

Université de Montréal

Étude du placement des adverbes en français langue  
seconde par des apprenants anglophones

par

Robert Bellerose

Département de linguistique et traduction  
Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)  
en linguistique option linguistique

septembre, 1997

© Robert Bellerose, 1997





National Library  
of Canada

Acquisitions and  
Bibliographic Services

395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

Bibliothèque nationale  
du Canada

Acquisitions et  
services bibliographiques

395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

*Your file Votre référence*

*Our file Notre référence*

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-43467-2

**Canada**

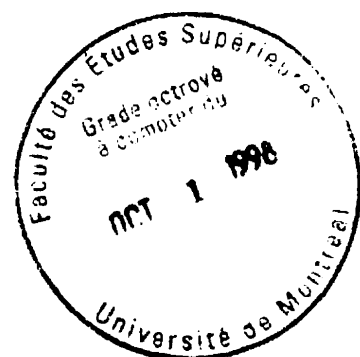
Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée:  
Étude du placement des adverbes en français langue  
seconde par des apprenants anglophones

présentée par  
Robert Bellerose

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

*Yves - Charles Moren*  
*Kathleen Connors*  
*Mathieu Ménard*  
*Robert Faucher*  
*Clifford Kinsey*



Thèse acceptée le: 8 septembre 1998

**Sommaire**

L'étude concerne le placement des adverbes par des apprenants anglophones (jeunes adultes) du français langue seconde (FL2). La recherche porte sur quatre catégories d'adverbes, principalement sur un contraste entre l'anglais et le français, soit la possibilité d'intercaler certains types d'adverbe entre le verbe et son objet direct pour le français, ce que l'anglais ne permet pas.

L'étude vise à documenter l'évolution de l'interlangue de l'apprenant anglophone du FL2 pour l'aspect étudié, en particulier le passage de constructions [+ adjacence stricte] à des constructions du type [- adjacence stricte].

L'hypothèse générale veut que le placement des adverbes fasse l'objet d'une acquisition progressive de la part des apprenants adultes. La recherche s'attache à vérifier trois hypothèses de travail qui correspondent à autant d'étapes dans l'évolution de l'interlangue de l'apprenant.

L'expérimentation porte sur deux groupes d'apprenants adultes anglophones, composés respectivement de 69 et 15 sujets, en plus d'un groupe témoin réunissant 25 locuteurs natifs du français. Les sujets retenus sont exclusivement de langue maternelle anglaise et ne connaissent pas d'autres langues, à l'exception du FL2 objet de l'étude.

Chaque sujet s'est soumis à un test de classement avant d'entreprendre les tests de l'épreuve. Le premier groupe de sujets (n=69), de niveau intermédiaire et avancé, s'est

prêté à une série de mesures transversales réparties sur une période de quatre jours. Le second groupe (n=15) a fait l'objet d'un suivi tout au long d'une année scolaire. Dans ce dernier cas, les mesures ont été prises à tous les deux mois et un nouveau test de classement a été administré au terme de l'année scolaire. Un groupe témoin a servi de contrôle. Il s'est soumis aux mêmes tests que les sujets expérimentaux.

Les données ont été recueillies au moyen de deux types de tests, des tests dits de manipulation et de préférence. Dans le premier type de tests, les apprenants devaient construire des phrases à partir d'une série de mots qui leur était fournie tandis que dans le second type, les sujets identifiaient la forme préférée parmi trois versions d'une même phrase.

Le croisement des notes obtenues au test de classement et les mesures prises dans le cadre de l'épreuve comme telle permettent de vérifier l'hypothèse générale, à savoir que le placement des adverbes fait l'objet d'une acquisition progressive par les apprenants adultes. La relation entre le classement au test Laval (STL1) et le placement adéquat des adverbes (score global) pour le groupe de 69 sujets a été examinée au moyen du test de corrélation de Pearson. Le coefficient  $r$  obtenu est de 0,707; il est significatif à un niveau de  $p < 0,01$ .

Il ressort que la compétence des sujets du niveau avancé se compare à celle démontrée par les locuteurs natifs pour la plupart des points examinés. On observe également que les apprenants avancés réalisent non seulement des placements d'adverbes adéquats en FL2 mais qu'ils reproduisent aussi un phénomène de variation observé chez les locuteurs natifs.

Enfin, les résultats de l'étude longitudinale menée auprès du second groupe (n=15) correspondent à ceux enregistrés lors de l'étude transversale du premier groupe (n=69). Cela donne à penser qu'en combinant les résultats à un test de classement et des mesures de type transversal pour un aspect donné, il est possible de retracer l'ontogenèse de l'acquisition.

## Table des matières

SOMMAIRE.....	iii
TABLE DES MATIÈRES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES FIGURES.....	xvi
LISTE DES GRAPHIQUES.....	xx
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	xxii
REMERCIEMENTS.....	xxiii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE PREMIER. État de la question.....	4
1. Le problème de l'acquisition d'une L2.....	4
1.1 L'âge.....	5
1.2 Les connaissances préalables.....	5
1.3 La difficulté de l'acquisition.....	6
1.4 L'intrant (l'input).....	6
1.5 Les motivations.....	6
1.6 Le degré de réussite.....	7
1.7 Les conditions de l'acquisition d'une L2...8	8
2. Différentes approches.....	8
2.1 Apprentissage des L2 et béhaviorisme.....	8
2.2 L'analyse contrastive et l'analyse des erreurs.....	10
2.3 L'interlangue.....	13
2.4 Le concept de construction créative.....	17
2.5 Le modèle du Moniteur et l'hypothèse de l'intrant.....	20
2.6 La grammaire universelle et l'acquisition des L2.....	22
2.7 Principes et paramètres.....	26
2.8 Selinker (1992).....	35
3. Des faits sur la position de l'adverbe.....	37

4.	Position de l'adverbe et théorie linguistique...	47
5.	Études récentes.....	53
5.1	White (1989b).....	54
5.2	White (1991a, 1991b).....	57
5.3	Haegeman (1992).....	59
5.4	Hawkins, Towell et Bazergui (1993).....	62
5.5	Trahey et White (1993).....	65
6.	Notre approche et nos hypothèses.....	67
CHAPITRE II. Méthodologie.....		75
1.	Les sujets étudiés et leur recrutement.....	75
1.1	Deux groupes de sujets.....	75
1.2	Le recrutement des sujets.....	77
2.	Étude pilote.....	78
2.1	Le questionnaire d'identification.....	79
2.2	Applicabilité des tests.....	79
2.3	Révision du contenu des tests.....	83
3.	Les caractéristiques de la population étudiée...83	
3.1	Cueillette des données socio-démographiques.....	83
3.1.1	Questionnaire.....	83
3.1.2	Première partie du questionnaire.....	84
3.1.3	Seconde partie du questionnaire.....	84
3.2	Caractéristiques linguistiques de la population étudiée.....	85
3.3	La population étudiée.....	86
3.3.1	Sélection des sujets.....	86
3.3.2	Groupe <i>TRANS</i> (n=69).....	86
3.3.3	Groupe <i>LONG</i> (n=15).....	87
3.3.4	Sujets non retenus.....	88
3.3.5	Aucune substitution autorisée.....	88
3.4	Caractéristiques démographiques de la population étudiée.....	88
3.4.1	La répartition hommes/femmes.....	88
3.4.2	Structure d'âge et âge moyen.....	89
3.4.3	Scolarité.....	90
3.4.4	Lieu d'origine des sujets.....	92
4.	Le classement des sujets.....	93
4.1	Le test Laval.....	93
4.2	Structure des groupes en fonction du test Laval.....	95



4.3	Progression des apprenants.....	97
4.4	Inclusion des sujets: cas limites.....	99
5.	L'épreuve.....	100
5.1	Description de l'épreuve.....	100
5.2	Ordre d'administration des tests.....	102
5.3	Tests de manipulation.....	103
5.4	Tests de préférence.....	106
5.5	Quatre sous-ensembles d'adverbes.....	108
5.6	Modalités d'observation.....	114
5.6.1	Étude longitudinale.....	114
5.6.2	Étude transversale.....	114
5.6.3	Enseignement reçu par les sujets.....	115
5.6.4	Cueillette et compilation des données.....	115
6.	Traitement des données recueillies.....	116
6.1	Codification des positions d'adverbes.....	116
6.2	Identification des tests et des phrases.....	119
7.	Groupe témoin.....	120
7.1	Recrutement et composition du groupe témoin.....	120
7.2	Répartition hommes/femmes.....	121
7.3	Structure d'âge et âge moyen.....	121
7.4	Scolarité.....	122
7.5	Lieu d'origine des personnes retenues.....	123
7.6	Tâche demandée au groupe témoin.....	123
7.7	Conditions de passation des tests.....	124
	CHAPITRE III. Résultats.....	125
1.	Résultats du groupe témoin.....	125
1.1	Résultats pour chaque test.....	126
1.2	Résultats par catégories d'adverbe.....	131
1.2.1	Adverbes de temps.....	131
1.2.2	Adverbes d'intensité.....	133
1.2.3	Adverbes de manière.....	135
1.2.4	Adverbes de fréquence.....	136
2.	Discussion des résultats du groupe témoin.....	138
2.1	Une position absente.....	139
2.2	Conformité à la grammaire admise.....	140
2.3	Écart de conformité.....	141
2.4	Répartition inégale.....	141
2.5	Résultats atypiques.....	145

3.	Résultats du groupe <i>TRANS</i> .....	152
3.1	Mesures transversales.....	152
3.2	Règles admises et réalisations des sujets.....	153
3.3	Description des résultats.....	155
3.4	Premier point de comparaison.....	155
3.4.1	Résultats par catégories d'adverbe.....	156
3.4.2	Adverbes de temps.....	162
3.4.3	Adverbes de manière.....	168
3.4.4	Adverbes de fréquence.....	177
3.4.4	Adverbes d'intensité.....	196
3.5	Second point de comparaison.....	206
3.5.1	Adverbes de temps.....	207
3.5.2	Le positionnement à «MC».....	211
3.5.3	Le positionnement à «MAB».....	216
4.	Discussion des résultats du groupe <i>TRANS</i> .....	222
4.1	Respect de l'organisation en constituants.....	222
4.2	Acquisition progressive.....	224
4.3	La position «MA».....	225
4.4	La position «MC».....	228
4.5	La position «F».....	229
4.6	La position «MAB».....	232
4.7	Un scénario de l'acquisition.....	233
5.	Résultats du groupe <i>LONG</i> .....	234
5.1	Mesures longitudinales.....	235
5.2	Évaluation du progrès des apprenants.....	235
5.3	Description des résultats.....	237
5.4	Les adverbes de temps.....	242
5.5	La position «MA».....	244
5.6	La position «MC».....	246
5.7	Surreprésentation de «F».....	247
5.8	La position «MAB».....	252
6.	Discussion de résultats du groupe <i>LONG</i> .....	254
	CONCLUSION.....	256
	BIBLIOGRAPHIE.....	265
ANNEXE 1	Questionnaires d'identification.....	A-1
ANNEXE 2	Copie des divers tests et documents annexes.....	A-6
ANNEXE 3	Génération des séquences aléatoires.....	A-17

ANNEXE 4	Trois tableaux sur la structure d'âge des groupes étudiés.....	A-19
ANNEXE 5	44 phrases, compilation des résultats du groupe TRANS (n=69) en 44 graphiques....	A-23
ANNEXE 6	Données brutes. Résultats individuels des participants (y compris les données partielles).....	A-68
ANNEXE 7	Tableaux des fréquences, groupe témoin (n=25) et groupe TRANS (n=69) par niveau.....	A-124
ANNEXE 8	Résultats individuels, groupe LONG (n=15).....	A-169

**Liste des tableaux**

Tableau I	
Niveaux de compétence en fonction du test Laval.....	80
Tableau II	
Population étudiée (n=84) Répartition hommes/femmes par groupe.....	89
Tableau III	
Groupe LONG (n=15) Répartition de la population selon la scolarité et le sexe.....	91
Tableau IV	
Groupe TRANS (n=69) Répartition de la population selon la scolarité et le sexe.....	92
Tableau V	
Population totale (n=84) Répartition des sujets selon le lieu permanent de résidence.....	93
Tableau VI	
Les quatre catégories d'adverbes.....	109
Tableau VII	
Phrases pertinentes Premier test de manipulation (TM1F).....	110
Tableau VIII	
Phrases pertinentes Second test de manipulation (TM2B).....	111
Tableau IX	
Phrases pertinentes Premier test de préférence (TP1W).....	112
Tableau X	
Phrases pertinentes Second test de préférence (TP2F).....	113
Tableau XI	
Déroulement chronologique des divers tests.....	116
Tableau XII	
Groupe témoin (n=25) Répartition hommes/femmes.....	121
Tableau XIII	
Groupe témoin (n=25) Répartition de la population selon la scolarité et le sexe.....	122

Tableau XIV	
Groupe témoin (n=25) Répartition de la population selon le lieu permanent de résidence.....	123
Tableau XV	
Premier test de manipulation (TM1F)	
Groupe témoin (n=25).....	127
Tableau XVI	
Second test de manipulation (TM2B)	
Groupe témoin (n=25).....	128
Tableau XVII	
Premier test de préférence (TP1W)	
Groupe témoin (n=25).....	129
Tableau XVIII	
Second test de préférence (TP2F).....	130
Groupe témoin (n=25)	
Tableau XIX	
Adverbes de temps Groupe témoin (n=25).....	132
Tableau XX	
Adverbes d'intensité Groupe témoin (n=25).....	134
Tableau XXI	
Adverbes de manière Groupe témoin (n=25).....	134
Tableau XXII	
Adverbes de fréquence Groupe témoin (n=25)	
Adverbes de fréquence en <i>ment</i> .....	137
Tableau XXIII	
Répartition entre deux positions grammaticales	
Tests de manipulation Groupe témoin (n=25).....	143
Tableau XXIV	
Réponses atypiques Tests de préférence	
Groupe témoin (n=25).....	148
Tableau XXV	
Réponses atypiques Tests de manipulation	
Groupe témoin (n=25).....	149
Tableau XXVI	
Points de comparaison Tests de manipulation.....	150
Tableau XXVII	
Points de comparaison Tests de préférence.....	151

Tableau XXVIII	
Premier point de comparaison Conformité à la grammaire admise Résultats globaux (TM + TP) Groupe TRANS (n=69) et groupe témoin (n=25).....	157
Tableau XXIX	
Premier point de comparaison Conformité à la grammaire admise Résultats des tests de manipulation Groupe TRANS (n=69) et groupe témoin (n=25).....	158
Tableau XXX	
Premier point de comparaison Conformité à la grammaire admise Résultats des tests de préférence Groupe TRANS (n=69) et groupe témoin (n=25).....	159
Tableau XXXI	
Premier point de comparaison Conformité à la grammaire admise Résultats pour les adverbes de fréquence Groupe TRANS (n=69) et groupe témoin (n=25).....	160
Tableau XXXII	
Premier point de comparaison Conformité à la grammaire admise Résultats pour les adverbes d'intensité Groupe TRANS (n=69) et groupe témoin (n=25).....	160
Tableau XXXIII	
Premier point de comparaison Conformité à la grammaire admise Résultats pour les adverbes de manière Groupe TRANS (n=69) et groupe témoin (n=25).....	161
Tableau XXXIV	
Premier point de comparaison Conformité à la grammaire admise Résultats pour les adverbe de temps Groupe TRANS (n=69) et groupe témoin (n=25).....	161
Tableau XXXV	
Adverbes de manière Groupe TRANS (n=69) Résultats des tests de manipulation.....	175
Tableau XXXVI	
Adverbes de manière Groupe TRANS (n=69) Résultats des tests de préférence.....	176
Tableau XXXVII	
Adverbes de fréquence en <i>ment</i> Groupe TRANS (n=69) Résultats des tests de manipulation.....	180
Tableau XXXVIII	
Adverbes de fréquence en <i>ment</i> Groupe TRANS (n=69) Résultats des tests de préférence.....	181

Tableau XXXIX	
Adverbe <i>toujours</i> Groupe TRANS (n=69)	
Résultats des tests.....	187
Tableau XL	
Adverbe <i>souvent</i> Groupe TRANS (n=69)	
Résultats des tests.....	191
Tableau XLI	
Adverbe <i>encore</i> Groupe TRANS (n=69)	
Résultats des tests.....	195
Tableau XLII	
Adverbes <i>bien</i> et <i>mal</i> Groupe TRANS (n=69)	
Résultats des tests.....	200
Tableau XLIII	
Adverbe <i>beaucoup</i> Groupe TRANS (n=69)	
Résultats des tests (où «MAB» est concerné).....	202
Tableau XLIV	
Adverbe <i>beaucoup</i> Groupe TRANS (n=69)	
Résultats des tests (où «MC» n'est pas concerné).....	206
Tableau XLV	
Adverbes de temps Comparaison des résultats	
Groupe TRANS (n=69).....	208
Tableau XLV.A	
Adverbes de temps Comparaison des résultats	
Groupe témoin (n=25).....	209
Tableau XLVI	
Résultats du groupe LONG (n=15)	
Niveau intermédiaire-inférieur (STL = 26-50).....	239
Tableau XLVII	
Résultats du groupe LONG (n=15)	
Niveau intermédiaire-supérieur (STL = 51-75).....	240
Tableau XLVIII	
Résultats du groupe LONG (n=15)	
Niveau avancé (STL = 76-100).....	241
Tableau XLIX	
Positionnement à «MA»	
(20 phrases, adv. en <i>ment</i> , <i>toujours</i> et <i>souvent</i> ).....	245
Tableau L	
Positionnement à «MA»	
(8 phrases, <i>toujours</i> et <i>souvent</i> ).....	245

Tableau LI	
Positionnement à «MC»	
(6 phrases, tests de préférence, adv. en <i>ment</i> ).....	245
Tableau LII	
Positionnement à «MC» et à «F»	
(6 phrases, tests de manipulation, adv. en <i>ment</i> ).....	246
Tableau LIII	
Surreprésentation de «F»	
(26 phrases, adverbes en <i>ment</i> , <i>toujours</i> , <i>souvent</i> , <i>bien</i> , <i>mal</i> , <i>encore</i> et <i>beaucoup</i> ).....	248
Tableau LIV	
Surreprésentation de «F» (4 phrases, <i>toujours</i> ).....	249
Tableau LV	
Surreprésentation de «F» (4 phrases, <i>souvent</i> ).....	250
Tableau LVI	
Surreprésentation de «F»	
(8 phrases, <i>toujours</i> et <i>souvent</i> ).....	251
Tableau LVII	
Placement à «MAB»	
(10 phrases, <i>encore</i> , <i>bien/mal</i> et <i>beaucoup</i> ).....	253
Tableau A-4.1	
Groupe TRANS (n=69)	
Structure d'âge et âge moyen.....	annexe 4
Tableau A-4.2	
Groupe LONG (n=15)	
Structure d'âge et âge moyen.....	annexe 4
Tableau A-4.3	
Groupe témoin (n=25)	
Structure d'âge et âge moyen de la population.....	annexe 4



**Liste des figures**

Figure 1.1	
Déplacement du verbe (Structure-D).....	50
Figure 1.2	
Déplacement du verbe (Structure-S).....	50
Figure 2.1	
Déplacement de la flexion (Structure-D).....	51
Figure 2.2	
Déplacement de la flexion (Structure-S).....	51
Figure 3	
Phrase TM1F#24, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe	
<i>tard</i> .....	165
Figure 4	
Phrase TP1W#20, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe <i>tard</i> .....	165
Figure 5	
Phrase TP2F#20, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe <i>tard</i> .....	166
Figure 6	
Phrase TM1F#28, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe de manière ( <i>prudemment</i> ).....	171
Figure 7	
Phrase TM1F#32, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe de manière ( <i>couramment</i> ).....	171
Figure 8	
Phrase TM2B#18, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe de manière ( <i>facilement</i> ).....	172
Figure 9	
Phrase TM2B#23, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe de manière ( <i>attentivement</i> ).....	172
Figure 10	
Phrase TP1W#14, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe de manière ( <i>directement</i> ).....	173

Figure 11	
Phrase TP1W#16, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe de manière (rapidement).....	173
Figure 12	
Phrase TP2F#03, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe de manière (fièrement).....	174
Figure 13	
Phrase TP2F#16, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe de manière (difficilement).....	174
Figure 14	
Phrase TM1F#23, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe de fréquence en <i>ment</i> (régulièrement) .....	178
Figure 15	
Phrase TM2B#05, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe de fréquence en <i>ment</i> (régulièrement).....	178
Figure 16	
Phrase TP1W#13, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe de fréquence en <i>ment</i> (rarement).....	179
Figure 17	
Phrase TP2F#18, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe de fréquence en <i>ment</i> (fréquemment).....	179
Figure 18	
Phrase TM1F#22, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe <i>toujours</i> .....	185
Figure 19	
Phrase TM2B#03, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe <i>toujours</i> .....	185
Figure 20	
Phrase TP1W#28, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe <i>toujours</i> .....	186
Figure 21	
Phrase TP2F#17, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe <i>toujours</i> .....	186
Figure 22	
Phrase TM1F#31, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe <i>souvent</i> .....	189
Figure 23	
Phrase TM2B#28, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe <i>souvent</i> .....	189

Figure 24	
Phrase TP1W#15, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe souvent.....	190
Figure 25	
Phrase TP2F#29, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe souvent.....	190
Figure 26	
Phrase TM1F#27, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe encore.....	193
Figure 27	
Phrase TM2B#16, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe encore.....	193
Figure 28	
Phrase TP1W#23, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe encore.....	194
Figure 29	
Phrase TP2F#32, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe encore.....	194
Figure 30	
Phrase TM1F#33, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe bien.....	198
Figure 31	
Phrase TM2B#33, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe mal.....	198
Figure 32	
Phrase TP1W#32, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe bien.....	199
Figure 33	
Phrase TP2F#33, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe bien.....	199
Figure 34	
Phrase TP1W#03, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe beaucoup (les «MAB»).....	203
Figure 35	
Phrase TP2F#09, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe beaucoup (les «MAB»).....	203
Figure 36	
Phrase TM1F#05, groupe TRANS (n=69)	
Adverbe beaucoup (les «MC»).....	205

Figure 37

Phrase TM2B#21, groupe TRANS (n=69)

Adverbe *beaucoup* (les «MC»).....205

Figure 38

Scénario de l'acquisition.....234

## Liste des graphiques

Graphique 1	
Groupe TRANS (n=69)	
Structure de la population en fonction du test Laval.....	96
Graphique 2	
Groupe LONG (n=15)	
Structure de la population en fonction du test Laval.....	97
Graphique 3	
Groupe LONG (n=15)	
Progression de la population en fonction du test Laval...	98
Graphique 4	
Progression du groupe TRANS (n=69) (TM + TP).....	157
Graphique 5	
Progression du groupe TRANS (n=69) (TM).....	158
Graphique 6	
Progression du groupe TRANS (n=69) (TP).....	159
Graphique 7	
Groupe TRANS (N=69)	
Adverbe tard Placements à «F».....	210
Graphique 8	
Groupe TRANS (N=69)	
Adverbes en ment à la position «MC»	
Résultats des tests de manipulation.....	210
Graphique 9	
Groupe TRANS (N=69)	
Adverbes en ment à la position «MC»	
Résultats des tests de préférence.....	211
Graphique 10	
Groupe TRANS (N=69) Placements à «MC».....	215
Graphique 11	
Groupe TRANS (N=69) Placements à «MC».....	216
Graphique 12	
Groupe TRANS (N=69) Placements à «MAB».....	218

Graphique 13	
Groupe <i>TRANS</i> (N=69) Placements à «MAB».....	220
Graphique 14	
Évolution des placements à «MC» et «F» 14 phrases.....	231
Graphique 15	
Évolution des placements à «MAB» 10 phrases.....	232

**Liste des sigles et abréviations**

<b>AC:</b>	analyse contrastive
<b>AE:</b>	analyse des erreurs
<b>AL2:</b>	anglais langue seconde
<b>CC:</b>	construction créative
<b>D:</b>	initiale de phrase (position adverbiale)
<b>F:</b>	finale de phrase (position adverbiale)
<b>FL2:</b>	français langue seconde
<b>GU:</b>	grammaire universelle
<b>HPC:</b>	hypothèse de la période critique
<b>IL:</b>	interlangue
<b>LAD:</b>	<i>language acquisition device</i> (faculté de langage)
<b>L1:</b>	langue maternelle (première langue)
<b>L2:</b>	langue seconde
<b>MA:</b>	entre le sujet et le verbe (position adverbiale)
<b>MAB:</b>	entre l'auxiliaire et le verbe lexical (position adverbiale)
<b>MC:</b>	en rupture d'adjacence (position adverbiale)
<b>SN:</b>	syntagme nominal
<b>STL1:</b>	score obtenu au premier test Laval
<b>STL2:</b>	score obtenu au second test Laval
<b>TM1:</b>	premier test de manipulation
<b>TM2:</b>	second test de manipulation
<b>TP1:</b>	premier test de préférence
<b>TP2:</b>	second test de préférence

## **Remerciements**

Nous tenons exprimer notre reconnaissance à madame Kathleen Connors, professeur titulaire, de sa très grande disponibilité tout au long de ce travail et de ses sages conseils, véritable source d'inspiration et de motivation.

Nous adressons également nos remerciements aux professeurs Paul Langlois de l'École internationale de français (Université du Québec à Trois-Rivières) et Denis Juhel de l'École des langues vivantes (Université Laval), directeurs de ces deux institutions au moment de nos recherches sur le terrain, qui nous ont aimablement donné l'autorisation de recruter les sujets d'expérimentation parmi les étudiants de ces deux universités. Nous remercions également le professeur Pierre Toussaint (UQAM) pour sa collaboration au recrutement des personnes ayant constitué le groupe témoin.

Sans le soutien financier du programme de perfectionnement des chargés de cours de l'UQTR, ce projet de recherche n'aurait pu se réaliser. Nous sommes reconnaissant aux représentants patronaux et syndicaux responsables de ce programme de nous avoir appuyé à plusieurs reprises.

Nous voulons aussi souligner l'apport d'un certain nombre de personnes qui, à des degrés divers, ont collaboré à la bonne marche de cette recherche: mesdames Geneviève Bégin, Lison Bertrand, Raymonde Coulombe, Chantal Désilets, Marie Godbout, Diane Leclerc, Andrée Marchildon, Patricia Méthot, Carole Neill, Lucie Pronovost, Ruth Tousignant,



Jo-Ann Veillette, Heather Wagg, messieurs Paul Dallaire, Darren Dasilva, Benoît Dulong, Marc Gagnon, Peter Gordon, Daniel Lavoie, Michel Loiselle, Massiva N'Zafio, Denis Tremblay, Marcel Tremblay, et, bien entendu, les nombreux étudiants qui ont accepté de consacrer une partie de leur temps à cette étude.

Nous remercions enfin Johanne Bonneau, Joseph Le Brech et Paramjeet Randhawa de leur soutien et de leurs encouragements.

À Johanne

## **Introduction**

La nécessité de parler une langue étrangère remonte assurément à des temps immémoriaux. Germain (1993) retrace l'enseignement des langues jusqu'à 3000 ans avant notre ère. Chaque jour, des centaines de millions sinon des milliards de personnes utilisent une langue étrangère pour remplir leurs obligations. À tout bien considérer, parler une langue étrangère apparaît comme une expérience humaine largement répandue et depuis fort longtemps. Pourtant le phénomène de l'acquisition d'une langue seconde (L2) reste mal compris.

Le champ de la recherche sur les L2 fut longtemps lié à des préoccupations touchant l'enseignement des langues étrangères. Aujourd'hui, un courant important de la recherche, lié à la linguistique, s'intéresse à la compétence (en L2) du locuteur non-natif ainsi qu'aux processus de développement de cette compétence... ce qui n'est pas non plus sans intérêt pour l'enseignement.

Notre étude tire son origine de préoccupations pédagogiques. À l'occasion de notre pratique d'enseignement du français langue seconde (FL2) auprès d'étudiants canadiens-anglais, notre attention a été plusieurs fois attirée sur le problème réel que représentait l'utilisation des adverbes en français. Dans le cadre de cet enseignement, nous avons pris l'habitude, au moment de la correction des compositions des étudiants, de consigner par écrit les erreurs trouvées dans leurs rédactions. Parmi les fautes typiques que nous retrouvions, celles qui concernaient les adverbes nous ont longtemps intrigué. Non pas tant qu'elles reflétaient

l'anglais, mais plutôt parce qu'elles semblaient systématiques, simples à corriger et néanmoins récurrentes. C'est à la suite de ces observations empiriques que nous avons entrepris cette étude.

La recherche a porté sur le problème d'acquisition du placement des adverbes en FL2 par des apprenants anglophones. Par cette étude, nous avons vérifié un certain nombre d'hypothèses sur la problématique de l'acquisition du placement des adverbes. Mais surtout nous avons voulu documenter ce phénomène et mieux comprendre comment les apprenants anglophones arrivent à maîtriser adéquatement cet aspect de leur langue seconde, si tant est qu'ils y parviennent.

Nous nous sommes penché sur un point spécifique de l'acquisition du français langue seconde. Ce point concerne un contraste syntaxique entre le français et l'anglais et s'applique aux différentes positions permises pour les adverbes dans l'une et l'autre langue.

La différence entre l'anglais et le français qui porte sur la rigidité ou la souplesse de l'adjacence du verbe et de son objet direct (et les répercussions sur le placement des adverbes) reste au centre des préoccupations de cette recherche. Toutefois, notre étude déborde ce problème spécifique en ce sens qu'elle examine aussi d'autres problèmes connexes touchant le placement des adverbes.

D'entrée de jeu, nous considérons que l'apprenant anglophone doit acquérir de nouvelles règles syntaxiques particulières au français, règles qu'il ne connaît pas. En toile de fond de cette recherche se profile donc l'évolution de l'interlangue de l'apprenant.

Pour rendre compte de cette acquisition dans une perspective évolutive, nous avons mis à contribution plusieurs types de données. Tout d'abord, deux groupes de sujets se sont prêtés à la recherche. Un premier groupe (n=69) a fait l'objet d'une étude transversale et un second groupe (n=15) l'objet d'une étude longitudinale. Un test de classement portant sur les capacités générales en FL2, largement utilisé dans le milieu de l'enseignement, a permis d'évaluer le niveau de chaque sujet et de confronter les données recueillies pour chaque groupe. Enfin, 25 locuteurs natifs du français ont servi de groupe témoin.

Cet ouvrage se divise en trois grandes parties. Dans le premier chapitre, l'état de la question, nous posons le problème général de l'acquisition d'une L2 en plus de rappeler différents courants théoriques dans l'appréhension de ce phénomène. Puis nous exposons certains faits touchant les adverbes pertinents à notre recherche, avant de présenter le résumé de quelques études récentes à avoir examiné cette question du placement des adverbes. Nous terminons ce premier chapitre en présentant les hypothèses de recherche. Dans le deuxième chapitre, nous abordons l'aspect méthodologique. Nous y décrivons le design expérimental et les populations étudiées, en plus de fournir des renseignements indispensables à la lecture et à la réplique des résultats. Le troisième chapitre est consacré à la présentation et à la discussion des résultats, ce qui nous conduit à proposer un scénario de l'acquisition pour l'aspect étudié. Enfin, nous livrons en quelques pages les conclusions générales tirées de cette étude.

**État de la question**

Dans ce chapitre, nous posons d'abord le problème de l'acquisition d'une L2 par opposition à celle de la langue maternelle (L1). Nous exposons ensuite les grandes lignes de différentes approches en acquisition des L2. Nous passons en revue les principales études qui ont porté sur la question du placement des adverbess. Nous exposons certains faits pertinents à notre étude concernant la position des adverbess et, enfin, nous présentons notre hypothèse générale de recherche et les trois hypothèses de travail qui nous ont guidé.

**1. Le problème de l'acquisition d'une L2**

Les enfants (normaux) qui apprennent leur L1 en arrivent tous à parler comme les autres membres de leur communauté linguistique. Les adultes (tout aussi normaux) qui tentent d'acquérir une seconde langue, même dans les meilleures conditions, développent rarement autant d'aisance dans cette L2 que dans leur L1. Pour que le commun des mortels obtienne en L2 des résultats se comparant aux locuteurs natifs, il faut que l'acquisition ait débuté très jeune et idéalement que l'individu ait aussi bénéficié d'une certaine intégration sociale dans la communauté de L2.

Le résultat de l'acquisition de la L1 reste tout à fait prévisible, ce qui est loin d'être le cas pour la L2. Comme le professeur Birdsong le faisait remarquer dans une conférence donnée à Montréal au printemps 1997: *pour l'enfant, apprendre sa langue maternelle, c'est comme apprendre à marcher.*

Apprendre une première langue et apprendre une langue seconde demeurent sans contredit deux expériences distinctes. Plusieurs différences caractérisent les conditions d'acquisition de l'une et de l'autre. Les six points suivants nous permettent de comparer ces deux acquisitions.

### 1.1 L'âge

La période pendant laquelle l'acquisition de la langue a lieu n'est pas la même. L'acquisition de la L1 survient en bas âge tandis que celle de la L2 commence le plus souvent après l'âge scolaire.

### 1.2 Les connaissances préalables

Le point de départ diffère. Dans le cas de la L1, l'enfant ne connaît pas d'autres langues au préalable. Mais, dans le cas de la L2, l'apprenant possède déjà une L1. À cela faut-il encore ajouter que la connaissance du monde dont l'individu dispose ne se compare pas non plus dans l'un et l'autre cas.

### 1.3 La difficulté de l'acquisition

L'acquisition de la L1 se fait naturellement et la réussite de cette acquisition est assurée (voir 1.6 ci-dessous). Nous ne savons pas si cette acquisition se révèle être difficile ou non, faute de pouvoir vérifier ce fait auprès des apprenants (des enfants, des bébés). Pour la L2, la réussite de l'acquisition n'est pas assurée et l'acquisition ne semble pas aussi naturelle. Nombre d'apprenants affirment éprouver de la difficulté à apprendre une langue étrangère.

### 1.4 L'intrant (l'input)

L'enfant acquiert sa L1 dans un milieu naturel, c'est-à-dire qu'il n'est pas nécessaire de lui enseigner la L1 pour qu'il en développe la maîtrise. En d'autres termes, l'intrant positif suffit pour qu'il acquière sa langue maternelle. L'environnement d'apprentissage pour la L2 reste le plus souvent artificiel. L'apprentissage structuré en milieu scolaire compte habituellement pour une part importante de l'acquisition. L'intrant négatif, la correction, occupe une place importante, bien qu'on n'ait pas la preuve qu'il soit aussi utile que fréquent.<sup>1</sup>

### 1.5 Les motivations

Chez celui qui apprend une L2, il existe la plupart du temps un but ou une motivation précise (par exemple, le fait de vouloir s'insérer dans son nouveau milieu pour l'immigrant, réussite scolaire pour l'adolescent,

---

<sup>1</sup> Dans une étude auprès de classes d'immersion en français, Chaudron (1986) note que 39% des erreurs corrigées par l'enseignant sont de fait éliminées par les apprenants.



l'apprentissage d'une L2 en vue de la poursuite d'études spécialisées, des motivations d'ordre professionnel ou, plus généralement, des motivations reposant sur l'estime de soi). On peut s'interroger à savoir si l'enfant qui apprend sa L1 vise un but précis. Dans son cas, il s'agit certainement plus d'un processus de socialisation que l'atteinte d'un objectif consciemment défini.<sup>2</sup>

### 1.6 Le degré de réussite

La réussite de l'acquisition de la L1 est généralisée et, dans une même communauté, les résultats se comparent d'un individu à l'autre. Au terme de cette acquisition, les intuitions grammaticales sont claires, précises et similaires d'une personne à l'autre. En contrepartie, la réussite de l'acquisition de la L2 reste incertaine. Les résultats varient passablement. Certains apparaissent très doués tandis que d'autres plafonnent. Depuis Selinker (1972), le concept de fossilisation rend compte des réussites partielles en L2, c'est-à-dire des erreurs systématiques d'un certain type. On évoque le plafonnement quand un apprenant n'arrive pas à dépasser un certain stade pour se rapprocher davantage du système de la langue cible. Pour l'ensemble des locuteurs non-natifs, les intuitions grammaticales varient. Elles restent souvent imprécises ou, en tout cas, différentes de celles des locuteurs natifs.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Chambers (1995) pense que la motivation pour l'enfant est l'intégration sociale et l'auto-expression.

<sup>3</sup> On consultera Coppieters (1987) et Birdsong (1992) sur les intuitions en L2 et Sorace (1996).

## 1.7 Les conditions de l'acquisition d'une L2

Comme on le voit, les conditions d'acquisition de la L1 et de L2 restent différentes. Que ces conditions soient distinctes ne signifient pas nécessairement que les processus d'acquisition (de l'une ou de l'autre langue) soient différents. Mais les différences dans les conditions d'acquisition de la L1 et de la L2 ont permis aux chercheurs de croire que l'acquisition des L2 pose des problèmes particuliers et ainsi d'établir un champ de la recherche en acquisition des L2. Dans les lignes qui suivent, nous retraçons ces grands courants de recherche, en particulier ceux qui semblent pertinents à notre étude.

## 2. Différentes approches

### 2.1 Apprentissage des L2 et behaviorisme

Jusque dans les années 1960, des théories behavioristes et néo-behavioristes considèrent que l'apprentissage d'une deuxième langue se réalise au moyen d'un transfert s'opérant de la langue maternelle à la langue seconde. Un aspect de ces théories met l'emphasis sur le fait que les habitudes de la langue maternelle, constituent des entraves à l'apprentissage de la langue seconde.

Après la Seconde Guerre mondiale, les développements technologiques, permettant au moyen d'un appareillage simple, l'enregistrement et la reproduction de la parole, vont favoriser l'éclosion de nouvelles méthodes pour l'enseignement des L2. Ces premières méthodes audiovisuelles sont largement tributaires des théories

béhavioristes en vogue à cette époque. On croit alors que l'apprentissage d'une langue se fait au moyen d'actions et de réponses à des stimuli, c'est-à-dire par association entre mot et stimulus. À l'aide de disques ou de bandes sonores (et souvent de films fixes), l'acquisition de la langue doit survenir, pense-t-on, grâce à la répétition de patterns simples qui deviennent chez l'individu de véritables réflexes. La répétition suit immédiatement l'audition de la bande sonore afin, croit-on, d'éviter les problèmes d'interférence entre la langue source et la langue cible.

Les théories béhavioristes considèrent qu'un transfert s'opère de la langue maternelle à la langue seconde lorsque les habitudes de l'une correspondent à celles de l'autre. Mais surtout, ces théories mettent l'emphase sur le fait que les vieilles habitudes constituent des réelles entraves à l'apprentissage de nouvelles (celles de la L2).

Dans le contexte de l'apprentissage des langues, cette idée des entraves causées par les anciennes habitudes a mené, à l'époque, à la notion d'interférence, un concept qui occupe alors une place centrale dans le domaine des L2. Selon la vision béhavioriste, un transfert négatif, c'est-à-dire une interférence mène à la production d'erreurs dans la langue cible. Autrement dit, les erreurs sont plutôt la conséquence d'une absence d'apprentissage plutôt que le résultat d'un mauvais apprentissage.

## 2:2 L'analyse contrastive et l'analyse des erreurs

Aux théories béhavioristes de l'apprentissage appliquées à l'acquisition des L2 succède une nouvelle approche, celle de l'analyse contrastive (AC) des langues. Née sous l'impulsion de Fries (1945), cette forme d'analyse se développe grâce notamment à Lado (1957). Cette approche puise à deux sources, les théories béhavioristes pour l'aspect psychologique et les théories structuralistes pour l'aspect plus linguistique.<sup>4</sup>

L'idée centrale peut se résumer ainsi: *les individus ont tendance à transposer les formes et leurs significations ainsi que la distribution de ces formes et de ces significations de leurs langue et culture maternelles à leurs langue et culture étrangères* (Lado 1957:2). Pour Lado, surtout préoccupé par des questions d'enseignement, la difficulté de l'apprenant se mesure à l'aune des différences entre sa L1 et la L2. *Les éléments [de la L2] qui sont semblables à sa langue maternelle seront simples à apprendre pour lui, et les éléments qui sont différents seront difficiles [à apprendre].* (Lado 1957:2)

La description détaillée<sup>5</sup> des deux langues en cause devient indispensable si tant est que l'on veuille prédire ce qui sera facile ou difficile à acquérir. En considérant ces différences entre langue source et langue cible, et

---

<sup>4</sup> À tout le moins dans les débuts; par la suite l'AC empruntera à d'autres courants de la linguistique.

<sup>5</sup> Deux grandes traditions d'analyse contrastive ont existé, une européenne et une autre plutôt nord-américaine. Dans l'approche européenne, il s'agissait surtout d'une sous-discipline de la linguistique visant la connaissance des langues tandis qu'en Amérique du Nord l'accent portait principalement sur l'enseignement. En Amérique, il s'agissait de comparer les langues pour déterminer ce qui devait être appris et ce qui n'avait pas besoin de l'être. À cet égard, on consultera Stockwell, Bowen et Martin (1965).

tout en se fondant sur la notion d'interférence de la langue maternelle héritée de la tradition béhavioriste, on prétend rendre compte voire prédire les erreurs produites par les apprenants. On considère du même coup que plus les différences entre les langues seront grandes, plus nombreuses seront les erreurs des apprenants.

Deux versions de l'AC vont avoir cours dans les années qui suivent la parution du livre de Lado. On réfère habituellement à ces deux versions comme la version forte et la version faible.<sup>6</sup> Selon la première version de la théorie, la principale sinon l'unique source des erreurs ou des difficultés d'apprentissage réside dans l'interférence de la langue maternelle, de telle sorte que le linguiste peut prédire les difficultés et même les erreurs à partir d'une AC.

Encore dominante au milieu des années 1960, cette vision de l'acquisition des langues supportera difficilement l'épreuve des faits. Remise en cause par les critiques de Chomsky (1959, dans son compte rendu de Skinner (1957))<sup>7</sup>, plusieurs études<sup>8</sup> publiées dans la première moitié des années 1970 indiquent que peu d'erreurs en L2 peuvent finalement être attribuées sans controverse à l'interférence de la langue maternelle. D'autre part, les données empiriques recueillies sur le terrain ne confirment pas plusieurs prédictions de l'AC.

---

<sup>6</sup> En anglais, *strong* (forte) ou *weak* (faible). On parle aussi de version *a priori* ou *a posteriori*.

<sup>7</sup> Les critiques de Chomsky s'adressaient à l'ouvrage *Verbal Behaviour* de Skinner, dans le contexte de l'acquisition de la langue maternelle. La question de l'interférence et plus généralement du transfert des habitudes verbales de la langue maternelle à la langue seconde étant centrale à la théorie de l'AC, les critiques formulées par Chomsky trouvèrent rapidement écho dans le domaine des langues secondes.

<sup>8</sup> Dulay et Burt (1973, 1974), George (1972), Tran-Chi-Chau (1975).

Dès lors que des doutes commencent à planer sur la fiabilité à prédire les erreurs commises par les apprenants, l'AC se retrouve sur une voie d'évitement. Reste la seconde version de l'AC, soit l'analyse systématique des erreurs. Les ambitions sont plus modestes. Le concept de l'interférence demeure toujours au centre de l'analyse. Mais, plutôt que de prédire que l'ensemble des erreurs provient de l'interférence de la langue maternelle, on considère les différences entre la langue source et la langue cible pour rendre compte d'une partie des erreurs commises par les apprenants. En deux mots, la *procédure* repose sur l'analyse des erreurs à partir d'un corpus provenant de locuteurs apprenant une L2. Celles-ci sont identifiées, puis classées selon leur source probable dans le cadre d'une analyse contrastive des deux langues en cause.

Cette version faible de l'AC s'intégrera à ce qu'on a appelé l'analyse des erreurs (AE), non pas tant une théorie de l'acquisition mais en réalité une façon de traiter les données recueillies. Ce type d'analyse, l'AE, met l'accent sur les erreurs commises par les apprenants plutôt sur les deux langues en cause, comme dans l'AC. La comparaison s'établit entre la production de l'apprenant et la langue cible et non pas une comparaison des deux langues entre elles.

L'article de Corder (1967) exprime bien la perspective plus large de l'AE, *les erreurs ne sont pas des signes d'obstacles mais des indices d'une stratégie utilisée dans l'apprentissage.* (Corder 1967:161) Ce ne sont des erreurs<sup>9</sup> que dans la mesure où l'on considère la

---

<sup>9</sup> Corder (1967) établit la distinction entre faute et erreur. Les maldonnées de performance sont des fautes (*mistakes*) et peuvent être corrigées tandis que les erreurs (*errors*) sont systématiques,

langue cible, c'est-à-dire une norme externe. Dans les faits, les «erreurs» nous renseignent sur le système de règles du locuteur non-natif, soit la norme interne développée par l'apprenant. Ainsi l'AE a permis d'aborder les «erreurs» autrement que par le transfert négatif en considérant d'autres processus comme la surgénéralisation, la simplification, etc.

### 2.3 L'interlanque

Au tournant des années 1960 et 1970, une nouvelle conception de l'acquisition de la L1 se précise. Les recherches menées sur l'acquisition de la langue maternelle pendant les années 1960 ont fourni suffisamment de données pour rejeter les explications liées à la notion de conditionnement verbal. Les idées behavioristes sont battues en brèche et s'impose résolument une conception mentaliste de l'acquisition de la L1. L'idée qu'on se fait de l'acquisition de la L1 correspond en gros à ceci: un fondement biologique préside à l'acquisition de la L1, celle-ci se développe grâce à l'intrant du milieu, on y observe des stades de développement et l'acquisition doit se réaliser à l'intérieur d'une *période critique*.

Vers la même époque, la publication d'*Interlanguage* (Selinker 1972) marque le passage vers une nouvelle conception de l'acquisition des L2.<sup>10</sup> Devant les régularités dans certaines collections d'erreurs et à la suite de Corder (1967), Selinker propose de considérer la

---

en ce sens qu'elles renvoient à la compétence intérim du locuteur non-natif (*transitional competence*).

<sup>10</sup> Article présenté en 1969 au *Second International Congress of Applied Linguistics* et publié en 1972 dans *IRAL*. Des idées très proches de celles de Selinker ont été publiées vers la même période, notamment Nemser (1971) (*approximative system*) et Corder (1967, 1971) (*transitional competence* et *idiosyncratic dialect*).

langue de l'apprenant en elle-même, comme un système linguistique distinct. Il nomme ce système interlangue.

La définition de ce concept d'interlangue (IL) établit le champ de la recherche en acquisition de L2 comme une nouvelle discipline. Le concept suscite de nombreuses sinon fructueuses discussions et l'idée d'IL va évoluer plus tard dans plusieurs directions distinctes sous l'impulsion de différents chercheurs.<sup>11</sup>

Dans son appréciation de l'apprentissage de la L2, Selinker (1972) considère trois systèmes linguistiques, à savoir: a) la langue maternelle de l'apprenant, b) la compétence du sujet dans la langue seconde, soit la langue intermédiaire ou IL et c) la langue cible. Il considère cinq processus comme responsables de la différence entre l'IL du sujet apprenant et la compétence désirée dans la langue cible. Ces processus sont les suivants: 1) transfert de la langue maternelle (*language transfer*), 2) surgénéralisation des règles de la langue cible (*overgeneralization of TL rules*), 3) transfert attribuable à la formation reçue (*transfer-of-training*), 4) stratégies d'apprentissage de la langue seconde (*strategies of second-language learning*) comme par exemple la tendance à simplifier le système de la langue cible, et 5) stratégies de communication en langue seconde (*strategies of second-language communication*), par exemple simplification du

---

<sup>11</sup> Dans ce débat, de façon générale l'interlangue est perçue du côté de l'apprenant. Valdman (1982) considère un autre point de vue. Il se demande comment établir des normes de correction (pour l'enseignement) à partir de l'interlangue. L'observation des systèmes approximatifs d'apprenants l'amène à proposer l'établissement d'une interlangue utilisable en salle de classe, *une norme pédagogique [...] basée [...] sur le comportement réel des apprenants.* (Valdman 1982:114)



système de la langue cible au profit d'un objectif de communication prioritaire.<sup>12</sup>

L'article de Selinker reste important en ce sens qu'il établit l'acquisition des L2 comme un *processus actif de découverte* (Keller 1985:230). À l'origine, le concept présente l'IL comme un continuum allant de la langue maternelle à la langue seconde. La finalité de l'acquisition doit permettre au système de la L2 de se dégager du système de la L1. Tout au long du continuum, les stades successifs sont vus comme autant de systèmes de règles ou, si l'on préfère, de grammaires.

