

Un garçon magnifique ou un magnifique garçon ?

Recherche sur l'acquisition de la position de l'adjectif en français par les apprenants néerlandais.

Fenna Noordhuis
Numéro d'étudiant : 4288696
Mémoire de master
Sous la direction de : Dr. F.A.C Drikkoningen
Master « Taal, Mens en Maatschappij »
Université d'Utrecht, juin 2015

Résumé

Ce mémoire de master porte sur l'acquisition de la position de l'adjectif en français par les apprenants néerlandais. De plus, l'interprétation du sens des adjectifs est examinée. En néerlandais, l'adjectif épithète précède toujours le substantif. En revanche, en français, la grande majorité des adjectifs sont placés en postposition. De plus, certains adjectifs peuvent changer de position. Ce changement de position mène parfois à un changement de sens tandis que dans d'autres cas, la signification du constituant reste la même. La question est de savoir si les apprenants néerlandais du français sont capables de reconnaître la bonne position de l'adjectif en français et s'ils sont capables d'interpréter le bon sens de l'adjectif. Certains linguistes proposent que l'apprenant L2 transfère des propriétés de sa L1 dans les premiers stades d'acquisition tandis que d'autres sont d'avis qu'aucun période de transfert n'est constaté dans l'acquisition L2. De plus, les opinions sur l'accessibilité à la GU à l'âge adulte sont partagées. Nous avons fait une recherche pour tester si les apprenants néerlandais réussissent à reconnaître la bonne position de l'adjectif et à bien interpréter le sens des adjectifs. Deux groupes d'apprenants ont participé à la recherche, à savoir 20 lycéens et 22 étudiants. Les participants ont fait trois tests, chaque test était composé de 10 exercices. En analysant nos résultats nous avons pu constater que les apprenants néerlandais sont en grande partie capables de reconnaître la bonne position de l'adjectif en français. Néanmoins, quand l'adjectif ne se trouve pas sur sa position « standard », beaucoup d'apprenants, surtout des lycéens, se trompent. Quant à l'interprétation des adjectifs, nous avons constaté que les lycéens ne connaissent pas souvent le double sens de certains adjectifs. Les étudiants réussissent mieux à interpréter le bon sens des adjectifs car ils ont reçu plus d'input, plus de *primary linguistic data* et plus d'instruction. Nos résultats n'ont pas montré un transfert de la L1. De plus, en analysant nos résultats, nous avons pu constater que l'accès à la GU à l'âge adulte semble invraisemblable.

Table des matières

Résumé	2
Introduction	5
1. Cadre théorique	7
1.1 La distinction entre langue seconde et langue étrangère	7
1.2 Théories sur l'acquisition de L1	7
1.2.1 Le behaviorisme	7
1.2.2 La théorie de la grammaire universelle	7
1.2.3 La théorie usage-based	9
1.3 Les différences entre l'acquisition L1 et l'acquisition L2	9
1.4 Théories sur l'acquisition L2 – transfert ou UG ?	10
1.4.1 L'analyse contrastive	10
1.4.2 La grammaire universelle en L2	11
1.4.3 No Transfer/No Access	11
1.4.4 No Transfer/Full Access	12
1.4.5 Full Transfer/Full Access	13
1.4.6 Full Transfer/No Access	13
1.4.7 Partial Transfer/Full Access	14
1.5 L'adjectif épithète	14
1.5.1 La position de l'adjectif épithète en néerlandais	14
1.5.2 La position de l'adjectif épithète en français	15
1.6 Facteurs qui influencent la position de l'adjectif épithète	16
1.6.1 Facteurs lexicaux	16
1.6.2 Facteurs morphologiques	17
1.6.3 Facteurs syntaxiques	17
1.6.4 Facteurs sémantiques	18
1.7 L'apprenant de français	20

2. Méthode	23
2.1 Les participants	23
2.2 Les tests	23
2.3 L'analyse des résultats	26
3. Résultats	28
3.1 Les résultats du premier test	28
3.2 Les résultats du deuxième test	29
3.3 Les résultats du troisième test	34
4. Discussion	38
4.1 Un transfert de la L1 n'est pas constaté	38
4.2 Les apprenants, surtout les lycéens, se basent sur les tendances apprises	39
4.3 L'accessibilité à la GU à l'âge adulte semble invraisemblable	41
5. Conclusion	45
Bibliographie	47
Annexes	51

Introduction

« Souvent je réfléchis un quart d'heure pour placer un adjectif avant ou après un substantif ». (Reiner, 1968, p.5). Cette phrase se trouve dans une lettre qu'a écrite Stendhal à Balzac. Aujourd'hui encore, la position de l'adjectif épithète reste une des difficultés les plus importantes de la langue française (Reiner, 1968).

Pourquoi l'on dit *une belle fille* tandis qu'on dit *une fille moche* ? La position de l'adjectif épithète est surtout complexe pour les non-francophones. En français, certains adjectifs sont toujours placés devant le substantif tandis que d'autres se trouvent toujours en postposition. De plus, il existe beaucoup d'adjectifs qui peuvent occuper les deux positions. *La semaine dernière* n'a pas le même sens que *la dernière semaine* tandis qu'une différence de sens est beaucoup moins senti en comparant *une femme admirable* et *une admirable femme* (Grévisse & Goosse, 1993). Est-il possible pour un non-francophone d'acquérir la bonne position de l'adjectif en français tandis que cette position n'est pas la même dans la L1 de l'apprenant ?

Il y a beaucoup de discussions sur l'acquisition L2. Selon certains linguistes, l'acquisition L2 se déroule de la même manière que l'acquisition L1. Ces linguistes proposent que l'apprenant L2 a accès à la Grammaire Universelle et peut, grâce à cet accès, refixer les paramètres de sa L1. En revanche, selon d'autres, la GU n'est plus accessible après une certaine période critique ou seulement via la L1 de l'apprenant. L'apprenant n'atteint souvent pas le niveau d'un locuteur natif et doit acquérir la bonne structure grâce à d'autres stratégies d'apprentissage. De plus, certains linguistes, par exemple Bley-Vroman, proposent que l'apprenant L2 transfère des propriétés de sa L1 (Mitchell & Myles, 2004) tandis que d'autres, par exemple Meisel, Clahsen et Muysken, proposent que l'apprenant L2 ne transfère pas des éléments de sa L1 (Sauter, 2002). Il existe beaucoup de théories sur l'acquisition L2 et plus spécifiquement sur le transfert possible des propriétés de la L1 et sur l'accessibilité à la GU.

Dans ce mémoire de master, une recherche sur l'acquisition de la position de l'adjectif par les apprenants néerlandais du français sera faite. Le fait qu'il existe de nombreuses théories sur l'acquisition L2 nous a poussée à faire cette recherche. Nous allons tester plusieurs hypothèses sur l'accessibilité de la GU et sur le transfert possible de la L1 en acquérant la position de l'adjectif en français. Le but de notre recherche est de donner une réponse à la question suivante :

Est-ce que des apprenants néerlandais du français reconnaissent la bonne position de l'adjectif épithète en français, malgré le fait qu'en néerlandais cet adjectif est placé devant le substantif tandis qu'en français la grande majorité des adjectifs sont placés après le substantif ? De plus, sont-ils capables d'interpréter le sens des adjectifs qui diffère parfois selon leur position ?

De plus, nous espérons répondre à trois sous-questions :

- 1. Dans quelle mesure les résultats des apprenants montrent un transfert de la L1 ?*
- 2. Qu'est-ce que les résultats nous montrent sur la (non)-accessibilité de la GU ?*
- 3. Quelles sont les différences entre les résultats des lycéens et ceux des étudiants ?*

Pour répondre à nos questions de recherche, nous présenterons premièrement un cadre théorique. Dans ce cadre théorique nous présenterons les théories liées à l'acquisition L1 et l'acquisition L2. Nous aborderons également la discussion sur l'accessibilité de la GU dans l'acquisition d'une deuxième langue. La partie suivante du cadre théorique sera consacrée à l'adjectif épithète. Quelle est sa position en néerlandais et en français et quels facteurs influencent cette position ?

Après le cadre théorique, nous présenterons la méthode de notre recherche. Dans ce chapitre, nous expliquerons notre recherche qui consiste en trois tests. Ces tests seront présentés, ainsi que nos participants et l'analyse de nos résultats.

Le chapitre suivant sera consacré aux résultats. D'abord les résultats du premier test seront présentés suivis par les résultats des deux autres tests. Après avoir donné les résultats de notre recherche, nous allons les analyser et les lier à la théorie dans la discussion.

Ensuite, dans la conclusion, nous espérons donner des réponses à notre question de recherche et à nos sous-questions. La conclusion sera suivie par la bibliographie et les annexes.

1. Cadre théorique

1.1 La distinction entre langue seconde et langue étrangère

En contexte français, une distinction entre *langue seconde* et *langue étrangère* est faite depuis les années 90. Quand on apprend le français comme langue seconde, on l'apprend dans un pays où le français est une langue officielle. L'apprenant entend le français dans son environnement et il est dans la possibilité de parler cette langue avec la communauté. Par contre, l'apprenant du français langue étrangère n'est pas entouré de la langue française. Il se trouve dans un environnement non-francophone et apprend le français en classe (Tiaglova, 2007).

Dans ce travail, nous ne faisons pas de distinction entre langue seconde et langue étrangère, nous utilisons le terme L2 pour parler des deux. Nous nous concentrons spécifiquement sur l'acquisition d'une L2 par des adultes.

1.2 Théories sur l'acquisition de L1

Comment un enfant apprend-il une langue ? Beaucoup de linguistes se sont intéressés, et s'intéressent toujours, à cette question. Il existe plusieurs théories sur l'acquisition de la première langue. Nous allons présenter trois théories qui ont eu beaucoup d'influence, à savoir le béhaviorisme, la théorie de la grammaire universelle et la théorie *usage-based*.

1.2.1 Le behaviorisme

Cette théorie, fondée par Watson, a dominé pendant les années cinquante et soixante. Elle étudie le comportement de l'homme et voit l'acquisition d'une langue comme toute autre acquisition. La grammaire de la langue est considérée comme un système d'habitudes, ces habitudes sont acquises grâce à l'exposition à la langue (Michtell & Myles, 2004). Un behavioriste très influent est Skinner (Berthoz-Proux, 1975). Il propose que l'enfant acquiert une langue en la pratiquant et en recevant de l'input. L'enfant imite son environnement, c'est l'environnement qui le stimule à parler. Il y a un *stimulus-response interaction* (Demirezen, 1988, p.136).

1.2.2 La théorie de la grammaire universelle

La théorie de la grammaire universelle (GU) a été développée par Noam Chomsky. Ce linguiste définit la GU de la façon suivante :

Définissons la grammaire universelle (GU) comme le système des principes, des conditions et des règles qui sont des éléments ou des propriétés de toutes les langues humaines, pas simplement par accident, mais par nécessité – nécessité biologique et non logique, évidemment ... la GU ne variera pas selon les individus. (Godin, 2002, p.701).

La théorie de la grammaire universelle est à l'opposée de la théorie du béhaviorisme. Selon la théorie de la GU, chaque enfant possède d'un dispositif d'acquisition du langage (Mitchell & Myles, 1998). Ce dispositif est composé des principes et des paramètres. Ces principes et paramètres expliquent les ressemblances et les différences entre les langues. Les principes s'appliquent à toutes les langues et sont invariables tandis que les paramètres diffèrent selon les langues, ils caractérisent les différences (Michtell & Myles, 1998). Un exemple est le principe d'ordre des mots. Les principes forment la base, parmi les principes il y a tous les ordres des mots existants. Il n'existe par exemple pas une langue ayant l'ordre des mots OVS. A l'aide d'input l'enfant choisit l'ordre des mots de sa langue et fixe le paramètre. Les principes et les paramètres sont innés, l'enfant est donc prédisposé d'acquérir une langue (Joosten, 2012).

Chomsky propose que sans ce dispositif d'acquisition du langage, l'enfant ne serait pas capable d'acquérir une langue si vite et sans effort (Hendriks, 2004). Grâce à ce dispositif, l'enfant est capable de construire la grammaire de sa langue, même s'il reçoit un input très restreint (Isurin, 2005). Ce phénomène est aussi appelé le problème logique de l'acquisition du langage. L'enfant produit souvent une langue qui est plus complexe que l'input reçu. L'input contient par exemple des phrases agrammaticales, non complètes et des lapsus. Néanmoins, l'enfant arrive à produire des phrases correctes et complexes, ceci grâce au dispositif d'acquisition du langage (Mitchell & Myles, 1998). Il s'agit d'une situation de pauvreté du stimulus (*poverty of the stimulus*). Seul un input très restreint est nécessaire pour pouvoir acquérir une langue (Isurin, 2005).

Le problème logique de l'acquisition du langage est un des arguments pour l'existence de la GU. Un autre argument pour cette existence est le fait que chaque enfant, dans des conditions « normales », est capable d'acquérir une langue. L'intelligence de l'enfant ne joue pas de rôle (Mitchell & Myles, 1998). De plus, tous les enfants passent à peu près les mêmes stades d'acquisition. Le contexte d'acquisition ne joue pas de rôle primaire (Hendriks, 2004). Un

dernier argument pour l'existence du dispositif d'acquisition du langage est le fait que l'enfant n'est pas sensible aux corrections et aux instructions (Mitchell & Myles, 1998).

1.2.3 *La théorie usage-based*

Tomasello est un des linguistes ayant un point de vue opposé à celui de Chomsky. Il propose la théorie *usage-based*, une théorie qui part du même principe que la théorie béhavioriste. Ces théories donnent un rôle important à l'input et à l'environnement. Selon la théorie *usage-based*, l'enfant reçoit de l'input et reconnaît ensuite les patrons et les intentions du locuteur. L'acquisition de la langue ne dépend pas d'un dispositif d'acquisition du langage mais de l'input (Vrieze, 2008). L'acquisition est basée sur des usages auxquels l'enfant est exposé (Lemmens, 2005).

1.3 *Les différences entre l'acquisition L1 et l'acquisition L2*

Il existe plusieurs différences entre l'acquisition d'une première langue et l'acquisition d'une deuxième langue. Une première différence importante entre ces deux processus d'acquisition est que l'apprenant L2 possède déjà une langue et donc un système linguistique (Blom, Poliřenská & Weerman, 2008). Il a une représentation mentale du langage. Cela mène aussi à des besoins différents. L'enfant a besoin de communiquer, ce besoin est en général moins important chez l'apprenant L2 (Mitchell & Myles, 1998). La motivation des deux groupes est donc différente (Bley-Vroman, 1990). L'apprenant adulte possède non pas seulement déjà un système de langue, il a aussi des connaissances du monde qu'un enfant n'a pas. Les cerveaux de l'enfant ne sont pas utilisés pour d'autres tâches et sont pour cette raison encore plus flexibles (MacWhinney, 2004). En revanche, l'apprenant adulte est cognitivement plus mature que l'enfant. Cette maturité a pour conséquence que cet apprenant a la capacité de résoudre des problèmes et de comprendre des concepts plus abstraits (Mitchell & Myles, 1998).

Une dernière différence importante est que l'apprenant adulte n'atteint en général pas le niveau d'un locuteur natif tandis que chaque enfant, dans des conditions « normales », aura une maîtrise parfaite de sa première langue (Bley-Vroman, 1990). Les raisons pour cette différence sont beaucoup discutées. Beaucoup de linguistes sont d'avis que la GU est responsable pour l'acquisition d'une première langue mais qu'elle n'est plus accessible après une certaine période critique (Mitchell & Myles, 2004).

