 10 ans toujours, les apprenants optent majoritairement pour l'introduction du « chien » dans la trame pour un SN défini comme en LM.

De plus, ils introduisent le protagoniste « enfant » par un SN composé dont la structure est erronée. À l'âge de 16 ans, ce phénomène disparaît en faveur d'une structure <SN's + SN>

correspondant aux règles d'usage des anglophones. La structure formée de deux SN séparés par une préposition montre l'impact du libanais : (to the house to the boy)* → <his owner's door>.

Au niveau lexical, les apprenants de 10 ans font appel aux lexèmes de la L1 pour construire des unités idiosyncrasiques (par exemple un nom en libanais avec flexion en LC), ou bien ils emploient des mots de cette langue. À 13 ans, les emprunts lexicaux diminuent et disparaissent presque complètement à 16 ans. Les emprunts de la LM ont une nature surtout lexicale tels que des mots pleins (verbes ou substantifs). Ils surviennent à cause de la limitation du répertoire linguistique des apprenants. De plus, les apprenants recourent à des phatèmes (<ye'ne> : c'est-à-dire) ou à des expressions métalinguistiques sollicitant l'enquêteur (<lahza> : un instant). L'emploi de mots de nature fonctionnelle se fait très rarement [conjonction de coordination <w>, et ou un pronom objet suffixé au V <ysē'do> (cf. *supra*, ex. 3)].

4.2. Rôle du français L2

Chez les apprenants de l'anglais L3, l'influence du français L2 se manifeste parfois aux mêmes niveaux que la LM, et parfois à des niveaux différents. Pour tous les apprenants, le choix discursif d'introduire le protagoniste « chien » dans l'arrière-plan correspond à l'une des préférences des francophones natifs et libanophones natifs. En revanche, à 13 ans, l'introduction du protagoniste « enfant » dans la trame ou dans l'arrière-plan, correspond uniquement aux règles d'usage des locuteurs français natifs.

Dans les constructions avec des V-ing ou N-ing, on atteste le recours à des verbes en français L2 en remplacement de l'auxiliaire <to be> (cf. ex. 8 et 9) qui rappelle l'utilisation des verbes libanais vue précédemment (cf. *supra* ex.3). L'usage des verbes français est d'ailleurs plus fréquent que celui des verbes libanais.

[8] dog and # and boy ## <vont> **skiing** # skiing # (ELI 13 : 1)

« un chien et un garçon <vont> skier »

[9] the dog <fait> **skateboarding** (JOS 10 : 1)

« le chien <fait> du patin »

Par ailleurs, la structure du SN en anglais L3 est marquée par une influence du français L2 puisque le nom en anglais est précédé par un déterminant français à l'âge de 10 ans. Les apprenants perçoivent donc la ressemblance entre le français et l'anglais en ce qui concerne le système de la détermination, celui-ci étant clairement différent en L1 :

[10] the dogs # **le kid** <a fait> <skating> [/] # skating # (MAR 10 : 1)

« le chien et l'enfant sont allés patiner »

[11] e: # e: # e: ## <sa> **friends** <est est sait> e: ### **he** know skateboarding (JOS 10 : 4)

« son amie elle sait patiner »

Dans l'exemple 11, il y a utilisation de l'adjectif possessif. Les apprenants de 10 ans encodent rarement l'introduction du protagoniste « enfant » en anglais L3 par un SN défini comportant un possessif. Ce déterminant marque particulièrement l'introduction du protagoniste « enfant » par rapport au « chien ». Cette catégorie de la détermination n'est pas acquise en anglais L3. De plus, ces apprenants privilégient l'introduction de « enfant » en focus d'un énoncé de la trame, spécifiquement par un SN défini. Ces phénomènes disparaissent avec le développement du lecte des apprenants et sa grammaticalisation. En outre, le marquage du SN devient plus conforme aux règles d'usage des anglophones adultes.