Selinker (1972) fait ressortir trois caractéristiques importantes de la grammaire des apprenants. L'IL est à la fois systématique, dynamique et perméable. Systématique, parce qu'elle constitue un système de règles - une grammaire - qui fonde la compétence de l'apprenant. Dynamique, l'IL de l'apprenant subit une constante révision et consiste en fait en une série de systèmes successifs permettant de répondre aux exigences de la langue cible, soit la découverte et la révision de règles au moyen d'hypothèses en réponse à l'intrant. Perméable enfin, parce que cette révision constante de l'IL se fait au contact de la L1.

Dans les années qui suivent la publication de l'article de Selinker, le concept d'IL, présenté au point de départ comme un continuum restructurant devient peu à peu un continuum créatif. C'est-à-dire que l'idée d'origine d'un continuum restructurant, allant de la L1 à la L2, se transforme pour être vue comme une évolution créative, soit une succession de grammaires qui gouvernent

---

<sup>12</sup> Les deux derniers processus étaient plutôt d'ordre spéculatif de la part de Selinker.

par intérim mais tout en évoluant et en se complexifiant. C'est ainsi que le phénomène de l'acquisition des L2 devient de plus en plus apparenté à celui de l'acquisition de la L1 chez l'enfant. On avance l'idée que les processus d'acquisition de la L2 et de la L1 puissent être redevables des mêmes principes innés de la faculté de langage et que la L1 n'influence pas l'acquisition de la L2.

Les études en acquisition des L2 se tournent alors vers la recherche d'un processus de maturation. On envisage l'hypothèse que l'acquisition d'une deuxième langue puisse suivre une marche semblable à celle de la langue maternelle, qu'il y aurait en L2, tout comme en L1, des stades de développement successifs jusqu'à l'atteinte de la compétence (comparable à celle d'un locuteur natif adulte).

Mais, quelle que soit la perspective retenue, continuum restructurant ou continuum créatif, le concept de l'IL marque le changement radical de l'idée que l'on se faisait des erreurs produites lors de l'apprentissage d'une L2. L'erreur n'avait de sens que dans la mesure où l'on référait au système de la langue cible. Tandis que l'AC prétendait vouloir prédire les erreurs des apprenants, l'IL vient offrir une explication de ces «erreurs». Mais dès lors que l'on propose la grammaire de l'IL, c'est-à-dire un système régi par un ensemble de règles (*rule-governed*), l'on ne parle plus d'erreurs mais bien de la manifestation du système intériorisé de l'apprenant.

## 2.4 Le concept de construction créative

Plusieurs études remettent en cause l'importance accordée à la L1 dans l'acquisition d'une L2. Des études arrivent à la conclusion que l'ordre d'acquisition des morphèmes en L2, bien que différent de celui observé en anglais L1, reste à peu de choses près le même sans égard à la langue maternelle, l'âge ou le type de production (orale ou écrite) des individus étudiés.<sup>13</sup> D'autres études

<sup>13</sup> Dans les années 1970, plusieurs études sont menées sur l'ordre d'acquisition de divers morphèmes, études dont les plus célèbres sont celles de Dulay et Burt (1973, 1974) et de Bailey, Madden et Krashen (1974). Les premières sont menées auprès d'enfants (6 à 8 ans) et la dernière auprès d'adultes. Dulay et Burt envisagent d'abord une étude longitudinale du type de celle menée par Brown quelque temps auparavant. Brown (1973) avait réalisé une étude longitudinale en anglais L1 auprès de trois enfants jusqu'à ce qu'ils atteignent l'âge de quatre ans. Il en était venu à établir une séquence commune de développement d'un certain nombre de morphèmes grammaticaux en anglais L1.) Mais, pour diverses raisons, elles entreprennent des études transversales sur l'acquisition des morphèmes en L2 auprès d'un grand nombre d'enfants. À partir d'une série d'images, les apprenants sont invités à répondre à certaines questions. Les réponses obtenues permettent de vérifier l'utilisation de certains morphèmes (ex. la marque du pluriel) dans des contextes d'utilisation obligatoire. On identifie ainsi le degré de précision avec lequel les apprenants utilisent chaque morphème. Une équivalence est alors établie entre «degré de précision» (*accuracy order*) et «ordre d'acquisition» (*acquisition order*). Plus l'utilisation d'un morphème est maîtrisée, plus tôt son acquisition est survenue.

La première étude de Dulay et Burt porte sur huit morphèmes grammaticaux distincts (ex.: -s du pluriel, -s de le troisième personne du singulier, -ing attaché aux verbes lexicaux, etc.) et concerne trois groupes d'enfants hispanophones (151 enfants). Les résultats enregistrés pour chacun des huit morphèmes sont répartis sur une échelle de 1 à 8. Les auteurs concluent que la séquence d'acquisition des huit structures reste à peu près la même pour les trois groupes. La seconde étude porte sur deux autres groupes d'enfants, 60 enfants hispanophones et 55 autres dont le chinois est la langue maternelle. Les auteurs s'interrogent à savoir s'il existe une séquence naturelle d'acquisition en L2 commune aux enfants de langues maternelles différentes. Elles arrivent à la conclusion que la séquence d'acquisition des deux groupes est pratiquement la même. Puis Bailey, Madden et Krashen (1974) étudient eux aussi l'acquisition des morphèmes auprès de deux groupes d'adultes, tous apprenants de l'anglais L2 (33 hispanophones et 40 locuteurs natifs de diverses langues), toujours au moyen de la même série d'images. Les résultats trouvés concordent avec ceux de Dulay et Burt. De plus, les résultats de deux groupes d'adultes se comparent entre eux.

longitudinales portent, elles, sur l'acquisition de la négation, des interrogatives et relatives.<sup>14</sup> Elles concluent à des stades de développement en acquisition des L2.

Ellis (1985:62-3) résume chacun de ces stades selon les productions des apprenants: d'abord une première étape caractérisée par un ordre de mots invariable (*invariable word order* ou *basic syntax*) où il note la réduction des constituants de la phrase<sup>15</sup>; une deuxième étape où l'ordre des mots varie<sup>16</sup>, où la plupart des constituants sont ajoutés et pendant laquelle certains morphèmes grammaticaux apparaissent; un troisième stade où l'utilisation des morphèmes est systématique et, enfin, un quatrième stade où l'apprenant recourt à des constructions complexes (ex.: propositions relatives modifiant le sujet de la phrase, propositions interrogatives enchâssées).

La principale préoccupation de cette époque consiste à reconnaître des étapes d'acquisition, des stades de

---

Plusieurs critiques ont été adressées à ces études sur les morphèmes. D'abord, ces études réalisées en anglais L2 ont été très peu reprises pour d'autres langues sans compter le fait que le type de test utilisé (la série d'images) aurait pu influencer les résultats. Mais surtout les objections concernaient le fait qu'il s'agissait d'études transversales et qu'on déterminait l'ordre d'acquisition des morphèmes à partir de mesures enregistrées à un moment précis dans le temps. Rien ne garantit que la difficulté rencontrée à un moment X va s'amenuiser avec le temps. Mettre sur un même pied l'ordre de difficulté (l'ordre de précision) et l'ordre d'acquisition restait sûrement problématique. (Voir Hakuta (1974) et Rosansky (1976).)

<sup>14</sup> Sur la négation en acquisition de L2: Milon (1974), Cazden et coll. (1975), Wode (1976) et (1980), Adams (1978). L'ensemble de ces études est repris dans Schumann (1979). Sur les interrogatives en acquisition de L2: Ravem (1974), Cazden et coll. (1975), Gillis et Weber (1976), Wode (1978), Shapira (1978), Adams (1978), Butterworth et Hatch (1978). Sur les relatives en acquisition de L2: Cook (1973), Schumann (1980) et Gass (1980). Les conclusions générales de ces études figurent dans Ellis (1985). On consultera aussi Cook (1993).

<sup>15</sup> Par exemple *Me house* à la place de *I live in a house*.

<sup>16</sup> Variation de l'ordre des mots, par exemple, pour l'inversion lors d'une question de type WH.

développement en L2, un peu en réaction à l'importance que l'on accordait à la notion de transfert et d'interférence de la L1 dans l'AC et la tradition behavioriste.

En linguistique, pendant ce temps, une conception mentaliste de l'acquisition de la L1 s'est imposée à la suite des travaux entre autres de Chomsky et du recul des idées behavioristes. On en est venu à admettre que l'acquisition de la L1 chez l'enfant se réalise au contact de l'intrant de son environnement par l'intermédiaire de prédispositions biologiques innées propres à l'humain appelées le *Language Acquisition Device* (LAD) (Chomsky 1972), c'est-à-dire la faculté de langage.

Pour la L2, Dulay et Burt proposent pour la première fois le concept de construction créative (CC) vers le milieu des années 1970, au moment de leurs études sur les morphèmes. Le concept est défini quelques années plus tard comme suit:

*the subconscious process by which language learners gradually organise the language they hear, according to rules they construct to generate sentences.* (Dulay, Burt et Krashen 1982:11, cités dans Cook 1993:35)<sup>17</sup>

Ainsi les idées évoluent. En l'espace de quelques années, les concepts d'inspiration behavioriste sont rejetés. L'AC fait place progressivement à l'AE tandis que le concept d'IL s'impose et pour plusieurs il est vu comme une CC. On en vient à considérer la personne bilingue comme quelqu'un possédant deux grammaires, deux

---

<sup>17</sup> Le concept vient de Dulay et Burt (1974). Il était défini à l'origine comme *the process in which children gradually reconstruct rules for speech they hear, guided by universal mechanisms which cause them to formulate certain types of hypotheses about the language system being acquired, until the mismatch between what they are exposed to and what they produced is resolved.* (Dulay et Burt 1974:37).

systèmes de règles. La recherche en acquisition des L2 s'oriente alors résolument dans le sens d'une description de l'existence simultanée de deux grammaires pour un même individu.

Au moment où Chomsky propose le LAD pour rendre compte de l'acquisition de la L1 chez l'enfant, des idées similaires fleurissent dans le domaine des langues secondes. Les études en acquisition des L2 se tournent vers la recherche d'un processus de maturation. La CC devient le pendant du LAD. Simplement exprimée, le concept de la CC revient à affirmer que l'acquisition de la L2 n'est guère différente de l'acquisition de la L1. Face à la constatation de l'échec de l'apprentissage des L2, une distinction importante entre *apprentissage* et *acquisition* ne tarde pas à s'établir. Elle est proposée notamment par Krashen.

### 2.5 Le modèle du Moniteur et l'hypothèse de l'intrant

Krashen travaille sur trois plans, d'abord à la recherche et à la théorisation en L2, ensuite à l'application au champ de l'acquisition de L2 de théories provenant d'autres disciplines (ex.: psychologie) et, enfin, au développement de méthode d'enseignement en L2. Présenté au point de départ comme le modèle du Moniteur (*Monitor Model*), son modèle théorique évolue et englobera cinq hypothèses. Depuis Krashen (1985), on réfère à ce cadre théorique comme l'hypothèse de l'intrant (*Input Hypothesis*).

Une distinction reste fondamentale chez Krashen qui identifie deux sources de développement d'habiletés en L2, d'une part l'acquisition et d'autre part l'apprentissage.

L'acquisition consiste pour lui en un processus spontané et inconscient d'assimilation ou d'imprégnation de la grammaire de la langue cible, tandis que l'apprentissage constitue le résultat de l'étude consciente de la langue cible, à la suite par exemple de la présentation explicite des règles de grammaire en salle de classe (ou encore par la correction des erreurs). C'est la première des cinq hypothèses, soit l'hypothèse de l'acquisition-apprentissage (*Acquisition-Learning Hypothesis*).

Toujours selon le modèle qu'il propose, l'acquisition ne peut survenir qu'à la suite d'interactions significatives dans la langue cible (*meaningful interaction in the target language*). Pour permettre l'acquisition chez l'apprenant, l'intrant doit être intelligible, compréhensible. L'intrant doit être légèrement au-dessus du niveau de connaissances de l'apprenant. Si le niveau de l'apprenant se situe à  $i$ , seule l'exposition à un intrant  $i + 1$  servira au progrès de l'acquisition (selon l'ordre naturel, voir ci-dessous). Le processus d'acquisition d'une L2 serait, selon lui, très similaire à celui opérant pour l'acquisition de la L1 chez les enfants (l'idée du LAD). Les connaissances apprises (par opposition à celles acquises) seraient mises à contribution uniquement pour assurer le Monitoring<sup>18</sup>, c'est-à-dire la correction ou l'amélioration des productions en L2. Dans son modèle les connaissances acquises ne sont pas affectées par le Moniteur. Ce sont deux des hypothèses de son modèle, celle de l'intrant (*Input Hypothesis*) et celle du Moniteur (*Monitor Hypothesis*).

Deux autres hypothèses complètent son schéma, l'hypothèse de l'ordre naturel et l'hypothèse du filtre

---

<sup>18</sup> Le Monitoring (avec une majuscule) concerne la L2 tandis que le monitoring (avec une minuscule) concerne la L1.

affectif. L'hypothèse de l'ordre naturel (*Natural Order Hypothesis*) veut que l'acquisition des règles de la L2 se réalise selon un ordre prévisible, cet ordre étant établi en bonne partie à partir de la synthèse de recherches passées dont les études sur les morphèmes. L'hypothèse du filtre affectif (*Affective Filter Hypothesis*) explique pourquoi certains apprenants réussissent mieux que d'autres. Des facteurs affectifs ne permettraient pas au LAD de jouer pleinement son rôle comme dans le cas de la langue maternelle. L'intrant compréhensible constituerait donc une condition nécessaire à l'acquisition mais pas une condition suffisante (Krashen 1982:66).

Cook rappelle que les travaux de Krashen ont soulevé de virulentes critiques (*impassioned attacks*). On reproche souvent à ce modèle d'être un axiome plutôt qu'une théorie pouvant être vérifiée. Mais, bien que critiqué, il n'en demeure pas moins que le modèle de Krashen reste un point de repère dans le champ de la recherche en acquisition des L2, ne serait-ce justement que pour les discussions qu'il a suscitées. L'importance du modèle de Krashen se mesure aussi à l'influence qu'il exerce. Cook signale que, malgré son aspect intuitif, le cadre théorique développé par Krashen attire nombre de personnes s'intéressant aux L2, en particulier les enseignants. (Cook 1993:65 et sq.)

## 2.6 La grammaire universelle et l'acquisition des L2

Dès lors que l'on pose le problème d'une deuxième langue en termes de grammaires, les trois questions fondamentales de Chomsky (1986a) concernant la L1 peuvent aussi être posées pour la L2. C'est ce que s'empresseront de faire plusieurs chercheurs à partir des années 1980. Rappelons ces questions:



- a) *En quoi consiste le savoir linguistique d'un sujet parlant?*  
 b) *Comment ce savoir vient-il à l'être humain?*  
 c) *Comment ce savoir est-il mis en oeuvre?*<sup>19</sup>

Dans la théorie chomskyenne, le savoir linguistique (la compétence) peut être vu comme la grammaire intériorisée par le locuteur. Cette grammaire consiste en un ensemble de connaissances qui permet au locuteur de produire et de comprendre les phrases de sa langue, phrases *en principe* en nombre illimité. Cette connaissance permet également au locuteur de poser des jugements sur la grammaticalité des énoncés qui lui sont soumis.

De l'anglais, voici deux exemples illustrant le type de connaissances, la plupart du temps inconscientes, qui forment chez le locuteur le savoir linguistique que nous venons d'évoquer.

La formation de l'adjectif peut se faire par l'ajout au verbe du suffixe *able*. On obtient ainsi les adjectifs suivants: *eatable, drinkable, washable, desirable*. Mais les locuteurs natifs de l'anglais rejettent les adjectifs suivants: *sleepable, functionable*. Pourtant une phrase comme *this machine is functionable* reste compréhensible. L'anglais possède une règle morphologique qui restreint l'ajout du suffixe *able* aux seuls verbes transitifs.

Les mots *map, bat* et *track* forment leur pluriel par l'ajout de [s] tandis que les mots *tab, pad* et *dog* forment leur pluriel par l'ajout de [z]. Si l'on considère des mots qui n'existent pas en anglais, par exemple *zut* et *zab*, tous les locuteurs natifs de l'anglais affirmeront que le pluriel de ces deux mots - s'ils existaient -

---

<sup>19</sup> *What constitutes knowledge of language? How is such knowledge acquired? How is such knowledge put to use?*

serait formé par l'ajout de [s] pour *zut* et de [z] pour *zab*. On dit de ce pluriel qu'il est régulier et régi par une règle morphophonologique (*rule-governed*) spécifiant que les mots terminés par [p], [t], [k] et par [b], [d] et [g] forment leur pluriel respectivement par l'ajout de [s] et de [z].

Selon le point de vue de Chomsky, l'enfant ne peut pas acquérir sa L1 sur la seule base des données présentes dans l'intrant. C'est l'argument de la pauvreté du stimulus ou de la sous-détermination. Selon lui, la complexité de la grammaire du locuteur natif ne peut s'expliquer uniquement par l'intrant.

Un exemple intéressant illustre cet argument de la pauvreté du stimulus invoqué par Chomsky. C'est celui de la contraction de certains verbes en anglais. Considérons les phrases suivantes:

- (1) I want to be loved by you.
- (2) I wanna be loved by you.
- (3) He wants to drive his car but I don't want to.
- (4) He wants to drive his car but I don't wanna.
- (5) Do you want to eat?
- (6) Do you wanna eat?
- (7) Who do you want to do the dishes?
- (8) \*Who do you wanna do the dishes?
- (9) Who do you want to go out with him?
- (10) \*Who do you wanna go out with him?
- (11) Steve is the one I want to survive.
- (12) Steve is the one I wanna survive.

À l'oral, *want to* peut être contracté et devenir *wanna*. C'est le cas des phrases 1 à 6. Les locuteurs natifs de l'anglais confirment que la contraction reste

toutefois impossible dans les phrases 8 et 10. D'autre part, les phrases 11 et 12 sont toutes deux grammaticales; cependant la phrase 11 a deux interprétations possibles, soit *I want to survive Steve* (Je veux survivre à Steve) ou *I want Steve to survive* (Je veux que Steve survive). La phrase 12 ne peut recevoir qu'une seule interprétation, soit *I want to survive Steve* (Je veux survivre à Steve).

On s'aperçoit que la forme contractée *wanna* ne correspond pas à une simple généralisation de la contraction *want + to = wanna*. De plus, rien dans ces phrases nous permet d'arriver à la conclusion que la phrase 11 est ambiguë et que celles de 8 et 10 sont agrammaticales. En dépit de cela, tous les êtres humains dont l'anglais est la langue maternelle arrivent à ces conclusions et sans que personne ne leur fasse explicitement prendre conscience de ces phénomènes.

La complexité d'une telle grammaire et son acquisition par l'enfant malgré le peu de données disponibles s'expliquent selon la théorie chomskyenne à partir des principes de la grammaire universelle (GU). L'explication s'illustre de la façon suivante. Une question-WH est formée par le déplacement du mot-WH jusqu'au début de la phrase. Une catégorie vide, une trace, marque la position initiale du mot. Par exemple:

- (13) You want to eat dessert.  
 (14) What<sub>i</sub> do you want to eat<sub>i</sub>?  
 (15) You want Paul to go out with him.  
 (16) Who<sub>i</sub> do you want<sub>i</sub> to go out with him?

Si cette trace s'interpose entre *want* et *to*, la contraction demeure impossible. C'était le cas des phrases 8 et 10 (identiques à 16). La présence ou l'absence d'une trace abstraite permet d'expliquer l'ambiguïté de la

phrase 11 et le fait qu'il n'y ait qu'une seule interprétation possible pour la phrase 12.

Comme les traces ne sont pas audibles dans l'intrant - ce sont de pures abstractions -, la théorie chomskyenne considère que l'information qu'elles véhiculent et qui restreint l'utilisation de certaines règles provient de la GU, elle-même faisant partie du bagage inné de l'être humain.

Cette théorie de la GU rend compte de l'acquisition de la L1. Elle ne constitue pas une théorie de l'acquisition de la L2. Si tant est que l'on veuille élaborer une théorie de l'acquisition des L2, une première question s'impose. La compétence en L2 s'apparente-t-elle à la compétence de la L1?

C'est sous cet angle et dans ce cadre d'analyse chomskyen que plusieurs recherches en acquisition des L2 ont été entreprises, en particulier depuis le milieu des années 1980. Ces études représentent un courant important de la recherche en acquisition des L2 ces dernières années. Nous allons en évoquer certaines après la présentation des grandes lignes de la théorie des principes et paramètres.

### 2.7 Principes et paramètres

La théorie de la GU veut être compatible avec la diversité des grammaires (langues) qui existent et, d'autre part, assez restrictive pour rendre compte du fait que chaque langue s'acquiert rapidement à partir de données limitées.

Cook définit ainsi la GU:

*Les propriétés du langage inhérentes à l'esprit humain composent la «Grammaire Universelle» qui consiste, non pas en des règles particulières ou en une grammaire particulière, mais en un ensemble de principes généraux qui s'appliquent à toutes les grammaires et qui permettent certaines options paramétriques; la Grammaire Universelle établit les limites à l'intérieur desquelles les langues humaines peuvent varier. (Cook 1985:3) (Notre traduction.)*

Il ajoute dans un autre ouvrage:

*La théorie de la GU considère qu'un sujet parlant connaît l'ensemble des principes qui s'appliquent à toutes les langues ainsi que les paramètres qui varient à l'intérieur de limites clairement définies d'une langue à une autre. Acquérir une langue, c'est apprendre comment ces principes s'appliquent à une langue en particulier et c'est apprendre la valeur appropriée de chaque paramètre. (Cook 1988:1) (Notre traduction.)*

Sans entrer dans tous les détails de la théorie des principes et paramètres (Chomsky 1981, 1986a, 1986b), illustrons à quoi correspondent ces principes et paramètres de la GU. En voici deux exemples.

Un des premiers principes postulé est celui de la dépendance structurale (Chomsky 1980, Cook 1988:2, Radford 1988:31-33). On dit de ce principe qu'il est un universel (absolu), c'est-à-dire qu'il s'applique à toutes les langues humaines. Prenons le cas de l'inversion lors de la transformation d'une phrase déclarative en phrase interrogative (ex.: *John will get the prize./Will John get the prize?; The boy will get the prize./\*Boy the will get the prize?*).<sup>20</sup> Il est impossible de formuler une règle de transformation adéquate si l'on tient compte uniquement de

---

<sup>20</sup> Les exemples entre parenthèses sont empruntés à Radford (1988:32).

l'ordre dans lequel les mots se suivent dans la phrase (1er, 2e, 3e, etc.). La règle d'inversion doit tenir compte du sujet, du syntagme nominal (SN) à gauche du verbe dans les exemples ci-dessus. C'est donc dire qu'une connaissance de la structure de la phrase reste indispensable à la formulation d'une règle adéquate et celle-ci doit nécessairement opérer à partir d'unités structurales de la phrase et non pas selon l'ordre de succession des mots.

Certains principes de la GU agissent différemment d'une langue à l'autre. On parle alors de principes «paramétrisés», c'est-à-dire que le principe en cause offre un choix d'options (chaque ensemble d'options est appelé paramètre). Toutes les options possibles, en fonction d'un paramètre donné, sont présentes dans la GU comme partie de la compétence linguistique de l'homme. Lors de l'acquisition de la L1 par l'enfant, l'intrant guide le choix entre les diverses options possibles. On dit que l'expérience sert à fixer la valeur particulière du paramètre.

La théorie X-barre formule des généralisations sur la structure des langues (Hirschbühler et Labelle 1992). L'hypothèse très générale veut que tous les syntagmes, peu importe la catégorie grammaticale de leur tête, donnent lieu à des structures arborescentes similaires. Un des aspects de la façon dont les langues diffèrent est le suivant: l'attachement de modificateurs et des compléments par rapport à la tête. On croit que la direction principale de l'attachement serait sujette à une variation paramétrique. Par exemple, en français, les compléments s'attachent à droite de la tête tandis qu'en japonais l'attachement se fait à gauche. Cette distinction binaire entre les langues (branchement à gauche ou branchement à

droite) demeurerait pertinente quelle que soit la catégorie grammaticale (par exemple, syntagme verbal, nominal ou prépositionnel).

La théorie des principes et des paramètres explique donc comment les règles d'une grammaire particulière (d'une langue) sont en fait les conséquences des principes de la GU et de la valeur de certains paramètres associés à ces principes. (Les exemples que nous en avons donnés ne sont qu'une illustration bien partielle.)

Comme le souligne Cook, nous ne parlons pas l'anglais ou l'arabe, mais une version anglaise ou arabe de la GU (Cook 1988:50). La théorie de la GU met ainsi l'accent sur ce que les esprits humains partagent, par exemple des principes et paramètres qui font que les déplacements dépendent de l'organisation structurale des phrases et que les têtes des syntagmes apparaissent soit en position initiale soit en position finale.

La théorie répugne à l'idée de paramètres ad hoc. Idéalement, on préfère qu'un seul paramètre puisse rendre compte de plusieurs phénomènes de surface apparemment distincts. C'est ainsi qu'on a postulé que le paramètre du déplacement du verbe expliquait plusieurs contrastes entre l'anglais et le français (position des adverbes et des négations, formation des questions).<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Dans la théorie de la grammaire générative, on considère que les phrases ont deux niveaux de représentation, une structure profonde (structure-D, de l'anglais *deep*) et une structure de surface (structure-S). La structure de surface correspond aux phrases observables. Le déplacement du verbe évoqué ici correspond au mouvement du verbe de sa position initiale en structure-D vers une autre position en structure-S. Les pages 45 et sq. (section 4) reviennent sur cette question (du déplacement du verbe) plus en détail.

Mais il ne faut pas conclure que les similitudes entre les langues concernent les principes tandis que les différences entre les langues renvoient aux seuls paramètres. Bien que les principes de la GU soient universels, cela ne signifie pas pour autant qu'ils opèrent dans toutes les langues. Le meilleur exemple vient de la phonologie. Les phonèmes propres à une langue ne représentent qu'une partie des sons possibles dans les langues humaines. Voilà donc une première source possible de différences entre les langues: elles ne réunissent pas forcément toutes les conditions dans lesquelles les principes universaux s'appliquent.

La théorie de la GU considère par ailleurs que plusieurs principes présentent des options ou paramètres. Comme mentionné auparavant, ces diverses options existeraient déjà dans la GU mais leur actualisation en revanche viendrait de l'expérience, c'est-à-dire que les données de l'intrant pousseraient l'enfant à choisir la valeur particulière (l'option) d'un paramètre (par exemple, branchement à droite ou branchement à gauche).

Dans la foulée de Chomsky (1981), plusieurs recherches en acquisition des L2 sont effectuées dans le cadre de la GU. Ces études s'attachent à vérifier si les valeurs paramétriques fixées pour la L1 influencent l'acquisition de la L2.<sup>22</sup> Un certain nombre d'entre elles, dont les plus connues sont celles de Flynn et White, pose le problème de l'acquisition d'une L2 en termes de différences paramétriques entre la langue source et la langue cible. D'une certaine façon, il s'agit d'une autre version de l'AC.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Cf. le débat sur l'accessibilité ou non à la GU à la section 6 de ce chapitre.

<sup>23</sup> Cf. Newmeyer et Weinberger (1988).



Flynn (1987b, 1988), pour sa part, conçoit le modèle paramétrique de l'acquisition de L2 comme la réconciliation de deux approches traditionnellement contradictoires, l'AC, qui met l'accent sur l'expérience de la L1, et la CC, qui fait ressortir les processus indépendants de l'expérience de la L1. Une telle approche de l'acquisition des L2, en fonction des principes et des paramètres de la GU permet, selon elle, de rendre compte à la fois des faits semblant valider une approche AC et de ceux semblant justifier une approche CC.

Même si le modèle d'acquisition qu'elle propose prend en compte l'influence de la L1 sur l'acquisition de la L2 - comme l'AC -, Flynn (1987b, 1988) insiste sur le fait que l'acquisition de la L2 ne repose pas sur l'apprentissage de nouvelles habitudes. Contrairement au modèle de l'AC, ce sont ici des principes innés de même nature qui entrent en jeu et qui restreignent aussi bien la L2 que la L1. De telle sorte que la tâche de l'apprenant ne consiste pas à établir ou non une correspondance entre les structures superficielles de la L1 et de la L2, mais bien à organiser la L2 en fonction des principes innés.

Estimant par ailleurs que, pour un paramètre donné, de nouvelles valeurs peuvent être assignées (*resetting* possible), Flynn considère que l'expérience de la L1 affecte tout de même l'acquisition de la L2. Elle en rend compte de la manière suivante. La grammaire de la L1 joue un rôle dans la mesure où l'apprenant détermine si de nouvelles valeurs paramétriques doivent être assignées. La correspondance ou non entre la L1 et la L2 se fait non pas en regard des structures superficielles de chaque langue, comme l'AC le proposait, mais plutôt en termes de comparaison entre structures paramétriques. En l'absence

d'une telle comparaison, on noterait chez l'apprenant une préférence de choix pour les valeurs paramétriques instanciées en L1.

À la fin des années 1980, White conclut et partage cet avis que les valeurs paramétriques déterminées pour la L1 sont utilisées par les apprenants comme grammaire intérim. Dans certains cas, précise-t-elle, de nouvelles valeurs paramétriques semblent être possibles, ce qui laisserait envisager l'accessibilité à la GU pour l'adulte (White 1989a:114).

Mais les travaux effectués à l'intérieur de ce cadre théorique ont essuyé des critiques. Quelques années plus tard, Strozer écrit:

*... the thesis that adults are capable of setting the parameters in the process of foreign language acquisition has not been demonstrated (and no one has ever claimed that a particular individual has succeeded in setting all the parameters in the process of acquiring a foreign language, as would eventually be necessary to establish the thesis). Furthermore, it does not appear to be plausible. The failure of ultimate attainment characteristic of many, perhaps most (if not all) adults, and in particular the fact that so-called interlanguage grammars often fossilize in a state that bears little resemblance to the ultimate target language, suggests that a form of the Critical Period Hypothesis that places the burden of explanation on the unavailability of parameter fixing after a certain stage of maturation (certainly after puberty) appears to be quite plausible in light of the evidence now available. (Strozer 1994:156)*

Une autre des critiques adressée à cette approche théorique appliquée au domaine de l'acquisition des L2 concerne le fait qu'il faille envisager qu'un même individu puisse à la fois s'accommoder de valeurs

différentes pour un paramètre donné.<sup>24</sup> La théorie des principes et paramètres, élaborée pour rendre compte de l'acquisition de la L1, apparaît un peu trop rigide pour expliquer ce qui se passe chez les personnes bilingues.

Dans ses ouvrages récents, Cook aborde ce problème. Il rappelle, fort à propos, que l'ensemble de la documentation sur la GU pose la connaissance d'une langue comme la norme et la connaissance de plus d'une langue comme un fait inusité.<sup>25</sup> Pour lui, la théorie des principes et paramètres de la GU demeure formulée de façon tellement stricte qu'il reste difficile de concevoir comment un même individu puisse articuler plus d'une grammaire. Dans son optique, la théorie linguistique devrait pouvoir être assez souple pour inclure la réalité des personnes bilingues ou polyglottes, d'autant plus que c'est probablement le cas de la majorité des locuteurs du monde.

Face à ce problème, Cook propose un modèle qu'il nomme *multi-compétence* pour prendre en considération le fait qu'une même personne peut posséder la connaissance de plusieurs langues. Il suggère que les personnes bilingues (ou polyglottes) n'additionnent pas les langues mais qu'un seul et même processus rend possible l'acquisition de plusieurs langues. Selon lui, la description de la compétence linguistique fondée uniquement sur les unilingues reste trompeuse. Il précise:

---

<sup>24</sup> The notion that the mind may simultaneously have two settings for a parameter rather than one means that the actual forms of description have to allow for one mind to switch from one setting to another over short periods of time in codeswitching or long periods of time in L2 learning. The model of parameter settings must then be considerably more flexible than is normally taken to be the case in principles and parameters theory in allowing one mind to have two settings for any parameter at once. (Cook 1993:245)

<sup>25</sup> Virtually the whole UG literature assumes that it is normal to know one language, unusual to know two. (Cook 1993:244)

The description of L1 linguistic competence is not explanatorily adequate if it fails to recognise the normal capability of the human mind to know two languages (not like monolingual native speakers of course but in their own unique multi-competence way). As Stenson (1990:194) puts it, "Any grammatical theory that purports to account for human linguistic competence must also be able to account for bilingual competence and the associated performance". The study of first language acquisition is never going to be enough; in a sense it can be considered a deprived form of acquisition with impoverished input. First language acquisition may indeed lead to a language system that differs from multi-competence; but that is its loss not its gain. The argument is that the description of linguistic competence has been misleadingly based on monolinguals, like a description of juggling based on a person who can throw one ball in the air and catch it, rather than on a description of a person who can handle two or more balls at the same time. Calling the knowledge of a person who knows one language linguistic competence may be as misleading as calling throwing one ball in the air juggling. (Cook 1996:67)

Il reconnaît toutefois que beaucoup de linguistes considèrent comme inacceptable une telle prise de position.<sup>26</sup>

Par ailleurs, selon Juffs (1996), jusqu'à très récemment l'approche des principes et paramètres est restée plutôt vague sur la nature exacte des paramètres. Ce manque de précision, ajoute-il, faisait en sorte que presque toutes les différences entre les langues pouvaient être attribuées à un paramètre. Des développements récents de la théorie ont proposé que les variations paramétriques

---

<sup>26</sup> While this argument is hardly likely to be accepted by many linguists, it should nevertheless remind them that linguistic theories and descriptions have ultimately to account for the multilingual nature of most people's knowledge of language, principles and parameters cannot be expressed in such a form that it is impossible for one mind to hold more than one grammar at a time. (Cook 1993:245)

soient limitées au lexique. (Chomsky 1993, 1994; Weibelhuth, 1992 cités dans Juffs 1996:8)

Comme on le voit, l'importation dans le champ de la recherche en acquisition des L2 d'un cadre théorique développé à d'autres fins n'est pas sans poser certains problèmes, le premier étant justement que ces concepts n'ont pas été développés pour rendre compte du savoir des individus bilingues.<sup>17</sup> Du reste, l'évolution constante de la théorie linguistique, entre autres sur la nature et les effets des paramètres, représente elle aussi une autre source de difficultés pour les études menées en acquisition des L2. La constante révision du cadre théorique rend obsolètes (voire impossibles à interpréter) des études menées à peine quelques années auparavant. À cet égard, les implications du *programme minimaliste* de Chomsky n'en sont que le plus récent des avatars.<sup>18</sup>

### 2.8 Selinker (1992)

Dans un ouvrage récent, Selinker (1992) retrace les préoccupations qui furent à l'origine du concept d'IL. Il actualise le concept en identifiant huit phénomènes pour définir l'hypothèse de l'IL. Ces huit phénomènes constituent la plus récente description disponible de l'hypothèse de l'IL. Il les décrit en ces termes:

*The IL Hypothesis, as I currently see it, states that in attempting to express meanings in an L2 and in attempting to interact verbally with native, as well as other non-native, speakers of that L2, at least the following occur.*

*(1) People create a (partly) separate linguistic system.*

---

<sup>17</sup> Sur ce sujet, cf. Selinker (1996).

<sup>18</sup> Sur ce sujet, cf. White et Genesee (1996) et Cook (1993:198-199).

- (1) People create a (partly) separate linguistic system.
  - (2) In that system interlingual identifications and language transfer are central.
  - (3) One selectively uses the NL by context.
  - (4) One fossilizes at least parts of the IL.
  - (5) One selectively fossilizes differentially according to linguistic level and discourse domain.
  - (6) The IL one is creating is susceptible to the force of several types of language universals, as well as interlanguage universals.
  - (7) The IL one is creating is susceptible to the training and learning strategies that are adopted.
  - (8) The IL one is creating is susceptible to simplification and complexification strategies.
- (Selinker 1992:246-247)

Dans l'esprit de Selinker, le deuxième point reste primordial. Pour lui, l'apprenant compare les données de la nouvelle langue et celles de la langue qu'il connaît déjà. Si l'identification entre les langues ne réussit pas, ce n'est qu'à ce moment que d'autres principes (encore mal connus) entrent en jeu. Les identifications entre les langues (*interlingual identifications*) demeurent à la base du système linguistique partiellement distinct de la L1 et de la L2 qu'il appelle IL.<sup>29</sup>

Dans l'introduction de l'ouvrage *The Current state of Interlanguage*, Selinker<sup>30</sup> estime que quatre objets de consensus émergent de nos jours au sein de la communauté des chercheurs en acquisition des L2. 1) Les apprenants sont en partie redevables à la GU et à des processus de transfert, bien qu'on ne dispose pas encore d'une théorie

---

<sup>29</sup> Here is my speculation: language transfer concerns, in terms of interlingual identifications, are prime and universal, and other principles are activated if the learner perceives that attempts at interlingual identification fail. In this view, it would be interlingual identifications that unite the "partially separate linguistic system" (Selinker 1972) that we call "interlanguage". All other processes and constraints are secondary. (Selinker 1996:102-103)

<sup>30</sup> Cosigné avec Lynn Eubank et Michael Sharwood Smith (1995).

expliquant comment les deux phénomènes interagissent entre eux ainsi qu'avec d'autres processus pour créer la grammaire de l'IL. 2) L'acquisition de la L1 et de la L2 ne sont pas totalement identiques; il reste encore à identifier comment et en quoi elles diffèrent. 3) La fossilisation est un phénomène réel et qui varie chez les apprenants; ce sujet demande des études longitudinales qui restent par définition difficiles à entreprendre. 4) Certaines L2 restent plus difficiles à acquérir que d'autres, tout comme certaines structures sont plus difficiles que d'autres pour la même langue seconde.<sup>31</sup>

### 3. Des faits sur la position de l'adverbe

Il existe entre l'anglais et le français un contraste frappant en ce qui concerne le placement des adverbes. En français, un adverbe peut occuper la position située entre le verbe et son objet direct. L'anglais ne permet pas à l'adverbe d'occuper cette position. C'est ce fait que nous

---

<sup>31</sup> We feel that in 1995 we have a growing consensus on a number of issues that were at one point highly controversial (...) among these issues are the following:

- The application of neither Universal Grammar nor of language transfer processes to form interlanguage grammars are all or nothing affairs; they are each somewhat accessible. Each then has a cognitive reality and the research question is of the what, where, when and how variety. We still do not have a general theory of how UG and language transfer intersect with each other and with other processes to create interlanguage grammars.

- First and second language acquisition are not totally identical. Thus, the old L1=L2 question is solved in the negative, but again we are at the point of researching the detail of exactly how and when and where, they are same or different.

- Fossilization of interlanguage grammars is a very real process and acts variably. Again, we have the same sorts of questions whose answers demand careful empirical work, in the case longitudinal studies, which by definition are very hard to do. There still seem to be few theoretical principles, if any, to cover this all pervasive phenomenon.

- Some L2s are more difficult than others, but also some structures in the same L2 are more difficult than others. This acts variably as well. Again, we have no clear theoretical story here. (Eubank, Selinker et Sharwood Smith 1995:8)

illustrons ici avec deux adverbes de fréquence souvent (*often*) et toujours (*always*):

- (17) Paul voit souvent son frère.
- (18) \*Paul sees often his brother.
- (19) Paul prend toujours son café au restaurant.
- (20) \*Paul takes always his coffee at the restaurant.

Si l'anglais ne permet pas à un adverbe d'occuper la position entre le verbe et son objet direct, en revanche, il permet à l'adverbe d'occuper la position située entre le sujet et le verbe, ce qui reste impossible en français, comme on peut le voir dans les phrases (21), (22), (23) et (24):

- (21) \*Paul souvent voit son frère.
- (22) Paul often sees his brother.
- (23) \*Paul toujours prend son café au restaurant.
- (24) Paul always drinks his coffee at the restaurant.

Le même genre de constatations peut être fait avec des adverbes de manière. Considérons maintenant les phrases suivantes:

- (25) Paul traverse prudemment la rue.
- (26) \*Paul crosses carefully the street.
- (27) \*Paul prudemment traverse la rue.
- (28) Paul carefully crosses the street.
- (29) Paul regarde régulièrement la télévision.
- (30) \*Paul watches regularly television.
- (31) \*Paul régulièrement regarde la télévision.
- (32) Paul regularly watches television.



Selon la position qu'ils occupent, les adverbes de manière peuvent dénoter un sens différent. Voici quelques exemples de polysémie de ces adverbes:

- (33) Normalement, je conduis sa soeur au gymnase.
- (34) Normally, I drive his sister to the gym.
- (35) Je conduis sa soeur au gymnase normalement.
- (36) I drive his sister to the gym normally.
- (37) Je conduis normalement sa soeur au gymnase.
- (38) I normally drive his sister to the gym.
- (39) J'explique le problème simplement.
- (40) J'explique simplement le problème.
- (41) I explain the problem simply.
- (42) I simply explain the problem.

Malgré cette polysémie qui semble être liée à la position occupée par l'adverbe, le contraste que nous évoquions plus haut reste pertinent. Ce court exposé suffit pour démontrer que l'anglais et le français autorisent des positions différentes pour les adverbes. L'anglais ne permet pas à un adverbe d'occuper la position entre le verbe et son objet direct tandis que cette position est courante en français.

Parce qu'il ne permet pas d'intercaler un élément, ici un adverbe, entre le verbe lexical et l'objet direct, nous dirons de l'anglais qu'il respecte une condition d'adjacence stricte [+adj. stricte]. A contrario, nous dirons du français qu'il assouplit la condition d'adjacence parce qu'il permet aux adverbes (du moins à certains) de figurer entre le verbe lexical et l'objet direct; nous dirons ainsi du français qu'il est [-adj. stricte].

Lorsque le verbe se conjugue avec un auxiliaire, une des positions possibles pour l'adverbe est la position intercalée entre l'auxiliaire et le verbe lexical. Cela se vérifie tant pour le français que pour l'anglais comme on peut le constater dans les phrases suivantes:

- (43) Paul a souvent fait la vaisselle.
- (44) Paul has often done the dishes.
  
- (45) Paul a toujours aimé Marie.
- (46) Paul has always loved Mary.
  
- (47) Paul a soigneusement fait ses devoirs.
- (48) Paul has carefully done his homework.

Revenons aux adverbes de manière (en *ment*). En français, ces adverbes apparaissent à l'initiale, en finale ou après le verbe lexical ou, encore, entre l'auxiliaire et le verbe.

- (49) Traditionnellement, les Écossais portent le kilt.
- (50) Traditionally, the Scots wear the kilt.
  
- (51) Les Écossais portent traditionnellement le kilt.
- (52) \*The Scots wear traditionally the kilt.
  
- (53) \*Les Écossais traditionnellement portent le kilt.
- (54) The Scots traditionally wear the kilt.
  
- (55) Les Écossais portent le kilt traditionnellement.
- (56) The Scots wear the kilt traditionally.
  
- (57) Les Écossais ont traditionnellement porté le kilt.
- (58) The Scots have traditionally worn the kilt.

Mais, dans le cas des temps composés, ni en français ni en anglais l'adverbe peut-il suivre le verbe lexical. Voyons les exemples suivants:

- (59) \*Paul a aimé toujours Marie.
- (60) \*Paul has loved always Mary.
- (61) \*Les Écossais ont porté traditionnellement le kilt.
- (62) \*The Scots have worn traditionally the kilt.

On notera d'autre part que la position à l'initiale n'est pas toujours très heureuse en français. Comparons les phrases suivantes:

- (63) ?\*Passionnément, Pierre aime Pauline.
- (64) Calmement, Pierre dissipe le malentendu.
- (65) Lentement, Pierre trouve sa vocation pour l'enseignement.
- (66) ?\*Régulièrement, il regarde la télévision.

Comme on le voit, la question des positions des adverbes est complexe. Mais, pour les besoins de notre étude, nous retiendrons qu'en certaines circonstances qui restent à être précisées, il n'est pas impossible qu'un adverbe de manière apparaisse en position initiale en français. Nous retiendrons également que ce fait vaut aussi bien pour l'anglais, comme le montrent les phrases suivantes:

- (67) Gradually, Mark made his point.
- (68) Calmly, we have done the work.
- (69) Slowly, Pierre is finding his vocation for teaching.
- (70) ?\*Regularly, he watches T.V.

Si l'on considère maintenant les adverbes de temps, l'on verra que les positions occupées par les adverbes coïncident pour chaque langue:

- (71) J'ai vu Jean aujourd'hui.
- (72) Aujourd'hui, j'ai vu Jean.
- (73) \*J'ai vu aujourd'hui Jean.
- (74) \*J'ai aujourd'hui vu Jean.

- (75) I have seen John today.  
 (76) Today, I have seen John.  
 (77) \*I have seen today John.  
 (78) \*I have today seen John.

Les seules positions possibles pour ces adverbes de temps (*hier, aujourd'hui, demain, après-demain, avant-hier, etc.*) sont à l'initiale ou en finale. Par contre, un autre type d'adverbe, classé traditionnellement dans les adverbes de temps, se distingue de toute évidence des adverbes dont nous venons de parler. Voyons les phrases suivantes:

- (79) Je prends le train tard (ce soir).  
 (80) I take the train late (tonight).  
 (81) \*Tard, je prends le train (ce soir).  
 (82) \*Late, I take the train (tonight).  
 (83) Paul a pris son repas tard.  
 (84) Paul has eaten his meal late.  
 (85) \*Paul a tard pris son repas.  
 (86) \*Paul has late eaten his meal.  
 (87) \*Paul prendra tard son repas.  
 (88) \*Paul a pris tard son repas.

L'adverbe *tard* a une distribution particulière qui le distingue des autres adverbes de temps. Il ne peut pas être antéposé (c'est-à-dire apparaître à l'initiale de la phrase) et il ne peut apparaître qu'après l'objet direct. Ce n'est pas le cas des autres adverbes de temps forts. Ceux-ci apparaissent aussi bien à l'initiale qu'après l'objet direct (en finale).<sup>32</sup>

*Tard* placé après l'objet direct semble prendre certains traits propres aux adverbes de manière, bien qu'il soit un adverbe de temps. La phrase *Pierre a pris*

---

<sup>32</sup> Dans le présent texte, l'expression *en finale* signifie après l'objet direct.

son repas tard et la phrase *Pierre apprit la nouvelle tard* peuvent laisser entendre «avec retard» ou «avec délai». Cette interprétation peut être reprise pour quantité d'adverbes de manière. Par exemple, *Pierre aime passionnément Pauline* équivaut à *Pierre aime Pauline avec passion*. Mais il reste impossible de remplacer les autres adverbes de temps par une expression qui commence par «avec». Par exemple:

- (89) Paul a pris ses pilules hier. (avec?)  
 (90) Paul prend ses pilules aujourd'hui. (avec?)<sup>33</sup>

Disons encore quelques mots sur certains adverbes pertinents à notre étude. La distribution des adverbes *souvent* et *toujours* (*often* et *always*) semble coïncider entre le français et l'anglais, mise à part la différence portant sur la condition d'adjacence et celle concernant la position préverbale. Considérons les phrases suivantes:

- (91) Il mange toujours de la pizza.  
 (92) He always eats pizza.  
 (93) Il a toujours mangé de la pizza.  
 (94) He has always eaten pizza.  
 (95) \*Il mange de la pizza toujours.  
 (96) \*He eats pizza always.  
 (97) \*Il a mangé de la pizza toujours.  
 (98) \*He has eaten pizza always.  
 (99) \*Il a mangé toujours de la pizza.  
 (100) \*He has eaten always pizza.

---

<sup>33</sup> La polysémie de l'adverbe *tard* semble lui conférer un comportement bien particulier. On peut le comparer à un adverbe de manière («avec»). On peut aussi l'associer, à l'instar des autres adverbes de temps (*hier*, *demain*) et de l'adverbe *tôt*, à une marque précise dans le temps. Toutefois, le sens de manière peut difficilement être attribué à l'adverbe *tôt* contrairement à *tard*. *Paul a pris le train tôt...* (avec?). D'autre part, *tôt* apparaît dans certaines constructions (figées?) comme *Il a tôt fait de partir*, ce qui reste impossible pour *tard* (\**Il a tard fait de partir*). Cette construction reste encore possible avec d'autres adverbes, par exemple *Il a bien fait de partir*.