1.4 Théories sur l'acquisition L2 – transfert ou UG ?

L'avis de Hawkins (2001) sur le rôle de la GU dans l'acquisition L2, cité dans l'article de Zyzik, est le suivant « Theoretical linguists generally have not been convinced that L2 grammars are UG-constrained » (Zyzik, 2009, p.46). Beaucoup de linguistes sont d'accord que l'enfant possède un dispositif d'acquisition du langage pour apprendre une langue. En revanche, son rôle dans l'acquisition d'une deuxième langue, surtout à l'âge adulte, est plus discuté. Ce rôle est discuté en partie par le fait que l'apprenant L2 n'atteint souvent pas le niveau d'un locuteur natif, contrairement à l'apprenant L1. Lenneberg était un des premiers qui a formulé l'hypothèse de la période critique. Selon lui, cette période a lieu à partir de deux ans jusqu'à l'adolescence. L'apprenant adulte serait plus conscient de son acquisition qu'un enfant. Il utilise des mécanismes conscients pour apprendre une deuxième langue. En revanche, l'acquisition L1 se déroule inconsciemment et c'est pour cela que l'enfant atteint un niveau parfait (Granfeldt, 2003). L'hypothèse de la période critique explique également pourquoi il y a beaucoup de variation parmi les apprenants L2. Il y en a ceux qui apprennent très vite une deuxième langue tandis que d'autres, ayant le même âge et ayant reçu le même input, ont beaucoup plus du mal à acquérir une langue (Hertel, 2003).

Beaucoup d'études ont été faites sur l'acquisition L2. D'abord l'analyse contrastive sera présentée, suivie par des théories sur la (non)-accessibilité de la GU dans l'acquisition L2.

1.4.1 L'analyse contrastive

L'analyse contrastive a été très populaire pendant les années cinquante et soixante, elle est basée sur la théorie du béhaviorisme. L'analyse contrastive compare deux ou plus de langues pour ensuite analyser les différences et les ressemblances (Khansir, 2012). Lado, un des behavioristes, propose que l'apprenant L2 doit désapprendre les habitudes de sa première langue pour qu'il puisse ensuite s'approprier les habitudes de la L2. Les habitudes similaires dans les deux langues facilitent le processus tandis que les habitudes différentes le compliquent (Hendriks, 2004). Pendant les années cinquante, beaucoup de comparaisons ont été faites. À l'aide des comparaisons, on voulait prédire les difficultés que rencontre l'apprenant L2. Selon l'analyse contrastive les erreurs commises par l'apprenant sont expliquées par sa langue maternelle. Il y aura un transfert positif quand les éléments sont similaires et un transfert négatif quand il s'agit des éléments différents (Khansir, 2012). L'analyse contrastive a eu beaucoup d'influence mais il y avait aussi des critiques. En 1965, Mackey, cité d'après Khansir, suggère que « the first language itself is not the only influence

on second language learning » (Khansir, 2012, p.1028). Les critiques supposent que l'analyse contrastive néglige d'autres facteurs qui peuvent être la cause des erreurs. Selon eux, pas toutes les erreurs peuvent être expliquées par la L1 de l'apprenant. Fisiak (1981), également cité d'après Khansir, a indiqué que « not all errors are the result of interference. Psychological and pedagogical, as well as other extra linguistic factors contribute to the formation of errors » (Khansir, 2012, p.1028).

Dans les années soixante-dix, la théorie de la grammaire universelle de Chomsky se développe et est de plus en plus populaire. Cette théorie a inspiré beaucoup de linguistes qui ont ensuite fait des recherches pour examiner si la GU est aussi accessible aux apprenants L2 (Sauter, 2002).

1.4.2 *La grammaire universelle en L2*

Après la diffusion de la théorie de Chomsky dans les années soixante-dix, des linguistes se posent souvent la question si la GU est accessible aux apprenants L2 ou s'il existe une période critique (White, 1998). Si l'on veut avoir une réponse à cette question il faudrait examiner des propriétés non présentes dans la première langue pour exclure un transfert de cette langue. De plus, la propriété ne doit pas être enseignée et l'apprenant ne doit pas connaître l'élément à l'aide d'input. Il est important de se demander si les propriétés produites sont le résultat d'un transfert de la première langue ou si la GU en est responsable. Ensuite il faut s'assurer que ce n'est pas à l'aide d'autres connaissances que l'apprenant utilise les bonnes propriétés de la L2 (White, 1998).

Beaucoup d'études ont été faites pour étudier l'accessibilité à la GU dans l'acquisition L2, surtout pendant les années quatre-vingt. La plupart de ces recherches se sont concentrées sur l'accessibilité des paramètres (White, 1998). Après avoir examiné des recherches, plusieurs linguistes ont proposé des hypothèses sur l'accessibilité de la GU et sur un transfert possible des propriétés de la L1. Nous allons présenter les hypothèses suivantes : *No Transfer/No Access, No Transfer/Full Access, Full Transfer/Full Access, Full Transfer/No Access, Partial Transfer/Full Access*.

1.4.3 *No Transfer/No Access*

Selon cette hypothèse, l'apprenant L2 n'a en aucun cas accès à la GU, il ne peut donc pas refixer les paramètres de sa L1 (Tsimplici & Roussou, 1991). En revanche, l'apprenant L1 a

accès à la GU. Les partisans de la théorie *No Transfer/No Access* sont d'avis que l'acquisition L1 est complètement différente de l'acquisition L2. L'acquisition L1 est guidée par la grammaire universelle tandis que l'acquisition L2 est guidée par d'autres mécanismes (Sauter, 2002). L'apprenant adulte a dépassé la période critique, ce qui conduit à la non-accessibilité à la GU (Mitchell & Myles, 1998). L'acquisition L2 se fait à l'aide d'autres mécanismes. Les partisans de cette hypothèse, par exemple Meisel et Clahsen & Muysken, proposent que l'apprenant enfant soit capable d'atteindre le niveau d'un locuteur natif tandis que l'apprenant adulte n'y arrive en général pas (Mitchell & Myles, 1998). Clahsen & Meisel ont également fait une étude dont les résultats ont montré que l'apprenant L2 ne transfère pas des propriétés de sa première langue. En revanche, d'autres études ont montré que les premiers stades d'acquisition L2 sont quand même marqués par un transfert de la L1. Une de ces études a été faite par van der Craats (1994), elle a montré que des locuteurs natifs des langues OV utilisent cet ordre dans les premiers stades d'acquisition L2, même si la langue L2 est une langue VO. (Sauter, 2002).

1.4.4 *No Transfer/Full Access*

Cette théorie propose, comme la théorie précédente, que l'apprenant L2 ne transfère pas des éléments de sa première langue. Le stade initial d'acquisition L2 n'est donc pas marqué par un transfert de la L1. En revanche, selon la théorie *No Transfer/Full Access* le processus d'acquisition L2 est exactement le même processus que celui d'acquisition L1 (Sauter, 2002). L'apprenant acquiert la langue à l'aide de la GU. Il n'existe donc pas de période critique pour l'accessibilité à la GU et les paramètres peuvent être refixés sans qu'il y ait d'abord un stade de transfert. Selon la théorie il n'y a donc pas une évolution ou changement des paramètres au cours de l'acquisition L2 (White, 2003). Un des partisans de cette théorie est Flynn. Elle propose que la GU reste accessible à l'apprenant adulte vu que des études ont montré que cet apprenant est capable de fixer des paramètres non-présents dans sa L1. Des études ont montré que l'apprenant L2 est par exemple capable de changer le paramètre de tête. Ces résultats forment pour Flynn (1996), cité d'après Mitchell & Myles, la preuve que « we are thus forced to the conclusion that UG constrains L2 acquisition ; the essential language faculty involved in L1 acquisition is also involved in adult L2 acquisition » (Mitchell & Myles, 2004, p.86). Flynn et d'autres partisans de cette théorie sont d'avis que l'apprenant L2 a une même compétence linguistique qu'un locuteur natif. Si l'apprenant n'atteint pas le niveau d'un locuteur natif, des facteurs liés à la performance en sont responsables (White, 2003).

1.4.5 *Full Transfer/Full Access*

La théorie *Full Transfer/Full Access* suggère que dans les premiers stades d'acquisition L2, l'apprenant se base sur sa L1. L'acquisition L1 se fait de la même manière que l'acquisition L2 sauf que l'apprenant L2 se base d'abord sur sa L1 (Granfeldt, 2003). L'apprenant a d'abord accès à la GU via son L1 (Mitchell & Myles, 2004). Le stade initial de la L2 est le stade final de la L1 (Camacho, 1999). Quand l'apprenant se rend compte que la L2 consiste en d'autres propriétés, il est capable de changer le paramètre grâce à l'accès à la GU (Mitchell & Myles, 2004). Pour refixer le paramètre, l'apprenant a besoin d'input, « L2 input will trigger grammar change » (White, 2003 p.68). Contrairement à la théorie *No Transfer/Full Access*, il y a une évolution au cours de l'acquisition. L'apprenant débutant utilise les paramètres de la L1 tandis que l'apprenant plus avancé, ayant reçu plus d'input, peut refixer les paramètres (White, 2003). White a été une des premiers qui a adopté cette théorie, mais la théorie a été nommée *Full Transfer/Full Access* par Schwartz & Sprouse (Sauter, 2002).

1.4.6 *Full Transfer/No Access*

La théorie *Full Transfer/No Access* propose, comme la théorie précédente, que le stade initial d'acquisition L2 est le stade final de la L1. En revanche, la différence des deux théories est que la théorie *Full Transfer/No Access* n'attribue pas de rôle à la GU dans l'acquisition L2 (Sauter, 2002). Selon la théorie, l'apprenant a seulement accès aux paramètres de la L1 et ne peut pas les refixer (White, 2003). La théorie propose que quand les deux langues utilisent des paramètres différents, la structure de la L2 doit être acquise à l'aide de *problem-solving strategies*. La non-accessibilité à la GU à l'âge adulte explique aussi pourquoi l'apprenant L2 n'atteint en général pas le niveau d'un locuteur natif (Sauter, 2002). Des partisans de cette théorie sont entre autres Bley-Vroman et Schachter (White, 1998). Bley-Vroman a établi le schéma suivant pour montrer la différence entre l'acquisition L1 et l'acquisition L2 :

Child language development

- A. Universal Grammar
- B. Domain-specific learning procedures

Adult foreign language learning

- A. Native language knowledge
 - B. General problem-solving systems
- (Mitchell & Myles, 2004, p.87)

1.4.7 *Partial Transfer/Full Access*

Les partisans de cette théorie proposent que non pas toutes les propriétés de la première langue soient transférées à la L2. Un des partisans est Eubank. Il propose l'hypothèse des traits sans valeurs (*Valueness features hypothesis*). Cette hypothèse propose que le premier stade d'acquisition soit marqué par un transfert des catégories lexicales et fonctionnelles de la L1 (Sauter, 2002). En revanche, selon Eubank, il existe des propriétés qui ne peuvent pas être transférées de la première langue. Ce sont des propriétés liées à la morphologie. Eubank propose que des propriétés liées à la morphologie flexionnelle ne présentent pas du transfert (Camacho, 1999).

D'autres partisans qui supportent la théorie *Partial Transfer/Full Access* sont Vainikka & Young-Scholten, cité dans Granfeldt, avec leur hypothèse des arbres minimaux : « Our claim is that only lexical categories are present at the earliest stage of both L1 and L2 acquisition and that during acquisition functional projections develop in succession » (Granfeldt, 2003, p. 34). Seules les catégories lexicales sont transférées (Camacho, 1999). Les catégories fonctionnelles sont absentes pendant les premiers stades d'acquisition L2. L'arbre syntaxique comprend donc seulement un VP. Les catégories fonctionnelles sont ensuite acquises à l'aide d'input et à l'aide de la GU. Selon l'hypothèse des arbres minimaux, le développement d'acquisition L2 est en grande partie comparable à celui d'acquisition L1 (Sauter, 2002).

1.5 *L'adjectif épithète*

L'adjectif épithète ne doit pas être confondu avec l'adjectif attribut. Le Larousse (en ligne) donne la définition suivante pour *épithète* : « Élément linguistique, généralement un adjectif qualificatif, qui détermine un substantif ou un équivalent du substantif, sans l'intermédiaire d'un mot de liaison et sans pause (ou sans virgule dans la langue écrite) ». L'adjectif épithète est, à l'opposé de l'adjectif attribut, directement suivi ou précédé du nom (Riegel, Pellat & Rioul, 1994).

1.5.1 *La position de l'adjectif épithète en néerlandais*

En général, en néerlandais, l'adjectif épithète suit le déterminant et précède le substantif, il se trouve donc en antéposition. La postposition est utilisée très rarement et si elle est constatée c'est surtout dans la poésie ancienne ou dans des expressions fixes, par exemple *meisje loos*, *maandag aanstaande*, *God almachtig* (Toorn, 1984). Dans des textes non-poétiques, la postposition est très rare. Karina van Dalen-Oskam décrit dans son livre que la postposition

est probablement utilisée dans la poésie pour faciliter la rime (Dalen-Oskam, 1997). L'adjectif épithète est donc normalement placé devant le substantif. Par contre, il n'a pas toujours la même forme, la plupart des adjectifs peuvent prendre une forme déclinée ou non-déclinée (ANS, 1997). En néerlandais, il y a une distinction entre des substantifs masculin ou féminin et des substantifs neutres. Ces derniers prennent l'article défini *het* tandis que les adjectifs masculins et féminins prennent l'article défini *de* (Loerts, 2012). En règle générale, un schwa est ajouté quand il s'agit d'un substantif ayant l'article *de* (*de blauwe fiets*) ou *het* (*het mooie huis*), ou quand l'adjectif est précédé de *dit*, *dat* ou d'un pronom possessif. De plus, un schwa est ajouté quand il s'agit d'un substantif au pluriel (*kleine meisjes*) (ANS, 1997). En revanche, l'adjectif prend la forme non-déclinée quand il précède un substantif singulier neutre qui est précédé d'un article indéfini (*een groot huis*). Il existe des exceptions, parfois la non-déclinaison et la déclinaison d'un adjectif sont toutes les deux possibles mais il peut y avoir une différence de signification. *Een jong dichter* peut être interprété comme quelqu'un qui vient de commencer à faire de la poésie. En revanche, *een jonge dichter* est quelqu'un qui fait de la poésie et qui est jeune (ANS, 1997). Même s'il y a une différence de sens, la position de l'adjectif reste la même, à savoir l'antéposition.

1.5.2 La position de l'adjectif épithète en français

La position de l'adjectif épithète en français est beaucoup discutée par des linguistes. Dans l'ensemble, l'adjectif épithète peut se trouver devant ou après le substantif. Il existe des contraintes complexes quant à la position de l'adjectif épithète. Forsgren (1977), cité d'après Benzitoun, s'exprime sur le problème de la position de l'adjectif épithète :

S'il fallait énumérer les principaux domaines de la syntaxe faisant problème à l'étudiant de français langue étrangère, notamment de souche nordique, il est certain [que] [...] serait aussi mentionnée la place de l'adjectif épithète. Redoutable pour sa complexité, le problème de la position variable – globalement parlant – de l'adjectif ne cesse d'attirer [...] l'intérêt des grammairiens et des linguistes. (Benzitoun, 2013, p.2)

Une étude de M. Wilmet a montré que la postposition est plus fréquente que l'antéposition. Il a étudié un corpus de 29016 adjectifs. Wilmet a trouvé que les adjectifs antéposés sont en général les adjectifs les plus fréquents et que deux adjectifs sur trois se trouvent en postposition (Grevisse & Goosse, 1993). Cependant, il existe des adjectifs normalement postposés qui peuvent également être mis en antéposition sans que cela nuit à la

grammaticalité du constituant (Nicoladis, 2006). La position de l'adjectif épithète est assez libre en français. Néanmoins, l'effet sémantique diffère souvent selon la position de l'adjectif (Abeillé & Godard, 1999). La position de l'adjectif épithète est influencée par plusieurs facteurs. Ces facteurs seront présentés dans le chapitre suivant. Les exemples en italiques sont dans la plupart des cas des exemples cités dans les articles mentionnés.