À part le passage en français L2 grâce à des insertions de nature fonctionnelle/grammaticale (articles, adjectifs possessifs, *etc.*), les apprenants de 10 et 13 ans font également appel à des lexèmes de nature lexicale (verbes, substantifs anglicisés ou avec « adaptation phonologique à la langue cible [4] ») (cf. *supra* ex. 6). Les apprenants libanais considèrent le français L2

comme une langue typologiquement proche de l'anglais L3 (cf. Kellerman 1983). Les emprunts lexicaux disparaissent presque complètement à l'âge de 16 ans.

5. Conclusion et discussion

Notre étude porte sur l'impact du libanais L1 et du français L2 sur l'acquisition de l'anglais L3, à travers l'introduction des entités-protagonistes dans un discours narratif, et plus précisément au niveau du SN et du schéma phrastique dans lequel il s'inscrit.

Rappelons les grandes tendances (discursives, phrastiques et la structure du SN) observées chez les groupes de contrôle. Les francophones et les libanophones se rapprochent au niveau discursif : ils introduisent typiquement le protagoniste « chien » dans l'arrière-plan contrairement aux anglophones qui alternent entre une introduction dans l'arrière-plan et dans la trame. Par ailleurs, les francophones et les anglophones optent respectivement pour une structure présentative et pour une structure à V lexical, et introduisent « chien » au moyen d'un SN indéfini. En revanche, les libanophones l'introduisent par une structure existentielle à l'aide d'un nom nu.

Quant au protagoniste « enfant », les libanophones et les anglophones optent majoritairement pour l'introduire dans la trame alors que l'introduction chez les francophones se fait dans la trame et dans l'arrière-plan. Tous l'introduisent généralement par une structure SVO : les anglophones le réalisent typiquement à l'aide d'un SN-sujet tandis que les francophones et surtout les libanophones le réalisent par un SN-objet. Le protagoniste « enfant » par rapport au « chien » est introduit par un SN défini comportant un possessif.

Notre analyse des productions en L3 montre que la L1 (le libanais) et la L2 (le français) sont activées lors de l'acquisition de la nouvelle LE. Pour introduire les entités-protagonistes dans un discours narratif en anglais L3, les apprenants libanais recourent à la LM et à la L2 pour puiser des connaissances déjà acquises. L'impact des LS apparaît à des niveaux différents et

varie selon les tranches d'âges (l'influence translinguistique est notamment observée chez le groupe de 10 ans). Ainsi, le libanais L1 et le français L2 ont un poids différent selon qu'il s'agit du niveau lexical ou du niveau discursif et morpho-syntaxique. Plusieurs éléments des LS disparaissent progressivement chez les apprenants, principalement au niveau de la structure du SN : certains complètement, dès 13 ans (unités idiosyncrasiques, noms nus, *etc.*), d'autres plus progressivement (structure existentielle au passé, V-ing, *etc.*). Le lecte de l'apprenant évolue, gagne de la compétence en L3 et se grammaticalise : les formes idiosyncrasiques disparaissent en faveur d'une forme qui correspond à ce qui est attesté en anglais L3 (par exemple, SN plein).

Au niveau lexical, le libanais L1 et le français L2 jouent (surtout à l'âge de 10 ans et d'une façon moins marquée à 13 ans) un rôle de nature fonctionnelle/grammaticale (aspect progressif, déterminants en français, *etc.*) et un rôle d'emprunt de mots lexicaux. Cela concorde avec l'étude de Trévisiol (2006) et s'oppose partiellement à l'étude de William & Hammaberg (1998) puisque la LM ne joue pas seulement un rôle « instrumental » (solicitation de l'enquêteur, phatèmes, *etc.*).

Au niveau morpho-syntaxique, nous pourrions postuler que l'usage des noms nus à 10 ans, est dû à l'influence de la LM puisque ce phénomène est attesté dans ses règles d'usage. Cependant, d'autres études menées sur l'influence des LS (avec ou sans articles) arrivent aux mêmes résultats : les japonophones utilisent les noms nus dans l'étude de Trévisiol (2003) ainsi que les apprenants bilingues (catalan, castillan) dans l'étude de Muñoz (1997).