- (101) Il mange souvent de la pizza.
- (102) He often eats pizza.
- (103) Il a souvent mangé de la pizza.
- (104) He has often eaten pizza.
- (105) ?\*Il mange de la pizza souvent.
- (106) ?He eats pizza often.
- (107) ?\*Il a mangé de la pizza souvent.
- (108) ?He has eaten pizza often.
- (109) \*Il a mangé souvent de la pizza.
- (110) \*He has eaten often pizza.

Il nous faut faire une remarque à propos du comportement de *souvent*. A priori, il ne semble pas pouvoir figurer en position finale en français. Mais, en français du moins, la longueur du complément<sup>34</sup> semble être un facteur qui fait hésiter certains locuteurs natifs. Comparons les phrases suivantes:

- (111) Benoît voit souvent ses amis.
- (112) ?Benoît voit ses amis souvent.
- (113) ??Benoît voit ses vieux amis souvent.
- (114) \*Benoît voit ses vieux amis de Mascouche souvent.
- (115) Benoît voit ses vieux amis de Mascouche régulièrement.
  
- (116) Benoît demande souvent des conseils.
- (117) ?Benoît demande des conseils souvent.
- (118) Benoît demande souvent des conseils inutiles.
- (119) \*Benoît demande des conseils inutiles souvent.
- (120) Benoît demande des conseils inutiles régulièrement.

Dans les données qu'elle présente pour l'anglais, Haegeman (1992) rejette la position en finale pour

---

<sup>34</sup> Ces remarques sur la longueur du complément et l'adverbe *souvent* ne servent qu'à mettre en relief certains résultats que nous avons trouvés et qui sont présentés au chapitre III. Comme telle, cette question de la lourdeur du complément et de la position qu'il impose à l'adverbe n'a pas été étudiée dans notre recherche. Aussi, l'extraposition du complément lourd à la droite de l'adverbe n'est pas discutée ici. (Une brève allusion y sera tout de même faite pour l'anglais, à la section 4 de ce chapitre, p. 47.)

l'adverbe *often*.<sup>35</sup> Mais, les locuteurs natifs de l'anglais ne partagent pas tous cette opinion. Plusieurs de ceux que nous avons consultés acceptent la position finale, comme dans les phrases numéros 106 et 108; d'autres hésitent toutefois à considérer cette position comme acceptable. Cela dit, tous s'accordent néanmoins pour confirmer que la position à la gauche du verbe lexical fléchi reste la meilleure.

*Beaucoup* a deux équivalents usuels en anglais, *very much* et *a lot*. Quand il n'y a pas d'auxiliaire, la meilleure position pour *beaucoup* en français est celle qui rompt l'adjacence entre le verbe lexical et son objet direct, par exemple: *J'aime beaucoup ton cadeau*. Pour la très vaste majorité des locuteurs natifs que nous avons consultés, cette position demeure la seule possible. Pour eux, aucune autre possibilité n'existe en français.<sup>36</sup> Si le verbe de la phrase se conjugue avec un auxiliaire, la position entre le verbe et l'auxiliaire reste la position de loin la plus acceptable, par exemple, *J'ai beaucoup aimé ton cadeau*.<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> La phrase pertinente est reproduite plus loin dans ce chapitre. Il s'agit de la phrase numéro 142, à la page 60.

<sup>36</sup> L'examinateur externe (communication personnelle) nous a fait remarquer que, même si beaucoup de locuteurs natifs du français les rejettent, les phrases *J'aime ton cadeau beaucoup* et *Pierre admire Marie beaucoup* sont relativement acceptables bien qu'on ne puisse pas en dire autant pour *Pierre travaille la nuit beaucoup*.

<sup>37</sup> En ce qui concerne les constructions avec auxiliaire, parmi les locuteurs natifs consultés (cf. section 7.1 à la page 120, sur les données partielles figurant à l'annexe 6), seulement 2 locuteurs natifs sur 43 ont préféré la position en finale (*Michelle a aimé cette école beaucoup*); 2 autres ont choisi la position entre le verbe lexical et l'objet direct (*Michelle a aimé beaucoup cette école*). On comparera avec certains exemples présentés précédemment, dont *\*Paul a aimé toujours Marie*. Dans tous les autres cas où l'adverbe *beaucoup* était en cause, les locuteurs natifs ont unanimement opté pour les positions identifiées comme les plus acceptables.

Avec *a lot* en anglais, seule la position en finale est possible comme le démontrent les phrases suivantes:

- (121) They like this school a lot.
- (122) \*They a lot like this school.
- (123) \*A lot, they like this school.
  
- (124) They have liked this school a lot.
- (125) \*They have a lot liked this school.
- (126) \*A lot, they have liked this school.

Avec *very much*, la position finale reste de loin la plus probable mais la question demeure moins tranchée qu'avec *a lot*. Par comparaison, examinons des phrases équivalentes:

- (127) They like this school very much.
- (128) ?They very much like this school.<sup>38</sup>
- (129) \*Very much, they like this school.
  
- (130) They have liked this school very much.
- (131) They have very much liked this school.
- (132) \*Very much, they have liked this school.

Les faits exposés jusqu'ici sur la position que l'adverbe peut occuper suffisent pour apprécier les résultats de notre étude, celle-ci portant sur une liste fermée d'adverbes (en représentant certains types) et sur certains faits bien précis les concernant. Certains autres faits sur les positions occupées par les adverbes n'ont évidemment pas été discutés. Par exemple, le cas des adjectifs fonctionnant comme adverbes (dans des phrases comme *Pierre a parlé haut, Paul a marché droit*) qui restent interdits à la droite immédiate de l'auxiliaire. De même, nous n'avons pas abordé la question des locutions adverbiales ni celle des syntagmes nominaux fonctionnant comme adverbe (ex.: plusieurs fois) pas plus que l'adverbe qui en modifie un autre (ex.: extrêmement bien).

---

<sup>38</sup> Parmi les locuteurs natifs de l'anglais consultés, la majorité accepte sans problème cette construction; d'autres la refusent carrément.



#### 4. Position de l'adverbe et théorie linguistique<sup>39</sup>

Quelles sont les restrictions qui génèrent des suites linéaires (de surface) différentes en anglais et en français? Deux explications ont été fournies sur ce contraste qui reposerait sur la détermination de valeurs paramétriques différentes pour chaque langue.

Une première explication réside dans la théorie des Cas (Chomsky 1981, 1986a). Cette théorie impose une restriction sur la structure de surface en stipulant que tout SN lexical doit recevoir un Cas abstrait. Par exemple, les verbes et les prépositions assignent leurs Cas aux objets et la flexion assigne le Cas au sujet.

L'assignation du Cas serait soumise dans de nombreuses langues à une condition d'adjacence. En anglais, le SN doit se trouver immédiatement à côté du verbe lui assignant son Cas. (Le français posséderait une valeur paramétrique différente à cet égard.) Cette condition explique la grammaticalité ou non des phrases suivantes:

- (133) The child drinks his juice.
- (134) Slowly the child drinks his juice.
- (135) The child slowly drinks his juice.
- (136) The child drinks his juice slowly.
- (137) \*The child drinks slowly his juice.

Signalons au passage deux exceptions à cette condition d'adjacence pour l'anglais. La première concerne un *déplacement de SN lourd*, soit le déplacement de l'objet direct vers la droite. Par exemple:

---

<sup>39</sup> Cette partie sera suivie par la revue d'un certain nombre d'études qui ont examiné la question de l'acquisition du placement des adverbes en L2. Nous présentons ici les éléments théoriques permettant d'apprécier les résultats et la portée de ces études.

(138) Paul understood quickly the plan which Mike had made for him.

Dans ce type de construction, on considère que le SN se déplace vers la droite et qu'il laisse une trace afin de se conformer à la condition d'adjacence. La seconde exception concerne les constructions à double objet en anglais. L'exemple qu'en donne Chomsky (1981) est le suivant:

(139) John gave Bill a book.

La question est de savoir comment *a book* reçoit un Cas. Stowell (1981) propose que le verbe et l'objet indirect forment un verbe complexe pour que la condition d'adjacence soit respectée.

Nous n'avons pas l'intention d'élaborer longuement sur ces exceptions. Nous laisserons ici ces particularités pour retenir que l'anglais respecte la condition d'adjacence de façon stricte. Ainsi, le SN objet direct doit être contigu au verbe et aucun élément ne peut s'interposer entre le verbe et son objet direct. La phrase devient agrammaticale si cette condition d'adjacence n'est pas respectée.

En revanche, le français permet d'insérer des éléments, dont certains adverbes, entre le verbe et son objet direct. Nous avons illustré ce fait dans les phrases (21) à (32) avec des adverbes en *ment* et les adverbes *souvent* et *toujours*. On a dit du français qu'il est [- adj. stricte].

Par ailleurs, l'anglais permet à un adverbe de figurer entre le sujet et le verbe. Cette position préverbale se retrouve en anglais pour un grand nombre

d'adverbes, notamment des adverbes de manière (se terminant en *ly*) et des adverbes comme *often* et *always*, ce que nous avons vu dans les phrases (21) à (37). Cette position reste impossible en français.

Depuis l'article de Pollock (1989), ce contraste entre l'anglais et le français s'explique bien par le déplacement des verbes dans chacune des langues. Selon l'hypothèse la plus courante, le verbe et la flexion (temps et accord) seraient deux têtes syntaxiques distinctes et leur union (c'est-à-dire la forme verbale conjuguée) se réaliserait par un déplacement d'une des têtes vers l'autre.

En français, pour plusieurs raisons que nous n'aborderons pas ici, on considère que c'est le verbe qui se déplace pour s'incorporer à la flexion. Ainsi la phrase *Paul voit souvent son frère* serait le résultat du déplacement présenté à la figure 1.1 et 1.2. La figure 1.1 correspond à la représentation syntaxique en structure profonde (structure-D) tandis que la figure 1.2 représente la structure de surface (structure-S).

Pour l'anglais, on postule également que la forme verbale conjuguée se réalise par l'amalgame du verbe et de la flexion. Comme en français, la montée du verbe jusqu'à la flexion existerait aussi; elle serait possible pour les verbes *have*, *be* et les verbes modaux. Mais, au contraire du français, elle serait impossible pour les autres verbes.

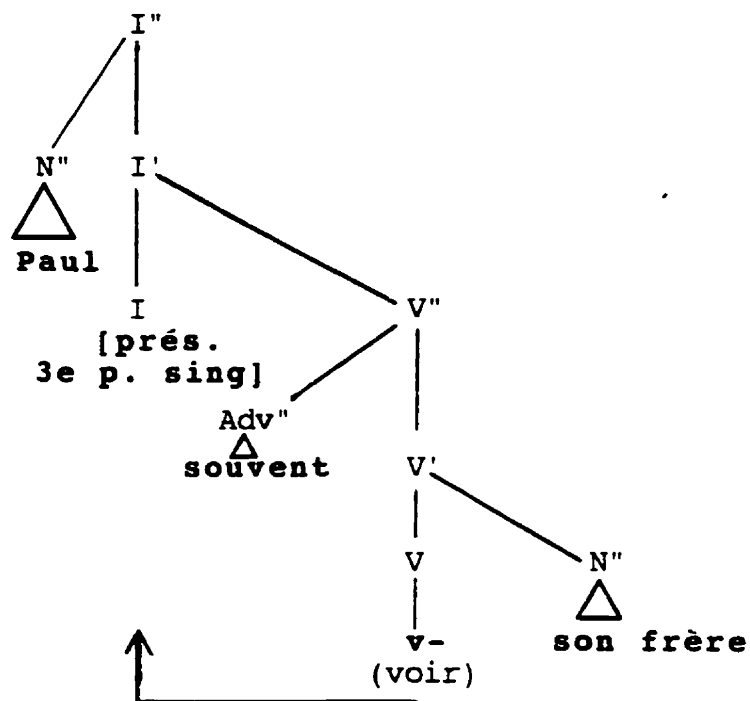


Fig. 1.1 - Déplacement du verbe (Structure-D)

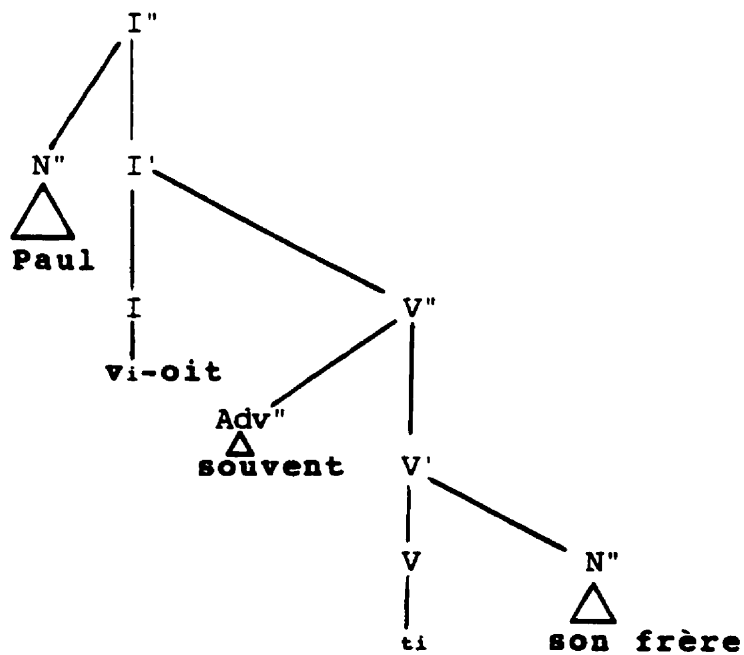


Fig. 1.2 - Déplacement du verbe (Structure-S)

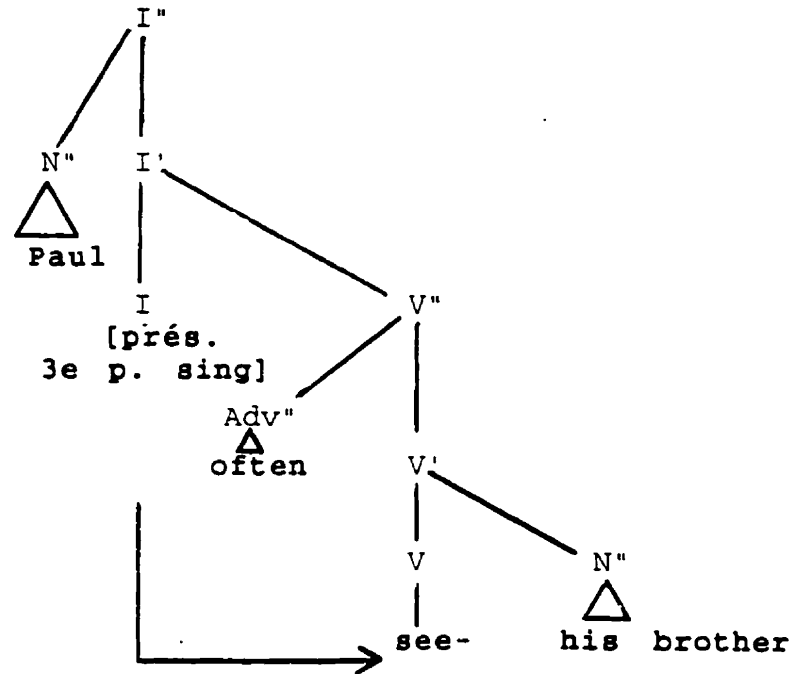


Fig. 2.1 - Déplacement de la flexion (Structure-D)

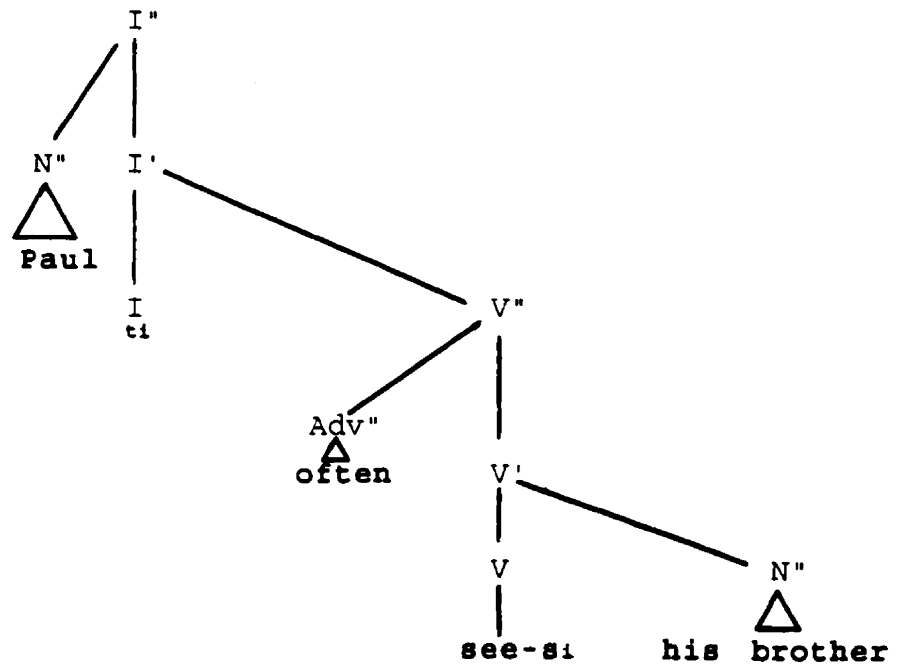


Fig. 2-2 - Déplacement de la flexion (Structure-S)

Ainsi, pour les verbes lexicaux fléchis le déplacement à I serait obligatoire en français tandis qu'en anglais il demeurerait impossible pour ces mêmes verbes fléchis. Un mécanisme inverse permettrait à la flexion de descendre jusqu'au verbe. C'est ce qui est illustré par les figures 2.1 et 2.2.<sup>40</sup>

Pour Pollock (1989), l'anglais et le français possèdent la même structure profonde (structure-D). Le déplacement (ou l'absence de déplacement) du verbe explique les différences de surface observables en français et en anglais dans les positions des adverbes.<sup>41</sup> D'autre part, l'analyse de Pollock permet aussi d'expliquer des contrastes (entre les deux mêmes langues) dont ceux touchant la position de la négation (*not* et *pas*) et ceux concernant la formation des questions (inversion sujet-verbe).<sup>42</sup> Ainsi, un seul et même paramètre, celui du déplacement du verbe, peut rendre compte de plusieurs contrastes entre l'anglais et le français.<sup>43</sup>

En fait, l'analyse de Pollock propose que la flexion (temps et accord) ne soit justement pas un nœud composé du temps et de l'accord, mais que chacune des deux composantes était à l'origine d'une projection maximale en français et en anglais.<sup>44</sup> Dans ce contexte, Pollock

---

<sup>40</sup> L'examinateur externe nous fait remarquer l'existence d'analyses alternatives. Par exemple, en regard des figures 1.1 et 1.2, l'adverbe *souvent* pourrait apparaître en position Modifieur (adjoint) de V' (sœur de V'). La présentation des arbres expliquant le mouvement de verbe en anglais et en français n'a surtout pas la prétention d'épuiser la question des analyses possibles. Tout au plus cette présentation vise-t-elle à illustrer le type de mécanismes en cause dans une approche *Gouvernement et Liage*.

<sup>41</sup> L'analyse de Pollock concernait les adverbes de fréquence et non pas les adverbes de manière.

<sup>42</sup> Ces deux dernières questions ne seront pas discutées ici.

<sup>43</sup> Cf. la section 2.7, à la page 29.

<sup>44</sup> *I will provide empirical arguments in favor of the view that Infl(ection) should not be considered as one constituent with two different sets of features ([±Tense, ±Agr]) and that instead each*

identifie le paramètre de l'opacité (ou de la transparence)<sup>45</sup> de l'accord qui, selon son approche, bloque (ou permet) la montée du verbe et conséquemment les contrastes observés.<sup>46</sup>

## 5. Études récentes

Dans les dernières années, un certain nombre d'études ont examiné le placement des adverbes par des apprenants en L2. Ces études ont été réalisées dans le cadre (chomskyen) de la théorie des principes et des paramètres, dans la foulée de *Gouvernement et Liage*. À chaque fois, une différence de valeur paramétrique entre l'anglais et le français a été postulée pour rendre compte des contrastes touchant les adverbes. Comme la tendance était plutôt d'associer plusieurs phénomènes à un seul paramètre, la question du placement des adverbes a été étudiée le plus souvent en même temps qu'un autre aspect. Chaque étude reposait sur l'état d'avancement de la théorie au moment où la recherche a été menée. C'est ainsi que, sous divers angles, White (1989b, 1991a, 1991b), Haegeman (1992), Towell, Hawkins et Bazergui (1993), Trahey et White (1993) se sont penchés sur la question de l'acquisition du placement des adverbes.

---

*of these sets of features is the syntactic head of a maximal projection.* (Pollock 1989:365)

<sup>45</sup> Opaque pour l'anglais et transparent pour le français.

<sup>46</sup> Nous n'aborderons pas plus à fond les raisons motivant cette analyse de Pollock. Nous retenons pour le moment que le paramètre de l'opacité [opacité] reste déterminant pour la question du déplacement du verbe et rend compte de plusieurs contrastes entre le français et l'anglais dont celui des adverbes de fréquence.

### 5.1 White (1989b)

À la fin des années 1980, postulant la condition d'adjacence et ses répercussions sur le positionnement des adverbes comme l'effet d'une différence paramétrique entre le français et l'anglais, White conduit une étude auprès de deux groupes d'apprenants, francophones pour l'anglais L2 (AL2) et anglophones pour le français L2 (FL2). Au-delà de la question spécifique des adverbes, cette étude veut vérifier si le principe des sous-ensembles (*Subset Principle*) présent dans l'acquisition de la langue maternelle joue aussi un rôle dans l'acquisition d'une L2.

On sait que ce n'est pas au moyen de données négatives que l'enfant apprend sa L1. Pour expliquer qu'un certain type d'erreurs ne survient pas lors de l'acquisition de la L1 malgré l'absence d'intrant négatif, il a été proposé que les enfants soient des apprenants conservateurs et qu'un principe dit des sous-ensembles (*subset principle*) les pousse à adopter la grammaire la plus restrictive pouvant accommoder les données de l'intrant.

Pour simplifier, supposons qu'une grammaire Y est plus restrictive qu'une grammaire X, c'est-à-dire que la grammaire X englobe la grammaire Y. On dit de Y qu'il est un sous-ensemble (un *subset*) de X; et réciproquement que X est un plus grand ensemble (un *superset*) de Y. Une grammaire Y peut ne pas être compatible avec toutes les phrases de type X. Une grammaire X demeure en revanche compatible avec toutes les phrases de type Y.

Entre deux hypothèses plausibles pour accommoder les données de l'intrant, en vertu de ce principe, l'enfant choisit nécessairement la grammaire la plus restrictive,



soit la grammaire sous-ensemble (le *subset*). En présence des données de l'intrant, le principe du sous-ensemble guide l'enfant pour qu'il essaye en premier la valeur «sous-ensemble» (la valeur *subset* ).

White entend par cette étude vérifier si le principe des sous-ensembles (*subset principle*) reste toujours actif chez l'apprenant d'une L2. Si tel est le cas, on peut supposer que l'apprenant se comporte à la manière de l'enfant apprenant sa langue maternelle. Au fond, White pose la question de l'accès ou non à la GU.

Se fondant sur Stowell (1981) et Chomsky (1986a), White propose le paramètre [ $\pm$ adj. stricte] pour l'assignation du Cas, la valeur paramétrique [+adj. stricte] de l'anglais étant considérée comme sous-ensemble (*subset*) et la valeur [-adj. stricte] du français comme *superset* (le plus grand ensemble). White pose comme hypothèse que si le principe du *subset* opère toujours lors de l'acquisition d'une L2, les apprenants francophones de l'anglais L2 vont retenir l'hypothèse la plus conservatrice, soit la valeur *subset* [+adj. stricte].

En accord avec ce principe, les francophones apprenant l'AL2 ne devraient pas permettre les ruptures de l'adjacence dans leurs productions. La valeur *subset* [+adj. stricte] empêche la possibilité de phrases comme \**John eats quickly his meal*. Présenté sous cet angle, le problème se pose donc différemment d'une hypothèse traditionnelle de transfert (négatif) des valeurs de la L1 vers la L2.

En ce qui concerne les apprenants anglophones du FL2, White estime que les deux hypothèses, *subset* ou transfert, prédisent le même genre de constructions pour les

apprenants anglophones. La valeur *superset* [-adj. stricte] permet les constructions du type *Jean prend son repas rapidement* et *\*Jean rapidement prend son repas* mais ne permet pas celles du type *Jean prend rapidement son repas*. L'hypothèse du *subset* prévoit donc qu'ils rejeteront les ruptures d'adjacence du français. L'hypothèse du transfert fait la même prédiction en raison des constructions interdites dans la L1.

L'étude a été réalisée auprès d'apprenants anglophones et francophones de la région de Montréal. La population francophone comprend 43 adultes considérés de niveau intermédiaire, 29 élèves de deuxième secondaire (13 ans en moyenne) et 23 autres de quatrième secondaire (15 ans en moyenne). La population anglophone se compose d'un total de 67 enfants de cinquième et sixième années (11 et 12 ans en moyenne).

Au terme de son étude, White conclut que les résultats des apprenants francophones de l'AL2 vont dans le sens d'un transfert et que, d'autre part, les apprenants du FL2 ne sont que partiellement conscients du fait que le français permet d'assouplir la condition d'adjacence (White 1989b:153). Elle précise que lorsqu'il y a chevauchement de structures comparables entre la L1 et la L2, le *resetting* d'un paramètre n'est pas aisé (*is not straightforward*), parce que les données venant de la L2 restent largement compatibles avec les valeurs paramétriques de la L1. Elle ajoute ceci à propos de l'apprenant anglophone du français:

*The English learner of French who assumes that French is [+strict adjacency] is being overcautious and conservative, assuming a grammar stricter than the L2 data warrant. This conservatism will not result in obvious errors. Instead, there will be a failure to produce as wide a range of sentence types as the target*

*language actually allows. We have seen that many of the FSL learners were conservative in this way, rejecting adjacency violations in French even though they had presumably been exposed to the relevant positive data. (White 1989b:154)*

## 5.2 White (1991a, 1991b)<sup>47</sup>

À la suite de la parution de l'article de Pollock (1989), White étudie à nouveau la question du placement des adverbes (voir ci-dessus) en considérant cette fois le paramètre du mouvement de verbe. Plus d'un contraste entre l'anglais et le français étant associé à ce paramètre (voir la section 4), les sujets sont répartis en deux groupes; un groupe reçoit de l'enseignement sur le placement des adverbes (de manière et de fréquence) et l'autre sur la formation des questions (deux types de contraste reliés à ce même paramètre).

La recherche porte sur une population composée de 138 élèves francophones de cinquième et sixième années (10 à 12 ans) participant à un programme intensif d'apprentissage de l'anglais L2. Quant à leur niveau de connaissance, ces enfants sont considérés de niveau intermédiaire au début de l'année scolaire. Les tests se déroulent après trois mois de participation à un programme intensif en anglais L2.

Les deux groupes de sujets sont d'abord testés sur le placement des adverbes. À la suite de quoi, le premier groupe (82 sujets) reçoit deux semaines d'enseignement sur certains aspects du placement des adverbes. Le second groupe (56 personnes) bénéficie d'enseignement sur la formation des questions, comme nous l'avons mentionné. Les

---

<sup>47</sup> Ces deux articles réfèrent à la même étude sur le terrain.

deux groupes sont ensuite testés à deux reprises sur le placement des adverbes, 15 jours et 50 jours plus tard.

Une des questions soulevée par cette étude concerne la nature de l'intrant qui permet aux apprenants d'attribuer une nouvelle valeur à un paramètre donné. White s'interroge ici à savoir si l'exposition aux seules données de l'anglais (sur l'adjacence stricte) permettront aux apprenants francophones de découvrir l'interdiction des positions rompant l'adjacence dans la langue cible.

En ce qui concerne le placement des adverbes, White pose les trois hypothèses suivantes. 1) Les apprenants vont transposer les valeurs paramétriques de leur L1 dans la L2 (c'est-à-dire accepter l'ordre Sujet-Verbe-Adverbe-Objet comme possible en anglais et rejeter l'ordre Sujet-Adverbe-Verbe). 2) L'enseignement (intrant négatif) sur les adverbes aidera les apprenants à maîtriser l'ordre Sujet-Adverbe-Verbe en anglais et à rejeter l'ordre Sujet-Verbe-Adverbe-Objet. 3) Dans leur interlangue, les apprenants vont retenir les constructions permises dans la L1 ou celles de la L2, soit les valeurs paramétriques associées au français (\*SAV, SVAO) ou bien celles de l'anglais langue cible (SAV, \*SVAO) (démontrant ainsi le *resetting* ou non du paramètre).

Les résultats de la recherche confirment la première hypothèse. Quant à la deuxième hypothèse, il appert que l'intrant négatif aide largement les apprenants à acquérir les valeurs de la langue cible, à court terme du moins, tandis que la seule exposition à l'intrant positif ne permettrait pas aux apprenants d'acquérir ces valeurs (ni à court ni à long terme). Enfin, la troisième hypothèse ne se vérifie pas.

Les résultats démontrent que seuls les sujets ayant bénéficié d'un enseignement sur les adverbes en sont venus à comprendre les restrictions sur le placement des adverbes en anglais (i.e. que l'ordre Sujet-Verbe-Adverbe-Objet reste impossible). White signale qu'après une période d'un an, ces mêmes sujets (ceux ayant profité de l'enseignement sur les adverbes) sont revenus à leur point de départ et produisent toujours des séquences Sujet-Verbe-Adverbe-Objet. D'autre part, les sujets qui ont reçu de l'enseignement sur la formation des questions n'ont pas amélioré leur performance dans le placement des adverbes.<sup>48</sup>

### 5.3 Haegeman (1992)

Haegeman (1992) constate que deux constructions anglaises posent des problèmes aux apprenants francophones, soit la construction à objet nul et la position des adverbes par rapport au verbe et ses compléments. Travaillant dans le cadre de la théorie des principes et paramètres, elle suggère que les deux problèmes d'acquisition soient liés à la valeur d'un même paramètre et que *l'apprentissage de l'anglais [implique] que le francophone doit refixer la valeur paramétrique qui gère ce mouvement [du verbe lexical]*. (Haegeman 1992:173)

En ce qui concerne les adverbes, elle en reconnaît deux types, courts et longs, et signale que le placement

---

<sup>48</sup> Une autre étude sur le même sujet a été menée par White (1992). Cette recherche s'est déroulée auprès de 97 enfants (10 à 12 ans) francophones apprenants de l'anglais L2. 72 de ces enfants ont reçu de l'enseignement explicite sur la formation de questions et les 25 autres sur les adverbes. Les mêmes tests que dans l'étude de 1991 sont reconduits auprès de ces enfants. Pour la partie qui concerne les adverbes, il ressort que seuls les apprenants qui ont reçu une formation sur les adverbes en arrivent à prohiber le déplacement (court) du verbe.

des adverbes courts posent moins de difficultés (aux francophones qui apprennent l'anglais) que les adverbes longs. Par adverbes courts, elle entend des adverbes du type *souvent* par opposition aux locutions adverbiales comme *chaque jour*.

Contrairement au français, elle remarque pour l'anglais l'impossibilité de séparer le verbe de son objet. Elle note une autre distinction qui repose sur la longueur de l'adverbe. Pour l'adverbe court, elle note la séquence *Adverbe-Verbe-Objet direct* et pour l'adverbe long la suite *Verbe-Objet direct-Adverbe*. Nous reproduisons ci-dessous les phrases données en exemple par Haegeman (1992:168-169)<sup>49</sup>:

- (140) John often eats chocolate.
- (141) \*John eats often chocolate.
- (142) \*John eats chocolate often.
  
- (143) \*John every day eats chocolate.
- (144) \*John eats every day chocolate.
- (145) John eats chocolate every day.

Pour le français, Haegeman explique que le verbe lexical peut être séparé de son objet et que dans le cas de l'adverbe court, cet ordre est même imposé. Dans le cas des adverbes longs, elle constate une plus grande souplesse, ceux-ci pouvant se retrouver aussi bien avant ou après l'Objet direct. Voici les phrases qu'elle présente en appui à cette constatation:

- (146) \*John souvent mange du chocolat.
- (147) John mange souvent du chocolat.
- (148) ?\*John mange du chocolat souvent.

---

<sup>49</sup> En ce qui concerne l'adverbe *souvent*, Haegeman signale l'impossibilité de le placer après l'objet direct, question que nous avons déjà soulevée (cf. p. 44 et sq.).

- (149) \*John chaque jour mange du chocolat.  
(150) John mange chaque jour du chocolat.  
(151) John mange du chocolat chaque jour.

Au moyen de tests de jugements demandés à des apprenants de l'anglais L2 (francophones de niveau universitaire), elle observe qu'il existe une différence entre les jugements de grammaticalité des phrases selon qu'il s'agit d'un adverbe long ou court. En gros, 60 à 70% des apprenants francophones détectent les phrases agrammaticales (en anglais) qui renferment un adverbe court; tandis que pour celles ayant un adverbe long, la moyenne est d'environ 35%. Elle ajoute qu'une autre étude, menée dans le cadre d'un mémoire de licence (Phan Tan 1991), a trouvé des résultats similaires.

Comme les phrases équivalentes en français permettent à un adverbe court ou long d'occuper la position entre le verbe et son objet direct, elle estime insatisfaisante la simple hypothèse du transfert (de la distribution des adverbes du français vers l'anglais), étant donné la performance nettement supérieure dans les jugements portant sur les adverbes courts comparativement aux adverbes longs.

Les mêmes étudiants testés pour les adverbes ont aussi dû évaluer la grammaticalité de phrases où l'omission de l'objet direct n'est pas permise en anglais. Pour ces phrases, elle note des résultats similaires à ce qu'elle avait trouvé pour les adverbes longs. Cette similarité entre les résultats lors des jugements de grammaticalité, pour les constructions à objet nul et pour celles contenant un adverbe long, l'amène à lier ces deux difficultés (des apprenants) au fait qu'un seul et même paramètre n'a pas été fixé correctement.

Elle conclut que la

*fixation du paramètre de l'objet nul devrait résulter en un jugement adéquat pour la position de l'adverbe long: si l'option de l'objet nul est exclue, elle ne pourra plus servir pour légitimer le mouvement de l'objet direct à travers l'adverbe. Si cette corrélation est maintenue, on s'attendrait à ce que le francophone qui a réussi à fixer le paramètre de l'objet nul ne doive aussi plus admettre la séquence V-adverbe long-NP. (Haegeman 1992:180)*

#### 5.4 Hawkins, Towell et Bazergui (1993)

Faisant suite à White (1989b), Hawkins, Towell et Bazergui entreprennent une nouvelle étude portant en partie sur le placement de l'adverbe, au début des années 1990. Les auteurs font remarquer que le contraste entre le français et l'anglais concernant la distribution des adverbes de manière et de fréquence déborde le paramètre de la condition d'adjacence sur l'assignation du Cas développé par Stowell (1981).

Basant leur argumentation sur Pollock (1989), les auteurs posent le problème du placement des adverbes sous l'angle du mouvement de verbe en français. Pollock (1989) ayant proposé que plusieurs différences de surface entre l'anglais et le français peuvent être réduites à une seule différence paramétrique, les chercheurs identifient le paramètre de l'opacité de l'Accord [ $\pm$  opacité]. Ils font porter leur étude sur trois phénomènes dont la distribution en français est prédite par le paramètre Accord, soit le placement de la négation *pas*, le placement de l'adverbe de fréquence *souvent* et le placement du quantifieur *tous*.



Les auteurs rappellent que White (1989b) concluait que les apprenants anglophones du FL2 démontraient de meilleurs résultats dans l'acquisition de la position postverbale (des adverbes de manière et de fréquence) que les apprenants francophones de l'AL2 pour l'acquisition de la position préverbale. Ils font remarquer qu'à la lumière de Pollock (1989), la tâche que représentait le bon positionnement des adverbes de manière et de fréquence devrait être la même pour les deux groupes d'apprenants. Les auteurs veulent expliquer la différence observée dans le taux de succès entre les deux groupes d'apprenants pour la réalisation d'une tâche équivalente. Pour ce faire, ils proposent une étude détaillée du développement des intuitions des apprenants anglophones (adultes) du FL2.

Deux tests de jugement de grammaticalité sont administrés à deux groupes de sujets adultes. Les 124 phrases des deux tests présentent aussi bien des phrases grammaticales qu'agrammaticales. Les sujets doivent noter sur une échelle de 1 à 5 leur degré d'acceptabilité pour chacune des phrases et souligner la partie jugée inacceptable, le cas échéant.

L'étude se déroule auprès d'apprenants anglophones du FL2, tous étudiants d'université. Le premier groupe se compose de 75 étudiants de première année universitaire et le second de 29 étudiants de quatrième année. Les auteurs réfèrent au premier groupe comme étant le groupe intermédiaire et le second comme le groupe avancé. Un groupe témoin de 37 étudiants français (du même âge) s'est aussi soumis aux tests.

Dans le jugement des phrases grammaticales contenues dans les tests, les résultats des deux groupes, intermédiaire et avancé, se comparent à ceux des locuteurs

natifs pour les phrases portant sur l'adverbe souvent et la négation. Cela semble indiquer que les apprenants auraient réalisé un *resetting* du paramètre à [-opacité]. Toutefois, pour le troisième aspect considéré, soit le quantifieur *tous*, l'étude a produit des résultats tout à fait contraires, ce qui pose un problème puisqu'en accord avec l'analyse de Pollock (sur laquelle l'étude se fonde) le même site et le même paramètre se trouvent en cause.<sup>50</sup>

Pour résoudre ce problème, les auteurs proposent que les sujets *se bâtissent une représentation mentale les faisant se comporter à la manière des locuteurs natifs pour certains aspects*<sup>51</sup> (Hawkins, Towell et Bazergui 1993:205). En réponse à la question initiale, à savoir la différence observée entre les deux groupes d'apprenants (francophone et anglophone) dans l'étude de White, les auteurs concluent que les deux groupes éprouvent de la difficulté à réaliser le *resetting* du paramètre Accord et soumettent que la meilleure réussite des anglophones n'est qu'apparente. Ils envisagent que ces derniers recourent à des mécanismes d'imitation pour accommoder les structures syntaxiques de surface du français. Ils considèrent enfin la possibilité que le *resetting* d'un paramètre ne se produise pas, même sur de longues périodes de contact avec la L2, sans pour autant l'exclure complètement.

---

<sup>50</sup> Par ailleurs, les résultats du jugement des phrases agrammaticales posent aussi des problèmes. D'une part, les intuitions des locuteurs natifs (du français) ne confirment qu'une partie des jugements de grammaticalité utilisés par Pollock. D'autre part, les auteurs s'attendaient à ce que les apprenants démontrent moins de précision dans le jugement des phrases agrammaticales (par opposition aux phrases grammaticales). Ils constatent que les apprenants avancés sont meilleurs que les locuteurs natifs (selon les critères de Pollock). Sur les jugements en L2, cf. Sorace (1996).

<sup>51</sup> *We are beginning to be forced into the position of suggesting that our subjects are constructing mental representations for French syntax which make them "appear like" native speakers in some areas dealt with by this "opacity parameter" of Pollock's, but which lead them to have nontarget-like intuitions in others.*

### 5.5 Trahey et White (1993)

Trahey et White (1993) veulent répondre à une question restée en suspens dans White (1991a, 1991b). La question principale soulevée par cette étude reste de savoir si la seule exposition à de l'intrant positif (*naturalistic positive evidence*) suffit pour que des apprenants francophones optent pour la valeur paramétrique de l'anglais langue cible. La recherche porte spécifiquement sur le placement des adverbes de manière et de fréquence et les tests ne concernent que des phrases contenant un verbe lexical (sans auxiliaire).

Comme cadre théorique, les auteurs réfèrent au paramètre de l'opacité de l'accord conformément à l'analyse de Pollock (1989). Mais, en toile de fond de cette recherche, elles font aussi appel au principe de l'unicité (*Uniqueness Principle*) et au mécanisme de révision (*preemption*), deux concepts que les auteurs importent dans le champ des L2.<sup>52</sup>

<sup>52</sup> Learning principles have been proposed that interact with UG and aid the child in overcoming the logical problem of language acquisition (Pinker, 1984, Wexler & Mancini, 1987). One such principle is the Uniqueness Principle, a one-to-one principle constraining form-meaning mappings such that one meaning can be carried by just one form in a grammar (Pinker, 1984). [...] The Uniqueness Principle comes into play when the child hypothesizes an incorrect form or structure that has a grammatical counterpart in the target language. [...] One example is the child's extension of regular inflectional morphology to irregular stems, resulting in the usage of overregular past tense form *liked breaked and goed* (Pinker, 1986, p. 58). [...] Since children do eventually work out the rule of regular past in English, something must be enabling the child to restrict his or her overregular grammar. The mechanism that ensures that the child overcomes such errors and eventually arrives at the adult grammar is often called *preemption* (Berwick, 1985; Pinker, 1984, 1986; Rutherford, 1989).

Pinker's examples of the operation of preemption and the Uniqueness Principle do not concern parameters. However, it seems to us that most parameter-setting theories implicitly adopt a form of the Uniqueness Principle and assumes that a parameter value

L'étude est réalisée auprès de 54 enfants francophones (11 ans en moyenne) provenant d'un programme d'apprentissage intensif de l'anglais L2 axé sur une approche communicative. Les enfants profitent d'une exposition à un intrant riche en utilisation d'adverbes pendant une période de deux semaines. Aucun enseignement formel sur les adverbes n'est toutefois dispensé aux apprenants (aucun intrant négatif contrairement à l'étude de 1991).

Les résultats démontrent que l'interlangue des apprenants intègre la structure Sujet-Adverbe-Verbe mais que les apprenants continuent tout de même de produire (ou d'accepter) des séquences Sujet-Verbe-Adverbe-Objet. Autrement dit, l'augmentation des constructions Sujet-Adverbe-Verbe ne s'accompagne pas d'une diminution des constructions Sujet-Verbe-Adverbe-Objet. Ainsi, les résultats attestent de la cooccurrence des deux structures dans l'interlangue des apprenants et démontrent que l'intrant positif à lui seul n'entraîne pas chez l'apprenant l'abandon (preemption) de la valeur

---

*will be preempted by positive evidence for some other value. [...] The [L2] learner comes across structures in the input incompatible with the default value and deduces that an alternative setting must be appropriate for his or her language. [...] It appears, then, that parameter resetting in L1 acquisition proceeds, in some cases, on the basis of preemption motivated by a formulation of the Uniqueness Principle that permits just one parameter setting to be maintained in a grammar at a time.*

*It is worth considering whether parameter resetting in L2 acquisition can also be approached in terms of preemption, whether parameter settings which have been adopted on the basis of transfer from the L1 can be reset to the appropriate L2 value on the basis of L2 input. According to Rutherford (1989), parameters are one L2 domain in which preemption may be found to apply. [...] Rutherford suggests that in L2 as in L1 acquisition, input data incompatible with the initial parameter setting adopted for the L2 will force restructuring of the interlanguage grammar and resetting of the parameter to the appropriate L2 value. Again, this is based on the assumption that once the contradictory data have been analyzed by the learner, the new setting will preempt the old, since both cannot be held at the same time. (Trahey et White, 1993:182-183)*

paramétrique associée à la L1. En conséquence, les auteurs concluent que le principe d'unicité (*Uniqueness Principle*) n'opère pas dans ce cas.

## 6. Notre approche et nos hypothèses

Comme on peut le constater, les études qui ont porté sur le placement des adverbes auprès d'apprenants se situaient dans un cadre de travail chomskyen dont le but consistait à établir si le *resetting* d'un paramètre survenait lors de l'acquisition d'une L2.

En fait, ces études nous renvoient à un débat plus général, c'est-à-dire l'accès ou non à la GU pour l'apprenant d'une L2. Essentiellement, ce débat tourne autour des positions suivantes:<sup>51</sup>

1) la GU est accessible (les apprenants acquièrent les valeurs paramétriques au moyen de la GU sans une phase où les valeurs paramétriques de la L1 sont appliquées);<sup>54</sup>

2) la GU n'est plus accessible et l'interlangue des apprenants transpose les valeurs de la L1 (les apprenants ne peuvent plus modifier les valeurs paramétriques de la L1);<sup>55</sup>

3) les apprenants peuvent arriver à des valeurs paramétriques qui ne renvoient ni à celles de la L1 ni de la langue cible (mais tout de même possibles dans les langues du monde);<sup>56</sup>

4) la L1 permet l'accès à la GU.<sup>57</sup>

---

<sup>51</sup> On retrouvera une vue synthétique des principales positions défendues dans ce débat dans White (1989a:48 et sq.), Cook (1993:200-246), Ellis (1994:440-466) et dans Gass et Selinker (1994:108-138).

<sup>54</sup> Flynn (1996), White (1992).

<sup>55</sup> Clahsen et Muysken (1986).

<sup>56</sup> Thomas (1989).

<sup>57</sup> White (1986b).

La plupart des études que nous avons passées en revue dans la section 5 considèrent un accès partiel ou indirect à la GU et conséquemment envisagent la révision des valeurs paramétriques associées à la L1 par l'apprenant. Mais comme le signale Strozer (1994), cette thèse du *resetting* reste toujours à être démontrée.

Notre étude ne s'est pas donné comme but de trancher la question de l'accessibilité ou non, partielle ou indirecte, à la GU. D'ailleurs, à la lumière des données recueillies dans diverses études, on peut se demander s'il est tout à fait nécessaire de faire appel à la GU pour rendre compte du comportement des apprenants.

Précédemment dans ce chapitre, nous avons souligné les problèmes que soulève l'importation, dans le champ des L2, d'une approche fondée sur un cadre théorique en constante révision. Bien que d'autres l'aient fait avant nous, il nous semblait hasardeux de fonder nos expérimentations sur une description somme toute provisoire de ce en quoi consistent les valeurs paramétriques de l'une ou l'autre langue.<sup>58</sup>

Nous croyons que les termes de ce débat sur l'accessibilité ou non (à cette entité théorique et à la révision des valeurs paramétriques) semblent le condamner à la stérilité, du moins dans l'état actuel des connaissances. Aussi, notre travail n'a pas consisté à vérifier la justesse de tel ou tel développement récent d'une théorie syntaxique ni d'en démontrer la pertinence en l'appliquant à l'acquisition d'une L2.

---

<sup>58</sup> À ce sujet, voir White (1991a:358), White (1992:286) et Trahey et White (1993:202).

Cela dit, les études évoquées à la section précédente, en particulier celles de White, ont été pour nous une véritable inspiration, une sorte de tremplin qui nous a permis d'envisager la présente étude sur les adverbes. Que nous exprimions ici quelques réserves sur l'état actuel du débat sur l'accessibilité ou non à la GU ne préjuge en rien de l'importance et de l'influence que les recherches de White ont pu avoir sur notre propre démarche.

Lorsque la question du placement des adverbes a été étudiée par d'autres, ces études ne touchaient la plupart du temps qu'un nombre restreint d'adverbes. Du reste, il ne s'agissait pas à proprement parler d'études extensives sur le placement des adverbes. La question des adverbes n'était souvent qu'un élément examiné parmi d'autres (cf. la section 5 de ce chapitre).

Peu d'études se sont penchées sur cette question de façon empirique. Notre contribution a visé la question du placement des adverbes en elle-même. C'est pourquoi nous avons choisi d'examiner le phénomène en recourant à un nombre assez grand d'adverbes pour en comparer l'acquisition, non seulement d'un adverbe par rapport à un autre mais aussi entre quatre catégories d'adverbes. (Nous définirons ces quatre catégories au prochain chapitre.)

De façon générale, notre recherche a consisté à documenter le phénomène de l'acquisition du placement des adverbes chez les apprenants anglophones du français L2. Nous nous sommes penché sur l'acquisition des structures françaises par des apprenants anglophones en consacrant notre champ d'investigation sur des phrases comprenant un

adverbe simple<sup>59</sup> et un verbe suivi d'un objet direct. Même si le français permet à d'autres éléments de s'interposer entre le verbe et son objet direct, nous n'avons pas exploré cet aspect.