1.6 Facteurs qui influencent la position de l'adjectif épithète

1.6.1 Facteurs lexicaux

Forsgren est un des linguistes qui s'est intéressé à la position de l'adjectif épithète. Il a montré que l'adjectif antéposé est plus souvent un adjectif monosyllabique tandis que l'adjectif placé en postposition consiste souvent en plusieurs syllabes. De plus, il est d'avis que l'adjectif polysyllabique suit les substantifs monosyllabiques et que l'adjectif monosyllabique précède souvent un substantif polysyllabique (Abeillé & Godard, 1999). Wilmet a également montré qu'il existe une relation entre la position de l'adjectif épithète et sa longueur. L'adjectif antéposé est souvent plus court que l'adjectif postposé. Ces conclusions s'avèrent souvent correctes mais il existe des exceptions. Miller et al. ont montré que beaucoup d'adjectifs polysyllabiques sont parfois placés en antéposition (*agréable, nombreux*). De plus, on dit *son survêtement bleu* et non pas **son bleu survêtement* (Abeillé & Godard, 1999).

D'autres tendances lexicales sont que les adjectifs indiquant une forme, une substance, une couleur, une propriété physique (Thuilier, Fox, Crabbé, 2010) ou des adjectifs décrivant une caractéristique objective favorisent la postposition (Vojtek, 2013). En revanche, les adjectifs exprimant une valeur quantifiant obligent dans beaucoup de cas l'antéposition (*le premier garçon, le dernier tram*), ainsi que les adjectifs intensionnels (*ancien, vrai, futur*) « qui prennent pour argument l'intension du nom ou les ensembles dénotés par le nom aux différents indices-mondes » (Abeillé & Godard, 1999, p.11). Les adjectifs dits « élémentaires » sont également décrits comme favorisant l'antéposition. Ce sont des adjectifs très fréquents et souvent monosyllabiques (*bon, beau, grand, petit, long* etc.) (Grevisse & Goose, 1993). Zipf (1932) a découvert qu'il existe une corrélation entre la fréquence des adjectifs et leur longueur. Il a trouvé qu'en général les adjectifs courts sont plus fréquents que les adjectifs longs. Il paraît donc logique que ces adjectifs « élémentaires » soient souvent des adjectifs monosyllabiques et très fréquents (Thuilier, 2014).

1.6.2 Facteurs morphologiques

Les adjectifs morphologiquement construits favorisent en général la postposition. De plus, beaucoup de ces adjectifs sont assez longs et la longueur de ces adjectifs favorise donc également la postposition. Parmi les adjectifs construits on signale des adjectifs dérivés des verbes (*contestable*) et des participes (*la réponse attendue*). En général ces adjectifs ont tendance à la postposition (Thuilier, 2013). Cependant, cette tendance est contredite par des adjectifs ayant une valeur affective (*charmant, étonnant, époustouflant, etc.*). Ces adjectifs peuvent apparaître en antéposition ou en postposition, ainsi que les adjectifs *présumé et prétendu*. De plus, il existe des adjectifs dérivés intensionnels. Une part de ces adjectifs se place obligatoirement avant le substantif (*dénommé, fichu*), d'autres peuvent occuper les deux positions (*présumé, prétendu*) (Abeillé & Godard, 1999).

Par rapport aux adjectifs dérivés des noms (*spectaculaire, ordinaire*), on constate que ces adjectifs favorisent la postposition mais qu'ils peuvent également apparaître en antéposition. Une exception est l'adjectif relationnel, cet adjectif est toujours placé en postposition. Les adjectifs relationnels sont les adjectifs qui peuvent être remplacés par *de N* (*une ville française* – la ville de France) (Abeillé & Godard, 1999).

1.6.3 Facteurs syntaxiques

Il existe également des règles et des tendances syntaxiques qui expliquent la position de l'adjectif épithète. Une première règle est que l'adjectif épithète doit suivre le nom quand le constituant est suivi d'un complément, *un entretien long de deux heures / *un long de deux heures entretien*. Une deuxième règle est que l'adjectif épithète doit être postposé dans le cas où il est modifié par un adverbe : *une (*véritablement) belle jeune fille / une jeune fille (véritablement) belle* (Abeillé & Godard, 1999). Par contre, dans le cas où il s'agit d'un modificateur de degré (*très, vraiment, peu, etc.*), les deux positions sont possibles (*une maison très grande et une très grande maison*) (Abeillé & Godard, 1999). En ajoutant l'adverbe *très*, la postposition de *grand* dans *une très grande maison* est possible. Tandis que normalement, l'adjectif *grand* a une très forte préférence pour l'antéposition. Grâce à la présence d'un modificateur de degré, la position de l'adjectif est plus flexible (Thuilier, 2013). Un autre fait surprenant est qu'en coordonnant des adjectifs normalement antéposés, ils peuvent apparaître en postposition: *une belle et longue table / une table belle et longue* (Abeillé et Godard, 1999). Le même cas vaut pour les adjectifs intensionnels *vrai* et *faux*. Quand il n'y a pas la présence d'un autre adjectif, ces deux adjectifs sont généralement antéposés. En revanche, en

coordonnant ces adjectifs, ils peuvent être mis en postposition : *des vrais ou faux coupables/des coupables vrais ou faux*. En modifiant l'adjectif par un adverbe ou par une coordination, la position de l'adjectif peut devenir plus flexible et les préférences peuvent être neutralisées (Thuilier, 2013).

Un autre facteur syntaxique qui semble influencer la position de l'adjectif épithète est la nature du déterminant. Forsgren (1978) a établi un corpus de plus de 5000 exemples trouvés dans des journaux (Reiner, 1968). Ensuite il a étudié avec quelle fonction l'adjectif se combine le plus souvent. Son étude a montré que l'adjectif antéposé est plus fréquent avec un substantif défini ou un déterminant possessif. L'adjectif postposé est plus favorisé en combinaison d'un déterminant indéfini (Thuilier, 2013) : « Certains prédéterminants particuliers, tels que les numéraux cardinaux et les 'indéfinis', font preuve d'un rapport positive avec la postposition » (Forsgren, 1978, p.197).

1.6.4 Facteurs sémantiques

« Il n'y a pas de propriété sémantique générale qui soit liée de manière parfaitement régulière à l'ordre relatif du N et du A » (Abeillé & Godard, 1999, p.12). En français, les antonymes n'occupent pas toujours la même position, *beau* préfère l'antéposition tandis que *moche* favorise la postposition (Abeillé & Godard, 1999). La sémantique des adjectifs est un problème très complexe. Il existe des adjectifs qui peuvent être placés avant ou après le substantif sans que le sens change (*une fille merveilleuse – une merveilleuse fille*) (Abeillé & Godard, 1999). Parmi ces adjectifs il y a en a beaucoup ayant une valeur affective (*horrible, admirable*). S'ils n'ont pas encore cette valeur ils en développent une grâce au contexte (Riegel, Pellat & Rioul, 1994). Forsgren (1997), cité d'après Çiçek, en dit que « Certains adjectifs ne semblent pas subir, avec changement de position, aucun changement de sens : magnifique, étonnant, étrange, important » (Çiçek, 2009, p.148). En revanche, dans d'autres cas, un changement de position mène à une différence de sens, *un coffre ancien* n'est pas la même chose qu'*un ancien coffre* (Abeillé & Godard, 1999). De plus, nous avons vu que l'adjectif *dernier* se place en général avant le nom. En revanche, « on met *dernier* après le nom avec des noms comme *jour, semaine, mois*, etc., lorsqu'il s'agit du jour, de la semaine, etc. qui précèdent le moment où l'on est » (Grevisse & Goose, 1993, p.500). Le sens de *dernier* dans la phrase *le dernier métro* n'est pas le même que dans *la semaine dernière* (Benzitoun, 2013). D'autres adjectifs qui changent de sens selon qu'ils sont en antéposition ou en postposition sont entre autres *propre* (*son propre linge/son linge propre*), *sale* (*un sale*

caractère/du linge sale), *sacré (un sacré culot/un devoir sacré)* (Grevisse & Goose, 1993), *cher (un cher dentiste/un dentiste cher)*, *nouveau (un nouveau vin/un vin nouveau)* et *pauvre (une fille pauvre/une pauvre fille)* (Çiçek, 2009). L'adjectif *vrai* favorise normalement l'antéposition. Par contre, quand il est placé en postposition, cet adjectif « signifie généralement *qui parle et agit conformément à la vérité : une femme vraie* (sincère) (Vojtek, 2013, p.86). Paragraphe 1.8.1 a montré que les adjectifs « élémentaires » favorisent l'antéposition. Néanmoins, certains de ces adjectifs peuvent occuper la postposition. Dans le cas d'*un grand fumeur* il ne s'agit pas d'un fumeur qui est grand, même si l'antéposition de *grand* est l'ordre normal. Il existe également une différence de sens entre *une jeune femme* et *une femme jeune* et *un gros commerçant* et *un commerçant gros* (Çiçek, 2009). Comment explique-t-on cette différence de sens ? Wunderli (1987), cité d'après Çiçek, exprime ses doutes et ses questions :

... Et si l'on arrive à fixer une certaine norme, est-elle valable pour tous les adjectifs, voire pour tous les substantifs par rapport à un adjectif donné ? Et s'il faut distinguer deux classes d'adjectifs différentes, une série qui tend vers l'antéposition et une série qui tend vers la postposition, comment peut-on justifier l'existence de ces deux comportements contradictoires ? Et même s'il y a vraiment deux classes, on est toujours de nouveau confronté avec des infractions à leur comportement 'normal' ? Et finalement : que faire de ce groupe déroutant qui changent de sens [...] selon la place qu'ils occupent ? (Çiçek, 2009, p.144)

Selon beaucoup de chercheurs, « la qualification apportée par l'antéposition est quelque chose de banal, d'attendu, et de traditionnel. Il faut également indiquer que l'adjectif, au sens figuré et affectif, se place devant le substantif et exprime un jugement subjectif » (Çiçek, 2009, p.148). L'adjectif antéposé donne donc plus souvent un sens figuré au constituant. En postposant l'adjectif, l'adjectif garde plus souvent son sens littéral (Çiçek, 2009).

De plus, l'adjectif antéposé se trouve souvent en intégration avec le substantif, on propose que « la valeur de l'adjectif est ainsi avalée par le substantif » (Çiçek, 1987, p.148). Beaucoup de linguistes proposent qu'une unité soit faite entre l'adjectif antéposé et le nom qui suit. Hutchinson (1969), cité d'après Çiçek, propose que :

Préposé, l'adjectif se trouve plus étroitement lié avec le substantif ; il fait corps avant lui ; on pourrait dire qu'il s'agit d'un concept nouveau, d'un tout. Nous disons donc *une grande maison*, ce qui ne veut pas seulement dire que la maison est grande, mais qui propose une idée nouvelle, du même ordre que le substantif diminutif *une maisonnette*. (Çiçek, 2009, p.149).

On pourra presque dire qu'un nouveau concept s'établit en plaçant l'adjectif épithète devant le substantif (Çiçek, 2009).

En guise de conclusion, nous pouvons dire que les paragraphes précédents ont montré que plusieurs facteurs influencent la position de l'adjectif épithète et que beaucoup d'adjectifs ont soit tendance à l'antéposition, soit à la postposition. Nous avons présenté que les adjectifs « élémentaires » et les adjectifs ayant une valeur quantifiant favorisent le plus souvent l'antéposition. Les autres adjectifs ont en général une préférence pour la postposition. En 1968, Reiner, cité d'après Benzitoun, propose que « les deux constructions *adjectif + substantif* et *substantif + adjectif* [seraient], le plus souvent, également possibles » (Benzitoun, 2013, p.2). En revanche, nous avons montré que dans certains cas un changement de position mène à une différence de sens fondamentale.

1.7 L'apprenant de français

Quant à l'apprenant de la langue française, il apprend en général la liste des adjectifs « élémentaires ». Il apprend que ces adjectifs sont toujours placés en antéposition et que les autres adjectifs se trouvent après le substantif. Quelques manuels insistent également sur le fait qu'il existe des adjectifs qui peuvent apparaître avant, ainsi qu'après le substantif (Strakšiene & Vingelienė, 2004). En revanche, selon Prévost, le double sens de certains adjectifs n'est pas très évident dans l'input et l'enseignement non plus ne prend pas souvent en considération ces sens différents selon la position de l'adjectif (Prévost, 2009). Mais est-ce que ce manque d'enseignement influence la performance des apprenants ?

En admettant que la GU reste accessible, des études ont montré que l'instruction explicite ne mène pas à un changement de paramètre. White (1990/1991) a fait une étude sur l'acquisition de la position de l'adverbe en anglais. Les apprenants qui ont appris explicitement que l'ordre SVAO n'est pas correct en anglais étaient capables de reconnaître les ordres non-grammaticaux. En revanche, quand White a fait la même étude un an après, les mêmes

apprenants acceptaient considérablement l'ordre SVAO. Pendant la période entre les deux tests, les apprenants n'avaient plus reçu d'instruction et leur connaissance sur la position de l'adverbe en anglais était perdue. Des paramètres ne se refixent donc pas après avoir eu seul une instruction explicite sur cette position « because it only provides information about the language » (White, 2003, p.175). Pour qu'il puisse y avoir une réinitialisation du paramètre il faut également *primary linguistic data* (White, 2003), « the data children are exposed to and use in attaining their native grammars » (Hornstein, 1998).

Cette étude et les théories différentes sur l'acquisition d'une L2 nous ont amenées aux questions et hypothèses suivantes :

Question de recherche

Est-ce que des apprenants néerlandais du français reconnaissent la bonne position de l'adjectif épithète en français, malgré le fait qu'en néerlandais cet adjectif est placé devant le substantif tandis qu'en français la grande majorité des adjectifs sont placés après le substantif ? De plus, sont-ils capables d'interpréter le sens des adjectifs qui diffère parfois selon leur position ?

Sous-questions

- Dans quelle mesure les résultats des apprenants montrent un transfert de la L1 ?
- Qu'est-ce que les résultats nous montrent sur la (non)-accessibilité de la GU ?
- Quelles sont les différences entre les résultats des lycéens et ceux des étudiants ?

Nous avons deux catégories d'hypothèses. Premièrement, il y a des hypothèses qui portent sur la position de l'adjectif et deuxièmement nous avons formulé des hypothèses portant sur l'interprétation du sens des adjectifs.

Hypothèses : la position de l'adjectif

- La bonne position de l'adjectif est reconnue par tous les apprenants, soit grâce à un accès à la GU, soit grâce à l'input reçu ou/et à l'instruction explicite.
- Les étudiants reconnaissent en plus grande partie la bonne position de l'adjectif que les lycéens car ils ont reçu plus d'input, plus de *primary linguistic data* et plus d'instruction. À l'aide d'input reçu, l'étudiant a soit refixé le paramètre grâce à la GU, soit acquis la bonne structure grâce à d'autres stratégies d'apprentissage. Les lycéens se basent sur l'instruction reçue et les tendances apprises.
- Un transfert de la L1 est constaté, les adjectifs ayant tendance à la postposition sont mis en antéposition. Un transfert du néerlandais est plus probable chez les lycéens que chez les étudiants vu que ces premiers ont reçu moins d'input et moins d'instruction. Les étudiants ont soit déjà refixé le paramètre grâce à la GU, soit acquis le bon ordre grâce à d'autres stratégies.

Hypothèses : l'interprétation des sens différents

- Les étudiants réussissent mieux à interpréter les sens différents des adjectifs que les lycéens car ils ont reçu plus d'input et plus d'instruction.
- Tous les apprenants sont capables de distinguer les sens différents car ils ont accès à la GU. Les interprétations ne sont pas souvent enseignées, si les apprenants, et surtout les lycéens, distinguent les sens des adjectifs, il s'agit probablement d'une situation de pauvreté du stimulus.
- Les différents sens des adjectifs ne sont pas compris par les apprenants. L'apprenant choisit soit la position 'normale' de l'adjectif, soit transfère l'ordre de sa L1, soit choisit au hasard.