Dans les énoncés des apprenants de 10 ans, le SN indéfini et le SN défini sont les plus employés : une difficulté à introduire le protagoniste « enfant » par un SN accompagné d'un possessif en anglais L3 est attestée. Le recours à l'article indéfini ou défini confirme les travaux antérieurs (Perdue 1993) qui ont démontré que les apprenants débutants acquièrent plus vite ces marques formelles et que le possessif et le démonstratif apparaissent

ultérieurement (à l'âge de 13 et 16 ans). Rappelons également qu'à l'âge de 10 ans, le protagoniste « enfant » est introduit par un nom en anglais L3 accompagné d'un déterminant en français L2 : les apprenants libanais se rendent compte que les deux langues indo-européennes sont proches typologiquement, ce qui a été confirmé dans les recherches de Trévisiol avec les japonophones apprenants le français L3 (2006, 2012).

En revanche, on atteste des tendances qui persistent jusqu'à l'âge de 16 ans, détectées aux niveaux discursif et syntaxique : les apprenants introduisent presque exclusivement le protagoniste « chien » dans l'arrière-plan et le protagoniste « enfant » en focus d'un énoncé de la trame par une structure SVO à l'aide d'un SN-objet. On postule qu'il s'agit de l'influence de la LM, le libanais, étant donné que l'introduction du protagoniste « chien » est réalisée majoritairement jusqu'à l'âge de 13 ans par une structure existentielle typique des libanophones adultes. L'impact de la LM se maintient donc à ces niveaux : les apprenants choisissent la structure syntaxique SVQ et encodent la nouvelle information par un SN-objet en position postverbale. Ils expriment la nouvelle information en fin de l'énoncé comme en libanais.

Pour cette étude, nous nous en sommes tenus à l'analyse d'un seul mouvement référentiel : l'introduction. Nos analyses futures tenteront d'examiner les procédés linguistiques utilisés par les apprenants libanais pour maintenir la référence aux entités dans un discours narratif afin de mesurer l'impact des LS.

Remerciements

Je remercie Cyrille Granget et ma directrice de thèse Marzena Watorek pour la lecture et les précieux commentaires. Je remercie l'école doctorale (CLI, ED 224) et l'université Paris 8.

Liste d'abréviations

LM, LS, L1	langue maternelle, langue source, langue 1
LE, L2, L3, LC	langue étrangère, langue 2, langue 3, langue cible
ØN, V _{auxI} , V ^{PTL}	nom nu, verbe auxiliaire inchoatif, verbe à particule
Prép, Exist, Prés	préposition préfixée, existentielle, présentative
IMP	forme impersonnelle (V. lexical ou construction copule)

Références bibliographiques

M. Bono, *influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3 : quand les langues secondes l'emportent sur la langue première*, In D. Moore & V. Castellotti (éds), 2008, pp. 147-166.

M. Bono, *La comparaison L2-L3, un tremplin vers l'acquisition trilingue*, Birkbeck University of London, BISAL 2, 2007, pp. 22-41

M. Carroll & Ch. v. Stutterheim, *Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère*, AILE 9, 1997, pp. 83-115.

J. Cenoz, *Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3 : Age, développement cognitif et milieu*, AILE, 18 | 2003, pp. 38-51.

J. Cenoz, *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Implications for the organization of the multilingual mental lexicon*, In Bulletin Suisse de linguistique appliqué VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz) 78, 2003, pp. 1-11.

K. De Bot, *The multilingual lexicon: Modelling selection and control*, International Journal of multilingualism, 2004, n°1 vol.1, pp. 17-32.

S. Jarvis, *Topic continuity in L2 English article use*, 2002, USA, SSLA 24, pp. 387-418.

Anna Giacalone Ramat, *Sur quelques manifestations de la grammaticalisation dans l'acquisition de l'italien comme deuxième langue*, AILE, 1 | 1992, pp. 143-170

Y. Goto Butler, , *Second language learners' theories on the use of english articles, an analysis of the metalinguistic knowledge used by japanese students in acquiring the english article system*, USA, 2002:3, *SSLA* **24**, pp. 451-480.