Nous avons limité notre recherche à des placements observables dans des phrases courtes (au maximum une dizaine de mots). Ces phrases comportaient nécessairement un complément d'objet direct, lui aussi court. Il s'agissait toujours de phrases simples (sujet, verbe, complément) sans inversion. Nous n'avons pas examiné les déplacements de l'adverbe en présence d'un complément lourd, ni les dislocations possibles avec les adverbes, ni non plus les SN fonctionnant comme adverbes.

Comme nous l'avons vu précédemment, le français et l'anglais se distinguent quant aux constructions permises. Les suites linéaires comprenant un adverbe doivent répondre à des contraintes particulières à chaque langue. Cette différence repose sur le fait que l'anglais respecte une condition d'adjacence stricte [+adj. stricte] et que le français reste plus souple à cet égard [-adj. stricte]. Au moment où il débute son apprentissage du FL2, l'apprenant anglophone ignore le bien-fondé des constructions qui rompent l'adjacence entre le verbe et son objet direct. Une partie de sa tâche consiste donc à réaliser le placement des adverbes à des positions acceptables dans la langue cible. Ce contraste entre l'anglais et le français et la tâche devant être accomplie par l'apprenant marquent le point de départ de notre étude.

---

<sup>59</sup> En référence aux travaux d'Haegeman (1992), seuls des adverbes courts ont été considérés dans notre étude.



Mais notre étude va au-delà de ce contraste spécifique entre langue cible et langue source. Elle examine aussi le comportement des apprenants en ce qui concerne le placement des adverbes lorsque le verbe se conjugue avec un auxiliaire et que la position intercalée entre le verbe et l'auxiliaire est de mise, position permise aussi bien dans la L1 que dans la L2. Elle examine aussi le comportement des apprenants en ce qui concerne les adverbes de temps.

Pour décrire le système linguistique de l'apprenant, nous retenons le concept d'IL élaboré par Selinker. Nous postulons que l'apprenant construit un savoir linguistique systématique tout au long de son acquisition de la L2, c'est-à-dire qu'il se donne un ensemble de règles (conscientes ou inconscientes) qui lui permettent des productions (plus ou moins) intelligibles dans la L2.

Ce système responsable des productions de l'apprenant n'est pas fixe à tout jamais. Tout au long du processus d'acquisition, il se modifie, il subit des révisions. Nous tenterons de démontrer que l'IL évolue comme une suite de grammaires intérim. La présente recherche se veut un effort pour décrire un aspect de ces grammaires intérim (IL), soit l'acquisition du placement des adverbes.

Par rapport aux huit phénomènes identifiés par Selinker (1992), nos observations porteront surtout sur les quatre points suivants: 1) les apprenants créent un système linguistique (partiellement) distinct (*people create a (partly) separate linguistic system*); 2) les identifications entre les langues et le transfert sont au centre de ce système (*in that system interlingual identifications and language transfer are central*); 3) une partie de l'IL est susceptible de fossilisation (*one*

*fossilizes at least parts of the IL); 4) l'IL créée fait l'objet de stratégies de simplification et de complexification (the IL one is creating is susceptible to simplification and complexification strategies).*

**L'hypothèse de recherche générale (HG) propose que le placement des adverbes fasse l'objet d'une acquisition par des apprenants adultes.**

Cette question n'est pas banale. Dans son étude auprès d'apprenants de l'anglais L2, Haegeman a remarqué que, en ce qui concerne le placement des adverbes, *la grammaire de l'anglais semble poser des obstacles insurmontables au locuteur francophone, même si ce dernier a déjà atteint un niveau avancé en anglais.* (Haegeman 1992:149) Qu'en est-il de la situation inverse? Les locuteurs natifs de l'anglais qui apprennent le français L2 acquièrent-ils les placements des adverbes propres au français? (Et du même coup abandonnent-ils les placements caractéristiques de l'anglais dans leur interlangue?) Dans un premier temps, il nous paraît essentiel de poser cette question.

Les hypothèses de travail que nous posons sont les suivantes:

**H1) que les positions des adverbes particulières à la langue source, notamment [+adj. stricte], sont transférées dans l'interlangue des apprenants;**

**H2) que, par la suite, les apprenants réalisent des placements d'adverbes conformes aux exigences de la langue cible, notamment [-adj. stricte];**

H3) à un niveau d'aisance élevé, la compétence des locuteurs non-natifs se compare à celle des locuteurs natifs (pour l'aspect étudié).

Pour réaliser cette recherche, nous avons d'abord identifié des sujets dont l'anglais est la seule langue maternelle. En plus de la déclaration de langue maternelle, nous avons aussi circonscrit, au moyen d'un questionnaire détaillé, la connaissance d'une ou d'autres langues que ces personnes auraient pu avoir. Les seuls sujets qui nous ont intéressé, au moment de l'analyse définitive, sont ceux qui n'avaient jamais été exposés à une autre langue que leur langue maternelle (hormis évidemment la L2 considérée par notre étude).

Nous n'avons retenu que des sujets adultes. Comme nous l'avons vu, ce n'était pas toujours le cas des études passées en revue. Par adulte, nous entendons 18 ans ou plus. Par ce choix, nous avons voulu examiner des cas d'acquisition se produisant après l'âge de la puberté, ce qui situe notre expérimentation au-delà de la période critique selon toutes les conceptions de cette période.

Dans l'appréciation des résultats, nous avons recherché la meilleure description possible des sujets à qui nous avons eu affaire. Nous ne voulions pas nous contenter d'une description vague et générale du niveau de compétence de nos sujets. C'est pourquoi les sujets retenus ont fait l'objet d'un test de classement uniforme. Chaque sujet s'est ainsi vu attribuer une note selon la performance démontrée à ce test.

Ainsi, les résultats à nos tests seront toujours mis en parallèle avec les notes enregistrées par ailleurs au

test de classement. En procédant de cette façon, nous croyons pouvoir définir, pour l'aspect étudié, une description précise de l'IL des apprenants en fonction d'une échelle de 1 à 100 représentative des capacités générales des sujets en français. Précisons que la plupart des sujets classés parmi les avancés correspondent aux locuteurs que l'on peut décrire comme des *near-natives*.

Deux sortes de test ont été élaborées. Un premier type, que nous avons désigné test de manipulation, nous permet d'observer les productions écrites de l'apprenant dans une situation contrôlée mais qui permet tout de même au participant une certaine marge de liberté dans la construction de ses phrases. Un second type de test, que nous avons appelé test de préférence, demande aux sujets de choisir la phrase acceptable entre trois versions d'une même phrase. Le test de préférence met en évidence les connaissances des apprenants tandis que le test de manipulation nous renseigne sur les productions réalisées par les apprenants.

Enfin, un groupe témoin composé exclusivement de locuteurs natifs du français s'est prêté aux mêmes tests que les sujets. Il nous servira de point de comparaison dans l'évaluation de la compétence démontrée par les apprenants.

### MÉTHODOLOGIE

Ce deuxième chapitre a pour objectif d'illustrer les principaux éléments méthodologiques de l'étude que nous avons réalisée auprès des apprenants anglophones. Nous rendons compte d'abord du mode de recrutement des sujets des deux groupes étudiés. Nous évoquons l'étude pilote qui a précédé cette étude et nous expliquons comment nous avons été amené à établir un seuil minimal de performance en français pour les sujets qui se sont prêtés à l'expérience. Nous présentons les principales caractéristiques de la population étudiée et précisons le classement des sujets. Nous décrivons ensuite l'épreuve en plus de fournir un certain nombre de détails sur les conditions de cueillette et de traitement des données. Enfin, nous décrivons la composition du groupe témoin et nous rappelons sa tâche.

#### 1. Les sujets étudiés et leur recrutement

##### 1.1 Deux groupes de sujets

Les sujets étaient tous des étudiants adultes de niveau universitaire. Tous les participants ont été recrutés à même les classes des programmes de français offerts par les Universités Laval et du Québec à Trois-Rivières pendant l'année scolaire 1994-1995 et pendant l'été 1995. Essentiellement d'origine canadienne et

américaine, la population étudiée se composait donc d'étudiants inscrits à un programme ou à un autre en français langue seconde ou langue étrangère.

L'étude a porté sur deux groupes. Les sujets du premier groupe ont été recrutés pendant la session d'été 1995 à l'occasion des programmes courts d'immersion de l'UQTR tandis que les personnes composant le second groupe l'ont été pendant l'année scolaire 1994-1995. Toutes ces personnes étaient inscrites à un programme en apprentissage du français langue seconde, soit à l'Université Laval, soit à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

Pour bien situer le contexte d'apprentissage dans lequel ces étudiants évoluaient, qu'il nous soit permis de préciser que les deux universités préconisent la formule d'immersion linguistique comme approche pédagogique.

Le premier groupe prenait part à un programme d'immersion d'une période limitée de cinq (5) semaines sur le campus de l'UQTR. Les tests menés auprès de ce groupe ont été réalisés à la fin de la seconde semaine et au début de la troisième semaine. Contrairement au second groupe, les activités de ces étudiants après les heures de cours étaient très encadrées.<sup>60</sup> Nous allons référer dorénavant à ce groupe comme le groupe *TRANS*.

---

<sup>60</sup> En plus des séances de cours formelles, ces étudiants participaient à des activités d'immersion à tous les jours, y compris les week-ends, souvent du matin jusqu'au soir sous la supervision d'animateurs (excursions, films, ateliers de conversation, etc.). Pendant leur séjour, ils logeaient dans les résidences sises sur le campus et ils prenaient la plupart de leurs repas à la cafétéria de l'université, de telle sorte que leurs échanges avec la population trifluvienne restaient tout de même relativement limités.

Les sujets du second groupe, eux, ont fait l'objet d'une étude dite longitudinale qui s'est déroulée pendant une année scolaire complète. En plus de suivre des cours de FL2, ces personnes vivaient quotidiennement dans un environnement tout à fait francophone, soit dans la ville de Québec, soit dans la ville de Trois-Rivières. Nous référerons à ce groupe comme le groupe *LONG*.

### 1.2 Le recrutement des sujets

Le recrutement de toutes les personnes qui ont participé à notre étude s'est fait par l'intermédiaire des administrations de l'Élav (École des langues vivantes) de l'Université Laval et de l'ÉIF. (École internationale de français) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Cette tâche a d'ailleurs été possible grâce à la coopération de plusieurs enseignants et responsables pédagogiques de ces deux institutions.

Pour réunir les sujets du groupe *TRANS*, nous nous sommes adressé à sept (7) classes différentes (du programme d'immersion d'été de l'UQTR). Ces sept classes réunissaient au total 136 personnes. Toutefois plusieurs de ces personnes n'ont pas été retenues dans le groupe *TRANS*. Nous nous en expliquons un peu plus loin.

L'administration des différents tests aux sujets du groupe *TRANS* s'est déroulée classe par classe, les sept classes étant toujours visitées la même journée. Les données recueillies se composent par conséquent de la somme des résultats de sept sous-groupes différents.

Pour ce qui est du groupe *LONG*, un appel a été lancé aux étudiants en tout début d'année scolaire. Au total, 22

personnes ont répondu à l'invitation et accepté de participer, ce qui nous a permis de constituer le second groupe pour les besoins de la partie longitudinale de notre étude. Dans les faits, ce groupe se composait de deux sous-ensembles distincts, neuf participants provenaient de l'Université Laval et 13 autres de l'UQTR. Certaines de ces personnes n'ont toutefois pas été retenues dans le groupe *LONG*. Nous revenons sur ce sujet un peu plus loin.

Les étudiants composant le groupe *LONG* provenaient eux aussi de plusieurs classes et même de programmes différents (programmes courts, certificat, baccalauréat). Aussi, pour simplifier la passation des tests, avons-nous convoqué les étudiants en un seul lieu et au même horaire, soit à Québec, soit à Trois-Rivières. C'est donc dire que les résultats recueillis pour ce groupe représentent en fait la somme de deux sous-groupes, celui de Laval et celui de l'UQTR.

## 2. Étude pilote

Avant d'entreprendre l'étude expérimentale comme telle, nous avons procédé à la tenue d'une étude pilote à l'été 1994 auprès de la clientèle étudiante de l'École internationale de français (UQTR). Ces tests nous ont permis, d'une part, d'identifier certains écueils à éviter et, d'autre part, de valider les différents instruments que nous avons élaborés.

Plus précisément, cette étude préliminaire s'est déroulée en trois étapes. Nous avons d'abord soumis le questionnaire d'identification à une large population. Puis, nous avons éprouvé, sur le terrain, une version type



de chacun des tests prévus dans notre recherche, c'est-à-dire une version type du test de manipulation et une autre du test de préférence.<sup>61</sup> Enfin, nous avons procédé à un examen des réponses fournies par les étudiants de cinq classes de français langue seconde.

### 2.1 Le questionnaire d'identification

En juillet 1994, nous avons distribué le questionnaire d'identification, dans sa première version, à 230 personnes, étudiants de provenances diverses tous inscrits à l'un ou l'autre des programmes de l'ÉIF (Trois-Rivières). Cette première démarche nous a permis de raffiner le questionnaire. La question numéro 5 a été simplifiée et la question numéro 7 a été carrément éliminée. On trouvera des copies de la version provisoire et de la version définitive du questionnaire à l'annexe 1.

### 2.2 Applicabilité des tests

Les deux institutions d'enseignement dont nous avons parlé répartissent leurs étudiants entre trois niveaux d'apprentissage: débutant, intermédiaire et avancé. Cette répartition s'établit en fonction des résultats obtenus au test de classement Laval.

Le niveau débutant comprend les étudiants qui obtiennent de 0% à 25%, le niveau intermédiaire ceux qui se situent de 26% à 75% et, finalement, le niveau avancé ceux qui franchissent la barre des 75%. Comme le niveau intermédiaire recouvre un très large éventail, il est

---

<sup>61</sup> Cf. la description des tests, chapitre II, sections 5.3 et 5.4, p. 103 et sq.

d'usage de diviser cette catégorie en sous-catégories, par exemple intermédiaire-inférieur et intermédiaire-supérieur.

**Tableau I**  
**Niveaux de compétence**  
**en fonction du test Laval**

Score au test Laval (STL %)	Classement par niveau de compétence	Sous-niveau
0-25	Débutant	
26-75	Intermédiaire	26-50 Int.-inférieur 51-75 Int.-supérieur
76-100	Avancé	

Dans le cadre de l'étude pilote, nous avons voulu savoir comment les étudiants de divers niveaux allaient réagir à nos tests. Quelle était la limite la plus basse à laquelle nous pouvions administrer les tests sans problème de compréhension? Combien de temps les sujets de divers niveaux mettraient-ils à accomplir la tâche demandée? Y avait-il, sur le terrain, des difficultés à administrer les tests tels que nous les avons conçus? À quel genre de résultats pouvions-nous nous attendre selon les divers niveaux? Telles étaient les interrogations que nous avons à l'esprit lorsque nous avons procédé aux prétests de l'été 1994.

En fonction des scores obtenus au test de classement et sur la base desquels les classes avaient été formées, nous avons identifié cinq groupes-cours pour participer au prétestage. Les résultats au test Laval de chacun de ces groupes variaient ainsi:

classe no 1	26-30
classe no 2	37-47
classe no 3	59-64
classe no 4	73-98
classe no 5	71-96

Il nous est apparu que certains apprenants éprouvaient des difficultés de compréhension, en particulier au niveau du vocabulaire. Ces difficultés ont été rencontrées uniquement dans la classe numéro 1 dont les scores individuels au test de classement Laval se situaient entre 26% et 30%, soit les étudiants intermédiaires les plus faibles.

Pour illustrer, qu'il suffise de mentionner qu'environ le quart des étudiants de cette classe ont demandé, à un moment ou à un autre, de se faire expliquer le sens d'un mot. Compte tenu du nombre de phrases soumises, trente-trois (33), on ne peut pas dire que les problèmes de compréhension étaient généralisés, mais à l'occasion, certains étudiants devaient recourir à une forme d'assistance pour réaliser la tâche qui leur était demandée.

D'autre part, l'analyse des réponses du prétest a montré également que certains étudiants de la classe numéro 1 pouvaient mal identifier la catégorie de certains mots. Par exemple, lors du prétest de manipulation<sup>62</sup>, un sujet a interprété le mot *bien* comme un adjectif plutôt que comme un adverbe et a composé la phrase suivante: *Louis a compris le bien problème*. Ce type d'erreur dans la réalisation d'une phrase ne se retrouvait pas dans les autres classes retenues pour le prétest. Par ailleurs, ce

---

<sup>62</sup> Cf. la description des tests, chapitre II, sections 5.3 et 5.4, p. 103 et sq.

genre de méprise demeurerait impossible à détecter dans le prétest de préférence puisque, dans ce cas, la tâche des candidats se limitait à identifier la version préférée parmi trois versions différentes de la même phrase (a, b ou c).

C'est ainsi que l'ensemble des observations faites lors de l'étude préliminaire nous a persuadé d'établir un seuil minimum à partir duquel les sujets pouvaient être retenus. À la suite des travaux de l'été 1994, nous avons fixé à 35% le score minimum idéal (au test Laval) devant être atteint par les sujets pour la soumission aux épreuves de notre recherche. Nous avons donc résolu de ne pas nous adresser aux étudiants intermédiaires les plus faibles.

Aussi, pour le recrutement des sujets expérimentaux, avons-nous ciblé des classes en fonction de ce critère minimum au test Laval. Malgré cela, parmi la population totale à laquelle nous nous sommes adressé, cinq personnes ont obtenu moins de 35%. Trois d'entre elles se sont retrouvées dans le groupe *LONG* et deux autres dans le groupe *TRANS*.<sup>63</sup>

---

<sup>63</sup> En théorie, aucun étudiant dont le score est inférieur à 35% n'aurait dû se retrouver dans les classes ciblées pour le recrutement de nos sujets d'étude. Dans les faits, pour des raisons pédagogiques et administratives (taille des groupes-cours, répartition équitable des charges de travail entre enseignants, exceptionnelle performance d'un étudiant en dépit d'un résultat quelconque au test Laval, ou, à l'inverse, piètre performance en dépit d'un excellent score, etc.), il arrive que la composition initiale des classes soit modifiée. C'est ce qui explique la présence des cinq sujets au score inférieur à 35% parmi les classes ciblées.

### 2.3 Révision du contenu des tests

L'analyse des réponses obtenues lors de l'étude pilote de l'été 1994 nous a convaincu de l'importance de ne soumettre aux sujets que des phrases neutres d'un point de vue culturel. Une phrase en particulier avait attiré notre attention. Celle-ci évoquait les succès de l'équipe de hockey sur glace des Canadiens de Montréal. Or, l'association de certains mots entre eux - coupe et Stanley en l'occurrence - évidente pour les sujets d'origine canadienne, était loin de l'être pour tous. Aussi, pour éviter les difficultés de compréhension liées non pas à la phrase elle-même mais plutôt à la connaissance du monde qu'elle décrit, toutes les phrases de nos tests ont-elles été révisées et débarrassées des contenus trop marqués culturellement.

## 3. Les caractéristiques de la population étudiée

### 3.1 Cueillette des données socio-démographiques

#### 3.1.1 Questionnaire

Les données socio-démographiques ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire intitulé *Identification*. Le questionnaire a été remis individuellement à chaque sujet. Il consistait en un imprimé recto-verso de format légal (21,6 cm sur 35,5). Il était divisé en deux parties. La première partie comportait six questions visant à dresser un portrait de l'individu d'un point de vue socio-démographique; la seconde s'intitulait *Renseignements additionnels sur vos origines linguistiques* et portait sur la situation linguistique personnelle vécue par chaque répondant. Une copie de ce questionnaire se trouve à l'annexe 1.

### 3.1.2 Première partie du questionnaire

La première question permettait d'identifier l'âge et le sexe de chaque sujet. La deuxième question demandait au répondant de déclarer sa langue maternelle, celle-ci définie, à l'instar du recensement du Canada, comme *première langue apprise et encore comprise*. La troisième question référait à la langue ou aux langues parlées à la maison tandis que la question numéro 4 vérifiait si le répondant pouvait parler une ou d'autres langues que sa langue maternelle. Les deux autres questions demandaient, enfin, de préciser le lieu de résidence et le nombre d'années d'études universitaires complétées.

### 3.1.3 Seconde partie du questionnaire

Nous ne nous sommes pas limité à identifier la première langue de chacun des participants. Nous avons aussi questionné la situation linguistique personnelle de chaque sujet, tant au plan de sa langue maternelle que de la (ou des) langue(s) d'usage de son milieu tout au long de sa vie. À cet égard, chaque participant a été invité à remplir la seconde partie du questionnaire visant à décrire son environnement linguistique depuis sa prime enfance jusqu'à l'âge adulte. Les descriptions ont été demandées par tranches d'âge, c'est-à-dire pour des périodes allant de 0 à 5 ans, de 5 à 12 ans, de 12 à 18 ans et au-delà de 18 ans, le cas échéant. Ce sont les questions numéros 7 à 10 inclusivement.

Pour la première période correspondant à l'enfance, de 0 à 5 ans, chaque répondant précisait la langue parlée à la maison. Pour les deux périodes suivantes, soit de 5 à

12 ans et de 12 à 18 ans, comme celles-ci correspondent en gros au temps passé aux écoles primaires et secondaires, chaque répondant devait spécifier la langue principalement en usage à l'école en plus de la langue parlée à la maison. Puis, pour la période correspondant à la vie adulte, les sujets devaient répondre à deux questions. Une question visait à identifier la langue parlée au domicile depuis l'âge de 18 ans. Pour la grande majorité des répondants, cette période correspondait à quelques années tout au plus. Finalement, la dernière question demandait de préciser la langue dans laquelle les études postsecondaires avaient été réalisées.

### 3.2 Caractéristiques linguistiques de la population

Le recours au questionnaire d'identification tel qu'élaboré nous a permis non seulement d'identifier la langue maternelle de chaque sujet mais de distinguer les sujets élevés et éduqués dans un contexte unilingue de ceux venant d'un environnement (familial ou scolaire) bilingue.

Notre étude concerne un problème d'acquisition du français par des locuteurs natifs de l'anglais. Ce problème se pose en termes de grammaires. Comme l'apprentissage d'une langue seconde consiste en l'acquisition de la grammaire de la langue cible à partir de la connaissance initiale de la grammaire de sa langue maternelle, nous avons voulu être en mesure d'isoler les locuteurs natifs de l'anglais qui n'avaient intériorisé aucune autre grammaire que celle de leur L1 (exception faite du français L2, objet de notre étude).

Grâce aux renseignements qu'il nous a livrés, le questionnaire nous a permis d'identifier, parmi les

personnes possédant l'anglais comme *première langue apprise et encore comprise*, celles qui sont exclusivement anglophones et qui n'avaient manifestement pas acquis – même partiellement – la grammaire d'une langue autre que l'anglais..

### 3.3 La population étudiée

#### 3.3.1 Sélection des sujets

Pour faire partie de la population étudiée, les sujets devaient satisfaire aux conditions suivantes: 1) avoir passé le prétest Laval (STL1), 2) avoir l'anglais comme seule et unique langue maternelle, 3) ne pas connaître une L2 autre que le français et 4) avoir passé les quatre tests de notre épreuve.<sup>64</sup> Dans le cas du groupe *LONG*, les sujets devaient en plus avoir passé le post-test Laval (STL2).

#### 3.3.2 Groupe *TRANS* (n=69)

69 sujets ont composé le groupe *TRANS*. Mais pour les réunir, nous nous sommes adressé dans un premier temps à 136 personnes. Parmi elles, 36 ne répondaient pas au critère général de la langue maternelle (*première langue apprise et encore comprise*). Elles ont tout de suite été écartées du groupe. Parmi les 100 personnes déclarant l'anglais L1, trois (3) d'entre elles ont affirmé posséder une autre langue maternelle en plus de l'anglais (italien (2) et chinois cantonais (1)). 16 personnes ont précisé connaître une L2 autre que le français et 84 n'en

---

<sup>64</sup> Nous résumons cette intersection de la manière suivante: «Dossier complet» + L1=AN + L2=Z + STL1.



connaître aucune. Parmi les 100 personnes toujours, 86 avaient complété les quatre tests de l'épreuve. Une personne ne s'était pas soumise au premier test Laval (STL1) administré par l'établissement d'enseignement.

Au total, donc, 69 sujets ont rempli les conditions énoncées plus haut et ont été retenus pour composer la population du groupe *TRANS*. Le graphique 1 à la page 96 expose la structure de la population de ce groupe en fonction des notes au STL1.

### 3.3.3 Groupe *LONG* (n=15)

15 sujets ont composé le groupe *LONG*. Au point de départ, nous avons réuni 22 personnes qui ont toutes déclaré l'anglais comme seule et unique langue maternelle. Parmi ces 22 personnes, quatre ont affirmé connaître une L2 autre que le français. Elles ont été écartées du groupe. Parmi les 22 personnes toujours, 19 personnes ont complété les quatre tests de l'épreuve ainsi que les deux tests de classement Laval (prétest et post-test). Enfin, trois n'ont pas complété le second test Laval et une n'a pas complété le premier test Laval (administré par l'institution d'enseignement).

Au total, 15 sujets ont rempli toutes les conditions énoncées plus haut et ont composé la population du groupe *LONG*. Le graphique 2, à la page 97, met en évidence la structure de la population du groupe *LONG* en fonction des notes obtenues au premier test Laval (STL1).

### 3.3.4 Sujets non retenus

Les sujets non retenus se sont tout de même soumis à la plupart des tests de notre épreuve. Les données recueillies pour ces sujets ont été compilées. À quelques occasions, ces données partielles nous permettront certaines observations supplémentaires.

### 3.3.5 Aucune substitution autorisée

Nous n'avons pas autorisé la substitution de personnes dans notre étude, c'est-à-dire que chaque sujet a été invité à compléter un ensemble de tests, du premier jusqu'au dernier.

Deux raisons nous ont amené à faire ce choix méthodologique. Tout d'abord, une partie de notre étude est de type longitudinal et il nous semblait peu convenable de remplacer une personne par une autre, dans le cadre de l'examen de l'évolution de l'IL des sujets. D'autre part, quel que soit le groupe considéré, nous avons voulu nous réserver la possibilité de pouvoir examiner individuellement les résultats de chaque participant et de faire, le cas échéant, certaines remarques sur des stratégies d'apprentissage de la L2.

## 3.4 Caractéristiques démographiques de la population

### 3.4.1 La répartition hommes/femmes

Nous avons étudié 84 personnes, 61 femmes (72,62%) et 23 hommes (27,38%). Le tableau II fait état de la distribution des hommes et des femmes pour l'ensemble de

la population étudiée ainsi que pour chacun des groupes, *TRANS* et *LONG*.

**Tableau II**  
**Population étudiée (n=84)**  
**Répartition hommes/femmes par groupe**

	Hommes (n)	Femmes (n)	Total (n)
Groupe <i>TRANS</i>	17	52	69
Groupe <i>LONG</i>	06	09	15
Pop. totale	23	51	84
Pop. totale (%)	27,38%	72,62%	100%

#### 3.4.2 Structure d'âge et âge moyen

La population étudiée par notre recherche se compose essentiellement de jeunes adultes. Les sujets de moins de 26 ans représentent la très grande majorité de la population. Il s'agit de 12 sujets sur 15 pour le groupe *LONG* (80%) et 51 sur 69 pour le groupe *TRANS* (73,91%).

L'âge moyen de la population du groupe *TRANS* (n=69) s'élève à 23,49 ans. L'âge moyen des hommes atteint 24,82 ans tandis que celui des femmes reste légèrement inférieur, atteignant les 23,06 ans.

L'âge moyen de la population du groupe *LONG* (n=15) est sensiblement le même. Il s'élève à 23,47 ans. Comme pour l'autre groupe, l'âge moyen des hommes est légèrement plus élevé atteignant en moyenne 25 ans tandis que celui des femmes s'élève à 22,44 ans. Les tableaux A-4.1 et A-4.2, en annexe 4, rendent compte de la ventilation détaillée des sujets en fonction de leur âge pour chacun des groupes.

### 3.4.3 Scolarité

Nous avons interrogé les sujets sur leur niveau d'études. La population à laquelle nous nous sommes adressé était hautement scolarisée, ce qui n'est guère étonnant puisque notre étude s'est déroulée en milieu universitaire.

En ce qui concerne le groupe *LONG* (n=15), la moyenne de scolarité des hommes est très élevée, s'établissant à 5,33 années d'études universitaires. La moyenne des femmes s'établit, quant à elle, à 3,11 années de scolarité. La moyenne pour l'ensemble du groupe atteint quatre années de scolarité.

Une nuance mérite toutefois d'être apportée. En consultant le tableau III, on peut se rendre compte que, chez les hommes, un participant a répondu avoir complété 12 années de scolarité de niveau universitaire. Sans mettre en doute la réponse fournie par cette personne, il faut constater que le nombre d'années de scolarité universitaire précisé par ce sujet s'éloigne sensiblement des réponses fournies par tous les autres participants de l'étude. Si l'on écarte ce répondant, la moyenne des hommes pour le groupe *LONG* s'élèverait plutôt à quatre années de scolarité et la moyenne générale se situerait à 3,43 années de scolarité universitaire.

Compte tenu de la nuance que nous venons d'apporter pour le groupe *LONG*, la scolarité du groupe *TRANS* se compare avec celle du premier groupe. La moyenne des hommes atteint 3,53 années universitaires tandis que celle

des femmes s'élève à 2,75. La moyenne générale de tout le groupe *TRANS* avoisine les trois années, soit 2,94 années.

Un portrait général nous présente donc l'ensemble de la population comme ayant complété environ trois années de scolarité universitaire, les femmes étant légèrement moins scolarisées que les hommes.

**Tableau III**  
**Groupe LONG (n=15)**  
**Répartition de la population**  
**selon la scolarité et le sexe**

Scolarité univ.	Hommes (n)	Femmes (n)	Total (n)
0 année	0	2	2
1 année	1	0	1
2 années	0	0	0
3 années	2	2	4
4 années	1	3	4
5 années	0	2	2
6 années	0	0	0
7 années	0	0	0
8 années	0	0	0
9 années	1	0	1
10 années	0	0	0
11 années	0	0	0
12 années	1	0	1
<b>Total (n)</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>15</b>
<b>Scol. moyenne</b>	<b>5,33</b>	<b>3,11</b>	<b>4</b>

**Tableau IV**  
**Groupe TRANS (n=69)**  
**Répartition de la population**  
**selon la scolarité et le sexe**

Scolarité univ.	Hommes (n)	Femmes (n)	Total (n)
0 année	4	16	20
1 année	0	5	5
2 années	2	2	4
3 années	1	7	8
4 années	2	6	8
5 années	3	9	12
6 années	5	5	10
7 années	0	2	2
8 années	0	0	0
9 années	0	0	0
10 années	0	0	0
11 années	0	0	0
12 années	0	0	0
<b>Total (n)</b>	<b>17</b>	<b>52</b>	<b>69</b>
<b>Scol. moyenne</b>	<b>3,53</b>	<b>2,75</b>	<b>2,94</b>

#### 3.4.4 Lieu d'origine des sujets

Les sujets que nous avons étudiés étaient tous engagés dans des études en français langue seconde ou étrangère. Bien que notre recherche ait été menée au Québec, seulement deux sujets provenaient de cette province. La très grande majorité venait des autres provinces canadiennes, soit plus de 85% des participants, les autres étant presque exclusivement des États-Unis. Le tableau V fait ressortir les lieux d'origine des sujets, en mentionnant le pays, l'État ou la province de résidence permanente.

**Tableau V**  
**Population totale (n=84)**  
**Répartition des sujets**  
**selon le lieu permanent de résidence**

	Groupe LONG (n=15)	Groupe TRANS (n=69)	Population totale étudiée
Lieu de résidence	Nombre de sujets	Nombre de sujets	Nombre de sujets
C.-B.	3	11	14
Alberta	1	5	6
Sask.	0	3	3
Manitoba	0	3	3
Ontario	1	15	16
Québec	0	2	2
N.-B.	2	0	2
N.-É.	0	1	1
I.P.É.	0	0	0
T.-N.	6	21	27
<b>Tot. Canada</b>	<b>13</b>	<b>61</b>	<b>74</b>
Californie	1	0	1
Colorado	1	0	1
Kentucky	0	1	1
Wisconsin	0	1	1
Penn.	0	1	1
Car. Nord	0	2	2
Georgie	0	2	2
<b>Tot. É.-U.</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>9</b>
Éthiopie	0	1	1
<b>Tot. autres</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Grand total</b>	<b>15</b>	<b>69</b>	<b>84</b>

#### 4. Le classement des sujets

##### 4.1 Le test Laval

Les études en acquisition des L2 réalisées auprès d'apprenants ne mentionnent souvent que le niveau général atteint par les sujets dans leur deuxième langue. Elles nous renvoient souvent au cheminement scolaire des sujets,

par exemple, une classe de 3e secondaire correspondant à cinq années consécutives d'apprentissage de la langue seconde. Ou encore, elles signalent le niveau général des sujets en indiquant, par exemple, que les sujets sont de niveau débutant, intermédiaire, etc.

Parce que notre recherche s'est déroulée auprès d'étudiants de l'Université Laval et de l'Université du Québec à Trois-Rivières, nous avons pu profiter du fait que chacune de ces institutions administre un test de classement. Le classement obtenu à partir de ce test permet aux établissements de répartir leurs étudiants entre diverses classes afin d'assurer la meilleure homogénéité de chaque groupe.

Pour leurs propres fins de classement et pour des raisons d'ordre pédagogique, il se trouve que les deux institutions recourent au même test depuis de nombreuses années, soit le Test Laval (cf. section 2.2, p. 79), un instrument de mesure développé pendant les années 1970 par le Centre international de recherche sur le bilinguisme de l'Université Laval. À l'usage, le test s'est avéré très satisfaisant dans l'évaluation et le classement des capacités générales des étudiants en français.

Le test Laval se compose de 100 questions et permet d'établir pour chaque individu qui s'y soumet une note sur 100. Il se divise en trois parties et dure une heure. Une première partie de 16 questions porte sur la phonétique. Celle-ci dure une quinzaine de minutes et consiste en un enregistrement à partir duquel les étudiants doivent pouvoir démontrer leur *habileté à discriminer les sons du français parlé* (Test Laval, page 2 du questionnaire). Les deux parties suivantes se déroulent uniquement à l'écrit dans un délai qui ne peut excéder 45 minutes. La deuxième



partie comprend 54 questions touchant progressivement divers éléments de la phrase française [et de] sa structure grammaticale (*ibid.*, page 7). Enfin, la troisième partie compte 30 questions et, à la différence de la partie précédente, porte sur l'étendue [du] vocabulaire français [plutôt] que [sur la] capacité d'identifier des éléments ou d'analyser des structures (*ibid.*, page 15).

Chaque sujet de notre étude a donc fait l'objet d'un classement attestant de ses connaissances générales en français, préalablement à nos tests. Chacun des sujets s'est ainsi vu attribuer une note au moyen du test Laval entre 0 et 100, 0 représentant l'absence virtuelle de connaissances en français.

#### 4.2 Structure des groupes en fonction du test Laval

Nous avons travaillé avec deux groupes de sujets. Le groupe *LONG* a fait l'objet d'un suivi pendant toute une année scolaire tandis que le groupe *TRANS* a subi l'épreuve pendant une période de quatre jours au milieu d'un programme d'immersion d'une durée de cinq semaines.

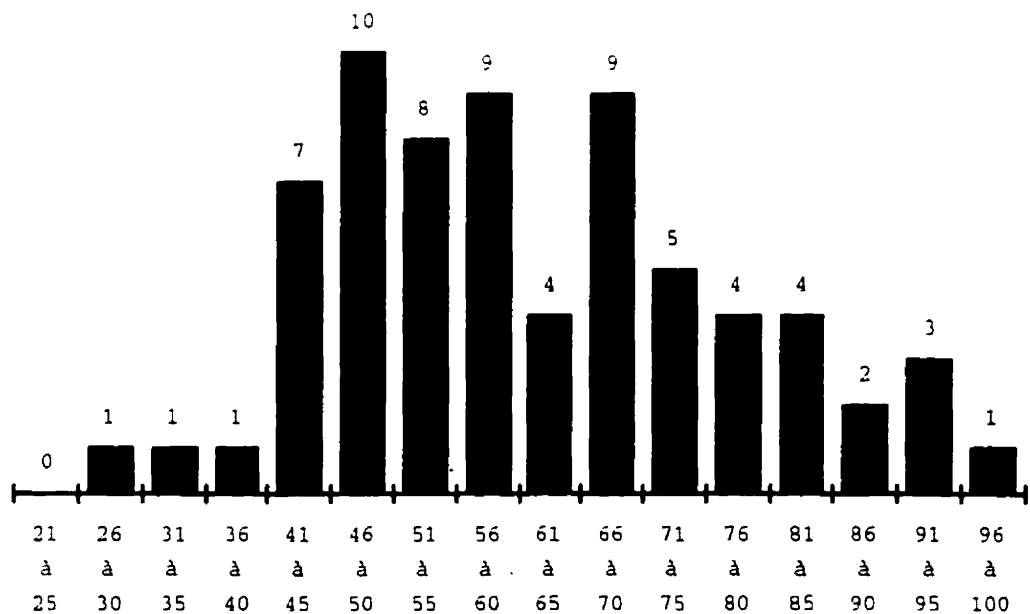
Comme nous venons de le mentionner, les sujets ont dû se soumettre à un test d'évaluation de leurs capacités générales en français avant d'entreprendre leur programme d'études. Ces résultats du test Laval (STL1) nous ont permis de classer chaque sujet en lui accordant une note individuelle (en pourcentage) avant le début de nos tests.

À partir de ces notes, nous sommes en mesure de dresser un classement du niveau de compétence des sujets en FL2. Les deux graphiques qui suivent (1 et 2)

présentent la structure des populations en considérant les scores au prétest Laval (STL1). La situation de chaque groupe est présentée en fonction de l'échelle de classement du test, par tranche de 5%. On consultera l'annexe 6 pour connaître les résultats individuels de chaque sujet.

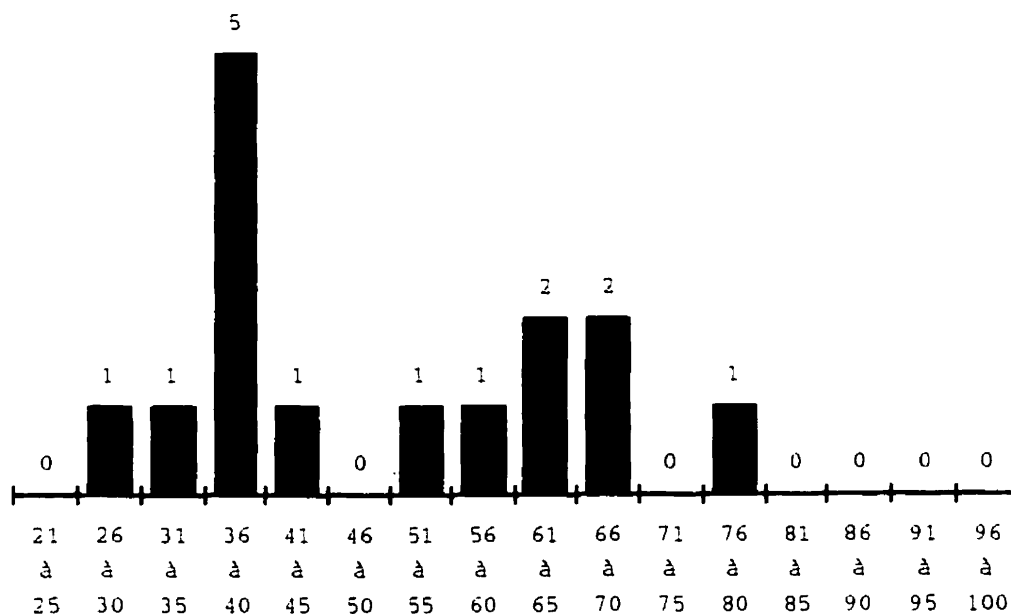
Si l'on examine ces deux graphiques, on peut observer que notre étude a porté principalement sur une population composée d'apprenants de niveau intermédiaire (de 26% à 75% au test Laval). On peut aussi voir qu'un bon nombre de sujets du groupe *LONG* se classaient dans le niveau intermédiaire-inférieur (26% à 50%) par opposition au groupe *TRANS* où les sujets se répartissent tout au long de l'échelle de classement.<sup>65</sup>

Graphique 1  
Groupe TRANS (n=69)  
Structure de la population en fonction du test Laval (STL1)



<sup>65</sup> Le tableau I, à la page 80, expose les correspondances entre les résultats au test Laval et les classements par niveau.

Graphique 2  
 Groupe LONG (n=15)  
 Structure de la population en fonction du test Laval (STL1)



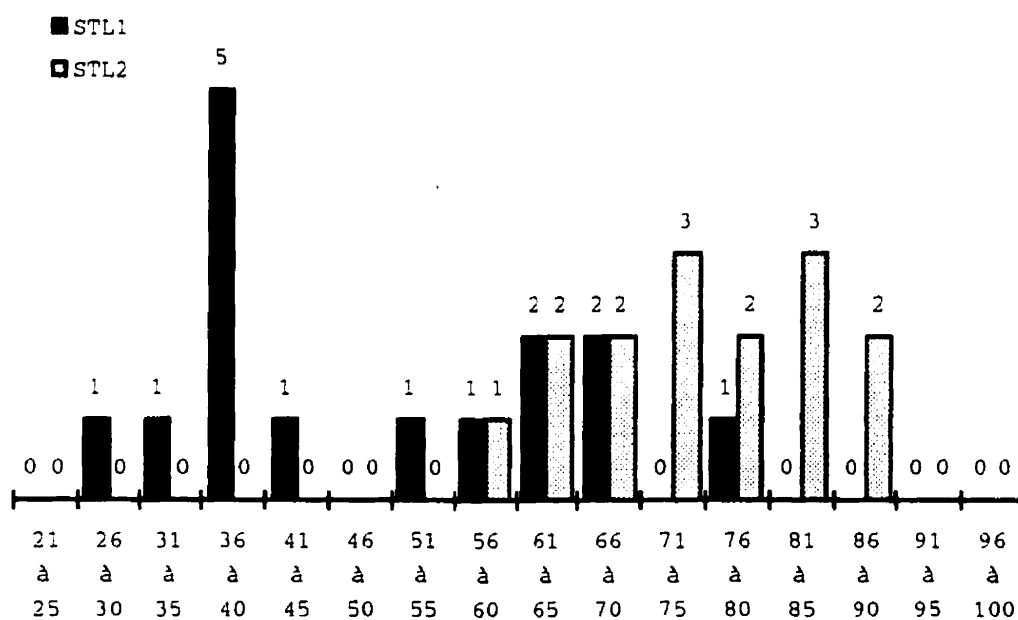
#### 4.3 Progression des apprenants

Une seconde passation de la même version du test de classement Laval (STL2) a été effectuée à la fin des programmes d'études auxquels les apprenants étaient inscrits. La progression des apprenants se mesure par l'écart entre les résultats de la première et de la seconde passation du test Laval (STL2 moins STL1). Dorénavant, les mentions STL1 et STL2 réfèrent aux scores du premier et du second tests Laval.

Dans le cas des sujets du groupe *LONG*, les deux établissements d'enseignement ne prévoyaient pas la tenue d'un second test au terme de l'année scolaire. Nous avons nous-même administré le test Laval aux sujets. La

progression moyenne des sujets du groupe *LONG* est de l'ordre de 25% (24,6%) pour une immersion linguistique d'une durée de huit mois. La moyenne de chaque STL a été comparée statistiquement à l'aide d'un test *t* apparié. Cette différence est significative d'après le test *t* ( $t=7,7661$ , d.l.=14,  $p=0,000$ ). Cette progression est illustrée au graphique 3, où sont comparés les résultats obtenus à chaque passation du test de classement.

Graphique 3  
Groupe *LONG* (n=15)  
Progression des sujets en fonction du test Laval  
(STL1 et STL2)



Dans le cas du groupe *TRANS*, la question de la progression des apprenants revêtait moins d'importance. Il nous fallait surtout statuer sur l'admissibilité ou non de chaque sujet, c'est-à-dire vérifier si chaque candidat rencontrait l'exigence des 35% au test Laval. D'autre part, les résultats nous permettaient de circonscrire des

sous-groupes d'apprenants (intermédiaires faibles ou forts, avancés) répartis le long de l'échelle de 100 points du test Laval. Signalons enfin que les tests administrés auprès de ce groupe concernaient la partie transversale de notre étude (voir la section 5.6.2 à la page 114).

#### 4.4 Inclusion des sujets: cas limites

En consultant l'annexe 6, on pourra constater que deux sujets du groupe *TRANS* n'ont pas obtenu 35% au premier test Laval (STL1). Il s'agit des sujets numéros 109 (R.P.) et 137 (T.W.). Lors d'une étude pilote, nous avions estimé à 35% (au test Laval) le seuil idéal en dessous duquel certains sujets pouvaient éprouver des difficultés de compréhension.

Ces deux sujets, 109 et 137, ont obtenu respectivement 32 et 26 au premier test Laval (STL1), puis 51 et 42 au second (STL2). Pour ces deux personnes, il s'agit d'une progression importante (19% et 16%), compte tenu surtout de la période d'immersion, relativement courte, de cinq semaines à laquelle ils ont participé.

Nous avons quand même décidé de retenir ces deux personnes. En admettant que leur progression ait été constante tout au long de cette période de cinq semaines, il y a tout lieu de croire que, au moment de la soumission aux quatre tests de notre épreuve, les deux sujets en question approchaient ou franchissaient le seuil des 35%.

Le même genre d'interrogation s'est posé pour trois sujets du groupe *LONG*. Les sujets numéros 150 (T.D.), 153 (J.G.) et 156 (J.H.) ont obtenu respectivement 33, 34 et

30 au premier test Laval (STL1). Dans leur cas, pour une durée d'environ huit mois, la progression était de 46% pour le sujet numéro 150, 30% pour le sujet 153 et 27% pour le sujet no 156. Compte tenu du moment où se sont déroulés les tests de notre épreuve, il y a tout lieu de croire que les trois personnes en cause avaient progressé suffisamment pour atteindre elles aussi le seuil des 35%.

## 5. L'épreuve

### 5.1 Description de l'épreuve

L'épreuve a consisté pour les sujets à se soumettre individuellement à une série de quatre tests. Ces tests servaient à nous indiquer si la compétence linguistique des apprenants avait intégré le fait que la grammaire de la langue cible comporte des restrictions syntaxiques particulières et dans quelle mesure les sujets pouvaient appliquer ces restrictions.

Il est courant en linguistique de tirer profit du fait que l'on peut manifester la connaissance de sa langue maternelle. Un locuteur natif peut se prononcer sur la bonne formation ou non d'un énoncé, selon les règles de sa langue maternelle.<sup>66</sup> Un locuteur natif du français sait et peut faire part du fait que l'énoncé *je ne mange pas* est bien formé, c'est-à-dire grammatical, et que l'énoncé *je pas ne mange* est mal formé et ne respecte pas les règles du français.

Lorsque l'on demande à un locuteur natif de poser ce type de jugement sur la bonne formation ou non d'un

---

<sup>66</sup> Nous parlons ici de jugements de grammaticalité et non de jugements normatifs.

énoncé, l'on estime habituellement qu'il exprime la connaissance des règles de la grammaire de sa langue maternelle, en d'autres termes, sa compétence.

Poser le problème de cette façon reste sûrement problématique lorsqu'il s'agit de personnes apprenant une L2. Au point de départ, l'apprenant ne possède pas ce qu'il lui faut pour comprendre et produire de manière illimitée<sup>67</sup> des phrases bien formées, ce qui est la compétence d'une langue. Il est justement en situation d'apprentissage ou d'acquisition de cette compétence.<sup>68</sup>

Nous n'avons pas demandé à nos sujets, locuteurs non-natifs du français, de poser des jugements de grammaticalité à la manière des locuteurs natifs. Nous leur avons plutôt demandé de refléter la compétence acquise dans leur langue cible. Les tests de notre épreuve visaient à nous indiquer les préférences des apprenants pour les positions des adverbes en français et à examiner les constructions produites par ces mêmes apprenants.