2. Méthode

2.1 Les participants

Pour tester nos hypothèses, deux groupes d'apprenants néerlandais du français ont participé à notre recherche. Nos participants sont des étudiants de français de première année et des lycéens de cinquième année d'un enseignement de second degré (nommé « vwo » aux Pays-Bas). 22 étudiants et 20 lycéens ont participé à notre recherche. Les étudiants étudient la langue française à l'université d'Utrecht et ils ont entre 18 et 23 ans. 21 de ces étudiants ont le néerlandais comme langue maternelle, il y en a un dont la langue maternelle est le frison. Tous les étudiants ont suivi des cours de français au collège et au lycée. De plus, huit étudiants ont également habité quelques temps dans un environnement français, en France, à Montréal et en Guinée. Le 8 mai, notre recherche a été faite à l'université d'Utrecht. Une semaine après, le 13 mai, la recherche a été faite au lycée, nommé « Dockinga College ». Ce lycée se trouve à Dokkum, dans la province de Friesland. 13 lycéens ont le frison comme langue maternelle, six parlent le néerlandais à la maison et il y en a un dont la langue maternelle est le serbe. Les lycéens ont entre 16 et 18 ans et ils suivent des cours de français depuis la première année du collège, soit depuis 5 ans. Aucun lycéen n'a appris le français en dehors de la classe.

Pour notre recherche, il est important d'avoir deux groupes différents pour pouvoir comparer les résultats. Nous souhaitons étudier les différences entre les groupes, est-ce qu'une progression est constatée ? Il faut que les deux groupes soient homogènes pour pouvoir comparer également les résultats à l'intérieur d'un même groupe.

En plus des deux groupes, 16 locuteurs natifs ont participé à notre recherche. Ces participants ont entre 21 et 78 ans et ils ont fait le deuxième test.

2.2 Les tests

Notre recherche consiste en trois tests. Avant de faire ces tests, les participants doivent répondre à quelques questions générales. Nous voudrions connaître la langue maternelle et l'âge des participants. De plus, il est important de savoir depuis combien d'années les participants apprennent le français et s'ils ont appris cette langue en dehors de la classe, nous voudrions connaître combien d'input les participants ont reçu.

Le premier test consiste en 10 phrases néerlandaises dont la bonne traduction française doit

être choisie par l'apprenant, il doit encercler la bonne réponse, soit A, soit B. Par exemple : *Een klein meisje* → A. *une fille petite*, B. *une petite fille*. Parmi les 10 phrases, huit phrases suivent la tendance générale. C'est-à-dire, les adjectifs « élémentaires » se trouvent en antéposition et les autres adjectifs sont placés en postposition. En cas de mauvaises réponses, l'apprenant ne connaît pas cette tendance et transfère soit l'ordre de sa L1, soit choisit au hasard. L'ordre néerlandais est Adj-N, donc un transfert peut être constaté dans le cas où l'apprenant place les adjectifs, normalement postposés, en antéposition. Deux phrases du premier exercice forment une exception à la tendance générale. Ce sont les phrases *c'est un vrai homme* (3) et *une jeune fille véritablement belle* (5), la position de l'adjectif est ici en contradiction avec la tendance générale des adjectifs élémentaires. Même si l'adjectif *vrai* se trouve souvent en antéposition, il n'est pas dans la liste des adjectifs « élémentaires ». Dans la cinquième phrase, l'adjectif *belle* ne précède, à l'opposé de la tendance, pas le substantif. Le but du premier test est de tester si l'apprenant connaît les tendances générales et s'il est capable de donner également la bonne réponse aux questions (3) et (5). De plus, nous examinons les raisons qui expliquent la (non)-capacité des apprenants.

Le deuxième test consiste aussi en 10 questions multiples. Ce test est également fait par 16 locuteurs natifs du français. Chaque fois, les participants sont exposés à deux phrases, par exemple *mon pantalon bleu* et *mon bleu pantalon*. Ensuite ils doivent encercler la bonne réponse, il y a quatre réponses possibles :

- A. Seule la première phrase est correcte
- B. Seule la deuxième phrase est correcte
- C. Les deux phrases sont correctes mais leurs significations sont différentes
- D. Les deux phrases sont correctes et elles ont la même signification

Dans certains cas, seule l'antéposition ou seule la postposition est correcte (**mon bleu pantalon*, **un enfant petit*). Parmi les 10 exercices, il y en a trois qui contiennent un adjectif « élémentaire » (*jeune, petit, grand*), deux contiennent un adjectif de couleur et il y a une phrase qui est suivie d'un complément (*un garçon beau à voir*). Il y a des exercices dont les deux phrases sont possibles sans qu'il y ait une différence de sens, par exemple *une fille magnifique* et *une magnifique*. D'autres exercices présentent deux phrases qui sont toutes les deux possibles mais qui n'ont pas la même signification, par exemple *la semaine dernière* et *la dernière semaine*. Le but du deuxième test est d'examiner si les participants reconnaissent la bonne position de l'adjectif épithète et s'ils sont capables de distinguer parfois les deux sens différents. De plus, comme ce test est également fait par des locuteurs natifs du français,

nous voudrions savoir si tous les Français choisissent les mêmes réponses ou s'il y a des variations. Ensuite, nous voudrions comparer les résultats des apprenants avec les résultats des locuteurs natifs. Une comparaison avec la littérature sera également faite. Dans quelle mesure les résultats des participants correspondent à la position de l'adjectif selon la littérature ?

Ce deuxième test donne des meilleurs résultats que le premier vu que le deuxième test oblige le participant à réfléchir. Pour le deuxième test, il est possible que les deux phrases soient correctes (avec ou sans différence de sens), tandis que pour le premier test, seule une phrase peut être choisie. De plus, il y a quatre réponses possibles (donc 25% de chance que la réponse soit correcte) tandis que pour le premier test, le participant a seulement le choix entre la réponse A et la réponse B.

Ensuite il y a un troisième et dernier test. Ce test est, comme le premier, seulement fait par les apprenants du français. Le but de ce test est de savoir si l'apprenant L2 est capable de distinguer des sens différents de certains adjectifs selon qu'ils sont en antéposition ou en postposition. Ce test est également composé de 10 exercices. 10 phrases néerlandaises sont présentées, l'apprenant encercle la phrase française qui correspond le mieux à la phrase néerlandaise, il y a deux réponses possibles (A ou B). L'apprenant a donc, comme pour le premier test, 50% de chance que la réponse donnée soit la réponse correcte. Un exemple d'un exercice est : *une fille qui fait de la peine mais qui n'est pas en manque d'argent*, l'apprenant choisit la réponse qui donne le sens correct, soit A. *une pauvre fille*, soit B. *une fille pauvre*. Les phrases sont présentées en néerlandais pour que les participants comprennent ce qui est demandé. Trois exercices contiennent un adjectif « élémentaire » (deux fois *gros* et une fois *grand*). Si l'apprenant choisit l'antéposition de ces adjectifs, il suit la tendance. En revanche, si ces adjectifs sont correctement postposés et si les adjectifs normalement postposés sont correctement antéposés, il faut examiner la raison qui explique cette capacité.

Parmi les 10 exercices, il y en a quelques-uns qui se ressemblent beaucoup, par exemple les exercices quatre et sept. La bonne réponse du quatrième exercice est *un gros fumeur* et la bonne réponse au septième exercice est *un mangeur gros*. Nous avons choisi ces exercices pour vérifier si l'apprenant connaît vraiment la différence entre les deux significations et s'il est donc capable de bien interpréter la phrase. Il est aussi possible que l'apprenant mélange les sens ou s'il place l'adjectif dans les deux cas en post- ou en antéposition. Une raison possible

pour l'antéposition de *gros* est que cet adjectif se trouve dans la liste des adjectifs « élémentaires ».

Il y a également deux exercices qui portent sur la position de *propre* (*mes propres mains* et *ma chambre propre*). De cette manière, nous pourrions vérifier si l'apprenant a bien compris la différence de sens. Si, dans les deux cas, l'apprenant donne la bonne réponse, il est plus probable que l'apprenant a vraiment saisi la différence de sens.

Les exercices des trois tests sont basés sur la littérature. Le but de nos trois tests est d'étudier si les apprenants néerlandais du français sont capables de reconnaître la bonne position de l'adjectif épithète. De plus, nous voudrions tester s'ils sont capables d'interpréter le bon sens de l'adjectif qui peut différer selon sa position. En analysant nos résultats, nous voudrions examiner ce qu'ils montrent sur la (non-)accessibilité de la GU et sur le transfert possible de la L1.

2.3 L'analyse des résultats

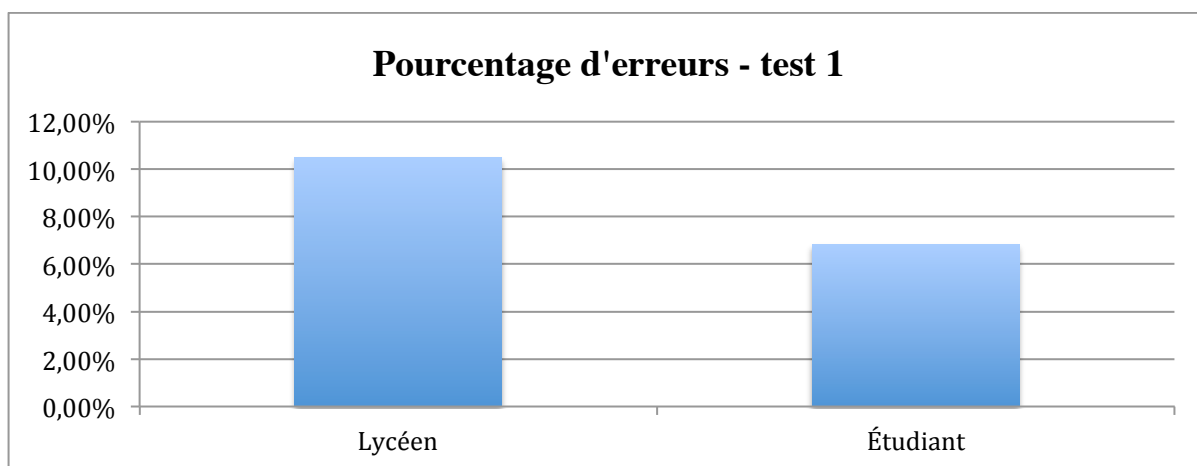
Après avoir fait notre recherche, nos résultats seront traités et analysés. Nous mettrons nos résultats dans un document *excel*. De cette manière, nous aurons un document très clair pour pouvoir traiter plus facilement les résultats. Nos résultats seront exprimés en pourcentage parce que nos groupes n'ont pas la même taille. Nous faisons des graphiques pour montrer clairement les erreurs faites par les participants, les graphiques montreront également les différences entre les résultats des lycéens, les étudiants et parfois les résultats des locuteurs natifs. Les résultats du premier test seront traités de la manière suivante. Nous mettrons les numéros 1 jusqu'au 10 (il y a 10 exercices) dans un document *excel*. Sous chaque numéro nous mettrons le nombre d'erreurs faites par les étudiants et le nombre de fautes faites par les lycéens. Ensuite nous calculons les pourcentages et mettrons ces pourcentages dans un graphique. Le premier graphique montrera les erreurs totales faites par les lycéens et les étudiants. Le deuxième graphique montrera le pourcentage d'erreurs par exercice, de cette manière nous voyons très clairement quels exercices ont posé le plus de difficultés. Les résultats du troisième test seront traités de la même manière sauf que pour ces résultats, les résultats par participant seront également présentés dans un graphique. Ce graphique montrera combien de fois chaque participant s'est trompé. Les résultats du deuxième test seront traités un peu différemment. Pour comparer les résultats des locuteurs natifs avec les résultats des apprenants, les numéros 1 jusqu'au 10 (il y a 10 exercices) seront mis dans un document

excel. Sous chaque numéro nous mettrons le pourcentage de réponse A, de réponse B, de réponse C et de réponse D. Nous ferons une distinction entre les lycéens, les étudiants et les locuteurs natifs. Ensuite, des graphiques seront faits pour montrer combien de fois la réponse A, B, C et D ont été choisies par les différents groupes. Pour chaque exercice nous aurons un graphique qui montre clairement les réponses données par les trois groupes.

3. Résultats

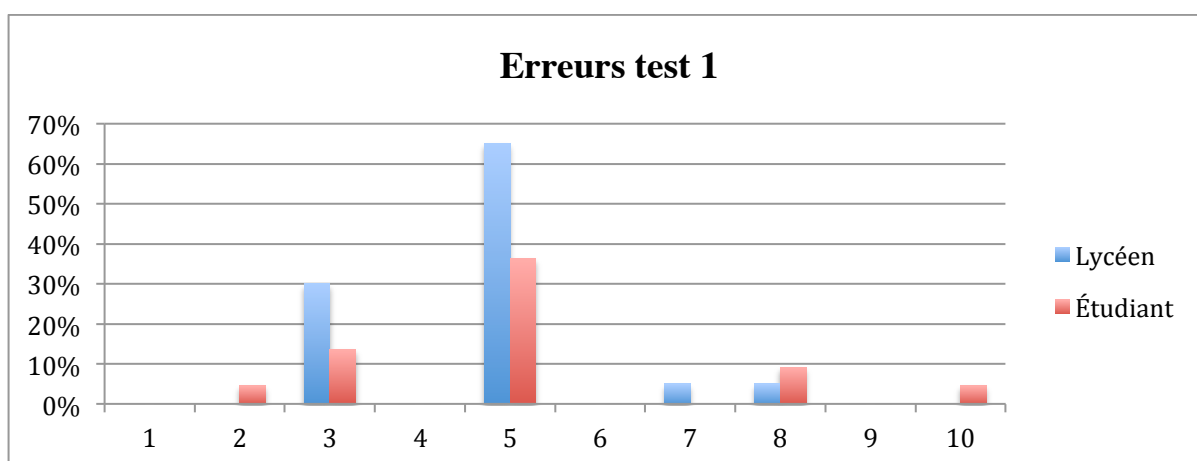
3.1 Les résultats du premier test

Les résultats du premier test montrent que les lycéens ont fait plus d'erreurs que les étudiants. Les lycéens se sont trompés dans 10,50% des cas tandis que les étudiants ont choisi la mauvaise réponse dans 6,82% des cas.



Graphique 1

Parmi les lycéens, il y en a sept qui n'ont fait aucune erreur et il y en a un qui a fait trois erreurs. La plupart des lycéens se sont trompés une ou deux fois. Parmi les étudiants, la moitié n'a fait aucune erreur. Les onze autres étudiants ont fait soit une, soit deux erreurs. Les étudiants qui ont passé du temps dans un environnement français se sont trompés dans 3,75% des cas et les étudiants ayant seulement appris le français en classe ont encerclé la mauvaise réponse dans 8,57% des cas. Quant aux phrases qui ont posées le plus de problèmes, nous constatons que ce sont la phrase 3 (*C'est un vrai homme / C'est un homme vrai*) et surtout la phrase 5 (**Une véritablement belle jeune fille / Une jeune fille véritablement belle*).



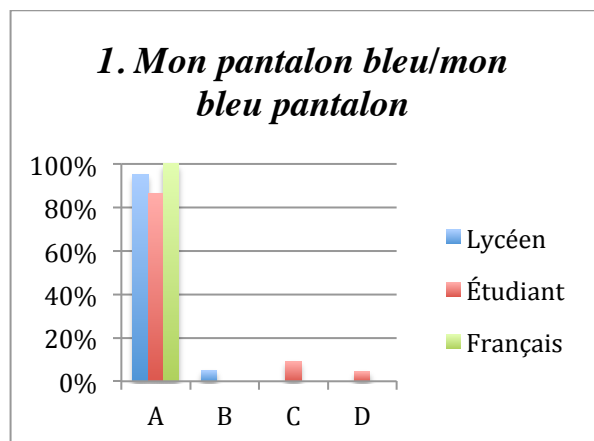
Graphique 2

La réponse *c'est un homme vrai*, pour la traduction de *een echte jongen*, a été choisie par 30% des lycéens et par 13,65% des étudiants. Ensuite, 65% des lycéens pensent que la bonne

traduction française pour la phrase *een echt mooi jong meisje* est **une véritablement belle jeune fille*. Nous constatons que les lycéens ont fait le plus d'erreurs mais que même les étudiants se trompent dans de nombreux cas. 36,36% des étudiants, dont il y en a deux qui ont habité dans un environnement français, sont d'accord que l'on dit **une véritablement belle jeune fille*. De plus, deux étudiants ont choisi la réponse A pour la phrase 8 (**une dame vieille*) et un autre a choisi **un voyage beau* (exercice 10). Encore un autre étudiant a encerclé la réponse *une rouge voiture* (question 3). En revanche, les résultats du deuxième test montrent que cet étudiant a bien reconnu la grammaticalité d'*une table rouge*. Quant aux lycéens, un est d'avis que la bonne traduction de la septième phrase (*een rode tafel*) est **une ronde table* et un autre a marqué **une dame vieille* (phrase 8). Aucun apprenant n'a marqué *une moche table, le brillant soleil* ou *une française ville*. Dans l'ensemble, nous pouvons conclure que seules les phrases trois et cinq ont posées des problèmes aux participants.