C. Granget, *Impact du séjour linguistique à l'étranger sur l'emploi et la construction du sens des déterminants en français L2*, RSL IV Helsinki, 28-31 mai 2008, Atelier « Variation co(n)textuelle dans l'interlangue d'apprenants du FLE ».

W. Klein & Ch. von Stutterheim, Text structure and referential movement, *Sprache und Pragmatik* 22, 1991, pp. 1-32.

W. Labov, *Language in the Inner City, Studies in the Black English Vernacular*, Philadelphia, USA, University of Pennsylvania Press, 1976 [2].

M. Lambert et E. Lenart, *incidence des langues sur le développement de la cohésion en L1 et en L2 : gestion du statut des entités dans une tâche de récit*, 2004/3 *Langages* **155**, pp. 14-32.

K. Lambrecht, *Information structure and sentence form: topic, focus, and the mental representations of discourse referents*, Cambridge, Royaume-Uni, 1994.

E. Lenart, *Acquisition des procédures de détermination nominale dans le récit en français et polonais L1, et français L2: étude comparative de deux types d'apprenant*, Thèse de doctorat à Paris 8, 2007.

E. Lenart & C. Perdue, *L'approche fonctionnaliste : structure interne et mise en œuvre du syntagme nominal*, 2004, *AILE* **21**, pp.85-121.

J. Lyons, *Definiteness*, Cambridge University Press, 1999, 380 p.

C. Muñoz et L. Nussbaum, *Les enjeux linguistiques dans l'éducation en Espagne*, *AILE* **10** | 1997, pp. 1-11.

C. Perdue, (ed), *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives* (2 vol.), New York, NY: Cambridge University Press, 1993.

C. Perdue, *Comment rendre compte de la « logique » de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte ?* 1993, ELA volume **92**, Appropriation, descriptions et enseignements de langues, pp. 8-23.

C. Perdue, *Development of L2 Functional Us*, In Cook, V. (ed.) *Portraits of the L2 User*. Multilingual Matters LTD, 2002.

P. Sleeman, *The acquisition of definiteness distinctions by L2 learners of French*, In "Linguistics in the Netherlands", Leonie Cornips, 2004, pp. 1-12.

P. Trévisiol, *Problèmes de référence dans la construction du discours des apprenants japonais du français, langue 3*, Thèse de doctorat à Paris 8, 2003 [3].

P. Trévisiol, « Influence translinguistique et alternance codique en français L3 », AILE **24** | 2006, pp. 13-43 [3] [4].

P. Trévisiol, *The Development of Reference to Time and Space in French L3: Evidence from narratives*, In M. Watorek, S. Benazzo, M.Hickmann, *Comparative perspectives on language acquisition: Tribute to Clive Perdue*, Multilingual Matters, 2012.

D. Véronique, C. Carlo, C. Granget, J. Kim, M. Prodeau, *L'acquisition de la grammaire en langue étrangère, (Langues & didactique)*, Paris, Didier, 2009, 416 p.

M. Watorek, *La construction du discours en français langue cible*, 2004a, *Langages* **155**.

M. Watorek, *Construction du discours par des apprenants des langues, enfants et adultes*, 2004b, AILE **20**, pp. 129-171.

M. Watorek, E. Lenart & P. Trévisiol, *The impact of discourse types on the acquisition of nominal determination in L2 French*, http://www.linguistikonline.net/63_14/, [1].

S. Williams & B. Hammaberg, *language switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model*, *Applied linguistics*, 1998, n° 19 vol.3, 295-333.

ⁱ Projet APN 2JE454 (2000-2001), Construction du discours par des apprenants des langues, enfants et adultes. (cf. Watorek 2004).

ⁱⁱ C'est un dessin animé polonais réalisé par L. Marszalek. Ce support a été utilisé dans le projet APN, Watorek, 2004 pour la première fois et a été employé dans d'autres études (cf. Lenart 2006, Lenart & Perdue 2004, Lambert & Lenart 2004, Benazzo 2004, Hendriks et al. 2004).

ⁱⁱⁱ Tous les corpus ont été complètement transcrits, codés et analysés au CHAT format (MacWhinney, 2000).

^{iv} * signale un emploi erroné