Quatre tests ont composé l'ensemble de l'épreuve, soit deux tests de manipulation et deux autres tests de préférence. L'administration de ces quatre tests poursuivait un seul et même objectif général, à savoir comprendre le cheminement suivi par l'apprenant dans son acquisition de la distribution des adverbes dans la langue cible. En d'autres termes, il s'agissait d'établir, indirectement bien entendu, le meilleur portrait possible

---

<sup>67</sup> En principe, car la vie elle-même est limitée.

<sup>68</sup> L'expression de jugements par les apprenants d'une L2 (jugements fondés sur leur IL) n'est pas sans soulever certains problèmes. On trouvera des discussions intéressantes dans Schachter (1976), Schachter et Yip (1990), mais particulièrement dans Sorace (1996) sur toute la complexité de ce problème (notamment en rapport avec la cueillette de données en L1 et en L2).

de la compétence en L2 des locuteurs non-natifs pour ce point de syntaxe.

Le premier type de test a permis de sonder les apprenants lorsqu'ils construisent des suites linéaires dans la langue cible. Nous l'avons appelé test de manipulation. La tâche demandée aux sujets consistait à remettre dans l'ordre (estimé correct) de la langue cible les mots de plusieurs phrases présentés dans le désordre. Des deux types de test, c'est celui qui s'apparentait le plus à l'utilisation spontanée de la L2, en ce sens que les sujets devaient produire des suites de mots selon un ordre qu'ils déterminaient eux-mêmes.

Le second type de test a scruté, lui, les préférences des sujets pour certains ordres de mots aux dépens d'autres. Dans ce cas, la tâche restait assez simple. Les sujets devaient choisir une réponse parmi trois versions d'une même phrase, chaque version comportant des ordres de mots différents.

## 5.2 Ordre d'administration des tests

L'épreuve à laquelle les sujets se sont soumis s'est déroulée en quatre étapes. Chaque étape correspondait à un des quatre tests de l'épreuve. Dans l'ordre, les sujets ont été soumis au premier test de manipulation (TM1), puis au premier test de préférence (TP1), ensuite au second test de manipulation (TM2) et enfin au second test de préférence (TP2).

À l'occasion de la tenue du premier test de manipulation (TM1) les sujets ont été informés de la nature de l'étude en termes très généraux. Tout au plus



ont-ils appris qu'il s'agissait d'une recherche en linguistique portant sur des questions d'apprentissage en français L2.

### 5.3 Tests de manipulation

Lors des tests de manipulation, chaque sujet s'est vu remettre, en plus des consignes nécessaires à la bonne marche du test, une liasse individuelle de fiches en papier (de format 7,5 cm sur 12,5) et un formulaire-réponses sur lequel il devait d'abord s'identifier. Au centre de chaque fiche apparaissaient, imprimés noir sur blanc, un mot et, au coin inférieur droit, un numéro.

Les participants devaient accomplir une tâche relativement simple. Il s'agissait pour chacun d'eux de composer ou de restituer si l'on veut, les unes après les autres, les 33 phrases dont l'ordre des mots avait été bouleversé.

La tâche se déroulait de la façon suivante. Le participant devait d'abord prendre connaissance de tous les mots appartenant à une même phrase, c'est-à-dire réunir toutes les fiches portant un même numéro. Ces fiches au numéro identique correspondaient à l'ensemble des différents mots d'une phrase. Le sujet manipulait ensuite ces fiches jusqu'à la réalisation d'un ordre de mots qu'il estimait adéquat dans la langue cible. Enfin, il copiait à la main la phrase ainsi restituée sur le formulaire-réponses.

La même opération se répétait pour la deuxième phrase, puis pour la troisième, la quatrième et ainsi de suite, jusqu'à la phrase numéro 33.

Par test, seulement 11 des 33 phrases étaient pertinentes à notre recherche. Les 22 autres ne servaient que d'écran aux premières afin de s'assurer que les sujets ne parviennent pas à identifier l'objet précis de l'étude. La position des 11 phrases pertinentes parmi les 33 a été déterminée (répartition aléatoire) par ordinateur. Les tableaux VII à X, aux pages 110 à 113, reprennent les phrases pertinentes soumises aux sujets; les mots séparés par des barres obliques reproduisent l'ordre (le désordre) dans lequel ils ont été présentés aux sujets.

Cette proportion d'une phrase sur trois a été validée à l'occasion de l'étude pilote effectuée pendant l'été 1994 auprès d'environ 80 étudiants en FL2 de l'UQTR. À la suite de l'administration de deux tests préliminaires, les participants à l'étude pilote ont été rencontrés par petits groupes et interrogés à savoir s'ils avaient pu déceler l'objet de l'étude.

Le désordre dans lequel nous avons présenté les mots aux candidats a aussi fait l'objet d'une randomisation systématique. Une suite de chiffres a été attribuée à chaque phrase, cette suite étant conforme au nombre de mots de la phrase. Par la suite, un ordinateur a généré des séquences numériques aléatoires. Ces séquences ont déterminé l'ordre, ou le désordre si l'on préfère, de soumission de mots aux participants. Nous estimons, par ce moyen, avoir neutralisé les effets que l'ordre de présentation aurait pu avoir sur les réponses des sujets.

En résumé, l'ensemble des phrases de nos tests de manipulation a été présenté aux sujets dans un ordre

aléatoire<sup>69</sup> et identique pour chaque répondant, sans égard à la pertinence des phrases pour notre étude. D'autre part, les mots formant chaque phrase ont également été présentés selon une succession linéaire aléatoire indépendante d'une succession linéaire grammaticale.

Tous les candidats se sont vu remettre une liasse de fiches assemblées réalisant la même succession. L'assemblage des fiches en paquets individuels a été réalisé mécaniquement à l'étape de la reprographie conformément à l'ordre imposé par les randomisations et subséquemment vérifié par la méthode des *spot checks* avant d'être remis aux participants. Par ailleurs, chacun des paquets ainsi assemblé n'a été utilisé qu'une seule fois et détruit immédiatement après son utilisation, de telle sorte que chaque participant a utilisé une liasse de fiches personnelle.

Préalablement à l'administration du test de manipulation, un document écrit indiquant les consignes à suivre était distribué. Ce document était lu par l'examineur avant l'administration du test proprement dit. Les instructions contenues dans ce document étayaient la tâche à effectuer. Un exemple était présenté. La réponse au problème soulevé par cet exemple (numéro 0) figurait en tête du formulaire-réponses, dont une copie se trouve à l'annexe 2.

Aucune limite de temps n'a été imposée aux sujets, bien que les instructions du test leur aient recommandé de ne pas perdre de temps à trop de réflexion et de plutôt suivre leur intuition. Dans l'éventualité où les sujets n'arrivaient pas à restituer une phrase donnée,

---

<sup>69</sup> Les indications informatiques pertinentes à la génération des séquences aléatoires sont reproduites à l'annexe 3.

recommandation leur était faite de tracer un tiret au numéro correspondant sur le formulaire-réponses et de passer immédiatement à la phrase suivante. Tous les participants ont complété les tests de manipulation à l'intérieur de délais qui variaient de 20 à 35 minutes.

Les deux tests de manipulation se composaient chacun de 33 phrases, soient précisément 189 mots pour le premier et 219 pour le second. Les phrases du premier test comportaient en moyenne 5,75 mots chacune, alors que celles du second test en avaient 6,64. Les phrases les plus longues contenaient au maximum neuf mots tandis que les phrases les plus courtes n'en avaient que quatre.

Les phrases contenues dans les tests (de même que le libellé des instructions) ont été d'abord soumises à plusieurs professeurs de FL2 pour s'assurer qu'elles ne poseraient aucun problème de compréhension. Par cette vérification, nous avons voulu nous assurer que les sujets porteraient toute leur attention sur la tâche à accomplir. C'est ainsi que nous estimons avoir réduit au minimum les problèmes de compréhension de vocabulaire ou de saisie du sens des phrases pendant le déroulement des tests.

#### 5.4 Tests de préférence

Au moment des tests de préférence, chaque sujet se voyait remettre un document de trois pages, de format légal (21,6 cm sur 35,5). Ce document servait à la fois de questionnaire et de formulaire-réponses. Une copie de ces documents se trouve à l'annexe 2.

La tâche que devaient accomplir les sujets se résume ainsi. À 33 reprises, ils devaient choisir entre trois

versions légèrement différentes d'une même phrase et identifier, parmi les versions a), b) ou c), celle qui leur semblait la plus normale en français. Le tout se déroulait de la façon suivante. Le participant devait d'abord inscrire son nom sur le document. Il prenait ensuite connaissance des consignes (écrites) figurant à la première partie du document. Puis, il réalisait la tâche demandée. Aucune limite de temps n'était imposée aux participants. Mais les consignes leur recommandaient de répondre le plus vite possible et de suivre leur intuition.

Comme pour les tests de manipulation, dans les tests de préférence, seulement 11 phrases des 33 étaient pertinentes, les 22 autres ne servant qu'à masquer l'objet véritable de l'étude. L'ordre de toutes les phrases, aussi bien les 11 phrases pertinentes que les 22 autres, a été déterminé par ordinateur selon une méthode de répartition aléatoire.

D'autre part, l'ordre de présentation des trois options (a, b ou c) pour chacune des phrases a aussi suivi des séquences aléatoires de trois chiffres générées par ordinateur. Nous nous sommes assuré de cette façon que les réponses conformes aux règles de la grammaire de la langue cible soient réparties au hasard entre les trois options possibles.

Les phrases retenues pour les deux tests de préférence ont été également soumises à des professeurs de FL2 pour s'assurer qu'elles ne poseraient aucun problème de compréhension et que les sujets allaient se concentrer uniquement sur la tâche demandée. À l'instar des tests de manipulation, nous estimons avoir réduit au minimum les

problèmes de compréhension ou de saisie de sens pendant le déroulement de ces tests.

### 5.5 Quatre sous-ensembles d'adverbes

Tandis que l'ensemble de la documentation sur la question étudiée réfère surtout aux propriétés particulières des adverbes de manière et de fréquence en français, nous avons voulu aborder le phénomène dans une perspective plus large. À cette fin, les tests ont été élaborés pour rendre compte de quatre catégories d'adverbes.

Ces quatre catégories étaient les suivantes: adverbes de temps, de fréquence, de manière et d'intensité. Chaque test permettait de sonder les sujets pour les quatre sous-ensembles. Le tableau VI présente la liste des adverbes qui figuraient dans les tests.

**Tableau VI**  
**Les quatre catégories d'adverbes**

temps	fréquence	manière	intensité
Premier test (manipulation)			
demain	toujours	couramment	bien
aujourd'hui	régulièrement	prudemment	beaucoup
tard	souvent	-	-
-	encore	-	-
Deuxième test (préférence)			
demain	rarement	rapidement	bien
hier	toujours	directement	beaucoup
tard	souvent	-	-
-	encore	-	-
Troisième test (manipulation)			
demain	toujours	attentivement	beaucoup
aujourd'hui	régulièrement	facilement	mal
hier	souvent	-	-
-	encore	-	-
Quatrième test (préférence)			
tard	toujours	fièrement	beaucoup
hier	fréquemment	difficilement	bien
demain	souvent	-	-
-	encore	-	-

**Tableau VII**  
**Phrases pertinentes**  
**Premier test de manipulation (TM1F)**

- #05                           Jean/aime/cette/beaucoup/ville  
Jean aime beaucoup cette ville
- #09                           aujourd'hui/autobus/Paul/l'/prend  
Paul prend l'autobus aujourd'hui
- #19                           portera/Éric/jeans/des/demain  
Éric portera des jeans demain
- #22                           de/mange/pizza/Raymond/la/toujours  
Raymond mange toujours de la pizza
- #23                           du/vin/Français/les/boivent/régulièrement  
les Français boivent régulièrement du vin
- #24                           François/repas/son/tard/a/pris  
François a pris son repas tard
- #27                           l'/autobus/ai/encore/pris/j'  
j'ai encore pris l'autobus
- #28                           on/les/traverse/rues/prudemment  
on traverse les rues prudemment
- #31                           Pierrette/français/parle/souvent  
Pierrette parle souvent français
- #32                           couramment/anglais/Pauline/parle  
Pauline parle couramment anglais
- #33                           problème/compris/Louis/bien/le/a  
Louis a bien compris le problème



Tableau VIII  
Phrases pertinentes  
Second test de manipulation (TM2B)

- #03            toujours/blanche/pape/Jean-Paul II/le/porte/robe/une  
le pape Jean-Paul II porte toujours une robe blanche
- #04                            livre/son/fini/François/a/hier  
François a fini son livre hier
- #05            de/insuline/diabétiques/l'/régulièrement/les/prennent  
les diabétiques prennent régulièrement de l'insuline
- #06                            fera/travail/Éric/son/demain  
Éric fera son travail demain
- #07                            aujourd'hui/Denise/Philippe/rencontre  
Denise rencontre Philippe aujourd'hui
- #16                            il/encore/a/son/perdu/argent  
il a encore perdu son argent
- #18                            ordinateur/facilement/Pauline/l'/utilise  
Pauline utilise facilement l'ordinateur
- #21                            les/les/lapins/aiment/beaucoup/carottes  
les lapins aiment beaucoup les carottes
- #23                            les/instructions/lit/attentivement/Paul  
Paul lit attentivement les instructions
- #28                            Pierre/conseils/souvent/demande/des  
Pierre demande souvent des conseils
- #30                            compris/a/mal/Louise/la/question  
Louise a mal compris la question

Tableau IX  
Phrases pertinentes  
Premier test de préférence (TP1W)

- #03 a) Michelle a beaucoup aimé cette école.  
b) Michelle a aimé cette école beaucoup.  
c) Michelle a aimé beaucoup cette école.
- #09 a) Le président a hier pris le train.  
b) Le président a pris le train hier.  
c) Le président a pris hier le train.
- #13 a) Carl rarement observe les oiseaux.  
b) Carl observe rarement les oiseaux.  
c) Rarement, Carl observe les oiseaux.
- #14 a) Les astronomes observent directement les étoiles.  
b) Directement, les astronomes observent les étoiles.  
c) Les astronomes directement observent les étoiles.
- #15 a) Vanessa souvent parle espagnol.  
b) Vanessa parle espagnol souvent.  
c) Vanessa parle souvent espagnol.
- #16 a) Marcel paye rapidement ses dettes.  
b) Marcel rapidement paye ses dettes.  
c) Rapidement, Marcel paye ses dettes.
- #17 a) Marie portera une jupe demain.  
b) Marie demain portera une jupe.  
c) Marie portera demain une jupe.
- #23 a) J'ai brisé encore ma montre.  
b) J'ai encore brisé ma montre.  
c) J'ai brisé ma montre encore.
- #24 a) La reine a pris tard son repas.  
b) La reine a pris son repas tard.  
c) La reine a tard pris son repas.
- #28 a) Les Italiens mangent toujours des pâtes.  
b) Les Italiens mangent des pâtes toujours.  
c) Les Italiens toujours mangent des pâtes.
- #32 a) Jean-Louis a expliqué la situation bien.  
b) Jean-Louis a bien expliqué la situation.  
c) Jean-Louis a expliqué bien la situation.

**Tableau X**  
**Phrases pertinentes**  
**Second test de préférence (TP2F)**

- #03 a) Fièrement, la direction de la compagnie annonce son nouveau produit.  
 b) La direction de la compagnie fièrement annonce son nouveau produit.  
 c) La direction de la compagnie annonce fièrement son nouveau produit.
- #09 a) Les touristes ont aimé beaucoup cette musique.  
 b) Les touristes ont beaucoup aimé cette musique.  
 c) Les touristes ont aimé cette musique beaucoup.
- #16 a) Depuis son accident, elle accomplit difficilement sa tâche.  
 b) Depuis son accident, difficilement elle accomplit sa tâche.  
 c) Depuis son accident, elle difficilement accomplit sa tâche.
- #17 a) Les chiens perdus retrouvent leur maison toujours.  
 b) Les chiens perdus toujours retrouvent leur maison.  
 c) Les chiens perdus retrouvent toujours leur maison.
- #18 a) Elle voit fréquemment le ministre.  
 b) Fréquemment, elle voit le ministre.  
 c) Elle fréquemment voit le ministre.
- #20 a) Il a tard fait son travail.  
 b) Il a fait tard son travail.  
 c) Il a fait son travail tard.
- #23 a) Le directeur a rencontré tous les employés hier.  
 b) Le directeur a hier rencontré tous les employés.  
 c) Le directeur a rencontré hier tous les employés.
- #24 a) Paul recevra son diplôme demain.  
 b) Paul demain recevra son diplôme.  
 c) Paul recevra demain son diplôme.
- #29 a) J'entends souvent cette chanson à la radio.  
 b) J'entends cette chanson à la radio souvent.  
 c) Je souvent entends cette chanson à la radio.
- #32 a) J'ai encore pris l'avion.  
 b) J'ai pris encore l'avion.  
 c) J'ai pris l'avion encore.
- #33 a) Jean-Pierre a résumé bien l'histoire.  
 b) Jean-Pierre a bien résumé l'histoire.  
 c) Jean-Pierre a résumé l'histoire bien.

## 5.6 Modalités d'observation

### 5.6.1 Étude longitudinale

Un premier groupe de 15 sujets a fait l'objet d'une étude longitudinale, soit pendant une année universitaire complète. Les sujets de ce groupe, appelé *LONG*, ont été soumis aux quatre tests. Ces tests ont été administrés à intervalle régulier, à raison d'un test à tous les deux mois (octobre 94, décembre 94, février 95 et avril 95).

Comme mentionné en début de chapitre, nous avons recruté les sujets de ce groupe dans deux établissements universitaires. Le sous-groupe de Trois-Rivières (UQTR) réunissait huit sujets tandis que celui de Québec (Université Laval) en comprenait sept. Les tests se sont tenus simultanément dans les deux villes la même journée, ou encore à une journée ou deux d'intervalle selon le cas.

### 5.6.2 Étude transversale

Un second groupe de 69 personnes, le groupe *TRANS*, a fait l'objet, lui, d'une étude transversale, en ce sens que nous avons mené des tests auprès de sujets représentant divers niveaux de compétence en français, selon le test Laval. Les tests se sont déroulés en quatre jours à l'intérieur d'un délai de six jours consécutifs.

Ce groupe a été soumis aux quatre mêmes tests que le premier groupe. Les deux premiers tests ont eu lieu les jeudi 13 et vendredi 14 juillet 95 et les deux derniers, les lundi 17 et mardi 18 juillet 95. Ces dates correspondent à la fin de la deuxième semaine et au début

de la troisième semaine d'un programme d'immersion d'une durée totale de cinq semaines. Les 69 personnes ont pris part aux tests dans sept classes distinctes.

### 5.6.3 Enseignement reçu par les sujets

La population étudiée n'avait pas reçu d'enseignement particulier sur les positions des adverbes en français. À partir des rencontres que nous avons tenues avec les responsables pédagogiques et plusieurs enseignants travaillant avec les sujets, il ressort qu'il n'y a pas eu d'enseignement portant spécifiquement sur cette matière. Quant à la qualité de l'intrant reçu en salle de classe, précisons que tous les enseignants qui travaillaient auprès de ces apprenants étaient de langue maternelle française.

Mais, comme les sujets étaient déjà engagés dans l'apprentissage de la langue française avant de séjourner au Québec et de se soumettre à nos tests, depuis plusieurs années dans certains cas, il nous est impossible d'assurer que les sujets n'aient jamais reçu d'enseignement formel sur ce sujet.<sup>71</sup>

### 5.6.4 Cueillette et compilation des données

Le tableau XI résume le déroulement chronologique de tous les tests administrés aux sujets. Toutes les données

---

<sup>71</sup> L'effet de l'enseignement formel et son impact sur les productions des apprenants reste incertain. Pour une discussion générale des effets de l'enseignement formel de la grammaire, on consultera Ellis 1994 (chapitre 14). Sur les effets à court et à long terme de l'enseignement sur les positions des adverbes (auprès d'apprenants anglophones du FL2 toutefois), on consultera White (1991a:356) et White (1991b).

recueillies auprès des sujets expérimentaux (comme celles venant du groupe témoin) ont été rassemblées dans une banque de données informatisée. Elles figurent à l'annexe 6.<sup>71</sup> La fiche de chaque sujet comprend les renseignements suivants: nom, prénom<sup>72</sup>, sexe, langue maternelle (L1), langue seconde (L2), âge, scolarité, score au prétest Laval (STL1) et score au post-test Laval (STL2). La mention dossier, *complet* ou *incomplet*, indique si le sujet a participé ou non à l'ensemble des tests de l'épreuve. À ces renseignements s'ajoutent les réponses des apprenants à chacun des tests.

**Tableau XI**  
**Déroulement chronologique des divers tests**

**Groupe LONG (n=15)**  
**Année scolaire 1994-1995**

TL1	TM1F	TP1W	TM2B	TP2F	TL2
09/94	10/94	12/94	02/95	04/95	04/95

**Groupe TRANS (n=69)**  
**Été 1995**

TL1	TM1F	TP1W	TM2B	TP2F	TL2
03/07	13/07	14/07	17/07	18/07	03/08

## 6. Traitement des données recueillies

### 6.1 Codification des positions d'adverbes

Pour traiter l'ensemble des données recueillies, nous avons établi un système de codification. Nous avons élaboré cette codification en considérant la distribution des adverbes pour chacune des langues en cause, soit le français comme langue cible et l'anglais comme langue

<sup>71</sup> L'annexe 6 comprend toutes les données recueillies, y compris les données partielles dont nous avons parlé à la section 3.3.4.

<sup>72</sup> Seules les initiales figurent à l'annexe 6.

source. Au total, nous avons déterminé cinq positions ou cinq sites correspondant au placement des adverbes.

À chacune de ces cinq positions est associée une lettre (ou un ensemble de lettres), soit l'un des cinq codes suivants: «D», «F», «MA», «MAB» ou «MC». Chacun de ces codes sert à nommer une position précise, et une seule, pouvant être occupée par un adverbe. La codification tient compte du fait que, dans les phrases que nous avons testées, le verbe pouvait être ou non un verbe conjugué avec un auxiliaire.

L'usage de certaines lettres, plutôt que d'autres, a voulu rappeler les mots suivants: début, finale et milieu. D'autre part, le choix a aussi voulu tenir compte de certaines contraintes informatiques, notamment pour faciliter le tri des données.

Les exemples qui suivent vont nous permettre d'illustrer l'utilisation que nous avons faite de ces codes. Considérons les phrases suivantes:

Michelle portera une robe demain.  
Demain Michelle portera une robe.  
Marc prend toujours sa voiture.  
Mark always takes his car.  
Michelle a souvent observé les oiseaux.

Dans les deux premières phrases, l'adverbe *demain* se retrouve en position initiale et en finale. Ces deux sites possibles sont notés respectivement comme «D» et «F».

Pour les séquences du type de celles que l'on retrouve aux troisième et quatrième phrases, nous distinguons deux sites plausibles pour l'adverbe. Ces deux sites correspondent soit à la gauche, soit à la droite du verbe. Ils sont identifiés respectivement comme «MA» et

«MC». Le code «MA» est attribué à la position située immédiatement à la gauche de la première ou de la seule forme verbale. (Dans les phrases où il n'y a qu'une seule forme verbale, la position à droite du verbe est identifiée «MC».)

Enfin, à la dernière phrase, lorsqu'il y a présence d'un auxiliaire, la position à droite de cet auxiliaire est notée «MAB». Ce dernier code correspond donc à la position située entre l'auxiliaire et le verbe participe passé.

Si l'on reprend les cinq phrases qui nous ont servi d'illustration, voici en résumé la codification qui a servi à colliger les divers résultats.

Michelle portera une robe <i>demain</i> .	«F»
<i>Demain</i> Michelle portera une robe.	«D»
Marc prend <i>toujours</i> sa voiture.	«MC»
Mark <i>always</i> takes his car.	«MA»
Michelle a <i>souvent</i> observé les oiseaux.	«MAB»

Ces cinq codes suffissent pour rendre compte des différentes positions occupées par des adverbes et que nous avons observées tout au long de notre recherche.

Par ailleurs, dans la compilation des résultats, la cote «Z» indique de manière générale une absence de réponse ou encore une réponse rejetée. L'absence de réponse est notée «ZPDR» (pas de réponse) et correspond au tiret tracé par un répondant lorsqu'il ne pouvait répondre. La cote «ZPDT» (pas de test) indique aussi une absence de réponse mais en raison de la non-participation à un test; cela ne se retrouve que dans les données brutes partielles et ne concerne pas les deux groupes que nous avons décrits. Enfin, les réponses rejetées se retrouvent sous la cote «ZPHM» (phrase modifiée) et a été utilisée



pour signaler des données impossibles à traiter. Il s'agit soit de l'oubli, de l'ajout, de la modification d'un ou de plusieurs mots, soit d'une mauvaise interprétation lexicale<sup>73</sup> de la part d'un sujet qui rendait l'analyse impossible.

## 6.2 Identification des tests et des phrases

Les abréviations suivantes sont utilisées pour identifier chacun des tests. Les tests de manipulation sont d'abord abrégés TM et les tests de préférence TP. Ces lettres sont suivies d'un chiffre, 1 ou 2. Ainsi, TM1 sert d'abréviation pour *premier test de manipulation*, TM2 pour *second test de manipulation*, TP1 et TP2 renvoient respectivement à *premier test de préférence* et *second test de préférence*.

À ces sigles identifiant les tests, nous avons encore ajouté une lettre. Ainsi, TM1 devient TM1F, TM2 devient TM2B, tandis que TP1 devient TP1W et TP2 lui-même TP2F. Chacune de ces lettres rappelle un mot différent qui figure à la première phrase de chaque test. L'ajout de cette lettre dans l'identification des tests n'a eu pour but que d'assurer le meilleur repérage des données dans les dossiers individuels des répondants et surtout de minimiser les risques de méprise entre les divers formulaires de réponses des tests au moment de la transcription des données lors du montage des dossiers de chaque sujet.

Pour la lecture des résultats, nous conseillons de procéder de la même manière suivante pour repérer une

---

<sup>73</sup> Par exemple, Louise a compris la mal question plutôt que Louise a mal compris la question.

phrase en particulier, par exemple, pour retrouver la phrase numéro 9 (#09) du premier test de manipulation (TM1), on cherchera TM1F#09.

## 7. Groupe témoin

### 7.1 Recrutement et composition du groupe témoin

25 locuteurs natifs du français ont servi de contrôle à notre étude. Les personnes retenues pour faire partie du groupe témoin ont été recrutées à partir d'une classe d'étudiants de premier cycle du secteur des sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ces étudiants poursuivaient des études dans diverses disciplines (histoire, géographie, science religieuse, sexologie, enseignement, psychologie, art dramatique, kinanthropologie, etc.) et provenaient en majeure partie de la ville de Montréal et de sa banlieue.

Dans un premier temps, 50 personnes ont répondu à notre invitation et accepté de se soumettre à la même série de tests que les sujets expérimentaux. Sept personnes ont été retranchées soit parce qu'elles avaient déclaré une autre langue maternelle en plus du français, soit qu'elles n'avaient pas fourni les renseignements nous permettant de statuer sur leur L1. D'autre part, certains locuteurs natifs n'ont pas complété la totalité des tests. Dans les tous les cas, il s'agissait de situations hors de notre contrôle (absence au moment de la tenue d'un test, abandon du cours où elles ont été recrutées, etc.).

Comme nous n'avons pas permis la substitution de personnes dans la compilation des données, nous n'avons retenu les 25 locuteurs natifs qui se sont soumis à tous

les tests. Les données partielles recueillies sont tout de même présentées en annexe 6. Dans les lignes qui suivent, sauf mention expresse, les résultats exposés concernent toujours le groupe témoin formé de 25 locuteurs natifs.

### 7.2 Répartition hommes/femmes

Le groupe témoin a regroupé 20 femmes et 5 hommes. Le tableau XII fait état de cette répartition en nombre et en pourcentage. L'on pourra comparer la composition hommes/femmes du groupe témoin avec celle de l'ensemble de la population étudiée et constater que, quel que soit le groupe considéré, les femmes sont toujours majoritaires, formant 60% ou plus de la population (cf. le tableau II, p. 89.)

**Tableau XII**  
**Groupe témoin (n=25)**  
**Répartition hommes/femmes**

	Hommes	Femmes	Total
Groupe témoin (n)	5	20	25
Groupe témoin (%)	20	80	100

### 7.3 Structure d'âge et âge moyen

Le tableau A-4.3, en annexe 4, expose la répartition des hommes et des femmes selon l'âge. On pourra y constater que l'âge moyen du groupe témoin reste plus élevé d'environ un an par rapport à celui de l'ensemble de la population étudiée (cf. les tableaux A-4.1 et A-4.2, en annexe 4).

#### 7.4 Scolarité

Le tableau XIII rend compte de la scolarité des hommes et des femmes du groupe témoin. En examinant ce tableau, nous pouvons remarquer que la moyenne d'années de scolarité universitaire atteint 2,04 années. Rappelons que la moyenne de scolarité du groupe *LONG* est de 4 années et celle du groupe *TRANS* de 2,94. Cette différence s'estompe si l'on tient compte des particularités du système scolaire québécois (trois années d'université pour le premier cycle contrairement à quatre pour l'ensemble du Canada), sachant par ailleurs que la population étudiée provenait presque exclusivement du Canada et des États-Unis tandis que celle formant le groupe témoin était québécoise.

**Tableau XIII**  
**Groupe témoin (n=25)**  
**Répartition de la population**  
**selon la scolarité et le sexe**

Scolarité universitaire	Hommes (n)	Femmes (n)	Total (n)
0 année	0	1	1
1 année	2	4	6
2 années	2	11	13
3 années	1	1	2
4 années	0	2	2
5 années	0	1	1
6 années	0	0	0
Total (n)	5	20	25
Scolarité moyenne	1,8	2,1	2,04

### 7.5 Lieu d'origine des personnes retenues

La population composant le groupe témoin était formée presque exclusivement de locuteurs natifs du français québécois. Ces locuteurs venaient principalement de la région montréalaise (80%). Le tableau XIV illustre la provenance de tous les francophones formant le groupe témoin.

**Tableau XIV**  
**Groupe témoin (n=25)**  
**Répartition de la population**  
**selon le lieu permanent de résidence**

Lieu de résidence	Population du groupe témoin (n)
Montréal	8
Laval et banlieue nord	1
Longueuil et banlieue sud	8
Repentigny et banlieue est	2
Lachine et banlieue ouest	1
<b>Total région montréalaise</b>	<b>20 (80%)</b>
Laurentides	2
Mauricie	0
Beauce	1
Québec (ville)	1
Manitoba	1
<b>Total autres régions</b>	<b>5 (20%)</b>
<b>Grand total</b>	<b>25 (100%)</b>

### 7.6 Tâche demandée au groupe témoin

Le groupe témoin s'est soumis aux mêmes tests que les sujets d'expérimentation, c'est-à-dire que 25 locuteurs natifs ont dû s'acquitter d'une tâche identique à celle demandée aux apprenants. La soumission aux quatre tests, soit deux tests de manipulation et deux tests de préférence, s'est déroulée en quatre séances sur une

période d'un peu moins de deux mois, soit de la troisième semaine de septembre à la première semaine de novembre 1995, dans une salle de classe de l'Université du Québec à Montréal.

### 7.7 Conditions de passation des tests

Les locuteurs natifs du français ont subi l'épreuve dans les mêmes conditions et à partir des mêmes consignes que les sujets expérimentaux. Préalablement à l'administration des tests, le groupe de francophones a toutefois été prévenu que l'épreuve avait d'abord été conçue à l'intention d'apprenants anglophones et qu'il était normal que certaines parties leur apparaissent simplistes, voire enfantines.

Aucun jugement de grammaticalité n'a été demandé aux locuteurs natifs. Nous ne leur avons pas demandé de se prononcer sur la bonne ou la mauvaise formation d'énoncés. Leur rôle a plutôt été d'accomplir la même tâche que celle demandée aux apprenants. Ainsi, aucun locuteur natif ne nous a informé directement sur les énoncés qu'il rejetterait parce que mal formés. Les données recueillies auprès des locuteurs natifs rendent compte de la façon dont ils se sont acquittés de la tâche demandée.

Résultats

Ce troisième chapitre est consacré à l'exposé des résultats. Nous nous penchons d'abord sur les résultats du groupe témoin. Nous examinons ensuite les données recueillies auprès du groupe *TRANS* et nous les analysons par rapport à deux points de comparaison: les constructions permises par la grammaire du français et les réalisations des locuteurs natifs du groupe témoin. Enfin, nous comparons les résultats du groupe *LONG* avec ceux du groupe *TRANS*. La discussion de ces résultats nous amène à formuler un scénario de l'acquisition du placement des adverbes chez les apprenants anglophones du français.

1. Résultats du groupe témoin

Dans la partie qui suit, nous décrivons et expliquons les résultats obtenus auprès du groupe témoin. Nous exposons ensuite les résultats pour chaque test ainsi que pour chaque catégorie d'adverbes. Nous voyons que les résultats sont très tranchés et conformes aux intuitions que tout locuteur natif peut exprimer. Nous discutons ensuite de ces résultats. Nous constatons que, lorsque deux séquences apparemment tout aussi grammaticales l'une que l'autre sont possibles, l'ensemble des natifs exprime toujours une nette préférence pour une séquence au détriment de l'autre. Nous examinons certains résultats atypiques et nous observons enfin que le type de test

utilisé a une certaine influence sur les résultats trouvés.

### 1.1 Résultats pour chaque test

Rappelons que nous avons travaillé à partir de quatre catégories d'adverbes suivantes: temps, fréquence, manière et intensité. Chaque test interrogeait les sujets pour l'ensemble de ces catégories. Les résultats sont d'abord présentés par test dans les tableaux XV à XVIII. Nous réexaminons ensuite ces résultats en fonction des catégories d'adverbes; ce sont les tableaux XIX à XXII.

Nous retrouvons dans les quatre premiers tableaux (XV à XVIII) les 44 phrases pertinentes, telles que nous les avons soumises lors de l'administration des tests. Dans chaque tableau, la réponse soulignée correspond au choix le plus populaire des locuteurs natifs. Les codes appropriés, indiquant les résultats, apparaissent entre parenthèses à la fin de chaque phrase.

Dans les tableaux XV et XVI, soit pour les tests de manipulation, nous rappelons d'abord l'ordre dans lequel les fiches ont été présentées aux locuteurs natifs pour chaque phrase, cet ordre étant rigoureusement le même que pour les sujets des groupes *LONG* et *TRANS*. Les positions choisies par les locuteurs natifs figurent entre parenthèses, en caractères gras; cette répartition est exprimée en pourcentage.

Les deux tableaux suivants, XVII et XVIII, concernent les tests de préférence. Ils reprennent les trois séquences (a, b et c) de la même phrase entre lesquelles les sujets devaient choisir selon l'ordre de présentation



lors de l'administration des tests. Le souligné signale également la réponse préférée par les locuteurs natifs. Les résultats sont également indiqués en pourcentage.

Tableau XV  
Premier test de manipulation (TM1F)  
Groupe témoin (n=25)

- #05                                   Jean/aime/cette/beaucoup/ville  
Jean aime beaucoup cette ville (MC100)
- #09                                   aujourd'hui/autobus/Paul/l'/prend  
Paul prend l'autobus aujourd'hui (F80 D20)
- #19                                   portera/Éric/jeans/des/demain  
Éric portera des jeans demain (F76 D24)
- #22                                   de/mange/pizza/Raymond/la/toujours  
Raymond mange toujours de la pizza (MC100)
- #23                                   du/vin/Français/les/boivent/régulièrement  
les Français boivent régulièrement du vin (MC64 F36)
- #24                                   François/repas/son/tard/a/pris  
François a pris son repas tard (F100)
- #27                                   l'/autobus/ai/encore/pris/j'  
j'ai encore pris l'autobus (MAB96 MC04)
- #28                                   on/les/traverse/rues/prudemment  
on traverse les rues prudemment (F72 MC24 D04)
- #31                                   Pierrette/français/parle/souvent  
Pierrette parle souvent français (MC96 Z04)
- #32                                   couramment/anglais/Pauline/parle  
Pauline parle couramment anglais (MC76 F20 Z04)
- #33                                   problème/compris/Louis/bien/le/a  
Louis a bien compris le problème (MAB100)

Tableau XVI  
Second test de manipulation (TM2B)  
Groupe témoin (n=25)

- #03 toujours/blanche/pape/Jean-Paul II/le/porte/robe/une  
 le pape Jean-Paul II porte toujours une robe blanche (MC100)
- #04 livre/son/fini/François/a/hier  
 François a fini son livre hier (F92 D08)
- #05 de/insuline/diabétiques/l'/régulièrement/les/prennent  
 les diabétiques prennent régulièrement de l'insuline  
 (MC64 F32 Z04)
- #06 fera/travail/Éric/son/demain  
 Éric fera son travail demain (F100)
- #07 aujourd'hui/Denise/Philippe/rencontre  
 Denise rencontre Philippe aujourd'hui (F72 D28)
- #16 il/encore/a/son/perdu/argent  
 il a encore perdu son argent (MAB96 MC04)
- #18 ordinateur/facilement/Pauline/l'/utilise  
 Pauline utilise facilement l'ordinateur (MC84 F16)
- #21 les/les/lapins/aiment/beaucoup/carottes  
 les lapins aiment beaucoup les carottes (MC100)
- #23 les/instructions/lit/attentivement/Paul  
 Paul lit attentivement les instructions (MC92 F08)
- #28 Pierre/conseils/souvent/demande/des  
 Pierre demande souvent des conseils (MC100)
- #30 compris/a/mal/Louise/la/question  
 Louise a mal compris la question (MAB100)

**Tableau XVII**  
**Premier test de préférence (TP1W)**  
**Groupe témoin (n=25)**

- #03 a) Michelle a beaucoup aimé cette école. (MAB100)  
 b) Michelle a aimé cette école beaucoup.  
 c) Michelle a aimé beaucoup cette école.
- #09 a) Le président a hier pris le train.  
 b) Le président a pris le train hier. (F100)  
 c) Le président a pris hier le train.
- #13 a) Carl rarement observe les oiseaux.  
 b) Carl observe rarement les oiseaux. (MC96)  
 c) Rarement, Carl observe les oiseaux. (D04)
- #14 a) Les astronomes observent directement les étoiles. (MC100)  
 b) Directement, les astronomes observent les étoiles.  
 c) Les astronomes directement observent les étoiles.
- #15 a) Vanessa souvent parle espagnol.  
 b) Vanessa parle espagnol souvent. (F08)  
 c) Vanessa parle souvent espagnol. (MC92)
- #16 a) Marcel paye rapidement ses dettes. (MC100)  
 b) Marcel rapidement paye ses dettes.  
 c) Rapidement, Marcel paye ses dettes.
- #17 a) Marie portera une jupe demain. (F100)  
 b) Marie demain portera une jupe.  
 c) Marie portera demain une jupe.
- #23 a) J'ai brisé encore ma montre.  
 b) J'ai encore brisé ma montre. (MAB100)  
 c) J'ai brisé ma montre encore.
- #24 a) La reine a pris tard son repas.  
 b) La reine a pris son repas tard. (F100)  
 c) La reine a tard pris son repas.
- #28 a) Les Italiens mangent toujours des pâtes. (MC100)  
 b) Les Italiens mangent des pâtes toujours.  
 c) Les Italiens toujours mangent des pâtes.
- #32 a) Jean-Louis a expliqué la situation bien.  
 b) Jean-Louis a bien expliqué la situation. (MAB100)  
 c) Jean-Louis a expliqué bien la situation.

**Tableau XVIII**  
**Second test de préférence (TP2F)**  
**Groupe témoin (n=25)**

- #03 a) Fièremment, la direction de la compagnie annonce son nouveau produit. (D04)  
 b) La direction de la compagnie fièremment annonce son nouveau produit.  
 c) La direction de la compagnie annonce fièremment son nouveau produit. (MC96)
- #09 a) Les touristes ont aimé beaucoup cette musique.  
 b) Les touristes ont beaucoup aimé cette musique. (MAB100)  
 c) Les touristes ont aimé cette musique beaucoup.
- #16 a) Depuis son accident, elle accomplit difficilement sa tâche. (MC96)  
 b) Depuis son accident, difficilement elle accomplit sa tâche.  
 c) Depuis son accident, elle difficilement accomplit sa tâche. (D04)
- #17 a) Les chiens perdus retrouvent leur maison toujours.  
 b) Les chiens perdus toujours retrouvent leur maison.  
 c) Les chiens perdus retrouvent toujours leur maison. (MC100)
- #18 a) Elle voit fréquemment le ministre. (MC84)  
 b) Fréquemment, elle voit le ministre. (D16)  
 c) Elle fréquemment voit le ministre.
- #20 a) Il a tard fait son travail.  
 b) Il a fait tard son travail.  
 c) Il a fait son travail tard. (F100)
- #23 a) Le directeur a rencontré tous les employés hier. (F92)  
 b) Le directeur a hier rencontré tous les employés.  
 c) Le directeur a rencontré hier tous les employés. (MC08)
- #24 a) Paul recevra son diplôme demain. (F100)  
 b) Paul demain recevra son diplôme.  
 c) Paul recevra demain son diplôme.
- #29 a) J'entends souvent cette chanson à la radio. (MC100)  
 b) J'entends cette chanson à la radio souvent.  
 c) Je souvent entends cette chanson à la radio.
- #32 a) J'ai encore pris l'avion. (MAB100)  
 b) J'ai pris encore l'avion.  
 c) J'ai pris l'avion encore.
- #33 a) Jean-Pierre a résumé bien l'histoire.  
 b) Jean-Pierre a bien résumé l'histoire. (MAB100)  
 c) Jean-Pierre a résumé l'histoire bien.

## 1.2 Résultats par catégories d'adverbes

### 1.2.1 Adverbes de temps

La première catégorie d'adverbes regroupait les adverbes de temps suivants: *hier*, *aujourd'hui*, *demain* et *tard*. Le tableau XIX expose les résultats des répondants du groupe témoin pour cette catégorie. La première série de résultats concerne les tests de manipulation et la seconde les tests de préférence.

#### *Hier, demain et aujourd'hui*

En examinant les résultats des adverbes *hier*, *aujourd'hui* et *demain* obtenus dans les tests de manipulation, l'on constate que deux positions ressortent, soit en finale («F») et à l'initiale («D»). En moyenne, la position en finale («F») est réalisée par 84% des répondants et la position à l'initiale («D») par 16%. Bien qu'il existe deux positions grammaticales, les locuteurs natifs démontrent une nette préférence pour le placement de l'adverbe en position finale («F»). En une occasion, soit à la question numéro 6 du second test de manipulation (TM2B#06), la position en finale recueille même la préférence de 100% des répondants.

Dans les tests de préférence, il s'agissait d'un choix entre trois réponses ou, si l'on veut, entre trois positions données. Dans ces tests, la position à l'initiale («D») n'était jamais une réponse possible. En revanche, la position en finale («F») était toujours disponible. Comme on pouvait le prévoir, cette position en finale recueille presque systématiquement 100%.

**Tableau XIX**  
**Adverbes de temps**  
**Groupe témoin (n=25)**

Test	Adverbe	Résultats %	Sites possibles
TM1F#09	aujourd'hui	F80 D20	D, MA, MC, F
TM2B#07	aujourd'hui	F72 D28	D, MA, MC, F
TM2B#06	demain	F100	D, MA, MC, F
TM1F#19	demain	F76 D24	D, MA, MC, F
TM2B#04	hier	F92 D08	D, MA, MAB, MC, F
TM1F#24	tard	F100	D, MA, MAB, MC, F
TP1W#09	hier	F100	MAB, F, MC
TP2F#23	hier	F92 MC08	F, MAB, MC
TP2F#24	demain	F100	F, MA, MC
TP1W#17	demain	F100	F, MA, MC
TP1W#24	tard	F100	MC, F, MAB
TP2F#20	tard	F100	MAB, MC, F

Toujours en ce qui concerne les adverbes de temps forts, nous trouvons un résultat inattendu et qui mérite qu'on s'y attarde quelque peu. À la question numéro 23 du second test de préférence (TP2F#23), deux des 25 répondants (8%) choisissent la position immédiatement à droite du verbe («MC»), c'est-à-dire la position qui rompt l'adjacence entre le verbe et son complément d'objet direct. La phrase concernée par ce résultat est la suivante: *le directeur a rencontré tous les employés hier*. Deux locuteurs natifs ont préféré la version de la phrase qui place l'adverbe à la position «MC», soit *le directeur a rencontré hier tous les employés*.<sup>74</sup>

On peut s'interroger sur ce choix de deux locuteurs natifs du français. Une explication possible résiderait-elle dans le fait de la longueur relative de l'adverbe et du complément? Par comparaison, considérons les phrases

<sup>74</sup> En tenant compte des données partielles additionnelles, au total quatre locuteurs sur 33 choisissent cette position (12,12%).

suivantes: \**Le directeur a rencontré hier Michel et Le directeur a rencontré hier tous les employés qui désiraient participer à l'inauguration des nouveaux locaux.* Il se pourrait peut-être que la position qui rompt l'adjacence devienne possible devant un long syntagme nominal.

### Tard

Dans le premier chapitre, nous avons mentionné que la distribution de l'adverbe *tard* se distingue de celle des autres adverbes de temps, du moins ceux considérés dans notre étude. *Tard* ne peut pas apparaître à l'initiale et il est restreint à la seule position finale (dans nos phrases). Ce fait est confirmé par les résultats (cf. le tableau XIX).

#### 1.2.2 Adverbes d'intensité

La deuxième catégorie regroupait les adverbes d'intensité: *beaucoup*, *bien* et *mal*. Pour cette catégorie, les 25 locuteurs natifs sont unanimes. Le tableau XX rend compte de l'ensemble des résultats pour les adverbes d'intensité. Comme dans le tableau précédent, la première série de résultats concerne les tests de manipulation et la seconde les tests de préférence.

**Tableau XX**  
**Adverbes d'intensité**  
**Groupe témoin (n=25)**

Test	Adverbe	Résultats %	Sites possibles
TM1F#05	beaucoup	MC100	D, MA, MC, F
TM2B#21	beaucoup	MC100	D, MA, MC, F
TM2B#30	mal	MAB100	D, MA, MAB, MC, F
TM1F#33	bien	MAB100	D, MA, MAB, MC, F
TP1W#03	beaucoup	MAB100	MAB, F, MC
TP2F#09	beaucoup	MAB100	MC, MAB, F
TP1W#32	bien	MAB100	F, MAB, MC
TP2F#33	bien	MAB100	MC, MAB, F

**Tableau XXI**  
**Adverbes de manière**  
**Groupe témoin (n=25)**

Test	Adverbe	Résultats %	Sites possibles
TM1F#28	prudemment	MC24 F72 D04	D, MA, MC, F
TM1F#32	couramment	MC76 F20 Z04	D, MA, MC, F
TM2B#18	facilement	MC84 F16	D, MA, MC, F
TM2B#23	attentivement	MC92 F08	D, MA, MC, F
TP1W#14	directement	MC100	MC, D, MA
TP1W#16	rapidement	MC100	MC, MA, D
TP2F#03	fièrement	MC96 D04	D, MA, MC
TP2F#16	difficilement	MC96 D04	MC, D, MA



### 1.2.3 Adverbes de manière

La troisième catégorie ne comprenait que des adverbes se terminant par *ment*. Nous avons retenu les adverbes de manière suivants: *prudemment, couramment, facilement, attentivement, directement, rapidement, fièrement* et *difficilement*. Le tableau XXI expose l'ensemble des résultats pour cette catégorie et présente d'abord les résultats des tests de manipulation et ensuite ceux qui concernent les tests de préférence.

Si l'on examine ces résultats du tableau XXI, on observe dans les tests de manipulation que les réalisations des locuteurs natifs se partagent entre deux positions, soit la position située immédiatement à la droite du verbe («MC») et la position en finale de phrase («F»). La position «MC» apparaît de façon majoritaire.

Un peu comme pour les adverbes de temps forts où nous avons observé qu'il existe deux positions tout aussi grammaticales l'une que l'autre, nous remarquons que la répartition entre «MC» et «F» ne s'équilibre pas. Dans les tests de manipulation, on voit que pour trois questions sur quatre (TM1F#32, TM2B#18 et TM2B#23), les locuteurs natifs préfèrent clairement la position «MC» au détriment de la position finale et cela dans une proportion moyenne de 84% (MC) et 14,67% («F»).