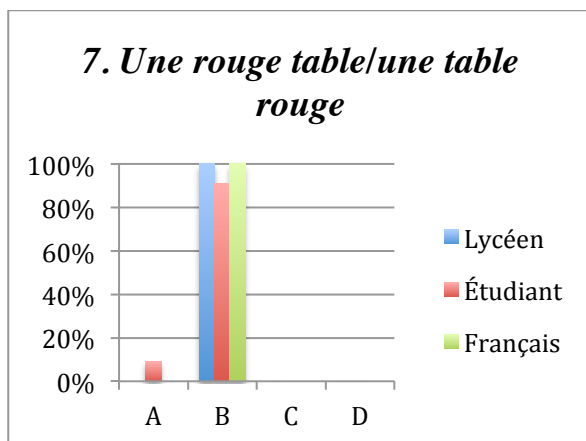
3.2 Les résultats du deuxième test

Les résultats du deuxième test montrent d'abord que la grande majorité des apprenants ont compris que les adjectifs de couleur se mettent en général après le substantif. Les exercices 1 et 7 contiennent un adjectif de couleur.



Graphique 3

- A. Seule la première phrase est correcte
- B. Seule la deuxième phrase est correcte
- C. Les deux phrases sont correctes mais leurs significations sont différentes
- D. Les deux phrases sont correctes et elles ont la même signification



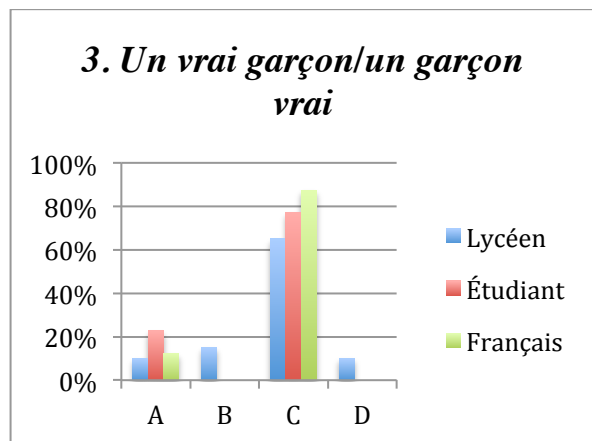
Graphique 4

95% des lycéens, 86,36% des étudiants et tous les locuteurs natifs ont encerclé la réponse A au premier exercice (seul *mon pantalon bleu* est correcte). 9,09% des étudiants ont encerclé la

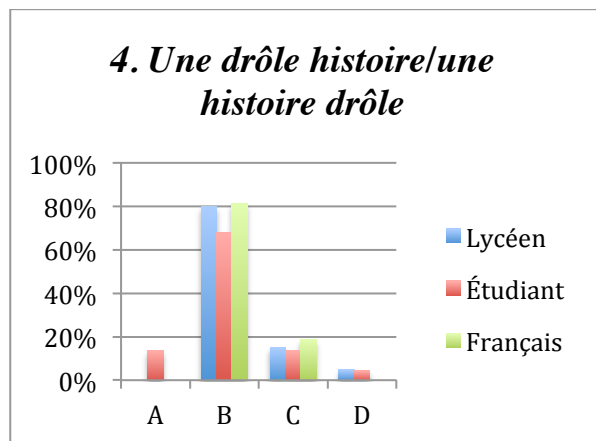
réponse C. Néanmoins, ces deux étudiants sont d’avis que seule la phrase *une table rouge* est correcte et qu’*une rouge table* est agrammaticale.

Le graphique 4 montre que tous les lycéens, 90,91% des étudiants et tous les Français ont donné la réponse B au septième exercice (seule *une table rouge* est correcte). Deux étudiants pensent que seule *une rouge table* est correcte. Par contre, ces mêmes étudiants sont également d’avis que seul *mon pantalon bleu* est correct, les deux réponses ne correspondent donc pas. Les réponses données aux exercices 1 et 7 ne sont pas très variées.

Les graphiques 5 et 6 ne montrent pas non plus beaucoup de différences entre les trois groupes. En regardant les résultats du troisième exercice nous pouvons constater que la plupart des participants sont d’avis qu’*un vrai garçon* et *un garçon vrai* ont des significations différentes, comme l’on propose aussi dans la littérature. 87,50% des Français, 77,27% des étudiants et 65% des lycéens ont choisi la réponse C. Dans chaque groupe il y a quelques participants qui pensent que seul *un vrai garçon* est correct. Deux Français, cinq étudiants et deux lycéens partagent cet avis. Les résultats des étudiants ressemblent beaucoup aux résultats des locuteurs natifs, les avis sont partagés entre la réponse A et la réponse C. Quelques lycéens ont choisi la réponse B et la réponse D. Les réponses des lycéens sont donc plus variées et ne correspondent pas toujours aux réponses données par les locuteurs natifs.



Graphique 5

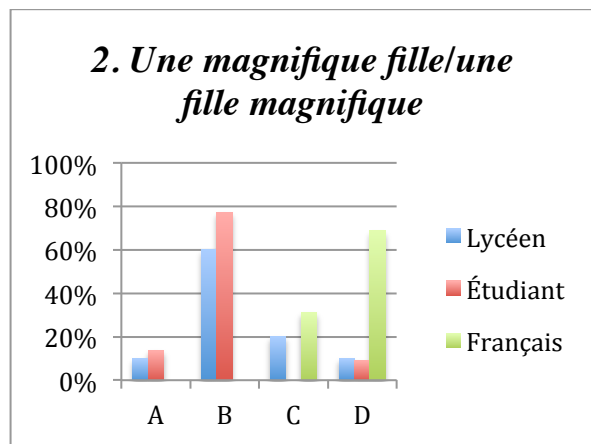


Graphique 6

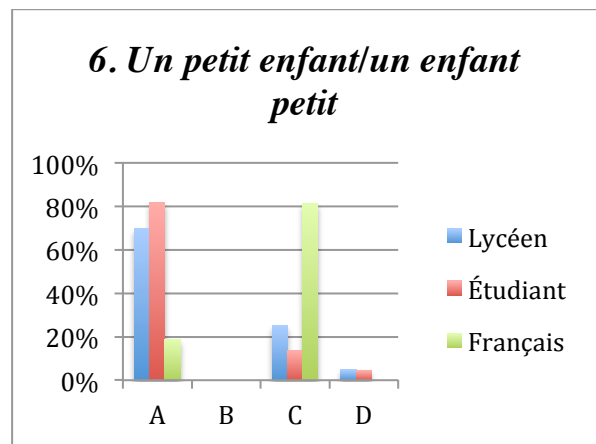
Le graphique du troisième exercice a montré que les résultats des étudiants correspondent plus aux résultats des locuteurs natifs que les résultats des lycéens. Par contre, en étudiant le graphique 6, les résultats des lycéens et des locuteurs natifs se ressemblent beaucoup. 81,25% des Français, 80% des lycéens et 68,18% des étudiants ont encerclé la réponse B : seule *une histoire drôle* est correct. Les étudiants ont des avis les plus variés, suivis par les lycéens. Les

opinions des Français sont partagées entre la réponse B et la réponse C. Environ 15% de chaque groupe a marqué la réponse C : *une histoire drôle* et *une drôle histoire* sont toutes les deux correctes mais elles ont des significations différentes. 13,64% des étudiants pensent que seul *une drôle histoire* est correct, aucun lycéen et aucun Français ne partage cette opinion.

En étudiant les résultats des exercices 2 et 6, présentés ci-dessous, nous remarquons qu'il y a une grande différence entre les réponses données par les Français et celles données par les apprenants.



Graphique 7

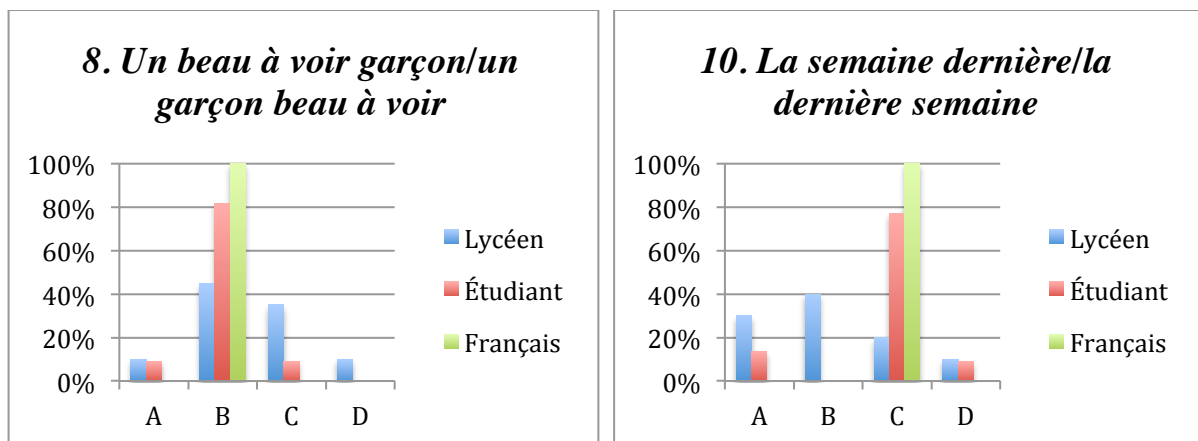


Graphique 8

Les graphiques 7 et 8 montrent que les résultats des lycéens et des étudiants se ressemblent beaucoup mais que ces résultats diffèrent beaucoup de ceux des Français. En regardant le graphique 7, nous voyons que les réponses données par les lycéens sont plus variées que celles des étudiants. Néanmoins, la grande majorité des apprenants, 77,27% des étudiants et 60% des lycéens, ont choisi la réponse B : seule *une fille magnifique* est correcte. Par contre, aucun locuteur natif n'a encerclé cette réponse. Tous les Français sont d'avis qu'*une fille magnifique* et *une magnifique fille* sont toutes les deux possibles, ceci correspond à ce qu'on dit dans la littérature sur les adjectifs ayant une valeur affective. 31,25% des Français sont d'avis qu'il y a une différence de sens entre ces phrases tandis que la grande majorité, 68,75%, pense que les deux phrases signifient la même chose. 30% des lycéens et 9,09% des étudiants ont choisi la réponse C ou D. Les deux étudiants qui ont choisi la réponse D ont appris le français en classe et non pas dans un environnement français. Les réponses données par les apprenants ne ressemblent pas aux réponses données par les Français et elles ne correspondent pas non plus à ce que l'on dit dans la littérature sur les adjectifs ayant une valeur affective comme *magnifique*.

En regardant le graphique 8, nous constatons également que les réponses données par les apprenants diffèrent des réponses données par les Français. Plus de 80% des Français ont choisi la réponse C mais seuls 25% des lycéens et encore moins d'étudiants, 13,64%, ont encerclé cette réponse. La grande majorité des apprenants ont encerclé la réponse A, seul *un petit enfant* est correct. 18,75% des Français ont encerclé cette réponse. Aucun participant ne pense que seul *un enfant petit* est correct. Ils sont tous d'accord qu'au moins *un petit enfant* (*petit* en antéposition) est correct. Les résultats des lycéens et des étudiants sont de nouveau comparables.

Les résultats des exercices présentés jusqu'à maintenant ne montrent pas énormément de différences entre les lycéens et les étudiants. En revanche, les résultats des exercices 8 et 10 montrent beaucoup plus de variation entre ces deux groupes.



Graphique 9

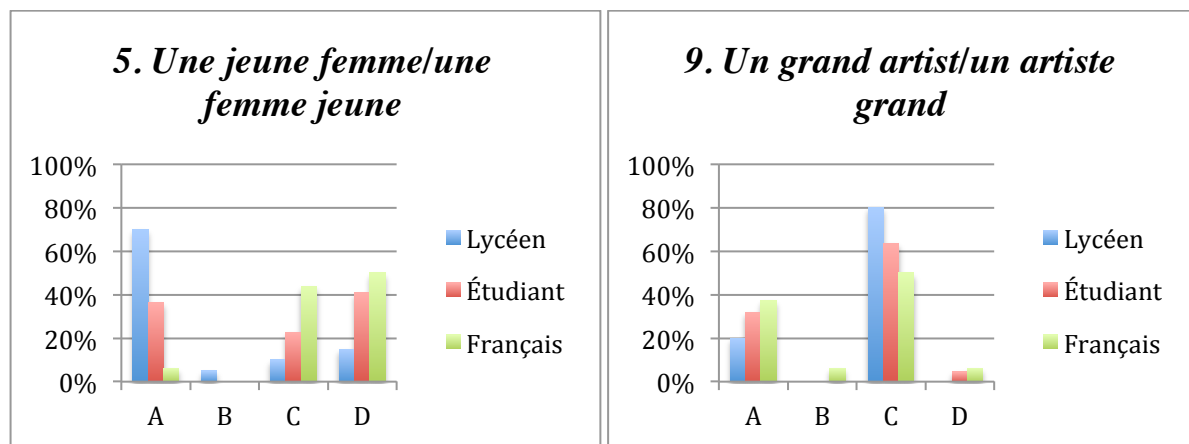
Graphique 10

Les résultats de l'exercice 8 montrent que seuls 45% des lycéens ont coché la bonne réponse (B). La littérature propose que l'adjectif suive le nom quand le constituant est suivi d'un complément. La majorité des lycéens ne sait pas que seul *un garçon beau à voir* est correct. 45% des lycéens pensent qu'*un beau à voir garçon* est également correct (avec ou sans différence de sens). En revanche, 81,82% des étudiants et 100% des Français ont donné la réponse correcte. Quatre étudiants ont coché la réponse A ou C, deux de ces étudiants ont appris le français en France.

En regardant le graphique 10, nous voyons que tous les Français sont d'accord que *la semaine dernière* et *la dernière semaine* sont des phrases correctes mais qu'elles ont des significations différentes. Beaucoup d'étudiants, 77,27%, sont également conscients qu'il s'agit des phrases ayant une autre différence. Cinq étudiants ont encerclé la réponse A ou D, deux de ces

étudiants ont habité dans un environnement français. En regardant les résultats des lycéens nous constatons qu'ils ont des avis très partagés. La grande majorité ne sait pas que les deux phrases sont correctes. 40% des lycéens pensent que seul la phrase *la dernière semaine* est correcte et 30% est d'avis que seul *la semaine dernière* est grammaticale. Quant aux exercices 8 et 10, les réponses données par les étudiants ressemblent beaucoup à celles données par les Français tandis que les réponses des lycéens sont beaucoup plus variées.

Enfin, il y a encore les exercices 5 et 9. Ces graphiques montrent beaucoup de variations. Même les Français ont ici des avis partagés.