Pour la phrase TM1F#28 (*prudemment*), le premier choix exprimé par les locuteurs est inversé par rapport aux trois autres. La position en finale («F») obtient la faveur dans ce cas, alors que c'est l'inverse («MC») pour les trois autres adverbes des tests de manipulation.

Pour chacune des phrases des tests de manipulation, on s'aperçoit qu'une position en particulier demeure toujours favorisée au dépens de l'autre. Si l'on fait le total des productions des locuteurs natifs, on constate que la répartition (déséquilibrée) moyenne accorde 81% à la première position favorisée et 17% à la seconde.

D'autre part, en examinant les résultats des tests de préférence, au tableau XXI, on constate qu'en l'absence de l'une de ces deux positions, en l'occurrence la position finale («F») qui n'était pas une des trois réponses offertes, les locuteurs natifs se rabattent presque unanimement sur la position à la droite du verbe («MC»). Les pourcentages avoisinent alors les 100%.

#### 1.2.4 Adverbes de fréquence

La quatrième et dernière catégorie regroupait les adverbes de fréquence. À la lumière des résultats que nous avons trouvés chez les locuteurs natifs, nous avons subdivisé cette liste des adverbes de fréquence en deux. Nous retrouvons ainsi trois adverbes de fréquence en *ment*, soit *régulièrement*, *rarement* et *fréquemment*, et les adverbes *toujours*, *souvent* et *encore*.

Le tableau XXII se divise en deux parties. La première partie expose les résultats pour le premier sous-groupe des adverbes de fréquence, c'est-à-dire les adverbes en *ment*, tandis que les données recueillies pour les autres adverbes de fréquence figurent dans la seconde partie du tableau.

**Tableau XXII**  
**Adverbes de fréquence**  
**Groupe témoin (n=25)**  
**Adverbes de fréquence en ment**

Test	Adverbe	Résultats %	Sites possibles
TM1F#23	régulièrement	MC64 F36	D, MA, MC, F
TM2B#05	régulièrement	MC64 F32 Z04	D, MA, MC, F
TP1W#13	rarement	MC96 D04	MA, MC, D
TP2F#18	fréquemment	MC84 D16	MC, D, MA

**Autres adverbes de fréquence**

Test	Adverbe	Résultats %	Sites possibles
TM1F#22	toujours	MC100	D, MA, MC, F
TM2B#03	toujours	MC100	D, MA, MC, F
TM1F#31	souvent	MC96 Z04	D, MA, MC, F
TM2B#28	souvent	MC100	D, MA, MC, F
TM2B#16	encore	MAB96 MC04	D, MA, MAB, MC, F
TM1F#27	encore	MAB96 MC04	D, MA, MAB, MC, F
TP1W#28	toujours	MC100	MC, F, MA
TP2F#17	toujours	MC100	F, MA, MC
TP1W#15	souvent	MC92 F08	MA, F, MC
TP2F#29	souvent	MC100	MC, F, MA
TP2F#32	encore	MAB100	MAB, MC, F
TP1W#23	encore	MAB100	MC, MAB, F

Adverbes de fréquence en ment

Les résultats se comparent à ceux recueillis pour la catégorie des adverbes de manière. Dans les tests de

manipulation, la répartition des réponses se fait entre les deux mêmes positions, soit «MC» et «F». Cette répartition n'est pas équitable non plus. La position à la droite du verbe, «MC», recueille 64% et celle en finale 34% (TM1F#23 et TM2B#05).

Si l'on assimile ce sous-groupe d'adverbes à celui des adverbes de manière (étant donné la similitude des résultats et le fait que tous ces adverbes se terminent en *ment*), le déséquilibre moyen entre les sites «MC» et «F» établi initialement pour les adverbes de manière à 81% et 17% (seulement pour les tests de manipulation, les seuls pertinents ici) devient plutôt 75,33% et 22,67%.

#### Autres adverbes de fréquence

En regardant l'ensemble des résultats pour les adverbes *toujours*, *souvent* et *encore*, dans la seconde partie du tableau XXII, on constate que les locuteurs natifs s'accordent presque unanimement sur le choix d'une position en particulier. La présence d'une seconde position reste marginale.

## 2. Discussion des résultats du groupe témoin

En ce qui concerne les adverbes, les positions permises en français nous étaient connues avant d'entreprendre cette étude. Nous aurions pu procéder à l'analyse des réponses des apprenants en référant directement à notre connaissance de la grammaire du français.

Nous avons préféré néanmoins soumettre les tests aux locuteurs natifs afin de circonscrire le mieux possible la

compétence du locuteur natif et tirer profit de ce point de comparaison additionnel dans l'analyse des résultats des apprenants. Comme c'est toujours le cas en linguistique, les données qui nous sont accessibles ne constituent pas un portrait exact de la compétence des locuteurs. Mais, cela nous permet tout de même de faire un certain nombre de constatations sur la nature de l'intrant dont les apprenants se *nourrissent* tout au cours de leur acquisition de la langue seconde.

### 2.1 Une position absente

Une des cinq positions que nous avons définies au point de départ n'est jamais apparue dans les réponses des locuteurs natifs, autant dans les tests de manipulation que dans les tests de préférence. Il s'agit de la position à la gauche du verbe, entre le syntagme sujet et le verbe, soit la position «MA».

Tout locuteur natif sera d'accord pour affirmer que les énoncés du type de ceux qui suivent demeurent inacceptables en français:

- \*Il toujours prend sa bicyclette.
- \*Il aujourd'hui prend sa bicyclette.
- \*Il tard prend son repas.
- \*Il rarement prend sa bicyclette.
- \*Il régulièrement prend sa bicyclette.
- \*Il beaucoup aime ses enfants.

Comme nous ne retrouvons pas d'énoncés de ce type parmi les réponses fournies par les locuteurs natifs, quelle que soit la catégorie d'adverbes considérée, nous concluons que ce genre de construction reste tout à fait impossible et qu'il est par conséquent absent de l'intrant reçu par les apprenants.

## 2.2 Conformité à la grammaire admise

Pour un certain nombre de phrases testées, l'adverbe choisi pouvait occuper plus d'une position. Tous les locuteurs natifs du français conviendront de la bonne formation des phrases suivantes:

Janine utilise facilement l'ordinateur.  
Janine utilise l'ordinateur facilement.

Michel prend de l'insuline régulièrement.  
Michel prend régulièrement de l'insuline.

Paul lit attentivement les instructions.  
Paul lit les instructions attentivement.

Philippe rencontre Denise aujourd'hui.  
Aujourd'hui Philippe rencontre Denise.

Pour le locuteur natif, deux versions d'une même phrase peuvent être aussi grammaticales l'une que l'autre même si elles réalisent des ordres différents.

Si l'on fait la somme des résultats obtenus pour chacune de ces positions occupées par un même adverbe pour une même phrase, nous obtenons la conformité ou l'adéquation à la grammaire généralement admise (dans la mesure où il n'existe pas d'autres positions acceptables).<sup>75</sup>

Si l'on fait ce calcul pour l'ensemble des phrases testées, l'on constate que les réponses sont conformes aux canons généralement admis. Les scores enregistrés auprès des locuteurs natifs atteignent près de 100%. Pour les

---

<sup>75</sup> Cf. les tableaux XXVI et XXVII, p. 150 et 151. La colonne de gauche identifie les réponses grammaticales possibles et la colonne de droite les résultats pour chaque phrase.

tests de préférence, ce taux de conformité s'élève (au minimum) à 98% (un écart de 2%).<sup>76</sup> Pour les tests de manipulation, il est de 98,91% (un écart de 1,09%). Au total, pour tous les tests de manipulation et les tests de préférence réunis, les locuteurs natifs répondent de façon conforme à 98,45% (un écart maximal de 1,55%).<sup>77</sup>

### 2.3 Écart de conformité

L'écart (de conformité) que l'on retrouve s'explique par le nombre de réponses atypiques et les rejets de réponses (les «Z») notés dans les tests. À cet égard, les tests de manipulation ont enregistré quelques rejets de réponses en plus d'un certain nombre de réponses atypiques. Dans le cas des tests de préférence, seules des réponses atypiques apparaissent; aucune absence ou rejet de réponse n'a affecté les résultats de ces tests.

### 2.4 Répartition inégale

Lorsque deux positions étaient possibles pour un adverbe dans une phrase donnée, nous n'avons jamais enregistré chez les locuteurs natifs une répartition s'approchant d'un ratio de 50/50.

---

<sup>76</sup> Dans l'établissement de ce pourcentage, la phrase TP1W#15 a posé un certain problème. Les répondants devaient choisir entre *Vanessa parle souvent espagnol* et *Vanessa parle espagnol souvent*. Si l'on considère seulement la première version comme acceptable - c'est ce que nous avons fait -, le pourcentage de conformité est de 98%. En revanche, si l'on accepte les deux positions comme aussi acceptables l'une que l'autre, le pourcentage de conformité (pour les tests de préférence) passe alors à 98,36%.

<sup>77</sup> Pour établir les pourcentages de conformité, nous n'avons pas considéré comme acceptable la position «D» pour les adverbes en *ment*.

Lorsqu'ils ont le luxe de pouvoir répondre par l'une ou l'autre position, de prime abord équivalente, l'ensemble des locuteurs natifs à qui nous avons soumis les tests expriment toujours une préférence pour une position au détriment de l'autre. Le ratio moyen que nous avons observé se situe à 79,27% et 19,64%.<sup>78</sup>

Ce phénomène de répartition inégale entre les positions possibles de l'adverbe ne se retrouve pas uniquement dans une catégorie d'adverbe. Nous l'avons observé dans trois des quatre catégories établies au point de départ de notre étude.

Il ressort clairement des tests réalisés que lorsque la grammaire du français permet plus d'une position pour l'adverbe dans la chaîne linéaire, les locuteurs natifs du français démontrent une nette préférence pour une position en particulier. L'équivalence grammaticale, en ce sens qu'une position demeure aussi acceptable qu'une autre, n'entraîne pas l'équivalence distributionnelle.

À l'intérieur d'une même catégorie d'adverbe, nous observons que la préférence reste la même. La première position préférée est constante pour presque tous les adverbes d'une même catégorie. Pour les adverbes de temps, la préférence va à la position en finale de phrase («F»). Pour les adverbes en *ment* (fréquence et manière), les locuteurs natifs favorisent la position à la droite du verbe, soit «MC». Le tableau XXIII récapitule l'ensemble des résultats trouvés pour ce phénomène.

---

<sup>78</sup> Le total ne donnant pas 100% s'explique par le taux de réponses atypiques et les rejets de réponses déjà évoqués. Ce calcul concerne 11 phrases réparties dans les deux tests de manipulation et portant sur les adverbes de temps forts ainsi que tous les adverbes en *ment* (cf. le tableau XXIII).



**Tableau XXIII**  
**Répartition entre deux positions grammaticales**  
**Tests de manipulation**  
**Groupe témoin (n=25)**

Phrase no	1ère position	2e position	3e position	1ère et 2e positions
	<b>temps %</b>	<b>temps %</b>		<b>total %</b>
TM1F#09	F80	D20		100
TM2B#07	F72	D28	-	100
TM2B#06	F100	D00	-	100
TM1F#19	F76	D24	-	100
TM2B#04	F92	D08	-	100
moyenne adv. de temps	84%	16%		100%
	<b>manière %</b>	<b>manière %</b>		
TM1F#28	F72	MC24	D04	96
TM1F#32	MC76	F20	(Z04)	96
TM2B#18	MC84	F16	-	100
TM2B#23	MC92	F08	-	100
moyenne adv. de manière	81%	17%	(2%)	98%
	<b>fréq. en ment %</b>	<b>fréq. en ment %</b>		
TM1F#23	MC64	F36	-	100
TM2B#05	MC64	F32	(Z04)	96
moyenne adv. de fréq. en ment	64%	34%		100%
moyenne adv. en ment	75,33%	22,67%	(2%)	98%
moyenne pour tous les adverbés	79,27%	19,64%	(1,09%)	98,91%

Un seul adverbe fait bande à part dans ce pattern de répartition. Il s'agit de *prudemment* (phrase TM1F#28). Pour cette phrase, la position en finale («F») apparaît principalement alors que dans la même catégorie (adverbes de manière) c'est la position en rupture d'adjacence («MC») que les locuteurs natifs favorisent. Cela dit, les proportions qui s'établissent entre les deux positions (grammaticales) restent comparables aux autres répartitions (72% et 24% comme on peut le voir au tableau XXIII).<sup>79</sup>

Ces résultats faisant apparaître une position de prédilection nous ont surpris. Nous savions déjà que des adverbes peuvent occuper plusieurs positions dans la phrase sans qu'il soit toujours possible de percevoir une véritable différence de sens. Mais, nous nous attendions à ce que les réponses des locuteurs natifs se répartissent également ou à peu près également entre les deux positions possibles («MC» et «F») ou («F» et «D»).

Si l'on ne considère que les adverbes en *ment*, le phénomène de répartition inégale se produit six fois sur six (seuls les tests de manipulation permettaient de vérifier ce fait). La répétition du phénomène nous force à croire à une tendance qui ne repose pas sur l'effet du hasard. Nous avons appelé cette tendance de répartition inégale, la règle des 75/25.

Signalons enfin un dernier point sur ce phénomène de répartition inégale. Peu importe qu'il s'agisse du quart

---

<sup>79</sup> L'on remarquera aussi dans ce tableau XXIII, qu'en une occasion, même si les règles du français permettent deux positions, cent pour cent (100%) des locuteurs natifs ont opté pour la position en finale. C'est la phrase numéro TM2B#06 (*Eric fera son travail demain*). Si l'on ne tenait pas compte de cette phrase dans la compilation, la moyenne de la répartition entre les deux positions («F» et «D») pour les adverbes de temps serait de l'ordre de 80/20.

ou du cinquième des réponses qui favorisent une seconde position grammaticale, il faut noter qu'il ne s'agit pas du quart ou du cinquième des participants qui sont responsables de ce phénomène. Autrement dit, nous ne pouvons pas identifier 20 % ou 25% des répondants qui systématiquement préfèrent la position à l'initiale de la phrase («D») pour les adverbes de temps ou («F») pour les adverbes en *ment*.<sup>80</sup> L'examen des résultats nous laissent plutôt entrevoir que tous les répondants possèdent la capacité de choisir cette seconde position et que, considérés individuellement, les répondants démontrent tous et chacun une préférence générale rejoignant celle du groupe.

### 2.5 Résultats atypiques

La dernière observation que nous ferons sur les données des locuteurs natifs concernent les résultats atypiques (les tableaux XXIV et XXV). Établissons d'abord que ces résultats restent tout à fait marginaux. Au total, ils ne concernent que 1,27% de toutes les réponses.<sup>81</sup> Néanmoins, la régularité de certaines de leurs occurrences nous incite à en rendre compte ici.

---

<sup>80</sup> Dans les tests de manipulation, deux phrases non pertinentes à notre étude nous ont permis une certaine contre-vérification. Les deux phrases en question sont les suivantes: TM2B#07 (*Denise rencontre Philippe aujourd'hui*) et TM1F#11 (*Michel est venu avec François*); cette dernière n'étant pas une phrase pertinente pour le placement des adverbes. Dans ces deux phrases, les deux prénoms interchangeables pouvaient figurer aussi bien comme sujet que comme complément. Objectivement, il n'y avait pas de raison pour qu'un prénom soit préféré à l'autre. Dans la première phrase, le mot *Denise* a été placé à l'initiale dans 60% des cas (n=25). Dans la seconde phrase, *François* est apparu à la même position dans 60% des cas aussi. Ces chiffres sont plus près d'une répartition 50/50 que ce que nous avons observé pour les adverbes. D'autre part, si on considère toutes les données partielles dont on dispose, ces chiffres ne varient pas; nous trouvons 58,82% dans TM2B#07 (n=43) et 60,71% pour TM1F#11 (n=28).

<sup>81</sup> Ce pourcentage exclut les réponses rejetées.

Nous retrouvons très peu de réponses atypiques dans les tests de manipulation. Seulement trois réponses de ce genre ont été enregistrées, soit environ un demi de un pour cent du total des réponses (0,55%). Ces réponses apparaissent dans trois des 22 phrases des tests de manipulation. Trois personnes différentes (sur 25) sont responsables de ces trois réponses atypiques.

Ce genre de résultats marginaux revient plus fréquemment dans l'autre type de test. Nous notons 11 réponses atypiques réparties dans six des 22 phrases des tests de préférence, soit 2% du total des réponses. Six personnes différentes (sur 25) sont responsables de ces 11 réponses atypiques.

Même s'ils demeurent marginaux, il reste intéressant de noter que, de tous ces résultats atypiques, la moitié (7/14) sont en fait des antépositions réalisées avec des adverbes en *ment*. C'est-à-dire qu'en certaines occasions, sinon dans certains contextes, des locuteurs natifs trouvent appropriés d'antéposer l'adverbe en *ment* pour en faire un adverbe de phrase.

En consultant les tableaux XXIV, l'on remarquera que, dans les tests de préférence, pour quatre des six phrases comportant un adverbe en *ment*, on retrouve de un à quatre locuteurs (sur 25) qui choisit l'antéposition de l'adverbe. Pour les six phrases correspondantes dans les tests de manipulation, au tableau XXV, on ne constate ce même phénomène qu'une seule fois.

Pour compléter, signalons que nous avons rejeté trois réponses dans les tests de manipulation. Les raisons motivant cette décision s'expliquent simplement. Pour la

phrase TM2B#05, il s'agit vraisemblablement d'une erreur de transcription. Le participant a copié sa phrase en indiquant l'adverbe *souvent* plutôt que *régulièrement*. Dans le cas des deux autres rejets, ils concernent les phrases TM1F#31 et TM1F#32. La même personne est responsable de ces deux mauvaises entrées. La phrase numéro 31 a été transcrite *Pierrette parle couramment le français* (mauvais adverbe et ajout d'un article) et la phrase numéro 32 *Pauline parle anglais* (sans adverbe).

Enfin, les tableaux XXVI et XXVII résument la distribution des adverbes réalisée par le groupe témoin dans les quatre tests.

**Tableau XXIV**  
**Réponses atypiques**  
**Tests de préférence**  
**Groupe témoin (n=25)**

Phrase	Adverbe	(n)	Position canonique	Position atypique	Total %
--------	---------	-----	--------------------	-------------------	---------

			temps %	temps %	
TP1W#09	hier	25	F100	-	100
TP2F#23	hier	25	F92	MC08	100
TP2F#24	demain	25	F100	-	100
TP1W#17	demain	25	F100		100
TP1W#24	tard	25	F100		100
TP2F#20	tard	25	F100		100

			intensité %	intensité %	
TP1W#03	beaucoup	25	MAB100		100
TP2F#09	beaucoup	25	MAB100	-	100
TP1W#32	bien	25	MAB100	-	100
TP2F#33	bien	25	MAB100	-	100

			manière %	manière %	
TP1W#14	directement	25	MC100		100
TP1W#16	rapidement	25	MC100		100
TP2F#03	fièrement	25	MC96	D04	100
TP2F#16	difficilement	25	MC96	D04	100

			fréq. en ment %	fréq. en ment %	
TP1W#13	rarement	25	MC96	D04	100
TP2F#18	fréquemment	25	MC84	D16	100

			fréquence %	fréquence %	
TP1W#28	toujours	25	MC100	-	100
TP2F#17	toujours	25	MC100	-	100
TP1W#15	souvent	25	MC92	F08	100
TP2F#29	souvent	25	MC100	-	100
TP2F#32	encore	25	MAB100	-	100
TP1W#23	encore	25	MAB100		100

**Tableau XXV**  
**Réponses atypiques**  
**Tests de manipulation**  
**Groupe témoin (n=25)**

Phrase	Adverbe	(n)	Position canonique	Position atypique	Total %
--------	---------	-----	-----------------------	----------------------	---------

			temps %	temps %	
TM1F#09	aujourd'hui	25	F80 D20		100
TM2B#07	aujourd'hui	25	F72 D28	-	100
TM2B#06	demain	25	F100 D00	-	100
TM1F#19	demain	25	F76 D24	-	100
TM2B#04	hier	25	F92 D08	-	100
TM1F#24	tard	25	F100 D00	-	100

			intensité %	intensité %	
TM1F#05	beaucoup	25	MC100	-	100
TM2B#21	beaucoup	25	MC100	-	100
TM2B#30	mal	25	MAB100	-	100
TM1F#33	bien	25	MAB100	-	100

			manière %	manière %	
TM1F#28	prudemment	25	MC24 F72	D04	100
TM1F#32	couramment	25	MC76 F20	(Z04)	100
TM2B#18	facilement	25	MC84 F16	-	100
TM2B#23	attentivement	25	MC92 F08	-	100

			fréq. en ment %	fréq. en ment %	
TM1F#23	régulièrement	25	MC64 F36	-	100
TM2B#05	régulièrement	25	MC64 F32	(Z04)-	100

			fréquence %	fréquence %	
TM1F#22	toujours	25	MC100	-	100
TM2B#03	toujours	25	MC100	-	100
TM1F#31	souvent	25	MC96	(Z04)	100
TM2B#28	souvent	25	MC100	-	100
TM2B#16	encore	25	MAB96	MC04	100
TM1F#27	encore	25	MAB96	MC04	100

**Tableau XXVI**  
**Points de comparaison**  
**Tests de manipulation**

Possibilités admises par la grammaire du français	Numéros	Résultats du groupe témoin en % (Ensemble des observations)
---	---------	--

Premier test de manipulation (TM1F)
-------------------------------------

MC	TM1F#05 (n=25)	MC100
D ou F	TM1F#09 (n=25)	F80 D20
D ou F	TM1F#19 (n=25)	F76 D24
MC	TM1F#22 (n=25)	MC100
MC ou F	TM1F#23 (n=25)	MC64 F36
F	TM1F#24 (n=25)	F100
MAB	TM1F#27 (n=25)	MAB96 MC04
MC ou F	TM1F#28 (n=25)	F72 MC24 D04
MC	TM1F#31 (n=25)	MC96 Z04
MC ou F	TM1F#32 (n=25)	MC76 F20 Z04
MAB	TM1F#33 (n=25)	MAB100

Second test de manipulation (TM2B)
------------------------------------

MC	TM2B#03 (n=25)	MC100
D ou F	TM2B#04 (n=25)	F92 D08
MC ou F	TM2B#05 (n=25)	MC64 F32 Z04
D ou F	TM2B#06 (n=25)	F100
D ou F	TM2B#07 (n=25)	F72 D28
MAB	TM2B#16 (n=25)	MAB96 MC04
MC ou F	TM2B#18 (n=25)	MC84 F16
MC	TM2B#21 (n=25)	MC100
MC ou F	TM2B#23 (n=25)	MC92 F08
MC	TM2B#28 (n=25)	MC100
MAB	TM2B#30 (n=25)	MAB100



**Tableau XXVII**  
**Points de comparaison**  
**Tests de préférence**

Possibilités admises par la grammaire du français	Numéros	Résultats du groupe témoin en % (Ensemble des observations)
---	---------	--

**Premier test de préférence (TP1W)**

MAB	TP1W#03 (n=25)	MAB100
F	TP1W#09 (n=25)	F100
MC	TP1W#13 (n=25)	MC96 D04
MC	TP1W#14 (n=25)	MC100
MC	TP1W#15 (n=25)	MC92 F08
MC	TP1W#16 (n=25)	MC100
F	TP1W#17 (n=25)	F100
MAB	TP1W#23 (n=25)	MAB100
F	TP1W#24 (n=25)	F100
MC	TP1W#28 (n=25)	MC100
MAB	TP1W#32 (n=25)	MAB100

**Second test de préférence (TP2B)**

MC	TP2F#03 (n=25)	MC96 D04
MAB	TP2F#09 (n=25)	MAB100
MC	TP2F#16 (n=25)	MC96 D04
MC	TP2F#17 (n=25)	MC100
MC	TP2F#18 (n=25)	MC84 D16
F	TP2F#20 (n=25)	F100
F	TP2F#23 (n=25)	F92 MC08
F	TP2F#24 (n=25)	F100
MC	TP2F#29 (n=25)	MC100
MAB	TP2F#32 (n=25)	MAB100
MAB	TP2B#33 (n=25)	MAB100

### 3. Résultats du groupe TRANS

Dans cette seconde partie, nous décrivons et expliquons les résultats enregistrés auprès du groupe TRANS. Nous les présentons par catégorie d'adverbe. Nous utilisons deux point de comparaison, tout d'abord les constructions permises par la grammaire du français et ensuite les réalisations du groupe témoin. Nous discutons ensuite ces résultats et nous proposons un scénario de l'acquisition pour l'aspect étudié.

#### 3.1 Mesures transversales

En termes de capacités générales en français, les sujets composant le groupe TRANS se répartissent entre trois niveaux, intermédiaire-inférieur (26-50), intermédiaire-supérieur (51-75) et avancé (76-100).<sup>82</sup> Environ la moitié des sujets se classe au niveau intermédiaire-supérieur. Les sujets retenus se répartissent comme suit: 14 sujets au niveau avancé, 35 au niveau intermédiaire-supérieur et 20 au niveau intermédiaire-inférieur. (Cf. le graphique 1 à la page 96.)

Le groupe TRANS s'est soumis aux tests sur une très courte période de temps. Tous les sujets ont dû accomplir une tâche identique, quel qu'ait été le niveau de leur compétence en français. Les données ont été recueillies en quatre journées distinctes (un test par jour).<sup>83</sup>

Nous parlons de mesures transversales dans le sens où nous avons recueilli des résultats provenant d'apprenants

---

<sup>82</sup> Les chiffres entre parenthèses réfèrent aux scores du test Laval pour chaque niveau de compétence.

<sup>83</sup> Cf. la seconde partie du tableau XI à la page 116.

de divers niveaux sur la façon de s'acquitter d'une même tâche. Ces résultats constituent en quelque sorte une photographie du groupe *TRANS* prise à un moment précis dans le temps.

Pour mieux apprécier ce portrait de groupe, nous avons réalisé des graphiques pour chacune des 44 phrases pertinentes. Ces graphiques se retrouvent en grand format à l'annexe 5. Pour faciliter l'exposé des résultats, plusieurs de ces graphiques seront reproduits en format réduit dans le corps du texte. C'est la façon la plus simple de voir les résultats de l'ensemble du groupe (par phrase) en un seul coup d'œil. Sur ces graphiques, les réalisations du groupe témoin sont également indiquées.

Chacun de ces graphiques porte la mention du test suivie du numéro et du libellé de la phrase testée. Chaque «point» (i.e. triangle, carré, astérisque, losange ou cercle) apparaissant sur ces graphiques représente la réponse d'un sujet du groupe *TRANS*. Le placement de l'adverbe à la position «D» est noté par un losange, à la position «F» par un carré, à «MC» par un triangle, à «MA» par un X et à «MAB» par un astérisque. Un cercle représente une absence ou un rejet de réponse. Tous les placements d'adverbes identiques apparaissent sur une même ligne en fonction du score au test Laval (abscisse) obtenu par le sujet.

### 3.2 Règles admises et réalisations des sujets

Avant de décrire les résultats du groupe *TRANS*, il faut établir une distinction entre ce que la grammaire du français permet et les réalisations effectives des locuteurs natifs. Cette distinction est importante car

elle fournit deux points de comparaison pour examiner les résultats des apprenants.

Si les apprenants arrivent à se confondre avec le portrait de la grammaire admise, c'est-à-dire s'ils réalisent le placement des adverbes en conformité avec les règles du français, on peut affirmer de ces locuteurs non-natifs qu'ils passent la rampe. Ils ne peuvent pas être pris en défaut. Autrement dit, dans leurs rapports avec la communauté, ils peuvent laisser croire qu'ils sont francophones, si tant est qu'on ne considère que ce seul aspect.

Lors de l'analyse des résultats du groupe témoin, nous avons constaté que les possibilités permises par la grammaire du français pour le placement des adverbes ne sont pas toutes exploitées de façon égale. Lorsque deux positions sont possibles, nous notons chez les locuteurs natifs une nette préférence pour une position en particulier. Dans le cas des adverbes de temps, les locuteurs natifs favorisent la position en finale de phrase («F»). Pour les adverbes en *ment*, la rupture d'adjacence («MC») constitue la principale position retenue.

Que l'apprenant réponde conformément à la grammaire ne nous indique pas nécessairement si ses réalisations se comparent à celles des locuteurs natifs. Aussi retiendrons-nous deux points de comparaison pour l'examen des données; le premier correspondant aux possibilités permises par la grammaire du français et le second aux résultats du groupe témoin. Les tableaux XXVI et XXVII, pages 150 et 151, mettent en parallèle les deux points de comparaison pour chaque phrase des tests.

### 3.3 Description des résultats

Dans les lignes qui suivent, nous présentons en premier lieu les résultats des sujets du groupe *TRANS* par rapport au premier point de comparaison. Dans un second temps, nous compléterons la présentation en fonction du second point de comparaison, c'est-à-dire que nous comparerons les réponses des sujets à celles des locuteurs natifs, en plus de faire certaines observations additionnelles.

### 3.4 Premier point de comparaison

Les réponses se conformant avec exactitude aux positions admises par la grammaire du français figurent dans la colonne de gauche des tableaux XXVI et XXVII (p. 150 et 151). Dans la compilation des résultats du groupe *TRANS*, nous avons accordé la note 100 à chaque bonne réponse et 0 à chaque mauvaise réponse.

Si l'on considère les 44 phrases testées auprès de ce groupe, nous constatons au tableau XXVIII que globalement il y a un lien entre l'exactitude des réponses enregistrées et la note préalablement obtenue au test Laval (STL1). Les sujets classés dans le niveau avancé obtiennent les meilleurs résultats (87,6623), puis ce sont les intermédiaires-supérieurs (75,2597) et, enfin, les intermédiaires-inférieurs (61,0227).

Les tableaux XXIX et XXX reprennent les résultats exposés dans le tableau précédent, mais selon le type de test utilisé. On observe un léger décalage entre les résultats obtenus pour chaque type de test. Le test de

manipulation présente des résultats de quelques points supérieurs à ceux des tests de préférence pour chaque niveau. Nous avons également observé ce fait pour les locuteurs natifs.

Les trois graphiques en nuages de points 4, 5 et 6, qui accompagnent les trois tableaux XXVIII, XXIX et XXX, nous permettent d'apprécier la répartition des bonnes et mauvaises réponses pour le groupe TRANS et de voir la progression des sujets de ce groupe pour la tâche demandée selon le premier point de comparaison.

#### 3.4.1 Résultats par catégories d'adverbe

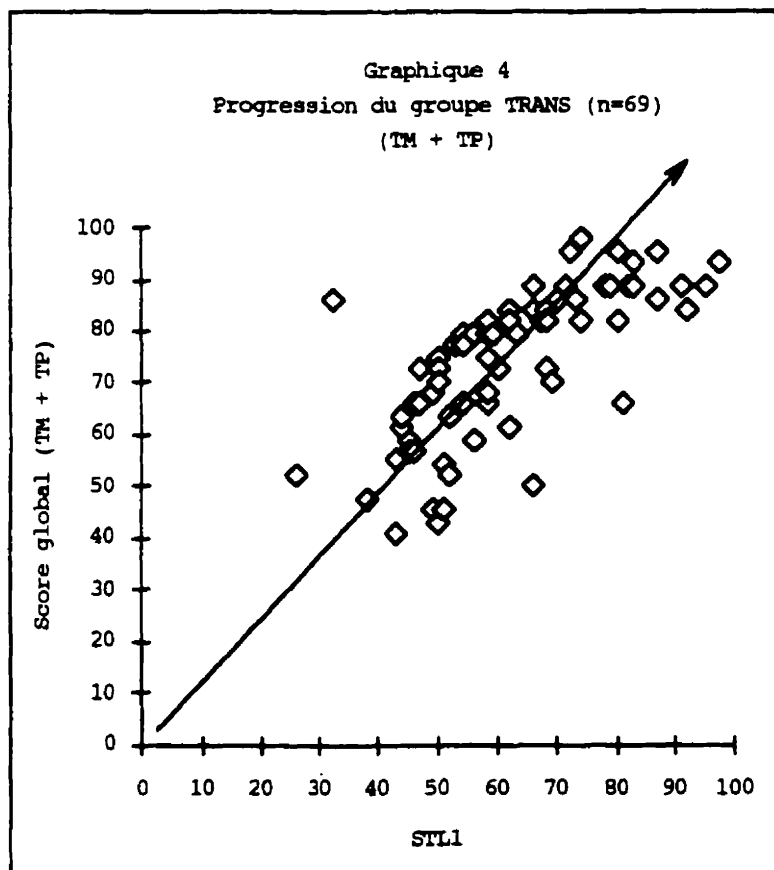
Les tableaux XXXI, XXXII, XXXIII et XXXIV correspondent aux quatre catégories d'adverbes définies au point de départ de notre étude. Ces tableaux sont aussi établis en fonction de la bonne ou de la mauvaise réponse. L'on remarquera que la progression globale ne se vérifie que dans certaines catégories.

Dans les tableaux XXXI et XXXII, nous notons une progression allant des apprenants (intermédiaires) les plus faibles jusqu'aux avancés. Ces tableaux XXXI et XXXII correspondent respectivement aux adverbes de fréquence et d'intensité, catégories où la progression demeure la plus frappante.

Le tableau XXXIII nous indique une progression pour la catégorie des adverbes de manière, mais moins marquée que celle observée pour les catégories fréquence et intensité.

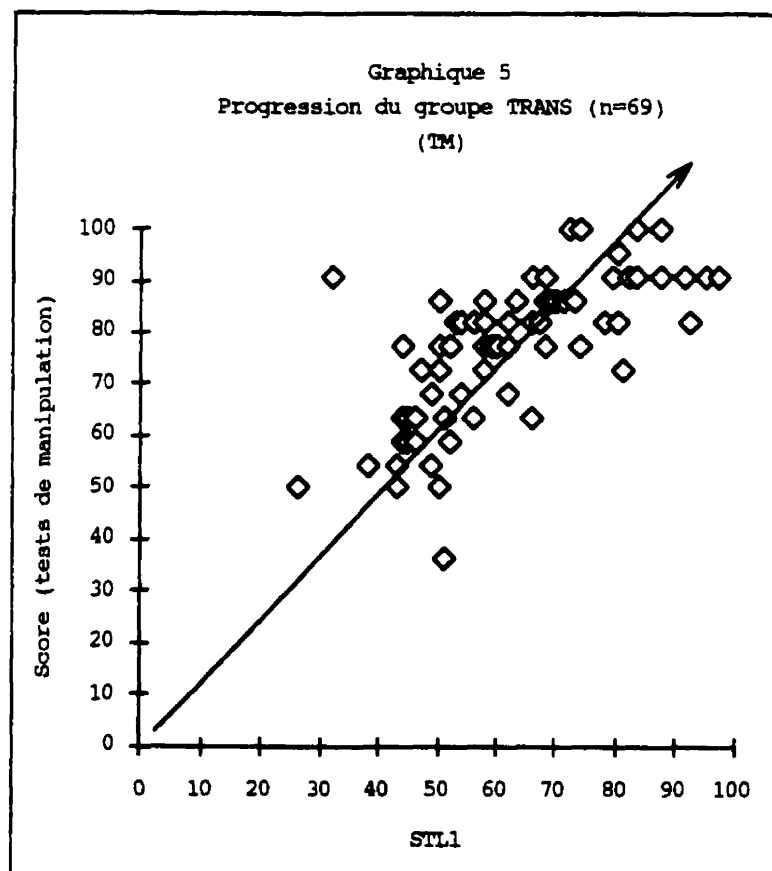
**Tableau XXVIII**  
**Premier point de comparaison**  
**Conformité à la grammaire admise**  
**Résultats globaux (TM + TP)**  
**Groupe TRANS (n=69) et groupe témoin (n=25)**

Groupe-STL1	n	minimum	maximum	moyenne	éc. type
témoin					
score global	25	90,91	100,00	98,4545	03,0576
STL1[76-100]					
score global	14	65,91	95,45	87,6623	7,3895
STL1[51-75]					
score global	35	45,45	97,73	75,2597	12,6031
STL1[26-50]					
score global	20	40,91	86,36	61,0227	11,8043



**Tableau XXIX**  
**Premier point de comparaison**  
**Conformité à la grammaire admise**  
**Résultats des tests de manipulation**  
**Groupe TRANS (n=69) et groupe témoin (n=25)**

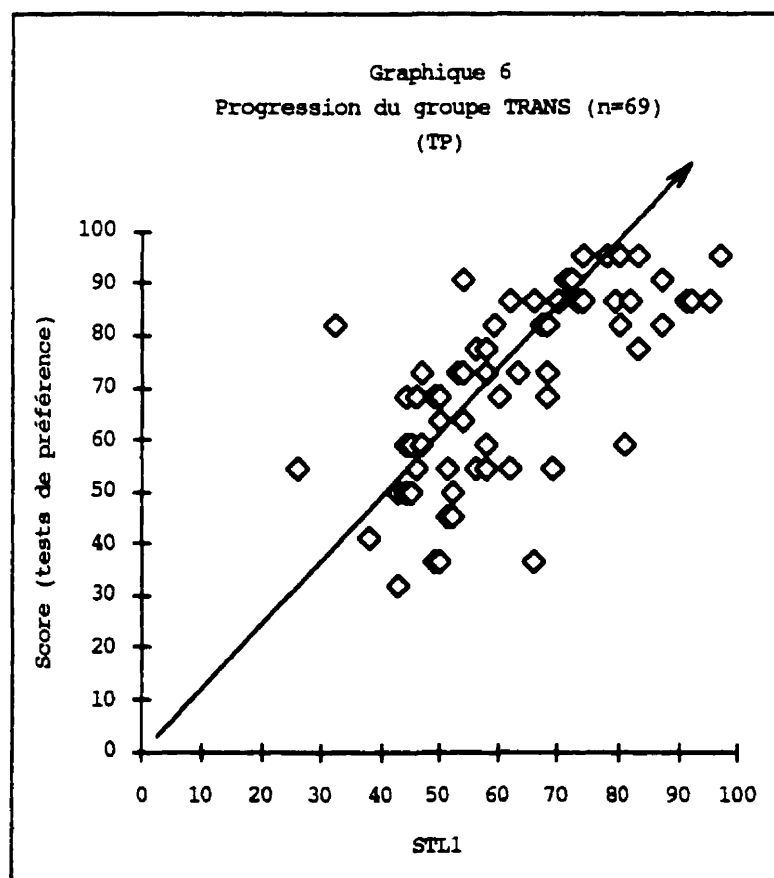
Groupe-STL1	n	minimum	maximum	moyenne	éc. type
témoin score manipulation	25	81,82	100,00	98,9091	3,7757
STL1[76-100] score manipulation	14	72,73	100,00	89,2857	7,4811
STL1[51-75] score manipulation	35	36,36	100,00	78,4416	12,0435
STL1[26-50] score manipulation	20	50,00	90,91	65,000	11,9899





**Tableau XXX**  
**Premier point de comparaison**  
**Conformité à la grammaire admise**  
**Résultats des tests de préférence**  
**Groupe TRANS (n=69) et groupe témoin (n=25)**

Groupe-STL1	n	minimum	maximum	moyenne	éc. type
témoin					
score préférence	25	86,36	100,00	98,0000	4,1660
STL1[76-100]					
score préférence	14	59,09	95,45	86,0390	9,6776
STL1[51-75]					
score préférence	35	36,36	95,45	72,0779	15,7128
STL1[26-50]					
score préférence	20	31,82	81,82	57,0455	13,4739



**Tableau XXXI**  
**Premier point de comparaison**  
**Conformité à la grammaire admise**  
**Résultats pour les adverbes de fréquence**  
**Groupe TRANS (n=69) et groupe témoin (n=25)**

Groupe-STL1	n	minimum	maximum	moyenne	éc. type
témoin score adv. fréquence	25	81,25	100,00	97,2500	5,4367
STL1[76-100] score adv. fréquence	14	62,50	100,00	79,4643	11,0801
STL1[51-75] score adv. fréquence	35	12,50	100,00	58,3929	22,8357
STL1[26-50] score adv. fréquence	20	6,25	68,75	37,8125	18,4153

**Tableau XXXII**  
**Premier point de comparaison**  
**Conformité à la grammaire admise**  
**Résultats pour les adverbes d'intensité**  
**Groupe TRANS (n=69) et groupe témoin (n=25)**

Groupe-STL1	n	minimum	maximum	moyenne	éc. type
témoin score adv. intensité	25	100,00	100,00	100,00	0,0000
STL1[76-100] score adv. intensité	14	25,00	100,00	90,1786	19,7207
STL1[51-75] score adv. intensité	35	0,00	100,00	68,2143	26,4893
STL1[26-50] score adv. intensité	20	0,00	100,00	33,7500	32,7219

**Tableau XXXIII**  
**Premier point de comparaison**  
**Conformité à la grammaire admise**  
**Résultats pour les adverbes de manière**  
**Groupe TRANS (n=69) et groupe témoin (n=25)**

Groupe-STL1	n	minimum	maximum	moyenne	éc. type
témoin					
score adv. manière	25	75,00	100,00	98,0000	5,9073
STL1[76-100]					
score adv. manière	14	75,00	100,00	96,4286	7,6406
STL1[51-75]					
score adv. manière	35	50,00	100,00	92,1429	11,3782
STL1[26-50]					
score adv. manière	20	50,00	100,00	83,7500	15,2285

**Tableau XXXIV**  
**Premier point de comparaison**  
**Conformité à la grammaire admise**  
**Résultats pour les adverbes de temps**  
**Groupe TRANS (n=69) et groupe témoin (n=25)**

Groupe-STL1	n	minimum	maximum	moyenne	éc. type
témoin					
	25	91,67	100,00	99,3333	2,3074
STL1[76-100]					
score adv. temps	14	66,67	100,00	91,0714	11,5397
STL1[51-75]					
score adv. temps	35	66,67	100,00	91,1905	10,6839
STL1[26-50]					
score adv. temps	20	75,00	100,00	95,0000	8,2894

Au tableau XXXIV, pour la catégorie des adverbes de temps, nous n'enregistrons aucune progression. Les résultats nous indiquent que les sujets de chaque niveau accomplissent cette tâche sans vraiment éprouver de difficultés (des résultats supérieurs à 90% pour les trois niveaux). Cela tient peut-être au fait que la position usuelle pour cette catégorie d'adverbe est «F» et qu'il n'y a pas lieu dans ce cas d'insérer l'adverbe à l'intérieur d'une phrase.

Après cette présentation globale, dans les lignes qui suivent, nous allons examiner en détail les résultats pour chaque catégorie d'adverbe, toujours en portant notre attention sur le premier point de comparaison, soit celui de la bonne ou de la mauvaise réponse. Dans cette partie, nous limiterons notre description à ce que la grammaire du français permet ou non comme suite linéaire de mots. Nous reviendrons ensuite sur les résultats du groupe *TRANS* pour les comparer avec ceux des locuteurs natifs.

#### 3.4.2 Adverbes de temps

Les résultats exposés dans le tableau XXXIV nous montrent que, dans l'ensemble, le placement des adverbes de temps ne pose pas beaucoup de difficultés aux apprenants. Quel que soit le niveau de compétence, la réussite pour les adverbes de cette catégorie se chiffre toujours à plus de 90%. Les résultats nous montrent même que les deux niveaux regroupant les sujets ayant obtenu plus de 50% au test Laval, chose étonnante, réussissent moins bien que les sujets du niveau inférieur!

### L'adverbe tard

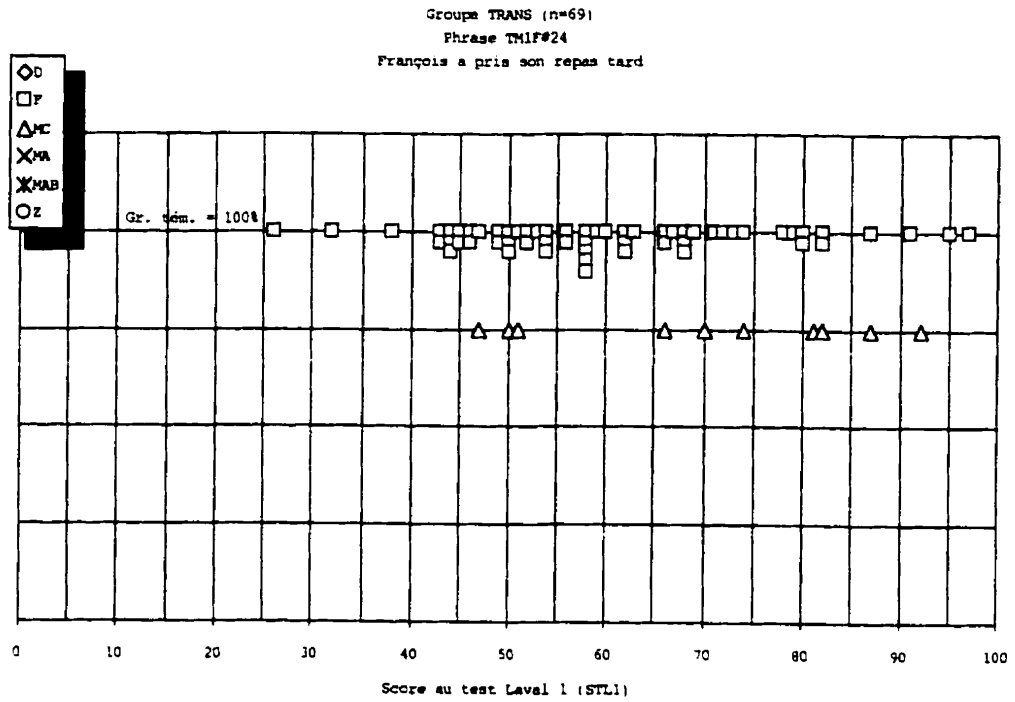
Cette différence entre les niveaux s'explique principalement par les erreurs commises dans le placement de l'adverbe *tard*. Selon la phrase considérée (TM1F#24, TP1W#24 et TP2F#20), de 15% à 26% des sujets (10, 13 ou 18 personnes sur 69) placent l'adverbe *tard* à la position «MC». Ces erreurs représentent en moyenne 20% (19,81%) du total des réponses enregistrées pour cet adverbe ou, si l'on préfère, 41 occurrences réparties dans trois phrases (pour 69 sujets). Par comparaison, pour l'ensemble des autres adverbes de temps (neuf phrases au total, soit trois fois plus), nous ne retrouvons que 15 placements erronés à «MC». Un pourcentage d'inexactitude comparable aurait entraîné pour ces neuf phrases non pas 15 mais 123 erreurs.

L'inexactitude des placements touchant l'adverbe *tard* se retrouve dans les trois niveaux. Le pourcentage des erreurs commises correspond à peu de choses près au pourcentage de la population totale pour chaque niveau, sauf pour le niveau avancé. Les sujets de ce niveau commettent 36,6% de ces erreurs alors qu'ils ne forment que 20% de la population du groupe *TRANS*. Par comparaison, les deux autres niveaux sont responsables d'une proportion d'erreurs comparable à la part de la population qu'ils représentent pour le groupe, soit 19% des erreurs pour 20% de la population (int.-inf.) et 53% des erreurs pour 51% de la population (int.-sup.).

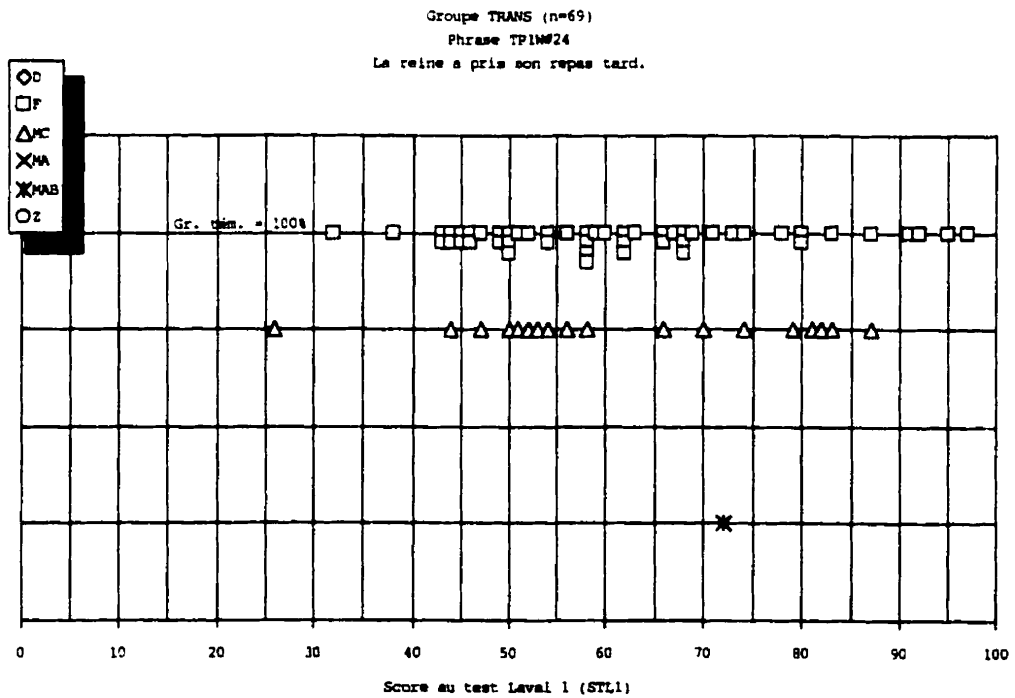
Les figures 3, 4 et 5 des pages suivantes permettent d'apprécier, en un seul coup d'œil, les résultats enregistrés pour chacune des phrases pour cet adverbe. Par exemple, dans la figure 3, la légende du coin gauche reprend la codification utilisée pour les positions possibles de l'adverbe («D», «F», «MC», «MA», «MAB») et

pour les réponses rejetés («Z»). La réponse individuelle de chaque sujet apparaît sur l'une ou l'autre des six lignes horizontales, la première de ces lignes étant pour «D», la seconde pour «F» et ainsi de suite. L'échelle de un à 100 renvoie, elle, au résultat obtenu individuellement par chaque sujet à la première passation du test Laval (STL1). Les originaux grand format de ces figures se trouvent en annexe 5.

Par exemple, toujours à la figure 3, le sujet à avoir obtenu la meilleure note au test Laval (97%) a placé l'adverbe *tard* à la position F. Le sujet ayant obtenu la deuxième meilleure note (95%) a indiqué la même réponse. En examinant la figure 3, il est facile de voir que les placements de *tard* à la position F restent surtout le fait de sujets ayant obtenu plus de 65% au premier test Laval (7 sur 10). Pour permettre une comparaison rapide avec les locuteurs natifs, nous indiquons les résultats du groupe témoin exprimés en pourcentage; ils apparaissent toujours sur la ligne qui correspond à la réponse fournie. À la figure 3, cela signifie que 100% des locuteurs natifs du groupe témoin ont répondu F.



**Fig. 3 - Phrase TM1F#24, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe tard**



**Fig. 4 - Phrase TP1W#24, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe tard**

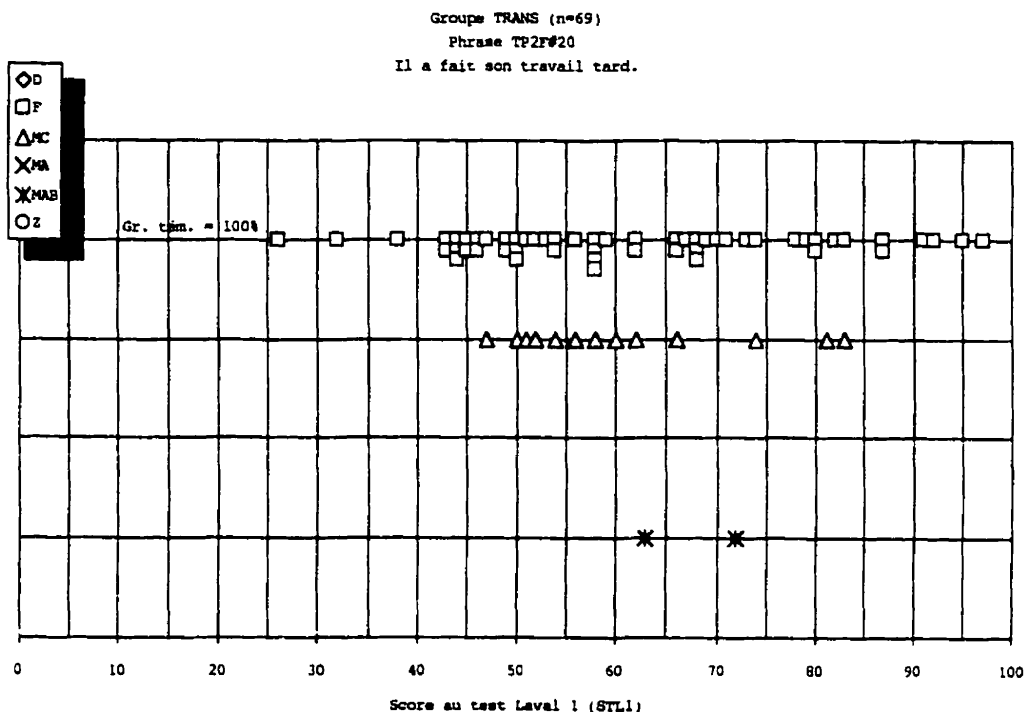


Fig. 5 - Phrase TP2F#20, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe tard

Les adverbes aujourd'hui, hier et demain

En ce qui concerne le placement des autres adverbes de temps, *aujourd'hui*, *hier* et *demain*, l'ensemble des sujets réalise la tâche avec une très grande exactitude. Les apprenants devaient placer les adverbes à l'une ou l'autre des deux positions acceptables en français, soit «D» ou «F». Somme toute, très peu d'erreurs apparaissent dans leurs réponses.

Dans les tests de manipulation (phrases TM2B#06, TM1F#09, TM1F#19, TM2B#07 et TM2B#04), 100% des sujets placent l'adverbe de temps à l'une ou l'autre des bonnes positions. En aucun moment, nous ne retrouvons l'adverbe de temps fort à la droite du verbe, soit «MC». Pris dans leur ensemble, les sujets optent massivement pour la position en finale de phrase («F»). Pour tout le groupe et selon la phrase considérée, le nombre de répondants à



placer l'adverbe en finale («F») varie de 35 à 60 (sur un total de 69).<sup>84</sup> En moyenne, nous trouvons 68,41% de ces adverbes à «F» contre 31,01% à «D» («Z»=0,58%).

Dans les tests de préférence (phrases TP2F#23, TP2F#24, TP1W#17 et TP1W#09), la position à l'initiale («D») n'est jamais présentée dans les trois choix de réponses (a, b et c). Dans ce cas, la quasi totalité des sujets opte pour la position «F». Selon la phrase considérée, le nombre de répondants à choisir cette position passe de 62 à 67.<sup>85</sup> Mais, une faible proportion des sujets (deux à sept personnes) se méprend et choisit la phrase où l'adverbe occupe la position «MC». Ces erreurs sont toutefois loin d'être aussi fréquentes que ce que nous constatons pour l'adverbe *tard*.

Si l'on retient toutes les phrases portant sur les adverbes de temps forts, tous tests confondus, ces erreurs à «MC» représentent moins de 3% (2,42%, 15/621) des réponses enregistrées. On est loin des 20% (19,81%, 41/207) trouvés pour l'adverbe *tard*.<sup>86</sup>

Il semble que les apprenants les moins habiles jouent sûr et se contentent de placer l'adverbe en finale de phrase; tandis que d'autres, plus avancés, se risquent à déplacer l'adverbe jusqu'au centre de la phrase sans savoir que cela est une erreur d'appréciation de la sous-catégorie d'adverbe permise à cette position. Il se pourrait donc que plusieurs apprenants se méprennent sur le type d'éléments que le français autorise à la position «MC». On peut se demander si la distribution particulière de l'adverbe *tard* contribue à la méprise chez les

<sup>84</sup> TM1F#09=35, TM1F#19=45, TM2B#07=44, TM2B#06=60, TM2B#04=52.

<sup>85</sup> TP1W#17=67, TP1W#09=67, TP2F#23=62, TP2F#24=62.

<sup>86</sup> À ces 41 mauvais placements de *tard* à «MC», il faut aussi aussi en ajouter trois autres à «MAB».

apprenants plus avancés les incitant à formuler de mauvaises hypothèses.

Enfin, constatons que lorsque des erreurs surviennent pour les adverbes de temps forts (beaucoup moins fréquemment, il est vrai, que pour l'adverbe *tard*), ces erreurs restent le fait des apprenants des deux niveaux les plus élevés. Le tableau XLV, à la page 208, fournit les résultats des adverbes de temps fort et de l'adverbe *tard*, par niveau de compétence.

### 3.4.3 Adverbes de manière

Les résultats globaux pour les adverbes de manière figurent au tableau XXXIII, à la page 161. Nous pouvons y voir que, dans l'ensemble, les performances sont élevées pour chacun des niveaux. Elles vont de 83,75% pour les intermédiaires les plus faibles jusqu'à 96,4286% pour les plus avancés. Ces données tiennent compte aussi bien des résultats obtenus dans les tests de préférence que dans les tests de manipulation, soit huit (8) phrases au total.

Si l'on considère uniquement les résultats des quatre phrases des tests de manipulation (TM1F#28, TM1F#32, TM2B#18 et TM2B#23), on verra au cumul des bonnes réponses (tableau XXXV, p. 175) que les sujets les plus faibles performant aussi bien que les plus avancés. Chaque niveau affiche un taux d'exactitude à la langue cible comparable, autour de 97 ou 98%.

Mais c'est loin d'être le cas pour les quatre phrases des tests de préférence (TP1W#14, TP1W#16, TP2F#03, TP2F#16). Au tableau XXXVI (p. 176), on remarque qu'il y a une progression quant à la justesse des réponses fournies

par les intermédiaires-inférieurs (68,75%), les intermédiaires-supérieurs (87,14%) et les avancés (94,64%). Dans ce type de test, seulement une partie des sujets arrive à identifier la seule position acceptable en français. Cette proportion augmente au fur et à mesure que l'on progresse sur l'échelle du test Laval.

La différence des résultats selon le type de test est révélatrice à notre avis de la compétence des sujets. Si l'on compare les résultats des tableaux XXXV et XXXVI (cumulatif «MC»+«F» vs TP1+TP2 (pour «MC») dans les encadrés doubles), on voit que pour les sujets avancés la différence entre les tableaux demeure minime (3,56%). L'écart se creuse jusqu'à 10% pour les intermédiaires-supérieurs et il atteint 30% pour les intermédiaires-inférieurs.

Pour bien comprendre le sens de ces chiffres, il faut se rappeler en quoi consistait la tâche demandée à chaque test. Établissons que pour toutes les phrases en cause, l'adverbe de manière pouvait apparaître aussi bien à la position «MC» qu'à «F». Ces deux options restaient possibles dans les tests de manipulation mais pas dans les tests de préférence. Dans ce dernier type de test, les sujets n'avaient pas l'occasion de choisir la position en finale de phrase («F»). Seule la position «MC» constituait une réponse exacte.

En d'autres mots, nous avons haussé la barre lors des tests de préférence. Pour répondre avec exactitude, les sujets devaient absolument connaître l'existence de la position «MC» (et ne pouvaient plus se rabattre sur la position en finale («F»)). Cette connaissance était indispensable à la réussite du test de préférence.

Ainsi, le rapport entre les tableaux XXXV et XXXVI nous permet d'entrevoir ce que l'apprenant a intégré pour ce type d'adverbe. Plus la compétence des sujets est élevée au classement Laval (STL1), moins l'écart est grand.

Cela donne à penser que le développement d'un système de règles permettant à l'apprenant de réaliser des constructions comparables à celles des locuteurs natifs peut nécessiter un certain temps avant d'être pleinement productif. Il y a tout lieu de croire que l'IL de l'apprenant se complexifie au point de dépasser le simple objectif de produire des constructions acceptables en L2. D'autre part, cette complexification des habiletés de l'apprenant semble aller de pair avec l'ensemble des capacités générales (en L2) de l'apprenant mesurées par le test Laval.

Encore un dernier commentaire sur les résultats concernant le placement des adverbes de manière. Les deux tiers des sujets (68,75%) du niveau intermédiaire-inférieur comprennent que l'adverbe peut occuper la position «MC» (tableau XXXVI, p. 176). Malgré cette connaissance, seulement 17,5% des sujets placent effectivement l'adverbe à cette position (dans les tests de manipulation, tableau XXXV, p. 175). La situation n'est guère différente pour les sujets du niveau intermédiaire-supérieur; la majeure partie de ces sujets (87,14%) reconnaît comme acceptable la position «MC», mais seul le quart (25%) place l'adverbe à cette position. Par comparaison, les deux tiers (60,71%) des apprenants avancés placent l'adverbe à «MC».

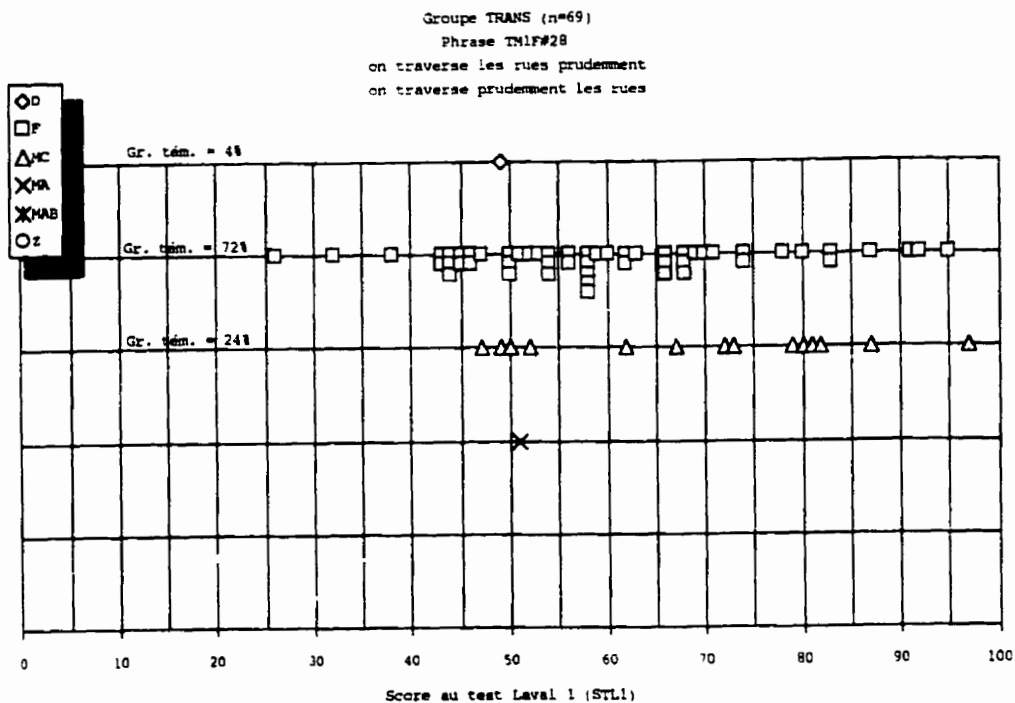


Fig. 6 - Phrase TM1F#28, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe de manière (prudemment)

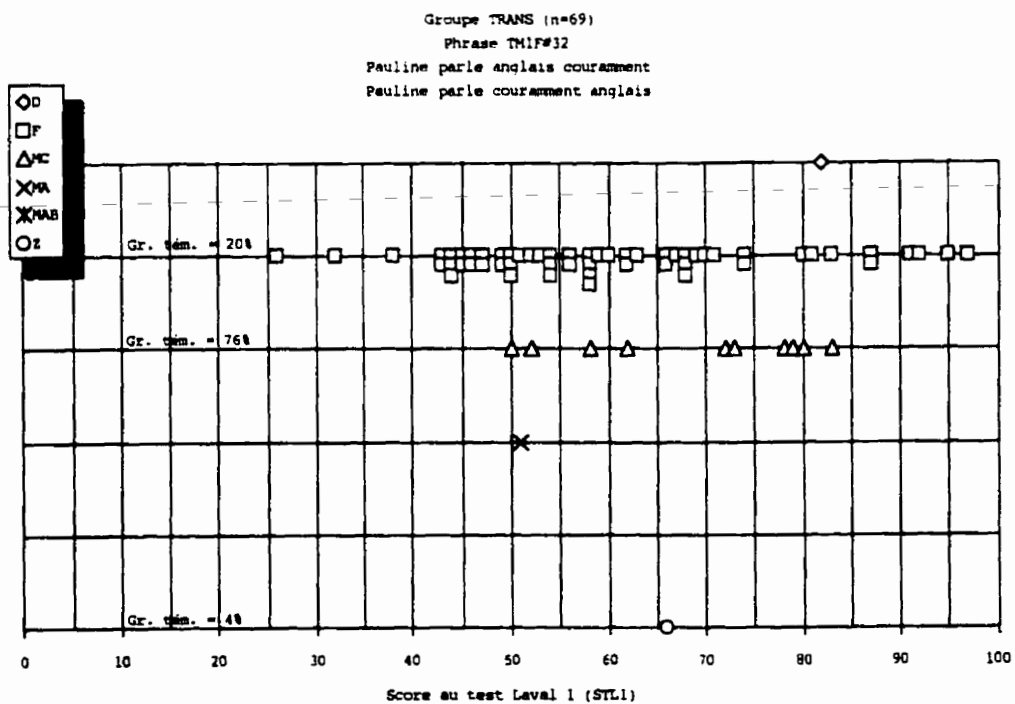


Fig. 7 - Phrase TM1F#32, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe de manière (couramment)

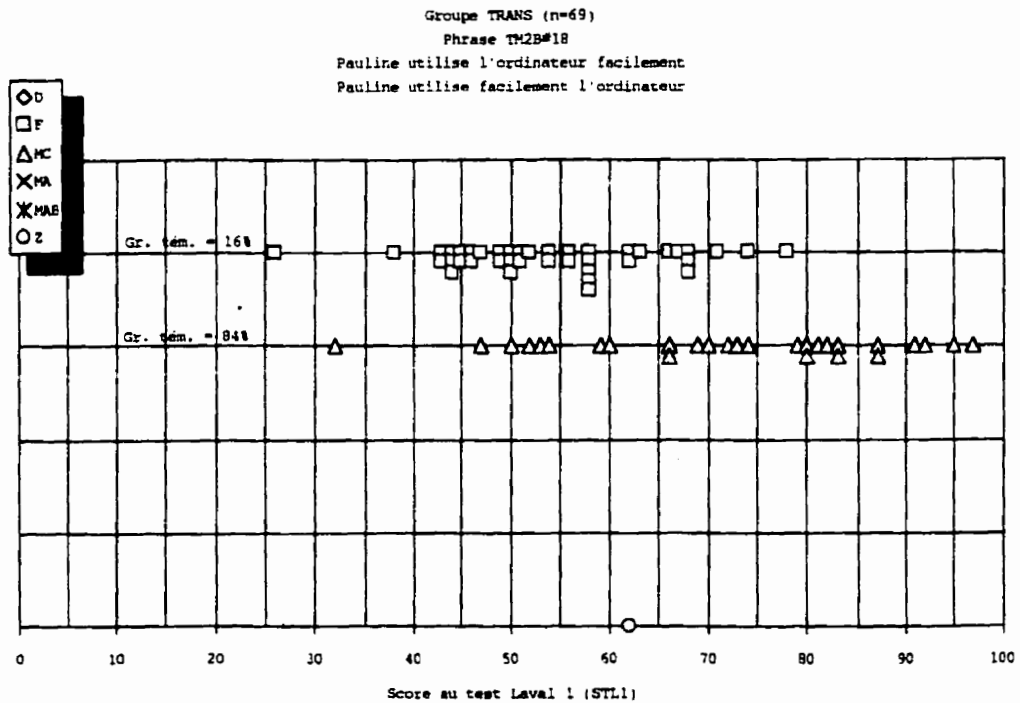


Fig. 8 - Phrase TM2B#18, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe de manière (facilement)

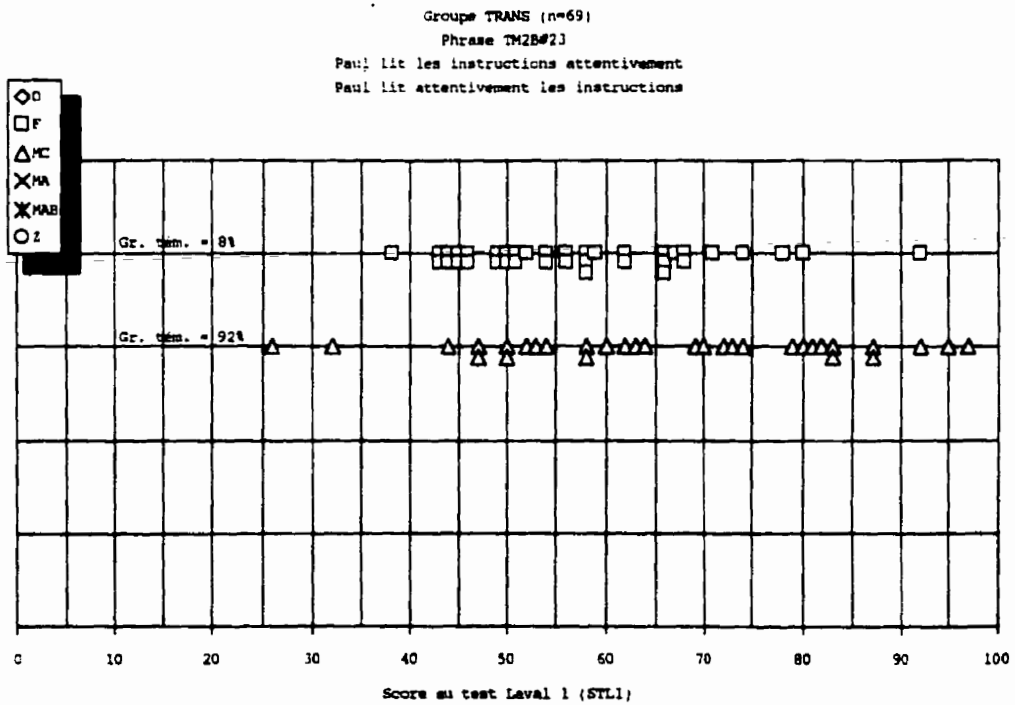
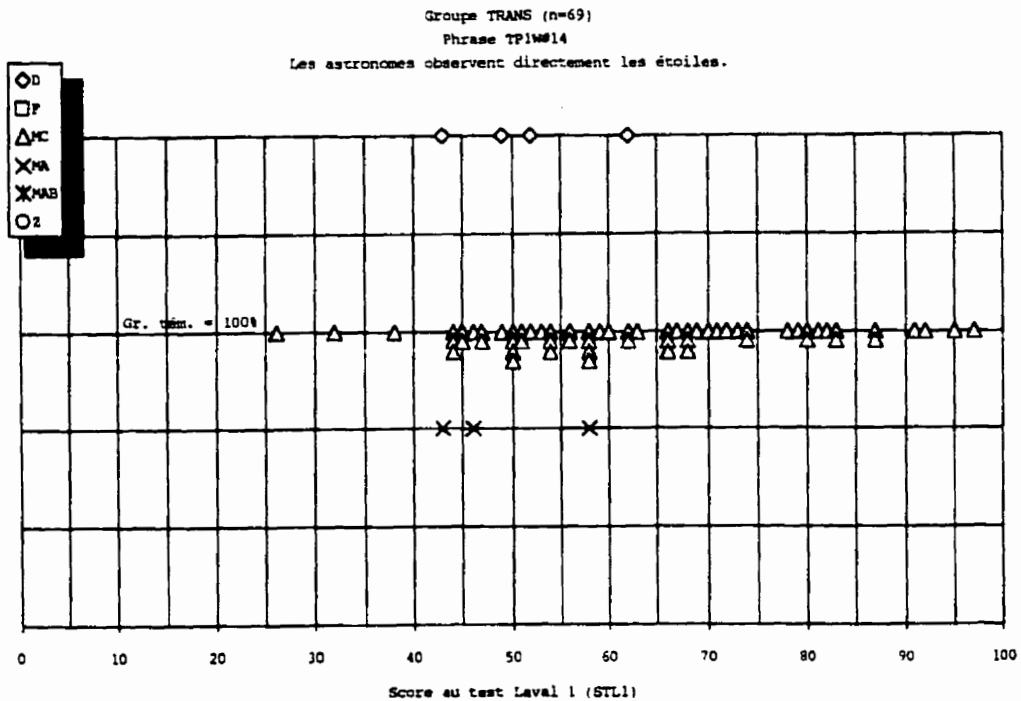
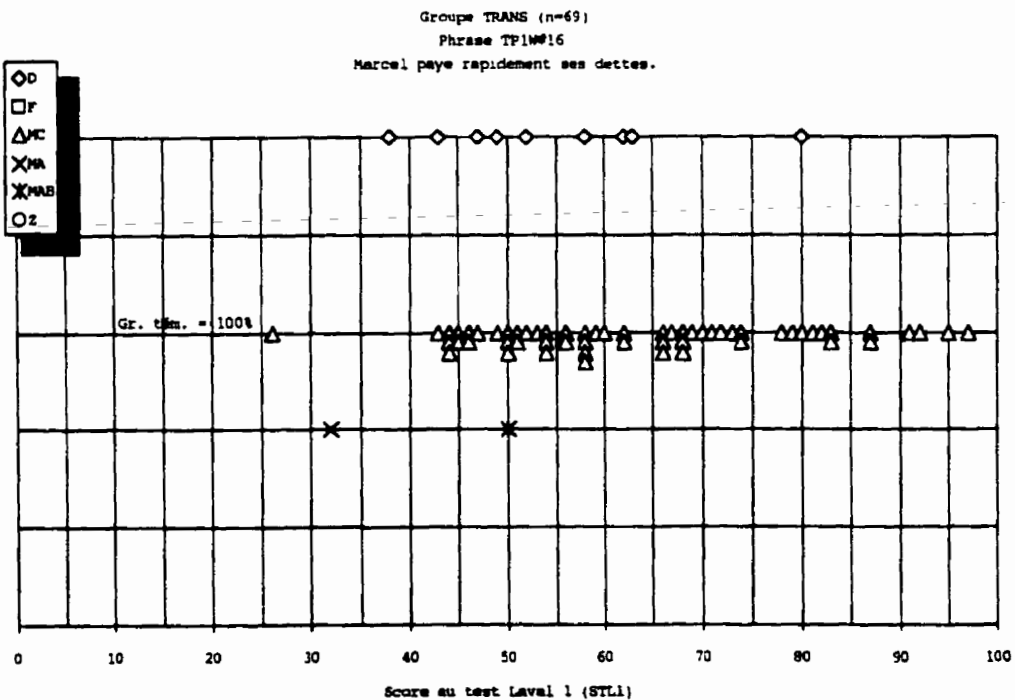


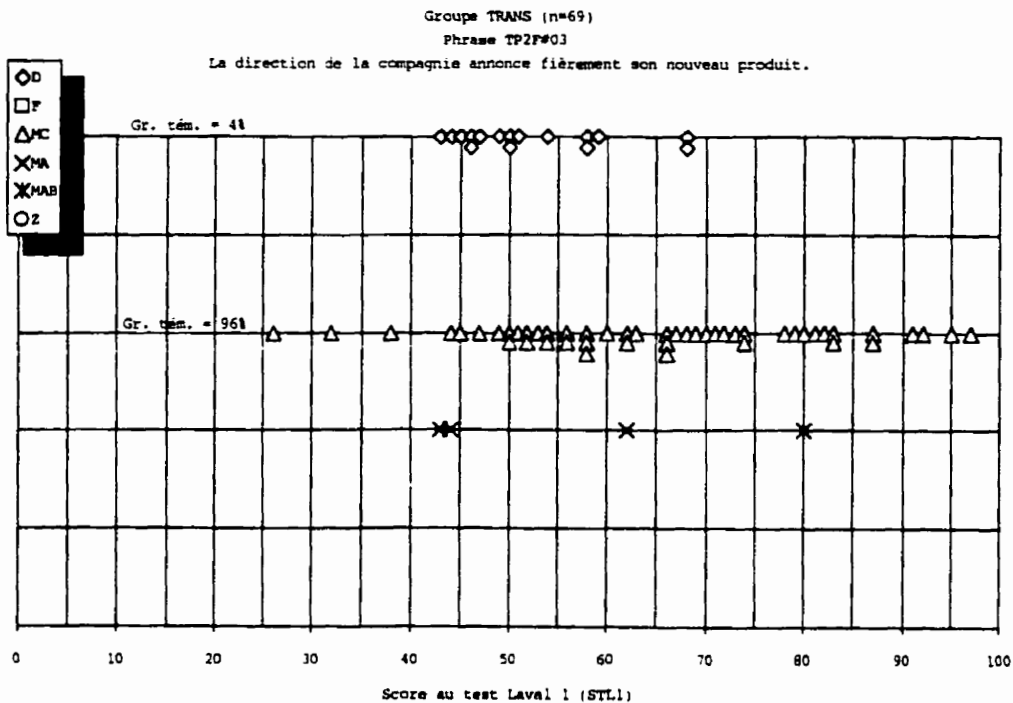
Fig. 9 - Phrase TM2B#23, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe de manière (attentivement)



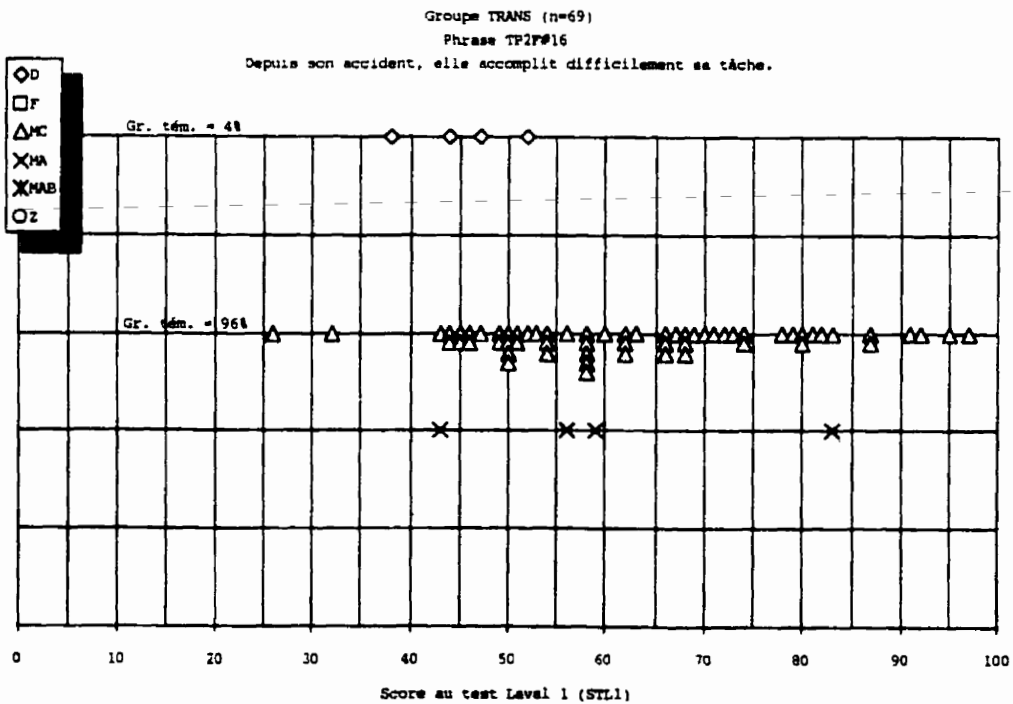
**Fig.10 - Phrase TP1W#14, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe de manière (directement)**



**Fig. 11 - Phrase TP1W#16, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe de manière (rapidement)**



**Fig. 12 - Phrase TP2F#03, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe de manière (fièrement)**



**Fig. 13 - Phrase TP2F#16, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe de manière (difficilement)**



**Tableau XXXV**  
**Adverbes de manière**  
**Groupe TRANS (n=69)**  
**Résultats des tests de manipulation**

Test, numéro et adverbe concerné	Réponses = MC et F	Niveau int.-inf. (STL1=26-50) (n=20)	Niveau int.-sup. (STL1=51-75) (n=35)	Niveau avancé (STL1=76-100) (n=14)
TM1F#28 prudemment	MC et F (n)	F16 MC03 D01	F29 MC05 MA01	F08 MC06
TM1F#32 couramment	MC et F (n)	F19 MC01	F28 MC05 MA01 Z01	F09 MC04 D01
TM2B#18 facilement	MC et F (n)	F17 MC03	F23 MC11 Z01	F01 MC13
TM2B#23 attentivement	MC et F (n)	F13 MC07	F21 MC14	F03 MC11
TM1 + TM2	MC et F (n)	F65 MC14 D01	F101 MC35 MA02 Z02	F21 MC34 D01
TM1 + TM2	MC et F (%)	F81,25 MC17,5 D1,25	F72,14 MC25 MA1,43 Z1,43	F37,5 MC60,71 D1,79
Cumulatif MC + F	MC+F (n) MC+F (%)	79 98,75	136 97,14	55 98,2

**Groupe témoin (n=25)**

TM1F#28	prudemment	F72% MC24% D04%
TM1F#32	couramment	F20% MC76% Z04%
TM2B#18	facilement	F16% MC84%
TM2B#23	attentivement	F08% MC92%
TM1 + TM2		F29% MC69% D01% Z01%

**Tableau XXXVI**  
**Adverbes de manière**  
**Groupe TRANS (n=69)**  
**Résultats des tests de préférence**

Test, numéro et adverbe concerné	Réponse = MC	Niveau int.-inf. (STL1=26-50) (n=20)	Niveau int.-sup. (STL1=51-75) (n=35)	Niveau avancé (STL1=76-100) (n=14)
TP1W#14 directement	MC (n)	MC16 MA02 D02	MC32 MA01 D02	MC14
TP1W#16 rapidement	MC (n)	MC14 MA02 D04	MC31 D04	MC13 D01
TP2F#03 fièrement	MC (n)	MC09 MA02 D09	MC27 MA01 D07	MC13 MA01
TP2F#16 difficilement	MC (n)	MC16 MA01 D03	MC32 MA02 D01	MC13 MA01
TP1 + TP2 (n)	MC (n)	MC55 MA07 D18	MC122 MA04 D14	MC53 MA02 D01
TP1 + TP2 (%)	MC (%)	MC68,75 MA8,75 D22,5	MC87,14 MA2,86 D10	MC94,64 MA3,57 D1,79

**Groupe témoin (n=25)**

TP1W#14	directement	MC100%
TP1W#16	rapidement	MC100%
TP2F#03	fièrement	MC96% D04%
TP2F#16	difficilement	MC96% D04%
TP1 + TP2		MC98% D02%

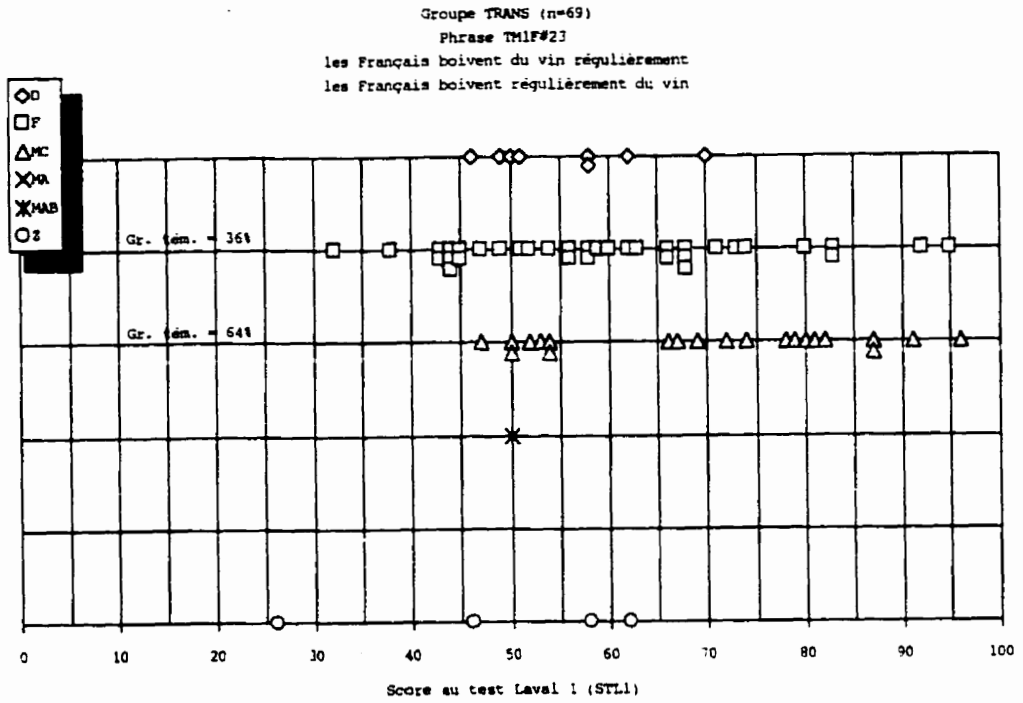
#### 3.4.4 Adverbes de fréquence

Le tableau XXXI, à la page 160, présentent les résultats globaux pour les adverbes de fréquence. Ces résultats nous montrent la progression de l'acquisition dans l'ensemble des tests portant sur les adverbes de cette catégorie.

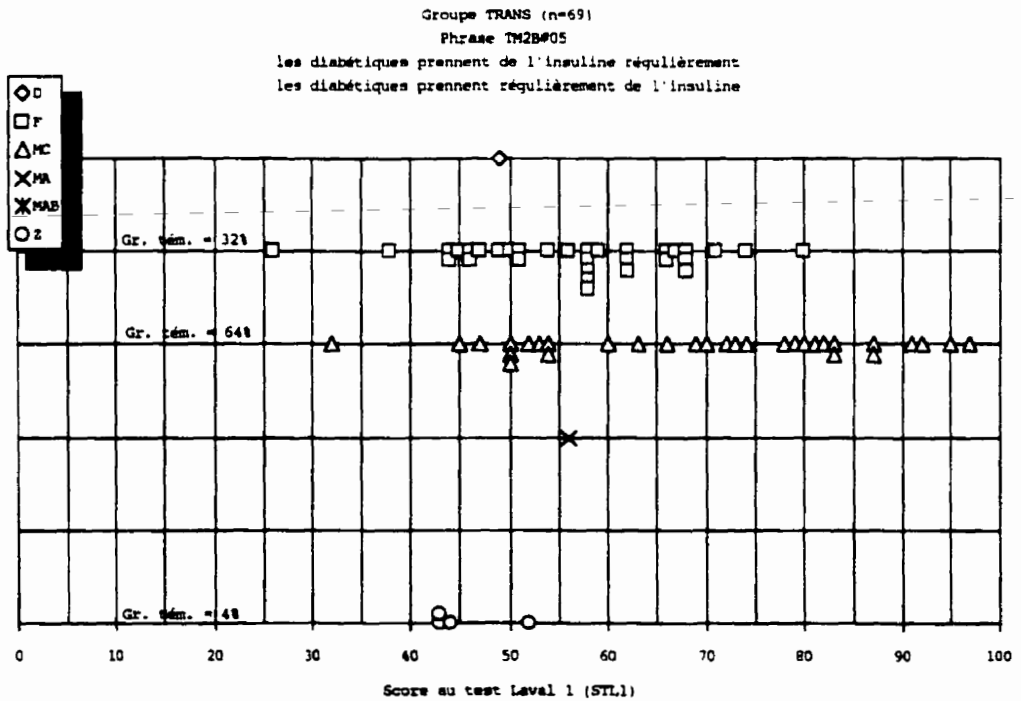
Rappelons que nous avons examiné deux types d'adverbes de fréquence, des adverbes de fréquence en *ment* (*fréquemment, rarement* et *régulièrement*) et les adverbes *toujours, encore* et *souvent*. Nous allons d'abord présenter les résultats trouvés pour les adverbes de fréquence en *ment*. Nous considérerons ensuite les autres adverbes de fréquence un à un.

##### Adverbes de fréquence en *ment*

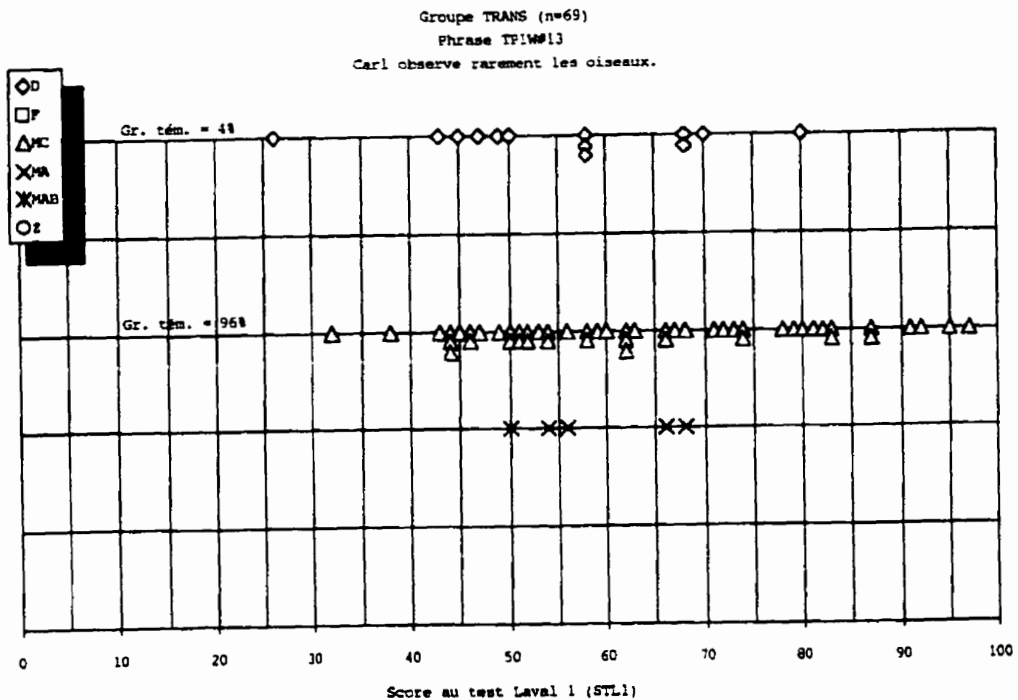
En consultant le tableau XXXVII, page 180, on voit que le taux de bonnes réponses des apprenants croît, allant de 75% pour les plus faibles jusqu'à 100% pour les sujets du niveau avancé (phrases TM1F#23 et TM2B#05). Si on compare ces résultats avec ceux des adverbes de manière (tableau XXXV), on constate que les résultats des sujets du niveau avancé sont très semblables. Pour les deux autres niveaux, on note un écart entre les résultats du tableau XXXVII et ceux du tableau XXXV, même si les résultats restent très satisfaisants (75% et 87,14% de placements adéquats).



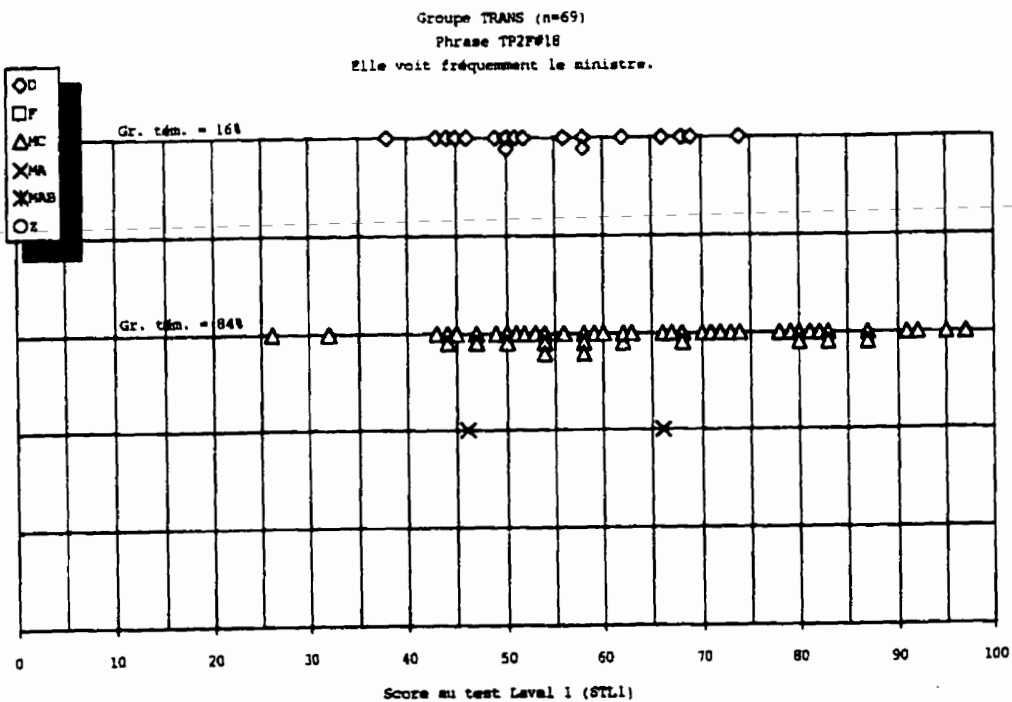
**Fig. 14 - Phrase TM1F#23, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe de fréquence en ment (régulièrement)**



**Fig. 15 - Phrase TM2B#05, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe de fréquence en ment (régulièrement)**



**Fig. 16 - Phrase TP1W#13, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe de fréquence en ment (rarement)**



**Fig. 17 - Phrase TP2F#18, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe de fréquence en ment (fréquemment)**

**Tableau XXXVII**  
**Adverbes de fréquence en ment**  
**Groupe TRANS (n=69)**  
**Résultats des tests de manipulation**

Test, numéro et adverbe concerné	Réponses = MC et F	Niveau int.-inf. (STL1=26-50) (n=20)	Niveau int.-sup. (STL1=51-75) (n=35)	Niveau avancé (STL1=76-100) (n=14)
TM1F#23 régulièrement	MC et F (n)	F11 MC03 MA01 D03 Z02	F19 MC09 D05 Z02	F05 MC09
TM2B#05 régulièrement	MC et F (n)	F10 MC06 D01 Z03	F21 MC12 MA01 Z01	F01 MC13
TM1 + TM2 (n)	MC et F (n)	F21 MC09 MA01 D04 Z05	F40 MC21 MA01 D05 Z03	F06 MC22
TM1 + TM2 (%)	MC et F (%)	F52,5 MC22,5 MA2,5 D10 Z12,5	F57,14 MC30 MA1,43 D7,14 Z4,29	F21,43 MC78,57
Cumulatif MC + F	MC+F (n) MC+F (%)	30 75	61 87,14	28 100

**Groupe témoin (n=25)**

TM1F#23	régulièrement	MC64% F36%
TM2B#05	régulièrement	MC64% F32% Z04%
TM1 + TM2		MC64% F34% Z02%

**Tableau XXXVIII**  
**Adverbes de fréquence en ment**  
**Groupe TRANS (n=69)**  
**Résultats des tests de préférence**

Test, numéro et adverbe concerné	Réponse = MC	Niveau int.-inf. (STL1=26-50) (n=20)	Niveau int.-sup. (STL1=51-75) (n=35)	Niveau avancé (STL1=76-100) (n=14)
TP1W#13 rarement	MC (n)	MC13 MA01 D06	MC25 MA04 D06	MC13 D01
TP2F#18 fréquemment	MC (n)	MC11 MA01 D08	MC24 MA01 D10	MC14
TP1 + TP2	MC (n)	MC24 MA02 D14	MC49 MA05 D16	MC27 D01
TP1 + TP2	MC (%)	MC60 MA05 D35	MC70 MA7,14 D22,86	MC96,43 D3,57

**Groupe témoin (n=25)**

TP1W#13	rarement	MC96% D04%
TP2F#18	fréquemment	MC84% D16%
TP1+ TP2		MC90% D10%

Cet écart dans le taux de bonnes réponses est peut-être trompeur. Il se peut que les pourcentages des deux niveaux intermédiaires soient sous-évalués. Parmi les 44 phrases testées, les deux phrases en cause (au tableau XXXVII) sont celles qui ont enregistré le plus grand nombre de réponses rejetées ou absentes. Dans la compilation de ces deux seules phrases, nous retrouvons huit rejets ou absences de réponse.

Bien entendu, l'absence de réponses peut dénoter une difficulté ou une incapacité à placer correctement l'adverbe. Mais, elles peuvent aussi dénoter des difficultés d'une autre source. Quand on procède à l'analyse détaillée de ces huit cas problématiques, on découvre seulement un seul refus de répondre (tiret).<sup>87</sup>

Les pourcentages présentés dans le tableau XXXVII tiennent compte de tous les rejets ou absences de réponse. Si on ne tenait pas compte des réponses rejetées, la moyenne du niveau intermédiaire-inférieur serait de 85,71% (plutôt que 75%) et celle du niveau intermédiaire-supérieur de 91,04% (plutôt que 87,14%), des pourcentages s'accordant avec ceux trouvés pour les adverbes de manière *en ment*.