Graphique 11

Graphique 12

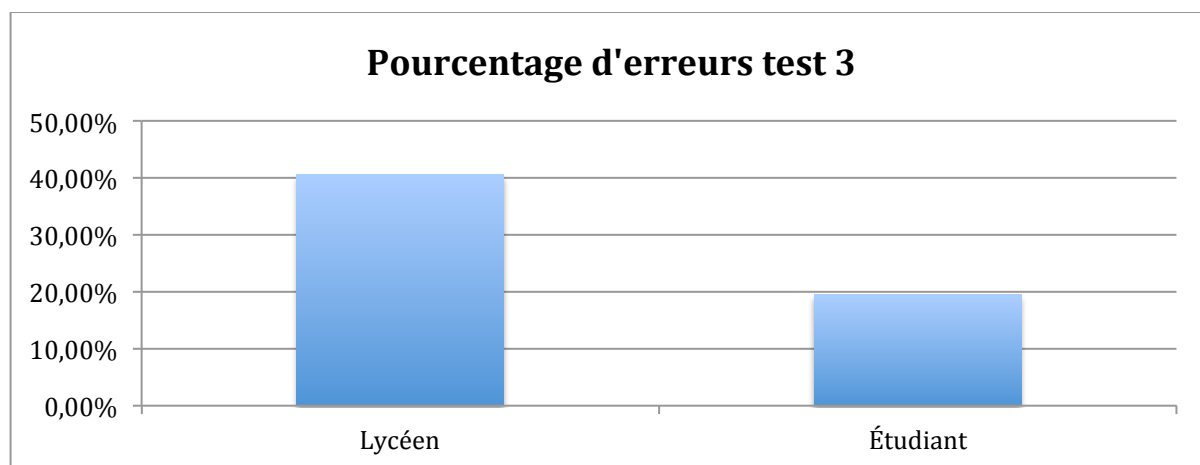
En étudiant le graphique 11, nous pouvons voir que la moitié des Français, 40,91% des étudiants et 15% des lycéens pensent qu'il n'y a pas de différence de sens entre *une jeune femme* et *une femme jeune*. En revanche, selon la littérature étudiée il y a une différence de sens. 43,75% des Français ont opté pour la réponse C mais seul 10% des lycéens et 22,73% des étudiants ont choisi cette réponse. Néanmoins, pratiquement tous les locuteurs natifs sont d'accord que les deux phrases sont possibles. Seulement un locuteur natif pense que seul l'antéposition de *jeune* est possible dans cette phrase. 93,75% des Français sont d'avis que les deux phrases sont possibles. Plus de la moitié des étudiants partagent cet avis, 22,73% pensent qu'il y a une différence de sens et 40,91% pensent que les deux phrases veulent dire la même chose. Les lycéens par contre n'ont pas souvent choisi la réponse C ou D. La plupart de ces apprenants, 70%, pensent que seul l'antéposition de *jeune* est grammaticale. 36,36% des étudiants sont du même avis.

Le graphique 12 montre que les locuteurs natifs ont de nouveau des opinions partagées. Dans la littérature l'on dit que lorsque *grand* est antéposé son sens peut être plus figuré. 50% des

Français sont d'accord avec cette différence de sens et ont encerclé la réponse C. En revanche, 80% des lycéens et 63,64% des étudiants ont encerclé cette réponse. Les autres apprenants ont surtout choisi la réponse A : seul *un grand artiste* est correct, 37,50% des locuteurs natifs pensent également que la réponse A est la réponse correcte. Un locuteur natif a choisi la réponse B et un autre la réponse D. Dans l'ensemble, les avis sont partagés entre la réponse A et la réponse C.

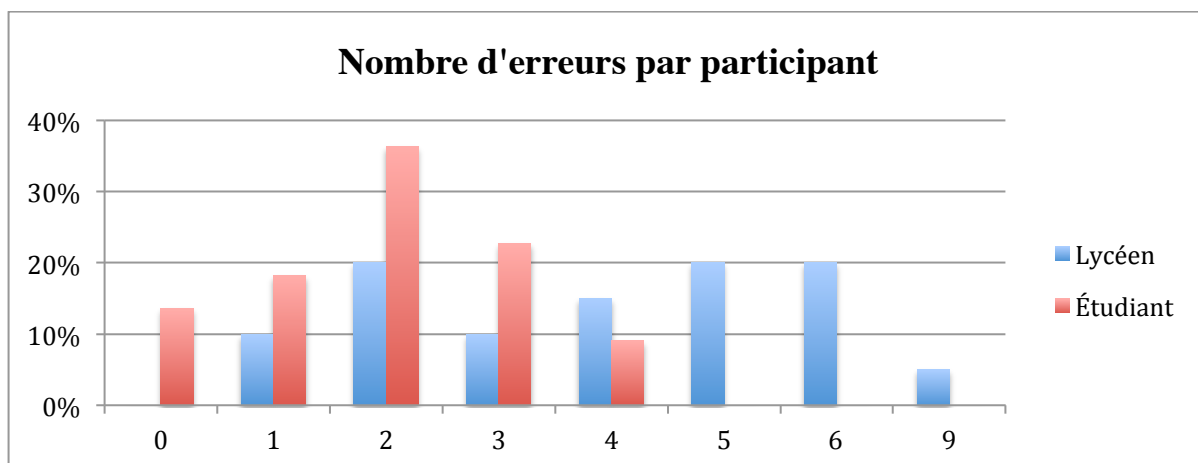
3.3 Les résultats du troisième test

En regardant les résultats du troisième test, nous constatons que les lycéens se sont trompés dans 40,50% des cas tandis que les étudiants ont choisi la mauvaise réponse dans 19,50% des cas. Le taux de mauvaises réponses est donc deux fois plus chez les lycéens que chez les étudiants. Les lycéens ont eu plus de difficultés avec ce test.



Graphique 13

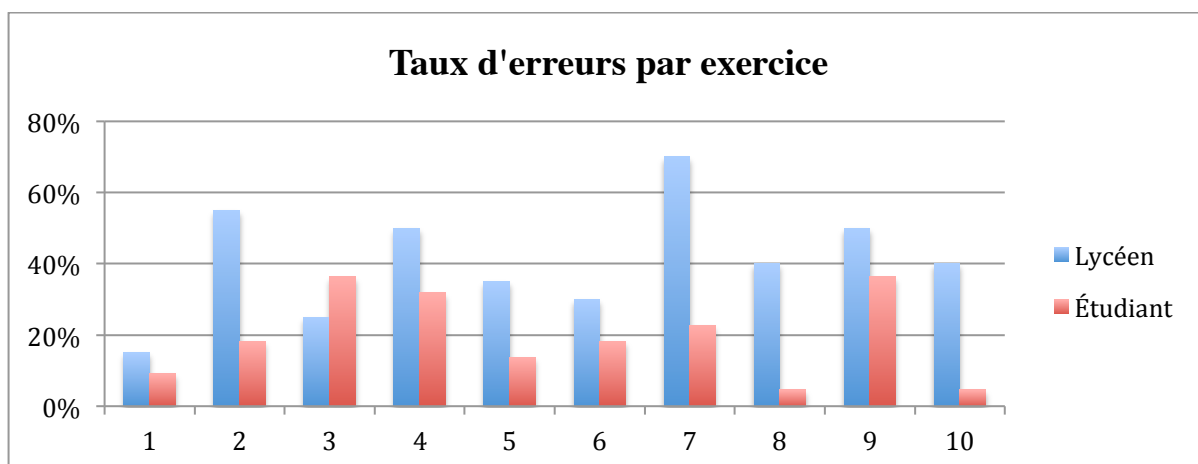
En étudiant le graphique 14, nous pouvons constater que parmi les lycéens il y en a beaucoup qui ont fait de nombreuses erreurs. 20% des lycéens, soit quatre participants, ont fait cinq erreurs. Quatre lycéens ont fait six erreurs et un lycéen s'est trompé neuf fois, ce participant a coché seulement une fois la bonne réponse. Il n'y a pas des lycéens qui ont fait ce troisième test sans fautes. En revanche, trois étudiants, soit 13,64%, n'ont pas fait d'erreurs. Plus de 35% des étudiants s'est trompé deux fois, cinq étudiants ont fait trois erreurs et deux en ont fait quatre. Aucun étudiant n'a fait cinq erreurs ou plus.



Graphique 14

Il y a trois étudiants qui n'ont fait aucune erreur, deux de ces étudiants, ayant 18 et 19 ans, n'ont pas appris le français en dehors de la classe. L'autre, ayant 21 ans, a également appris la langue en France et parle régulièrement le français avec des locuteurs natifs. Sept autres étudiants ont également habité dans un environnement français. Un de ces étudiants a fait une erreur, les quatre autres en ont fait deux ou trois. Les étudiants qui ont passé du temps dans un environnement français ont fait en moyenne 1,86 erreurs. Ceux qui n'ont pas appris le français en dehors de la classe en ont fait 2,0.

Quant aux exercices qui ont posés le plus de problèmes, nous constatons que, pour les lycéens, l'exercice 7 a été le plus dur.



Graphique 15

La bonne réponse au septième exercice est *un mangeur gros* (quelqu'un qui mange et qui est gros). 70% des lycéens ont marqué *un gros mangeur*. L'exercice 4 porte également sur la position de l'adjectif *gros*. La bonne réponse au quatrième exercice est *un gros fumeur* (quelqu'un qui fume beaucoup mais qui n'est pas gros), 50% des lycéens ont choisi cette bonne réponse. La moitié des lycéens, 10 participants, se sont trompés pour les deux phrases,

la phrase 4 et la phrase 7. Ces participants ont mélangé les deux sens de *gros* selon la position de cet adjectif. Par contre, il y a quatre lycéens qui ont antéposé dans les deux cas *gros*, même s'il s'agit des sens différents. En regardant les résultats des étudiants, nous constatons une même tendance. Même si les étudiants ont fait beaucoup moins d'erreurs, il y en a cinq qui ont mélangé les deux sens de *gros* et qui se sont donc trompés pour la phrase 4 et 7. Deux étudiants se sont seulement trompés pour la phrase 4, ces étudiants ont dans les deux cas postposé l'adjectif *gros*.

En regardant les résultats du premier exercice, nous constatons que peu de participants ont choisi la mauvaise réponse *un sale garçon*. 85% des lycéens et 90,91% des étudiants ont choisi la réponse B (*un garçon sale*) pour la phrase *un garçon qui est tombé dans la boue*. Deux autres exercices qui n'ont pas posé énormément de problèmes aux apprenants sont les exercices 5 et 6. 35% des lycéens et 3 étudiants ont choisi la réponse B (*une sacrée histoire*) à l'exercice 5 (une histoire religieuse). Les autres participants ont correctement postposé *sacrée*. La bonne réponse au sixième exercice est *un cher dentiste (un dentiste aimable)*. 70% des lycéens et plus de 80% des étudiants ont encerclé cette bonne réponse.

Une grande différence entre les deux groupes d'apprenants est constatée en regardant les résultats du deuxième exercice. Plus de la moitié des lycéens, 55%, n'ont pas compris le sens de *pauvre* en antéposition et ont coché la réponse B (*une fille pauvre*). Par contre, 18 étudiants ont donné la bonne réponse (*une pauvre fille*), seuls quatre étudiants se sont trompés. En étudiant la question 8 et 10, une grande différence entre les deux groupes est également constatée. Dans les phrases 8 et 10, l'adjectif *propre* est utilisé:

Phrase 8 : la bonne réponse est **mes propres mains** (les mains à moi)

Phrase 10 : la bonne réponse est **ma chambre propre** (ma chambre qui n'est pas sale)

Presque tous les étudiants ont compris cette différence de sens à l'exception de deux. L'un des deux étudiants a dans les deux cas postposé *propre* tandis que l'autre l'a deux fois mis en antéposition. Les lycéens ont plus de difficultés à distinguer les sens différents de *propre*. Six lycéens ont mélangé les sens de l'adjectif, ils ont encerclé *mes mains propres* et *ma propre chambre*. Ensuite il y a deux lycéens qui ont antéposé *propre* dans les deux cas, deux autres lycéens l'ont postposé deux fois.

En étudiant les résultats du neuvième exercice, nous remarquons que beaucoup de participants ont choisi la réponse A (*Nelson Mandela était un homme grand*). La moitié des lycéens et

36,36% des étudiants ont postposé *grand*, malgré le fait que *grand* se trouve dans la liste des adjectifs « élémentaires ». Un dernier fait étonnant est que les étudiants se sont plus trompés (36,36%) que les lycéens (25%) pour la question 3. La bonne réponse à la question est *une maison ancienne*, beaucoup de participants ont encerclé *une ancienne maison*.

4. Discussion

En analysant nos résultats nous constatons plusieurs faits. Les résultats suivants sont les plus importants :

1. Un transfert de la L1 n'est pas constaté
2. Les apprenants, surtout les lycéens, se basent sur les tendances apprises
3. L'accessibilité à la GU à l'âge adulte semble invraisemblable

4.1 Un transfert de la L1 n'est pas constaté

Beaucoup de linguistes proposent que l'apprenant L2 utilise, surtout dans les premiers stades d'acquisition, un transfert de la L1. Les théories *Full Transfer/Full Access* et *Full Transfer/No Access* proposent que le stade initial d'acquisition L2 soit le stade final de la L1. Un transfert de la L1 est donc plus probable chez les lycéens que chez les étudiants vu que ces derniers ont déjà reçu plus d'input (White, 2003). Dans l'ensemble, nos résultats ne montrent pas un transfert de la L1. En néerlandais, l'adjectif est placé devant le substantif mais l'ordre Adj-N n'a pas été transféré à la L2. Les résultats du premier exercice montrent que les adjectifs « élémentaires » sont, dans la plupart des cas, correctement antéposés et que les autres adjectifs sont postposés. Les réponses *le brillant soleil*, *une française ville* et *une moche table* n'ont été choisies par aucun apprenant. Quelques apprenants ont encerclé *une rouge voiture* ou *une ronde table*, mais il s'agit des exceptions. De plus, les résultats du deuxième test montrent que ces participants postposent correctement les adjectifs indiquant une couleur ou une forme. Il nous semble donc invraisemblable que ces erreurs soient expliquées par la langue maternelle des apprenants. Les résultats du deuxième et troisième exercice ne montrent pas non plus un transfert de la L1, la grande majorité des apprenants a par exemple encerclé *une fille magnifique* et *un garçon sale*. Nos résultats sont en contradiction avec les théories proposant un *Full Transfer* et également avec la théorie contrastive selon laquelle les erreurs faites par l'apprenant sont expliquées par la L1 (Khansir, 2012). Nous sommes d'accord avec Mackey que « the first language itself is not the only influence on second language learning » (Khansir, 2012, p.1028). Nos résultats montrent par exemple que les adjectifs de couleur sont correctement postposés tandis qu'en néerlandais ces adjectifs se trouvent en antéposition. De plus, il y a quelques apprenants qui ont postposé l'adjectif *vieille* et l'adjectif *beau*, ces erreurs ne peuvent pas être expliquées par la L1 des apprenants. Nous n'avons pas constaté un transfert de la L1 et nos résultats correspondent aux théories proposant *No Transfer*. Néanmoins, il est important de tenir compte du fait que nos participants suivent des cours de français depuis plusieurs années. Il est envisageable que nos

participants aient déjà passé le stade de transfert parce qu'ils ont reçu beaucoup d'instruction. Nous admettons que les participants ont appris explicitement que les adjectifs qui se trouvent dans la liste des adjectifs « élémentaires » doivent être antéposés et que les autres adjectifs doivent être postposés. Il est possible que des apprenants débutants, n'ayant pas encore reçu de l'instruction explicite sur la position de l'adjectif en français, transfèrent l'ordre de leur L1. De plus, nous nous rendons compte que le fait que nous n'avons pas trouvé un transfert de la L1 dans l'acquisition de la position de l'adjectif en français n'exclut pas qu'un transfert de la L1 n'est jamais constaté. Il est possible qu'un transfert soit seulement constaté dans l'acquisition de certains aspects du langage comme le propose la théorie *Partial Transfer*.

4.2 *Les apprenants, surtout les lycéens, se basent sur les tendances apprises*

En analysant nos résultats, nous remarquons que les apprenants, et surtout les lycéens, se basent sur la tendance générale. C'est-à-dire, ils antéposent les adjectifs « élémentaires » et postposent la plupart des autres adjectifs. Nous admettons que les lycéens ont appris explicitement que les adjectifs « élémentaires » doivent être placés devant le substantif et que les autres adjectifs doivent, dans la plupart des cas, être postposés. Ceci correspond également à la proposition de Strakšiene & Vingelienė sur l'enseignement de la position des adjectifs.

En analysant le graphique du premier test, nous voyons que l'exercice cinq a posé des difficultés aux apprenants. 65% des lycéens et 36,36% des étudiants sont d'avis que la traduction française pour *een echt mooi jong meisje* est **une véritablement belle jeune fille*. Ces apprenants se sont probablement basés sur la tendance des adjectifs « élémentaires ». Les lycéens n'ont probablement pas reçu d'instruction sur la position de l'adjectif quand il est modifié par un adverbe. Ils peuvent donc seulement se baser sur la tendance générale selon laquelle les adjectifs *jeune* et *belle* se trouvent devant le substantif. Les étudiants ont reçu plus d'instruction et plus d'input ce qui explique pourquoi ils se trompent moins souvent. Il est plus probable qu'ils ont reçu de l'instruction sur la position de l'adjectif quand il est accompagné d'un adverbe. De plus, ils mettent beaucoup plus en pratique la langue française et ils ont reçu plus de *primary linguistic data* (PLD) que les lycéens. Néanmoins, 36,36% des étudiants sont d'avis qu'*une véritablement belle jeune fille* est une phrase grammaticale. Ces étudiants ne savent probablement pas que l'adjectif épithète doit être postposé dans le cas où il est modifié par un adverbe et ils se basent donc sur la tendance générale des adjectifs « élémentaires ». En étudiant les résultats du deuxième test, nous constatons de nouveau que les apprenants se basent souvent sur les tendances apprises. Nous admettons que les lycéens

ont appris explicitement que tous les adjectifs doivent être postposés sauf les adjectifs « élémentaires ». Ceci explique pourquoi les adjectifs de couleur sont correctement postposés et les adjectifs « élémentaires » sont souvent antéposés. 70% des lycéens sont par exemple d'avis qu'*une femme jeune* est agrammaticale parce qu'ils ont appris explicitement que *jeune* se trouve dans la liste des adjectifs normalement antéposés. Tous les lycéens sont d'avis que la postposition de *rouge* dans *une table rouge* est correcte parce que les adjectifs de couleurs ne se trouvent pas dans la liste des adjectifs antéposés. De plus, 70% des lycéens ont marqué *un gros mangeur* au lieu d'*un mangeur gros* et plus de la moitié des lycéens ont encerclé *une fille pauvre* et non pas *une pauvre fille*. Les lycéens se basent sur les tendances apprises explicitement et connaissent moins souvent le double sens de certains adjectifs. Selon Prévost, le double sens des adjectifs n'est pas souvent enseigné et pas très évident dans l'input non plus (Prévost, 2009). Pourtant, les réponses des étudiants ressemblent beaucoup aux réponses des Français. Ces deux groupes constatent souvent une distinction de sens entre les phrases présentées. La plupart des étudiants comprennent la différence de signification entre par exemple *une fille pauvre/une pauvre fille* et *la semaine dernière/la dernière semaine*. Nous expliquons ceci par le fait qu'ils ont reçu plus d'input et plus de *PLD*. Ils sont plus immergés dans la langue française et ils mettent beaucoup plus en pratique cette langue que les lycéens. De plus, quelques étudiants ont passé du temps dans un environnement français.

Les lycéens ne distinguent pas souvent le double sens des adjectifs. Cependant, dans certains cas, une distinction de sens est faite. 80% des lycéens sont par exemple d'avis que les phrases *un grand artiste* et *un artiste grand* ont des significations différentes. On pourrait penser qu'il s'agit d'une influence du néerlandais. En néerlandais, il peut y avoir une différence de sens selon la (non-)déclinaison de l'adjectif (ANS, 1997). La distinction entre *un artiste grand* et *un grand artiste* peut également être faite en néerlandais. *Een groot artiest* n'est pas la même chose que *een grote artiest*. Pourtant, nous supposons que l'influence du néerlandais est ici invraisemblable vu que la distinction de sens est beaucoup moins constatée pour *une jeune femme/une femme jeune* et *un petit enfant/un enfant petit*, tandis qu'il s'agit des cas comparables. Nous admettons que les lycéens ont appris explicitement que l'adjectif *grand* peut occuper les deux positions. De plus, les résultats du troisième test montrent également que 50% des lycéens ont postposé *grand*. Il est probable que les lycéens ont appris explicitement que certains adjectifs, par exemple *grand* et *vrai*, peuvent occuper les deux positions. Pour d'autres adjectifs, comme *dernier*, ils n'ont pas appris le double sens. Seuls

20% des lycéens savent que *la semaine dernière* n'a pas le même sens que *la dernière semaine*. En revanche, de nombreux étudiants sont conscients de cette différence de sens.

Dans l'ensemble, nous constatons que les lycéens reconnaissent moins souvent la bonne position de l'adjectif que les étudiants. Le double sens de certains adjectifs est également moins saisi par les lycéens que par les étudiants. Les lycéens ont reçu moins d'input et moins d'instruction et ils se basent sur les tendances apprises explicitement. Ils placent en général les adjectifs qui se trouvent dans la liste des adjectifs « élémentaires » en antéposition et les autres adjectifs en postposition. Cependant, pour certains adjectifs ils ont appris qu'ils peuvent occuper les deux positions tandis que pour d'autres ils n'en sont pas conscients. Les lycéens sont capables de bien placer les adjectifs dont ils ont appris explicitement la position, c'est-à-dire l'antéposition des adjectifs « élémentaires », la postposition de tous les autres adjectifs et la position variable de certains adjectifs comme *grand* et *vrai*. Quand l'adjectif se trouve sur la position en contradiction avec la règle, de nombreux lycéens se trompent. Les étudiants, en revanche, ont reçu plus d'input, plus d'instruction et plus de *PLD*, ceci explique pourquoi leurs réponses correspondent plus aux réponses des locuteurs natifs. Les étudiants connaissent souvent le double sens de certains adjectifs et savent en grande partie que certains adjectifs peuvent être placés devant et après le substantif.

4.3. *L'accessibilité à la GU à l'âge adulte semble invraisemblable*

Nos résultats ont montré que les apprenants néerlandais du français sont dans beaucoup de cas capables de reconnaître la bonne position de l'adjectif. Le fait que la bonne position de l'adjectif est souvent reconnue pourrait prouver l'accessibilité à la GU à l'âge adulte. Néanmoins, nous supposons que la bonne position de l'adjectif est souvent reconnue grâce à l'instruction explicite et à l'input et non pas grâce à l'accès à la GU.

Nous ne sommes pas d'accord avec la théorie *No Transfer/Full Access* selon laquelle le processus d'acquisition L2 est exactement le même que celui d'acquisition L1 (Sauter, 2002). Premièrement, nous sommes d'avis qu'il y a beaucoup de différences entre l'apprenant L1 et l'apprenant L2. Beaucoup de linguistes, entre autres Mitchell & Myles (1998), ont présenté ces différences. Si le processus d'acquisition L1 est le même que le processus d'acquisition L2, nos apprenants auraient fait moins d'erreurs. En admettant que la GU reste accessible à l'âge adulte, seul un input très restreint est nécessaire avant de pouvoir changer les paramètres (Isurin, 2005). Pourtant, les apprenants, surtout les lycéens, se trompent quand l'adjectif ne se

trouve pas sur sa position « standard », c'est-à-dire quand un adjectif élémentaire se trouve en postposition et quand un autre adjectif, ne se trouvant pas dans la liste des adjectifs élémentaires, se trouve en antéposition. Les lycéens donnent seulement la bonne réponse quand ils ont appris explicitement la position de l'adjectif. Les étudiants reconnaissent en plus grande partie la bonne position de l'adjectif quand il ne se trouve pas sur sa position « standard ». Ceci est expliqué par le fait que les étudiants ont reçu plus d'input, plus de *PLD* et plus d'instruction que les lycéens. Quant à l'interprétation de la phrase, les participants se trompent souvent. En regardant les résultats du troisième test nous constatons que les lycéens se sont trompés dans 40,50% des cas et les étudiants, dont huit ont habité dans un environnement français, ont choisi la mauvaise interprétation dans 19,50% des cas. Si l'apprenant adulte a accès à la GU, les apprenants auraient fait moins d'erreurs. Les étudiants, surtout ceux qui ont passé du temps dans un environnement français, auraient pu faire la distinction entre *la semaine dernière* et *la dernière semaine* et ils auraient su qu'*une véritablement belle jeune fille* est agrammaticale. De plus, pourquoi aucun apprenant, à l'exception de quelques lycéens et de deux étudiants (qui n'ont pas appris le français en France), ne sait qu'*une magnifique fille* est grammaticale ?

Nous supposons que l'apprenant adulte n'a plus accès à la GU, nous adoptons donc une théorie qui propose *No Access* à la GU à l'âge adulte. Nous expliquons le fait que les apprenants reconnaissent en grande partie la bonne position de l'adjectif par le fait qu'ils ont reçu de l'instruction explicite et d'input. Un autre argument pour lequel nous n'adoptons pas les théories proposant un *Full Access* à la GU à l'âge adulte est qu'il y a beaucoup de variation à l'intérieur d'un même groupe. Les lycéens ont le même âge et ils ont reçu le même input. Néanmoins, il y a des lycéens qui n'ont pas fait beaucoup d'erreurs tandis que d'autres en ont fait de nombreuses. Les résultats du troisième test montrent le plus de variation, il y a des lycéens ayant fait une erreur tandis qu'un autre s'est trompé neuf fois. Les résultats des étudiants sont également très variés, ceci est moins surprenant vu qu'ils n'ont pas reçu le même input. En revanche, il est étonnant que les étudiants ayant habité dans un environnement français aient parfois fait des erreurs qui n'ont pas été commises par d'autres étudiants ayant seulement appris le français en classe. Il y a beaucoup de variation parmi les apprenants L2, comme proposé également par Hertel. Nous adoptons l'hypothèse de Lenneberg de la période critique selon laquelle la GU n'est plus accessible après un certain stade critique. Cette hypothèse explique pourquoi il y a beaucoup de variation parmi les apprenants L2 (Hertel, 2003). Chaque enfant est, dans des conditions « normales », capable

d'acquérir parfaitement une langue (Mitchell & Myles, 1998). En revanche, les résultats de notre recherche montrent que, parmi les apprenants L2, il y a beaucoup de variation et que même ceux ayant reçu beaucoup d'input font encore des erreurs. L'acquisition L2 n'est donc pas guidée par la GU mais par d'autres stratégies d'apprentissage. De plus, les différences individuelles dans l'aptitude, la motivation et l'intelligence ne jouent pas de rôle dans l'acquisition L1 (Mitchell & Myles, 1998) mais il est très probable que ces facteurs influencent l'acquisition L2 vu les différences à l'intérieur d'un groupe.

L'hypothèse de la période critique explique aussi pourquoi l'apprenant L2 n'atteint souvent pas le niveau d'un locuteur natif (Granfeldt, 2003). Les étudiants qui ont participé à notre recherche sont en première année de leurs études et ne se trouvent donc pas encore dans le stade final de l'acquisition. Pourtant, les résultats ont montré que même les étudiants ayant habité dans un environnement français font encore des erreurs et donnent parfois des réponses différentes des locuteurs natifs. Ils n'ont donc pas (encore) atteint le niveau d'un locuteur natif.

Nous supposons que la double interprétation de certains adjectifs n'est pas acquise à l'aide de la GU parce que nos résultats montrent beaucoup de variation à l'intérieur d'un même groupe. De plus, les étudiants, ayant reçu beaucoup d'input, donnent encore souvent des mauvaises réponses ou des réponses différentes des locuteurs natifs. De plus, il faut se demander si la GU joue un rôle dans l'interprétation des adjectifs, vu que les locuteurs natifs donnent également des réponses parfois variées. Certains Français distinguent par exemple une différence de sens entre *une jeune femme* et *une femme jeune* tandis que d'autres sont d'avis que ces phrases ont la même signification.

En conclusion, nous pouvons dire que la bonne position de l'adjectif épithète est dans la plupart des cas reconnue grâce aux tendances apprises. Ceux qui se sont trompés ne connaissent pas ces tendances. Pour pouvoir reconnaître également la bonne position de l'adjectif quand il ne se trouve pas sur sa position « standard » et pour pouvoir distinguer le double sens de certains adjectifs il faut de l'input et d'autres stratégies d'apprentissage. De plus, d'autres facteurs comme la motivation, l'aptitude et l'intelligence jouent probablement également un rôle.

Les résultats de notre recherche correspondent à la théorie *No Transfer/No Access*, adoptée par Meisel et Clahsen & Muysken. Nous supposons que nos apprenants ont dépassé la période critique et qu'ils n'ont plus accès à la GU (Mitchell & Myles, 1998). Nous ne pouvons pas dire avec certitude qu'un transfert de la L1 n'est pas constaté dans les premiers stades d'acquisition de la position de l'adjectif en français, parce qu'il est possible que nos participants aient dépassé ce premier stade d'acquisition. Pour une prochaine recherche, il serait intéressant de faire ce même test avec des participants n'ayant pas encore reçu de l'instruction explicite pour tester si un transfert du néerlandais est constaté dans le stade initial d'acquisition L2. De plus, il serait intéressant de tester également des néerlandais qui habitent depuis longtemps dans un environnement français, ceci pour tester s'ils atteignent le niveau d'un locuteur natif quant à la position et à l'interprétation des adjectifs. Nos participants ne se trouvent ni dans le stade initial, ni dans le stade final de l'acquisition L2. Notre recherche a donné des résultats importants mais nous voudrions mentionner qu'il s'agit d'une recherche relativement petite. Néanmoins, nous sommes convaincus que la GU n'est plus accessible à l'âge adulte. L'acquisition L2 est guidée par d'autres stratégies d'apprentissage comme le proposent Bley-Vroman, Meisel et Clahsen & Muysken (Mitchell & Myles, 1998). Notre recherche a montré qu'il y a beaucoup de variation parmi les apprenants L2. Pour une prochaine recherche, il serait intéressant de tester quels facteurs et quelles stratégies d'apprentissage en sont responsables. Est-ce que l'aptitude à apprendre une langue joue par exemple un grand rôle ou est-ce que la motivation est le facteur le plus important dans l'acquisition L2 ?

5. Conclusion

Dans ce mémoire de master nous avons fait une recherche sur l'acquisition de la position de l'adjectif par des apprenants néerlandais du français. De plus, une recherche sur l'interprétation des adjectifs a été faite.

Nous avons d'abord donné un cadre théorique dans lequel nous avons présenté des théories sur l'acquisition L1 et l'acquisition L2. Il a été montré qu'aujourd'hui de nombreux linguistes sont d'accord que la GU joue un rôle dans l'acquisition L1. Par contre, son accessibilité à l'apprenant adulte d'une L2 est beaucoup plus discutée. De plus, l'influence possible de la L1 dans l'acquisition L2 est également discutée. Certains linguistes proposent que le stade initial de l'acquisition L2 soit influencé par un transfert des propriétés de la L1 tandis que d'autres proposent que la L1 ne joue pas de rôle dans l'acquisition L2. Les théories sur l'acquisition L2 nous ont poussé à faire une recherche sur l'acquisition de la position de l'adjectif et sur l'interprétation des adjectifs. Dans la deuxième partie du cadre théorique nous avons montré qu'en néerlandais l'adjectif épithète se trouve en antéposition tandis qu'en français sa position est variable et qu'en plus, un changement de position mène parfois à un changement de sens.

Les théories et les observations nous ont amenées aux questions suivantes :

Question de recherche

Est-ce que des apprenants néerlandais du français reconnaissent la bonne position de l'adjectif épithète en français, malgré le fait qu'en néerlandais cet adjectif est placé devant le substantif tandis qu'en français la grande majorité des adjectifs sont placés après le substantif ? De plus, sont-ils capables d'interpréter le sens des adjectifs qui diffère parfois selon leur position ?

Sous-questions

1. Dans quelle mesure les résultats des apprenants montrent un transfert de la L1 ?
2. Qu'est-ce que les résultats nous montrent sur la (non)-accessibilité de la GU ?
3. Quelles sont les différences entre les résultats des lycéens et ceux des étudiants ?

Nous avons testé plusieurs hypothèses sur l'acquisition de la position de l'adjectif et sur l'interprétation de ces adjectifs. 20 lycéens et 22 étudiants néerlandais ont participé à notre recherche. Ils ont fait trois tests concernant la position et l'interprétation des adjectifs. Le deuxième test a été également fait par 16 Français. Les résultats ont montré que plusieurs

hypothèses s'avèrent incorrectes. Premièrement, un transfert de la L1 n'a pas été constaté. Même les lycéens, ayant reçu moins d'input et moins d'instruction que les étudiants, n'ont pas transféré l'ordre néerlandais (Adj-N) au français. En revanche, il est possible que nos participants aient déjà passé le stade de transfert. Ensuite, les résultats ont montré que les étudiants réussissent mieux à placer l'adjectif épithète et à interpréter le bon sens de l'adjectif que les lycéens. Les lycéens se sont basés sur les tendances apprises dans l'instruction explicite. Quand l'adjectif ne se trouve pas sur sa position « standard », ils se trompent, sauf quand ils ont appris explicitement que cet adjectif peut occuper les deux positions. Le fait que les étudiants sont souvent capables de reconnaître la bonne position de l'adjectif et d'interpréter plus souvent le bon sens de l'adjectif est expliqué par le fait qu'ils ont reçu plus d'input, plus de *primary linguistic data* et plus d'instruction. Ils sont plus immergés dans la langue française et mettent beaucoup en pratique cette langue. Cependant, nous proposons que la GU ne joue pas de rôle dans l'acquisition de la position de l'adjectif en français. Premièrement parce que nos résultats ont montré beaucoup de variation à l'intérieur d'un même groupe. De plus, en admettant que seul un input très restreint est nécessaire, les apprenants se trompent souvent et leurs réponses ne correspondent souvent pas aux réponses des locuteurs natifs. Si la GU est accessible à l'âge adulte, plus d'apprenants et surtout plus d'étudiants auraient su qu'*une véritablement belle jeune fille* est agrammaticale et que *la semaine dernière* n'a pas la même signification que *la dernière semaine*.

En guise de conclusion, nous pouvons dire qu'un transfert de la L1 n'est pas constaté en acquérant la position de l'adjectif en français. De plus, nos résultats ont montré que l'accessibilité à la GU à l'âge adulte est invraisemblable. Le fait que les lycéens ont reconnu la bonne position de l'adjectif est expliqué par le fait qu'ils ont reçu l'instruction explicite. Ils n'ont pas reçu beaucoup d'instruction sur le double sens des adjectifs et pas non plus beaucoup de *PLD*. Ceci explique pourquoi ils ne sont souvent pas capables d'interpréter le bon sens. En revanche, les étudiants reconnaissent la grammaticalité de la phrase quand l'adjectif ne se trouve pas sur sa position « standard ». De plus, ils réussissent mieux à interpréter le sens de l'adjectif parce qu'ils ont reçu plus d'input et plus de *PLD*. Néanmoins, ils font des erreurs et il y a beaucoup de variation à l'intérieur du groupe. Les erreurs commises et la variation à l'intérieur du groupe expliquent pourquoi l'acquisition L2 n'est pas guidée par la GU mais par d'autres stratégies d'apprentissage. De plus, il est très probable que d'autres facteurs, comme l'aptitude à apprendre une langue, jouent également un rôle.

Bibliographie

- Abeillé, A. & Godard, D. (1999). La position de l'adjectif épithète en français : le poids des mots. *Recherches linguistiques de Vincennes*, 29, 9-32.
- Benzitoun, C. (2013). Adjectifs épithètes alternants en français parlé : premiers résultats. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 29, 1-17.
- Berthoz-Proux, M. (1975). Aperçu de certains développements récents des recherches sur l'acquisition du langage. In : *Langue française*, 27, 105-121.
- Bley-Vroman, R. (1990). The Logical Problem of Foreign Language Learning. *Linguistic Analysis*, 20(1-2), 3-49.
- Blom, E., Poliřenská, D. & Weerman, F. (2008). Articles, adjectives and age of onset : the acquisition of Dutch grammatical gender. *Second Language Research*, 24(3), 297-331.
- Camacho, J. (1999). From SOV to SVO : the grammar of interlanguage word order. *Second Language Research*, 15(2), 115-132.
- Çiçek, M. (2009). L'antéposition des déterminants et les adjectifs épithètes antéposés en français : un rapprochement syntaxique ? *The Journal of International Social Research*, 2(8), 138-153.
- Dalen-Oskam, van, K. (1997). *Studies over Jacob van Maerlants Rijmbijbel*. Hilversum.
- Demirezen, M. (1988). Behaviorist Theory and Language Learning. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 29(3), 135-140.
- Forsgren, M. (1978). *La place de l'adjectif épithète en français contemporain. Etude quantitative et sémantique*. Uppsala.
- Godin, C. (2002). *La Totalité*. Editions Champ Vallon, Seyssel.

- Granfeldt, J. (2003). L'acquisition des catégories fonctionnelles. Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes. PhD Dissertation. Institut d'Études Romanes du Lund, Université de Lund.
- Grevisse, M. & Goosse, A. (1993). *Le bon usage*. Paris, Louvain-la-Neuve.
- Hendriks, H. (2004). Présentation. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 20, 2-7.
- Hertel, T.J. (2003). Lexical and discourse factors in the second language acquisition of Spanish word order. *Second Language Research*, 19(4), 273-304.
- Isurin, L. (2005). Cross Linguistic Transfer in Word Order : Evidence from L1 forgetting and L2 acquisition. Somerville, MA: Cascadilla Press, 1115-1130.
- Joosten, S. (2012). Grammatica!?! Een onderzoek naar de mogelijkheid van Focus on Form binnen een grammaticamethode. Masterscriptie, Universiteit van Amsterdam.
- Khansir, A.A. (2012). Error Analysis and Second Language Acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(5), 1027-1032.
- Lemmens, M. (2005). De la sémantique lexicale à la typologie sémantique : vers une sémantique basée sur l'activité langagière, habilitation à diriger des recherches : document de synthèse, Université Lille 3.
- Loerts, H. (2012). Uncommon gender : Eyes and brains, native and second language learners & grammatical gender. PhD Dissertation. Groningen : Grodil
- MacWhinney, B. (2004). A Unified Model of Language Acquisition. In J.F. Kroll & A.M.B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism : Psycholinguistic approaches*. New York : Oxford University Press, 49-67.
- Mitchell, R. & Myles, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. London : Arnold.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. Second Edition. London : Arnold.

- Nicoladis, E. (2006). Cross-linguistic transfer in adjective-noun strings by preschool bilingual children. *Bilingualism : Language and Cognition*, 9(1), 15-32.
- Prévost, (2009). *The Acquisition of French : The development of Inflectional Morphology and Syntax in L1 Acquisition, Bilingualism, and L2 acquisition*. Amsterdam : John Benjamins.
- Reiner, E. (1968) *La place de l'adjectif épithète en français. Théories traditionnelles et essai de solution*. Wien, Stuttgart : Braumüller.
- Riegel, M., Pellat, J-C., Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- Sauter, K. (2002). Transfer and Access to Universal Grammar in Adult Second Language Acquisition. Phd dissertation, University of Amsterdam, Amsterdam.
- Strakšienė, B. & Vingelienė, R. (2004). Comment enseigner la place de l'adjectif ? *Kalbu Studijos*, 6, 21-27.
- Thuilier, J., Fox, G., Crabbé, B. (2010). Approche quantitative en syntaxe : l'exemple de l'alternance de position de l'adjectif épithète en français. Actes de la conférence *Traitement Automatique des Langues Naturelles*. Université de Montréal et École polytechnique de Montréal, Canada.
- Thuilier, J. (2013). Syntaxe du français parlé vs. écrit : le cas de la position de l'adjectif épithète par rapport au nom. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 29, 2-24.
- Thuilier, J. (2014). An experimental Approach to French Attributive Adjective Syntax. *Empirical issues in syntax and semantics*, 10, 287-304.
- Tiaglova, S. (2007). Quelques problèmes d'acquisition du français seconde langue étrangère. *Archives ouvertes*.

Toorn, M.C., van den, (1984). *Nederlandse grammatica*, 9th edn. Groningen : Wolters-Noordhoff.

Tsimpli, I-M. & Roussou, A. (1991). Parameter-resetting in L2 ? *UCL Working Papers in Linguistics*, 3, 149-170.

Vojtek, D. (2013). *Précis morphosyntaxique I. Groupe nominal: noms, déterminants, pronoms et adjectifs*. Prešovská univerzita, Prešove.

Vrieze, I, de. (2008). UG, Parallel Architecture of Usage-based? Argumenten vóór en tegen een aangeboren taalvermogen als taalverwervingsmechanisme. Masterscriptie Taal & Ontwikkeling, Universiteit Utrecht.

White, L. (1998). Universal grammar in second language acquisition: the nature of interlanguage representation. Presented at GASLA. 1-13.

White, L. (2003). *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge University Press: Cambridge, UK.

Zyzik, E. (2009). The role of input revisited: Nativist versus usage-based models. *L2 Journal*, 1, 42-61.

Sites internet :

ANS (Algemene Nederlandse Spraakkunst), (1997), <http://ans.ruhosting.nl/e-ans/index.html> (consulté le 10 mai 2015).

Épithète. (n.f.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/épithète/30541> (consulté le 9 mai 2015).

Hornstein, N. (1998). Noam Chomsky. In : Edward Craig (ed.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. <http://www.chomsky.info/bios/1998----.htm> (consulté le 6 mai 2015).

Annexes

Algemene vragen - Student

1. Welke studie volg je?
2. In welk studiejaar zit je?
3. Hoe oud ben je?
4. Wat is je moedertaal?
5. Heb je naast op school/studie nog ergens anders Frans geleerd?
6. Gebruik je buiten je studie ook de Franse taal ? Zoja, met wie en en hoe vaak ?
7. Hoeveel jaar heb je Frans gehad op je middelbare school en tijdens je studie?
8. Welke talen spreek je nog meer ?
9. Hoe leuk vind je het om de Franse taal te leren? Omcirkel het juiste antwoord
1 – 2 – 3 – 4 – 5 (1=vreselijk, 5=geweldig)

Algemene vragen – vwo leerling

1. In welke klas zit je?
2. Hoe oud ben je?
3. Wat is je moedertaal?
4. Heb je naast op school/studie nog ergens anders Frans geleerd?
5. Gebruik je buiten school ook de Franse taal ? Zoja, met wie en en hoe vaak ?
6. Hoeveel jaar heb je Frans gehad op je middelbare school ?
7. Welke talen spreek je nog meer ?
8. Hoe leuk vind je het om de Franse taal te leren? Omcirkel het juiste antwoord
1 – 2 – 3 – 4 – 5 (1=vreselijk, 5=geweldig)

Opdracht 1

Welke Franse vertaling van de Nederlandse zin is correct ? Omcirkel het juist antwoord, kies één antwoord.

1. Een klein meisje
 - A. une fille petite
 - B. une petite fille

2. Een rode auto
 - A. Une rouge voiture
 - B. Une voiture rouge

3. Het is een echte vent
 - A. C'est un vrai homme
 - B. C'est un homme vrai

4. Het is een lelijke tafel
 - A. C'est une table moche
 - B. C'est une moche table

5. Een echt mooi jong meisje
 - A. Une véritablement belle jeune fille
 - B. Une jeune fille véritablement belle

6. De schitterende zon
 - A. le soleil brillant
 - B. le brillant soleil

7. Een ronde tafel
 - A. Une table ronde
 - B. Une ronde table

8. Een oude vrouw
 - A. Une dame vieille
 - B. Une vieille dame

9. Een Franse stad
 - A. une ville française
 - B. une française ville

10. Een mooie reis
 - A. Un voyage beau
 - B. Un beau voyage

Opdracht 2

Kies per opgave het juiste antwoord (A, B, C of D), omcirkel één antwoord.

1. 1. Mon pantalon bleu
2. Mon bleu pantalon

A. Alleen zin 1 is juist
B. Alleen zin 2 is juist
C. Beide zinnen zijn juist maar de zinnen hebben een andere betekenis
D. Beide zinnen zijn juist en de betekenis van beide zinnen is gelijk

2. 1. Une magnifique fille
2. Une fille magnifique

A. Alleen zin 1 is juist
B. Alleen zin 2 is juist
C. Beide zinnen zijn juist maar de zinnen hebben een andere betekenis
D. Beide zinnen zijn juist en de betekenis van beide zinnen is gelijk

3. Un vrai garçon
Un garçon vrai

A. Alleen zin 1 is juist
B. Alleen zin 2 is juist
C. Beide zinnen zijn juist maar de zinnen hebben een andere betekenis
D. Beide zinnen zijn juist en de betekenis van beide zinnen is gelijk

4. Une drôle histoire
Une histoire drôle

A. Alleen zin 1 is juist
B. Alleen zin 2 is juist
C. Beide zinnen zijn juist maar de zinnen hebben een andere betekenis
D. Beide zinnen zijn juist en de betekenis van beide zinnen is gelijk

5. Une jeune femme
Une femme jeune

A. Alleen zin 1 is juist
B. Alleen zin 2 is juist
C. Beide zinnen zijn juist maar de zinnen hebben een andere betekenis
D. Beide zinnen zijn juist en de betekenis van beide zinnen is gelijk

6. Un petit enfant
Un enfant petit
- A. Alleen zin 1 is juist
 - B. Alleen zin 2 is juist
 - C. Beide zinnen zijn juist maar de zinnen hebben een andere betekenis
 - D. Beide zinnen zijn juist en de betekenis van beide zinnen is gelijk
7. Une rouge table
Une table rouge
- A. Alleen zin 1 is juist
 - B. Alleen zin 2 is juist
 - C. Beide zinnen zijn juist maar de zinnen hebben een andere betekenis
 - D. Beide zinnen zijn juist en de betekenis van beide zinnen is gelijk
8. Un beau à voir garçon
Un garçon beau à voir
- A. Alleen zin 1 is juist
 - B. Alleen zin 2 is juist
 - C. Beide zinnen zijn juist maar de zinnen hebben een andere betekenis
 - D. Beide zinnen zijn juist en de betekenis van beide zinnen is gelijk
9. Un grand artiste
Un artiste grand
- A. Alleen zin 1 is juist
 - B. Alleen zin 2 is juist
 - C. Beide zinnen zijn juist maar de zinnen hebben een andere betekenis
 - D. Beide zinnen zijn juist en de betekenis van beide zinnen is gelijk
10. La semaine dernière
La dernière semaine
- A. Alleen zin 1 is juist
 - B. Alleen zin 2 is juist
 - C. Beide zinnen zijn juist maar de zinnen hebben een andere betekenis
 - D. Beide zinnen zijn juist en de betekenis van beide zinnen is gelijk

Opdracht 3

Welk antwoord sluit het beste aan bij de Nederlandse zin ? Omcirkel het juiste antwoord.

1. Een vieze jongen, hij is in de modder gevallen :
 - A. un sale garçon
 - B. un garçon sale

2. Een arm meisje, ze heeft geen vrienden en is een beetje sneu/zielig
 - A. une pauvre fille
 - B. une fille pauvre

3. Een oud huis, het huis is al 50 jaar oud en er wonen nog steeds mensen
 - A. une maison ancienne
 - B. une ancienne maison

4. Iemand die heel veel rookt maar niet dik is
 - A. un gros fumeur
 - B. un fumeur gros

5. Een religieus verhaal
 - A. une histoire sacrée
 - B. une sacrée histoire

6. Een lieve tandarts :
 - A. un cher dentiste
 - B. un dentiste cher

7. Iemand die eet en daarnaast dik is
 - A. un gros mangeur
 - B. un mangeur gros

8. Mijn eigen handen
 - A. mes mains propres
 - B. mes propres mains

9. Nelson Mandela was de eerste zwarte president van Zuid-Afrika. Hij verzette zich tegen de apartheid.
 - A. Nelson Mandela était un homme grand
 - B. Nelson Mandela était un grand homme

10. Mijn schone kamer.
 - A. Ma chambre propre
 - B. Ma propre chambre