D'autre part, dans les tests de préférence (tableau XXXVIII, phrases TP1W#13 et TP2F#18), ce que l'on a déjà observé pour la catégorie des adverbes de manière se vérifie aussi pour les adverbes de fréquence *en ment*. La proportion de sujets à reconnaître la position «MC» comme une position acceptable (en l'absence de la position «F»)

---

<sup>87</sup> Parmi ces huit cas, en deux occasions les sujets ont confondu le mot *Français* de la phrase TM1F#23 avec le mot *François* de la phrase suivante. On pourra voir à l'annexe 2 que, à la suite de la randomisation, la fiche *François* devenait la première fiche de la pile suivante. Il appert qu'à deux reprises des répondants ont confondu cette fiche *François* avec la fiche *Français*.



augmente (dans des proportions comparables) au fur et à mesure que l'on progresse sur l'échelle du test Laval. De 60% chez les intermédiaires-inférieurs (similaire aux 2/3 trouvés pour les adverbes de manière) à 70% pour les intermédiaires-supérieurs (comparé à 87,14% pour les adverbes de manière), cette proportion grimpe jusqu'à 96% dans le cas des avancés. Aucun rejet ou absence de réponse n'est en cause ici dans ces résultats.

Il existe donc un écart entre la connaissance des sujets et les constructions qu'ils réalisent en L2. Comme dans le cas des adverbes de manière, cet écart s'amenuise lorsque l'on s'élève sur l'échelle du classement Laval. 60% des intermédiaires-inférieurs connaissent la position «MC» (tableau XXXVIII) mais cela se traduit seulement par 22,5% de constructions de ce type (tableau XXXVII). Cette connaissance passe à 70% chez les intermédiaires-supérieurs et le taux de placement à «MC» augmente jusqu'à 30%. Chez les avancés la connaissance atteint presque 100% (96,43%) et les placements à «MC» atteignent 78,57%.<sup>88</sup> Ces résultats s'accordent bien avec ceux trouvés pour les adverbes de manière.

### Autres adverbes de fréquence

#### Toujours

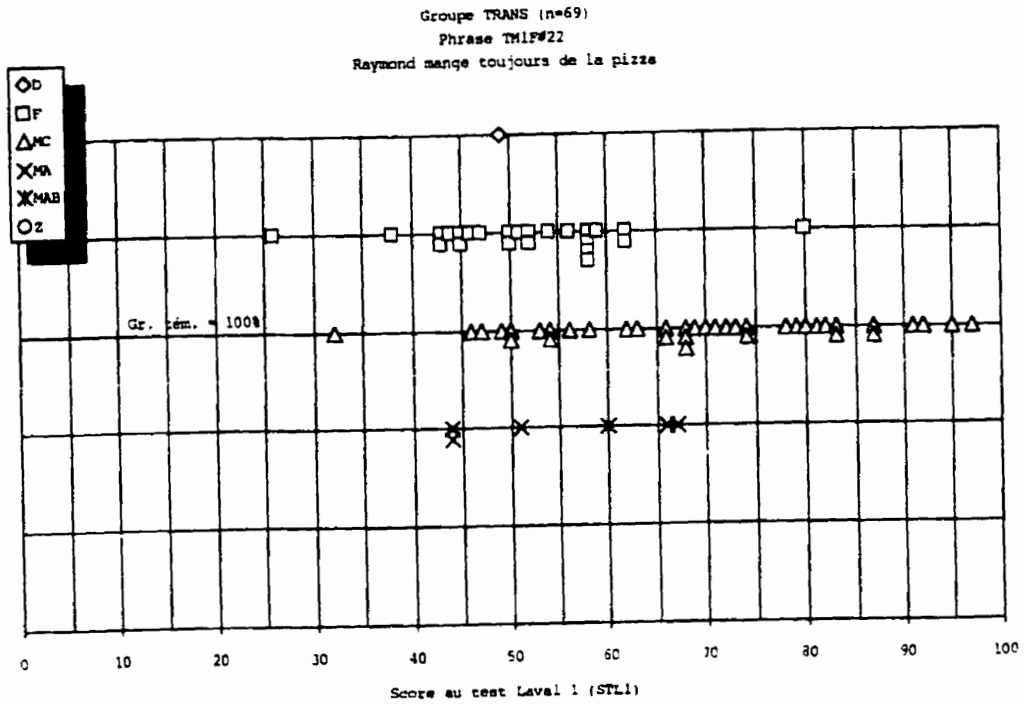
Quelle que soit la phrase considérée, une majorité de sujets arrive à placer l'adverbe *toujours* adéquatement. Quatre phrases concernaient le placement de cet adverbe (TM1F#22, TM2B#03, TP1W#28 et TP2F#17) et dans tous les cas une seule bonne réponse était acceptable («MC»).

---

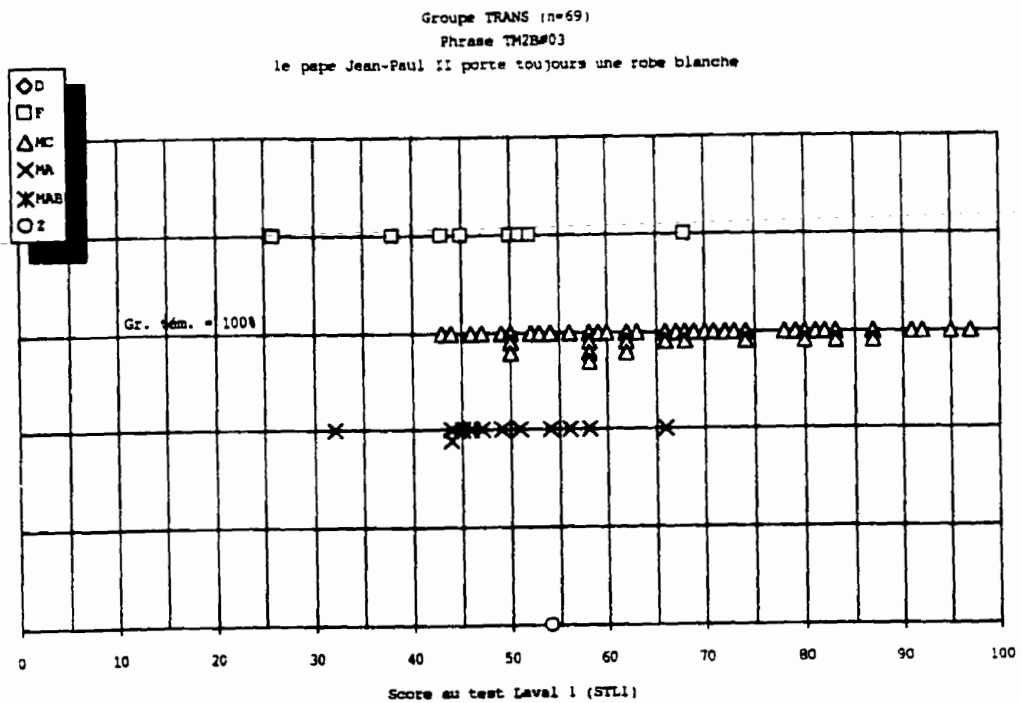
<sup>88</sup> Pour les adverbes de manière, la progression des placements à «MC» selon les trois niveaux est la suivante: 17,5 à 25 à 60,71 (tableau XXXV). Pour les adverbes de fréquence en *ment*, elle est: 22,5 à 30 à 78,57 (tableau XXXVII).

En référant aux quatre graphiques qui correspondent à ces phrases (p. 185 et 186), on constate qu'il règne une certaine confusion parmi les apprenants sous 55% au test Laval (jusqu'à 60% pour TMIF#22). Les réponses se répartissent entre trois positions: «F», «MC» et «MA». Le placement de l'adverbe à «MA», ce qui correspond au transfert de l'anglais, se retrouve presque exclusivement sous 60% et, tout compte fait, ce n'est pas l'erreur qui revient le plus souvent. Au-dessus de 55%, les résultats sont dans l'ensemble bien meilleurs. Lorsqu'on franchit la barre des 70%, ils deviennent tout à fait conformes à la grammaire de la langue cible.

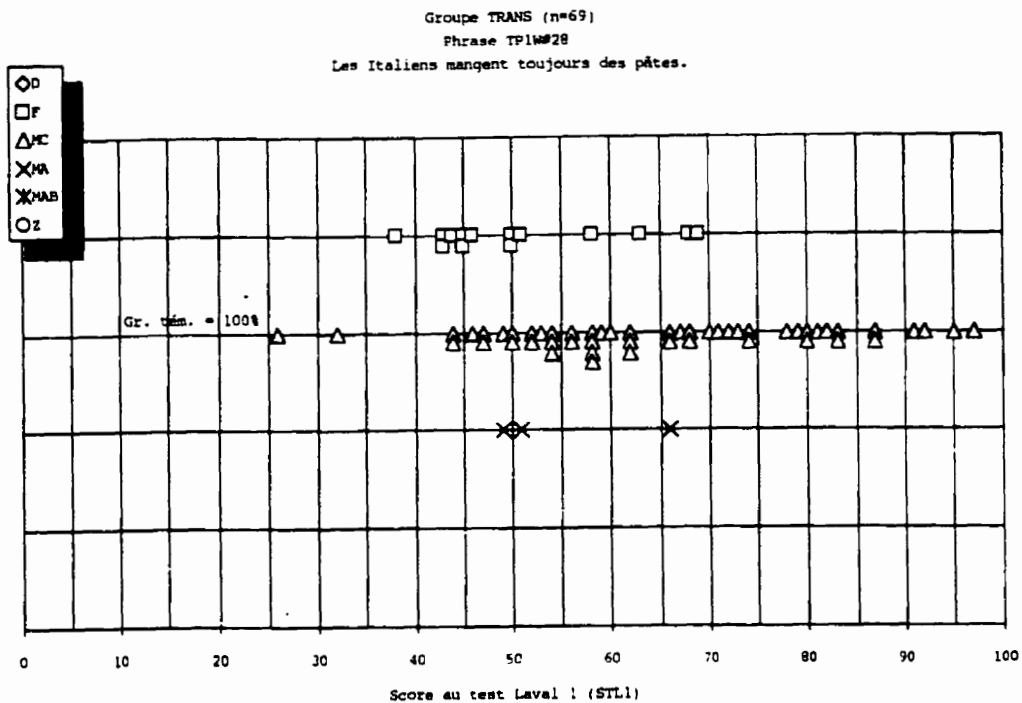
Le tableau XXXIX, page 187, qui reprend ces résultats par niveau nous montre que le bon positionnement de l'adverbe *toujours* s'acquiert lui aussi progressivement. On constate trois faits. Le placement de l'adverbe à «F» décroît, de 40% à 3,57%, tout comme le placement à «MA», de 17,25% à 0%. D'autre part, le bon positionnement à «MC» passe d'autour de 40% (41,25%) chez les plus faibles aux deux tiers (67,86%) chez les intermédiaires-supérieurs pour atteindre presque 100% (96,43%) chez les avancés.



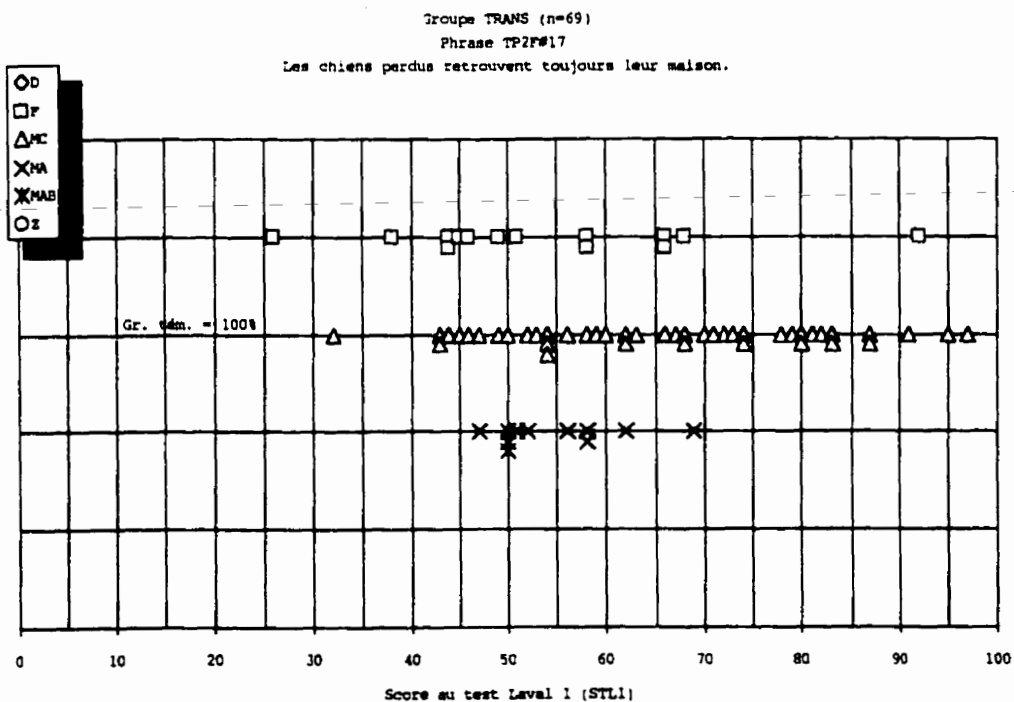
**Fig. 18 - Phrase TM1F#22, groupe TRANS (n=69)**  
**Adverbe toujours**



**Fig. 19 - Phrase TM2B#03, groupe TRANS (n=69)**  
**Adverbe toujours**



**Fig. 20 - Phrase TP1W#28, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe toujours**



**Fig. 21 - Phrase TP2F#17, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe toujours**

**Tableau XXXIX**  
**Adverbe toujours**  
**Groupe TRANS (n=69)**  
**Résultats des tests**

Test, numéro concerné	Réponse = MC	Niveau int.-inf. (STL1=26-50) (n=20)	Niveau int.-sup. (STL1=51-75) (n=35)	Niveau avancé (STL1=76-100) (n=14)
TM1F#22	MC (n)	F11 MC06 MA02 D01	F12 MC19 MA04	F01 MC13
TM2B#03	MC (n)	F05 MC08 MA07	F03 MC26 MA05 Z01	MC14
TP1W#28	MC (n)	F09 MC10 MA01	F05 MC28 MA02	MC14
TP2F#17	MC (n)	F07 MC09 MA04	F06 MC22 MA07	F01 MC13
TM + TP	MC (n)	F32 MC33 MA14 D01	F26 MC95 MA18 Z01	F02 MC54
TM + TP	MC (%)	F40 MC41,25 MA17,5 D 1,25	F18,57 MC67,86 MA12,86 Z0,71	F3,57 MC96,43

**Groupe témoin (n=25)**

TM1F#22	toujours	MC100%
TM2B#03	toujours	MC100%
TP1W#28	toujours	MC100%
TP2F#17	toujours	MC100%
TM + TP		MC100%

### Souvent

Les résultats trouvés pour l'adverbe *souvent* s'apparentent à ceux trouvés pour l'adverbe *toujours*. Si on regarde les résultats (TM + TP) au tableau XL, page 191, on constate le même genre de faits: d'une part, une diminution des placements à «F» et à «MA» et, d'autre part, une augmentation des placements à «MC».

La différence principale entre ces résultats et ceux trouvés pour *toujours* réside dans le taux élevé de placement à «F» chez les avancés. 28,57% des répondants de

ce niveau placent l'adverbe *souvent* en finale («F») comparativement à 3,57% dans le cas de l'adverbe *toujours* (cf. tableau XXXIX). Ce fait se vérifie aussi pour les deux autres niveaux mais dans des proportions moindres.

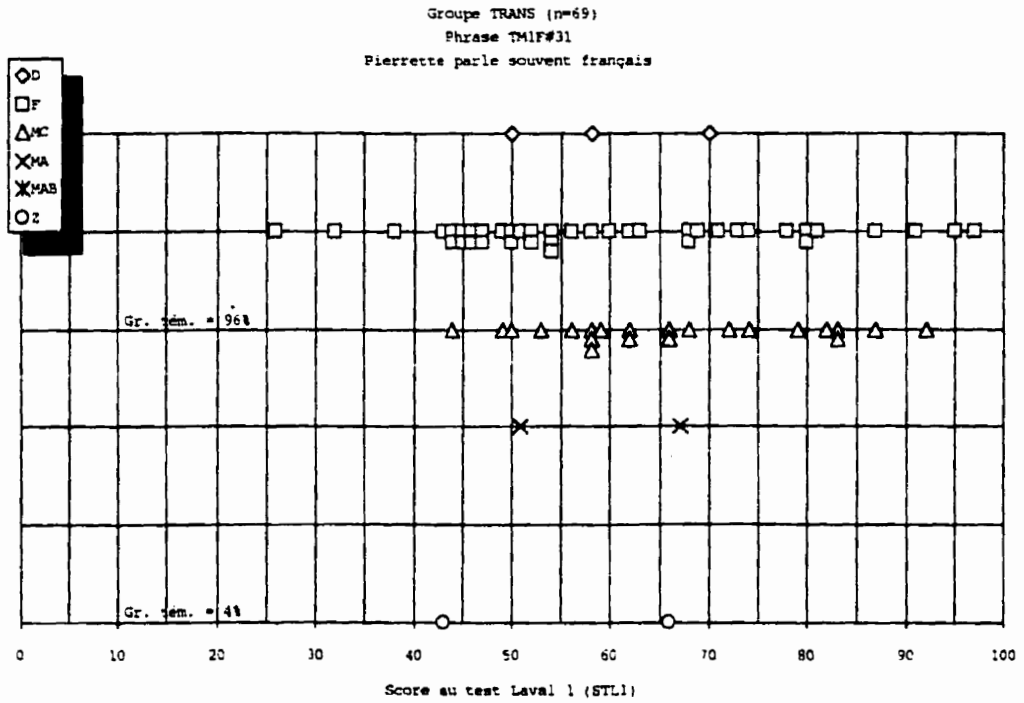
Les graphiques qui suivent nous montrent que les deux phrases TM2B#28 et TP2F#29 affichent des résultats similaires qui s'apparentent très bien à ceux trouvés pour l'adverbe *toujours*. Sous 60% au test Laval, un grand nombre de sujets n'arrive pas à placer l'adverbe correctement. Sous 52%, à peine la moitié des sujets réalise adéquatement la tâche. Mais, au-delà des 65%, la presque totalité des sujets place l'adverbe à la position «MC». Si on calcule les pourcentages par niveau pour ces deux phrases, l'on constatera qu'ils sont quasiment identiques à ceux trouvés pour l'adverbe *toujours*.

En revanche, si l'on considère les deux autres phrases portant sur le même adverbe (TM1F#31 et TP1W#15), les résultats semblent contredire ceux que nous venons de décrire. Pour ces deux phrases, le taux de placement à «F» est très élevé.

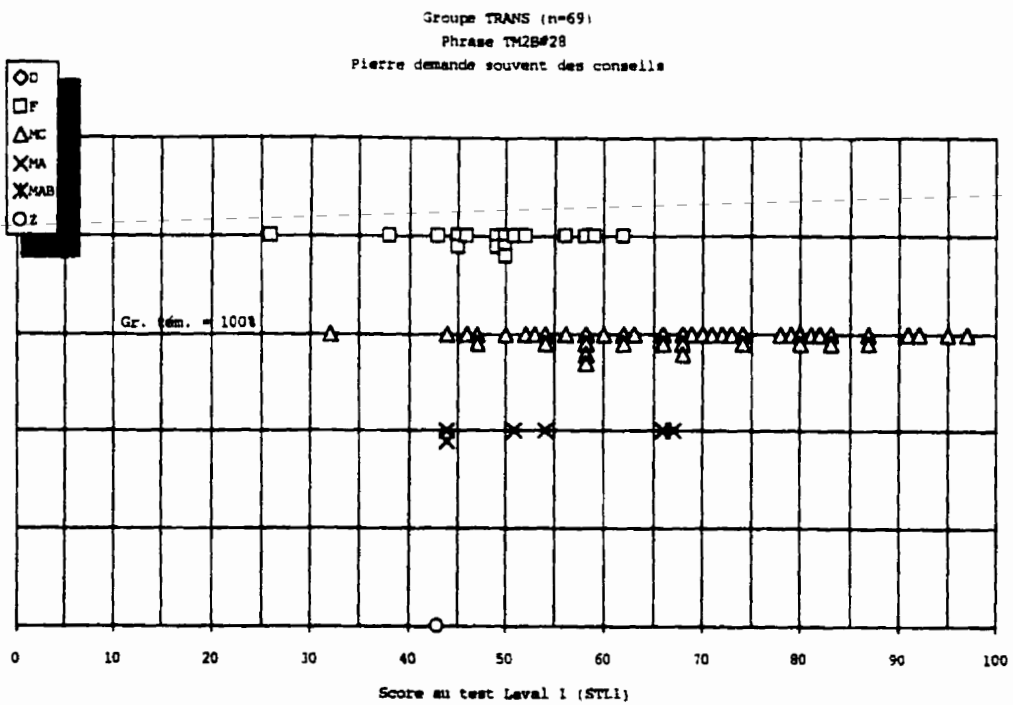
Pour le moment, en ce qui concerne les résultats de l'adverbe *souvent*, nous limiterons nos observations à trois faits: 1) le libellé des deux dernières phrases évoquées (TM1F#31 et TP1W#15)<sup>89</sup> se ressemble énormément; 2) la similarité des résultats de ces deux phrases; 3) la correspondance entre les résultats des deux premières phrases (TM2B#28 et TP2F#29) et ceux trouvés pour l'adverbe *toujours*. Lors du second point de comparaison, nous reviendrons sur les résultats concernant ces quatre phrases.

---

<sup>89</sup> TM1F#31: *Pierrette parle souvent français.* TP1W#15: *Vanessa parle souvent espagnol.*



**Fig. 22 - Phrase TM1F#31, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe souvent**



**Fig. 23 - Phrase TM2B#28, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe souvent**

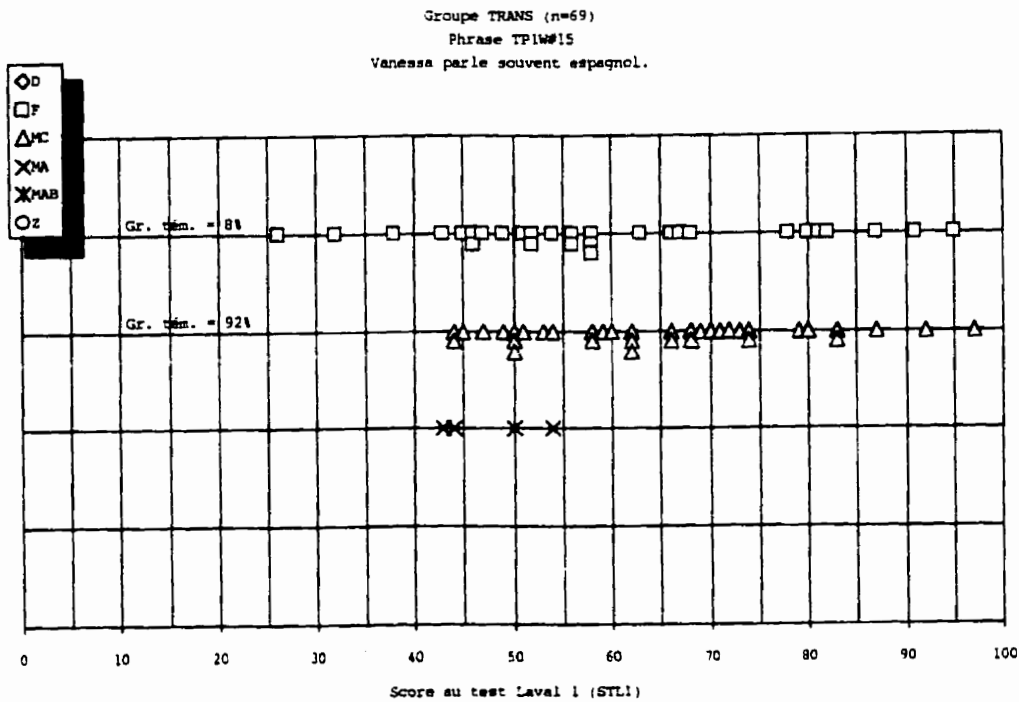


Fig. 24 - Phrase TP1W#15, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe souvent

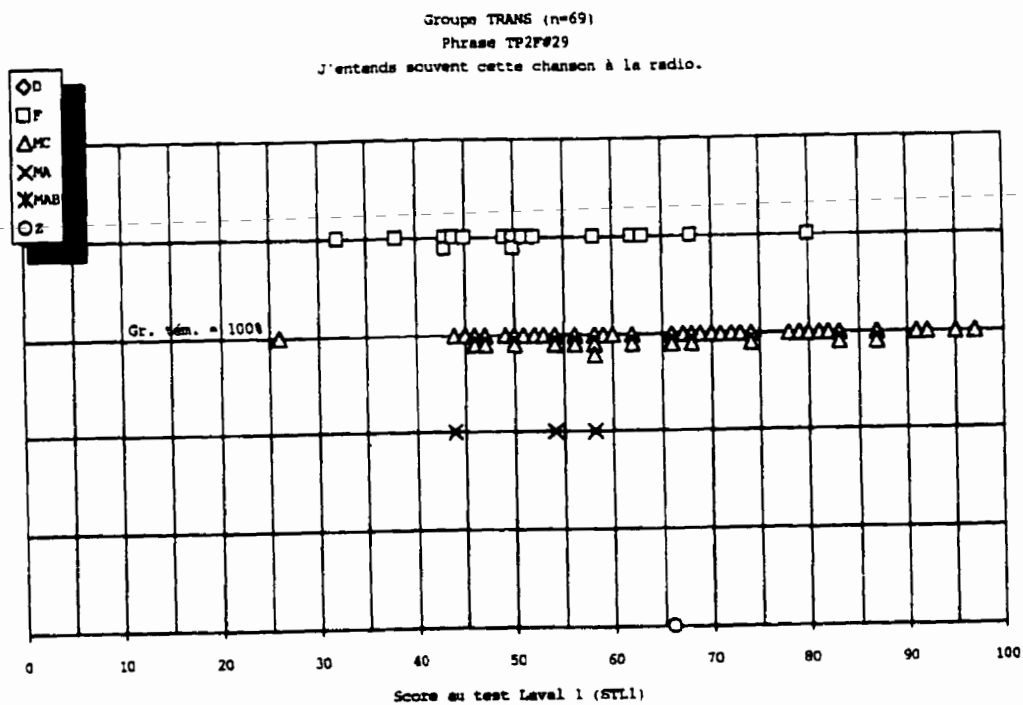


Fig. 25 - Phrase TP2F#29, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe souvent



**Tableau XL**  
**Adverbe souvent**  
**Groupe TRANS (n=69)**  
**Résultats des tests**

Test, numéro concerné	Réponse = MC	Niveau int.-inf. (STL1=26-50) (n=20)	Niveau int.-sup. (STL1=51-75) (n=35)	Niveau avancé (STL1=76-100) (n=14)
TM1F#31	MC (n)	F15 MC03 D01 Z01	F17 MC13 MA02 D02 Z01	F08 MC06
TM2B#28	MC (n)	F11 MC06 MA02 Z01	F06 MC25 MA04	MC14
TP1W#15	MC (n)	F09 MC08 MA03	F13 MC21 MA01	F07 MC07
TP2#29	MC (n)	F09 MC10 MA01	F06 MC26 MA02 Z01	F01 MC13
TM + TP	MC (n)	F44 MC27 MA06 D01 Z02	F42 MC85 MA09 D02 Z02	F16 MC40
TM + TP	MC (%)	F55 MC33,75 MA 7,5 D1,25 Z2,5	F30 MC60,71 MA6,43 D1,43 Z1,43	F28,57 MC71,43

**Groupe témoin (n=25)**

TM1F#31	souvent	MC96% Z04%
TM2B#28	souvent	MC100%
TP1W#15	souvent	MC92% F08%
TP2F#29	souvent	MC100%
TM + TP		MC97% F02% Z01%

### Encore

Nous avons quatre mesures pour l'adverbe encore. Elles proviennent des phrases TP1W#23, TP2F#32, TM1F#27 et TM2B#16. Toutes ces phrases ont un verbe conjugué avec auxiliaire. La seule réponse acceptable dans tous ces cas était «MAB».<sup>90</sup>

Si on regarde les taux de bonnes réponses au tableau XLI, page 195, on réalise que la tâche reste ardue pour les sujets des trois niveaux. Mais, malgré la difficulté, le bon placement à «MAB» progresse d'un niveau à l'autre. En moyenne, 8,75% des réponses fournies par les sujets intermédiaires-inférieurs rencontrent les exigences de la grammaire de la langue cible, 26,43% pour les intermédiaires-supérieurs et 51,78% pour les avancés.

Nous observons, dans les graphiques reproduits qui suivent et qui illustrent les résultats obtenus pour ces quatre phrases, que peu de sujets réussissent le seul placement acceptable («MAB»). Si l'on examine attentivement, on voit que sous les 60% au test Laval, les sujets se rabattent surtout sur la position «F» (quel que soit le type de test). Cela est encore plus frappant sous 50%. Au-dessus de 60%, c'est environ le tiers des répondants qui choisit la position «F» tandis qu'en gros les deux tiers placent l'adverbe au centre la phrase («MC» + «MAB»). En suivant l'échelle du test Laval, on semble déceler un déplacement qui part de la position «F» pour aller vers le milieu de la phrase («MC» + «MAB»).

---

<sup>90</sup> Dans les tests de préférence, les positions «F», «MC» en plus de «MAB» étaient proposées aux sujets.

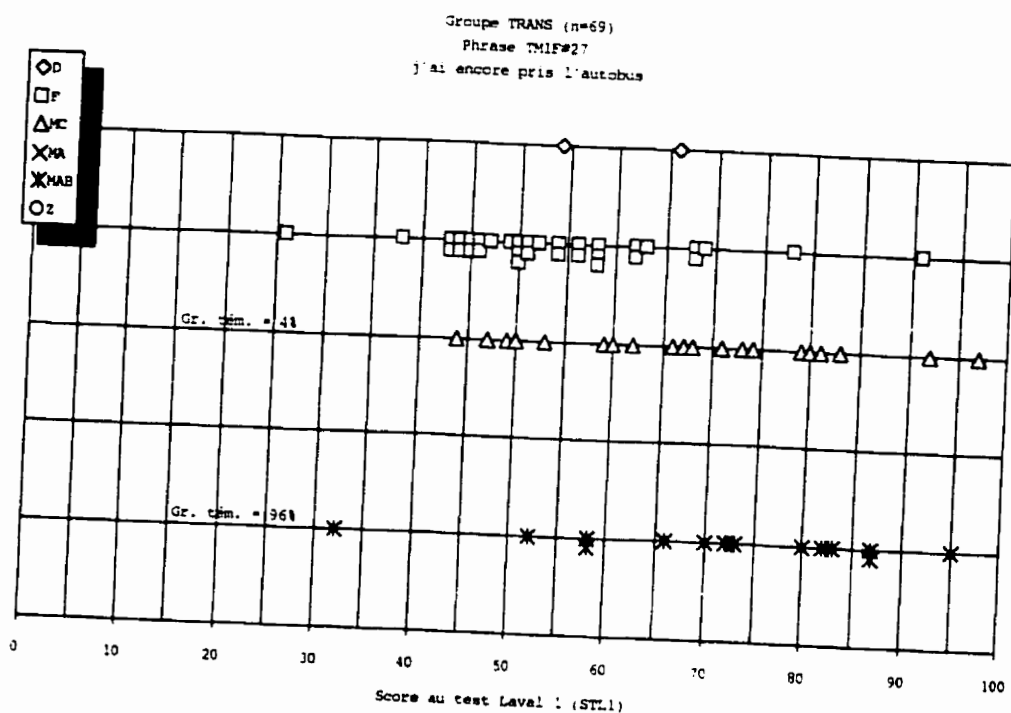


Fig. 26 - Phrase TM1F#27, groupe TRANS (n=69)  
 Adverbe encore

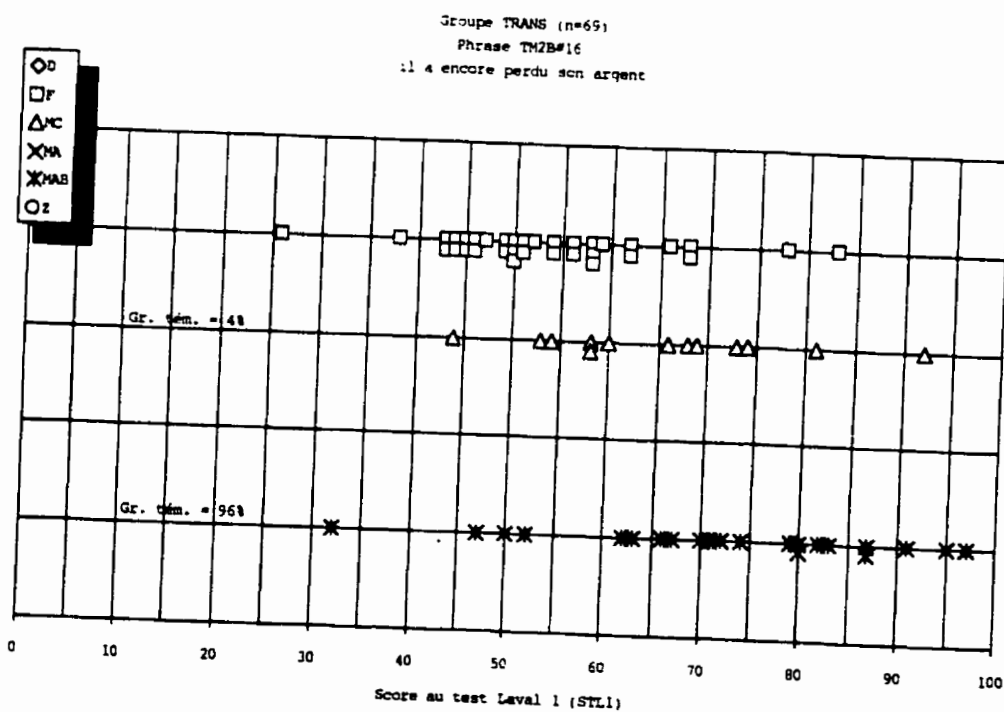
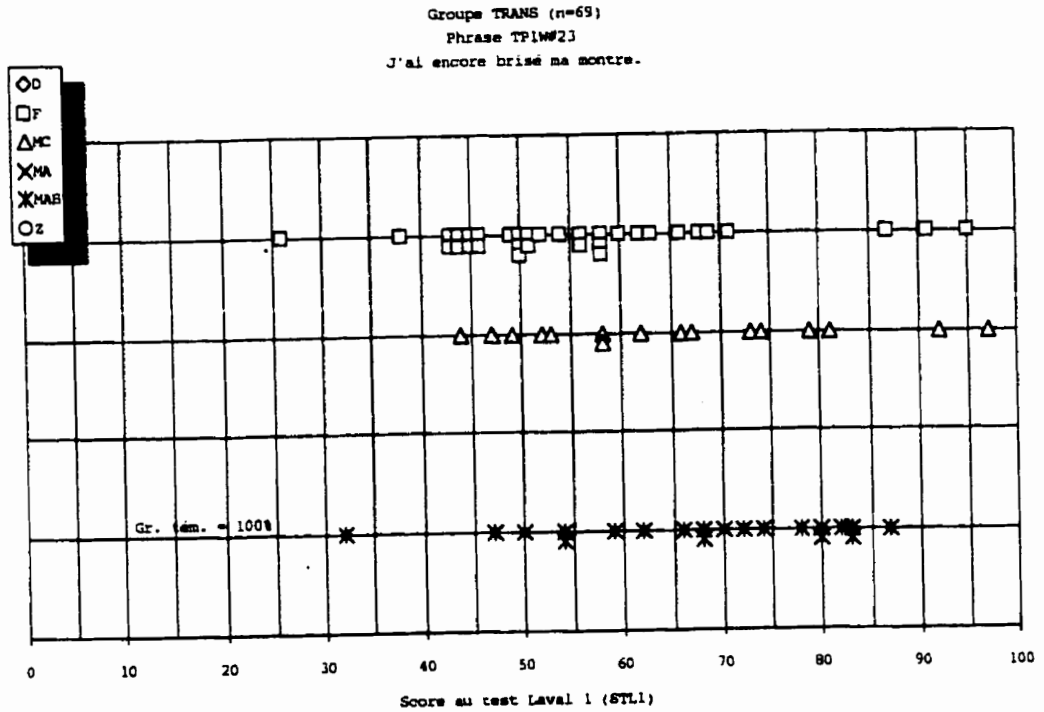
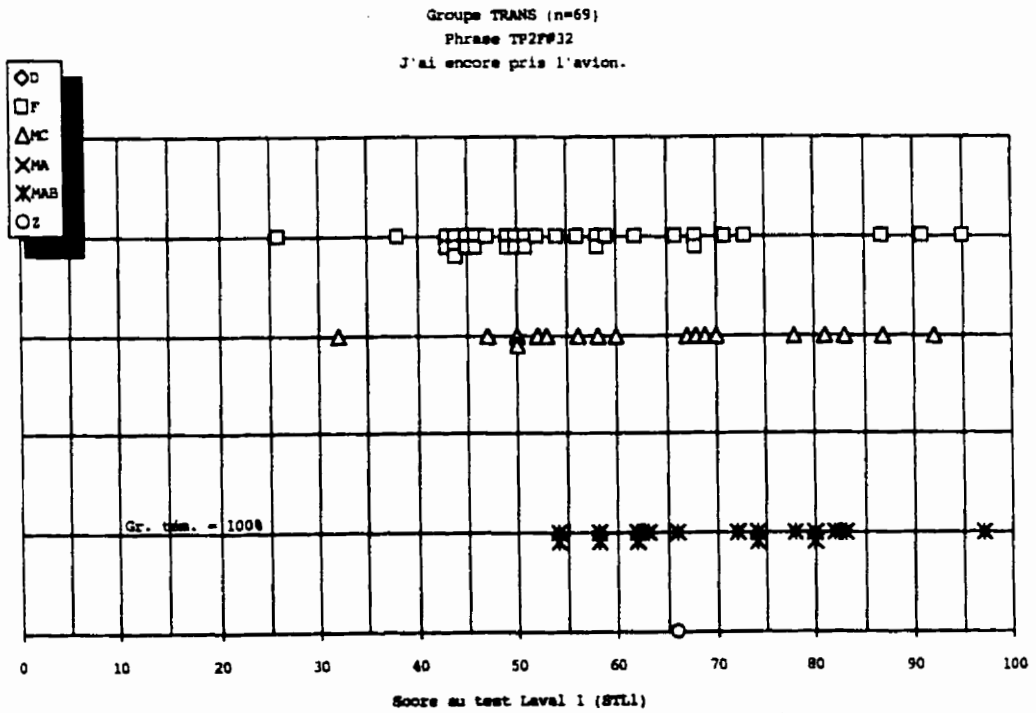


Fig. 27 - Phrase TM2B#16, groupe TRANS (n=69)  
 Adverbe encore



**Fig. 28 - Phrase TP1W#23, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe encore**



**Fig. 29 - Phrase TP2F#32, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe encore**

**Tableau XLI**  
**Adverbe encore**  
**Groupe TRANS (n=69)**  
**Résultats des tests**

Test, numéro concerné	Réponse = MAB	Niveau int.-inf. (STL1=26-50) (n=20)	Niveau int.-sup. (STL1=51-75) (n=35)	Niveau avancé (STL1=76-100) (n=14)
-----------------------------	---------------------	---	---	---

TP1W#23	MAB (n)	F14 MC03 MAB03	F16 MC09 MAB10	F03 MC04 MAB07
TP2F#32	MAB (n)	F16 MC04 MAB00	F14 MC09 MAB11 Z01	F03 MC05 MAB06
TM1F#27	MAB (n)	F15 MC04 MAB01	F16 MC10 MAB07 D02	F02 MC06 MAB06
TM2B#16	MAB (n)	F16 MC01 MAB03	F16 MC10 MAB09	F02 MC02 MAB10

TM + TP	MAB (n)	F61 MC12 MAB07	F62 MC38 MAB37 D02 Z01	F10 MC17 MAB29
---------	---------	----------------	---------------------------	----------------

TM + TP	MAB (%)	F76,25 MC15 MAB8,75	F44,29 MC27,14 MAB26,43 D1,43 Z0,71	F17,86 MC30,36 MAB51,78
---------	---------	---------------------------	---	-------------------------------

Cumulatif MC + MAB	MC+MAB (%)	23,75	53,57	82,14
-----------------------	---------------	-------	-------	-------

**Groupe témoin (n=25)**

TP1W#23	encore	MAB100%
TP2F#32	encore	MAB100%
TM1F#27	encore	MAB96% MC04%
TM2B#16	encore	MAB96% MC04%
TM + TP		MAB98% MC02%

### 3.4.4 Adverbes d'intensité

Dans cette catégorie, les résultats concernent trois adverbes: *bien*, *mal* et *beaucoup*. Nous nous penchons en premier sur les résultats de *bien* et *mal*. Nous examinons ensuite les données recueillies pour l'adverbe *beaucoup*.

#### Bien et mal

Toutes les phrases testant les adverbes *bien* et *mal* comportaient un verbe conjugué avec auxiliaire (TM1F#33, TM2B#30, TP1W#32 et TP2F#33). Pour toutes ces phrases, la seule réponse acceptable en français demeurerait la position entre le verbe et son auxiliaire, soit «MAB».<sup>91</sup>

Si l'on compare avec encore, les résultats sont ici bien supérieurs. On peut voir dans les graphiques qui suivent et au tableau XLII à la page 200, que la bonne majorité du groupe répond correctement (de 44 à 50 selon la phrase considérée sur un total de 69, soit en moyenne 67,75%).<sup>92</sup>

Ces bons résultats d'ensemble méritent tout de même quelques nuances. En examinant attentivement les quatre graphiques se rapportant aux phrases en question, nous pouvons distinguer que les résultats se répartissent entre trois positions, «F» «MC» et «MAB», peu importe le type de test. On peut aussi voir une progression allant de la position «F» à la position «MC» pour finalement aboutir à la position «MAB».

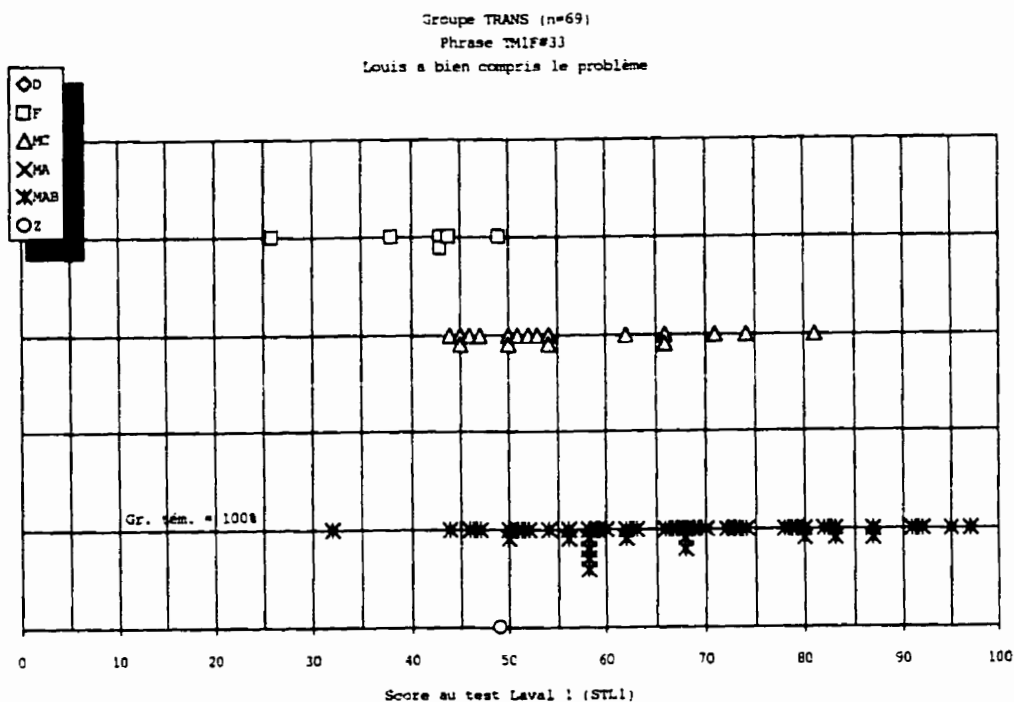
Lorsqu'ils atteignent moins de 50% au test Laval, une minorité de sujets place l'adverbe adéquatement. Au-dessus

<sup>91</sup> Les tests de préférence proposaient aux sujets «F», «MC» en plus de «MAB».

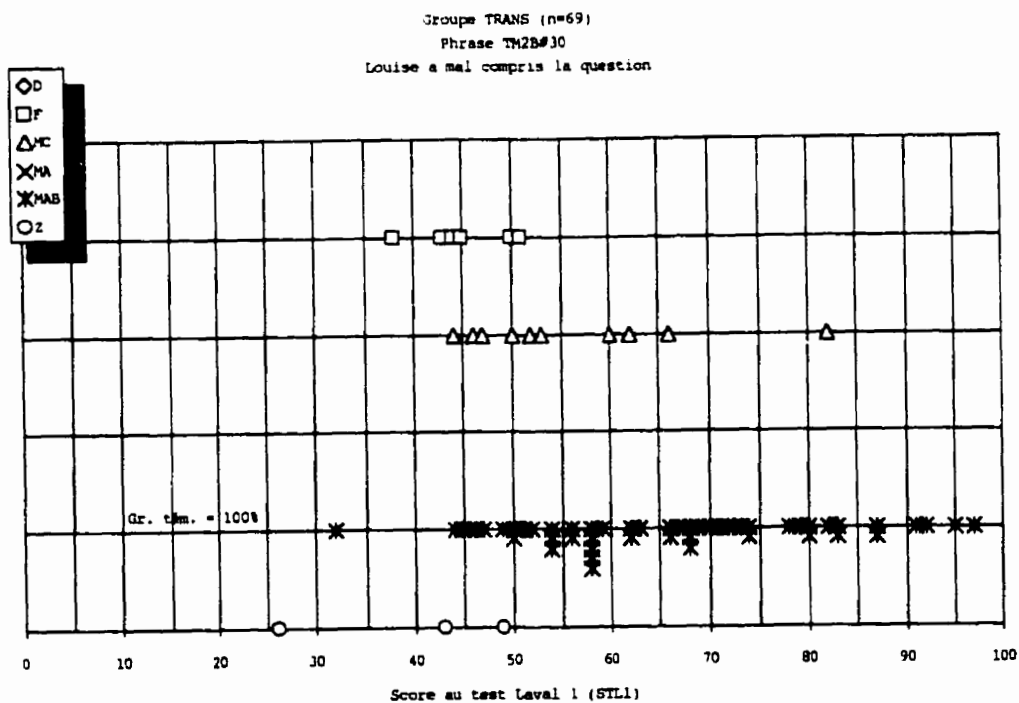
<sup>92</sup> TP1W#32=47, TP2F#33=46, TM1F#33=44 et TM2B#30=50.

de 60%, c'est l'inverse; une minorité des répondants n'arrive pas à placer l'adverbe correctement; et c'est à «MC» qu'ils le placent et non pas en finale («F»). En regardant attentivement les résultats par niveau de compétence, au tableau XLII, on note que le taux de bonnes réponses des intermédiaires-inférieurs atteint 33,75% tandis qu'au niveau intermédiaire-supérieur il se retrouve à 77,14% et pour les avancés au-dessus de 90% (92,86%).

Les quatre graphiques nous indiquent de plus qu'entre 50% et 55% au test Laval, la majorité des sujets a développé ce qui permet placer adéquatement l'adverbe. Au-delà de cette note de 55%, on retrouve bien quelques sujets qui se méprennent sur la bonne position de l'adverbe, mais aucun sujet ne place l'adverbe en position finale («F»), ce dernier type d'erreur a complètement disparu.

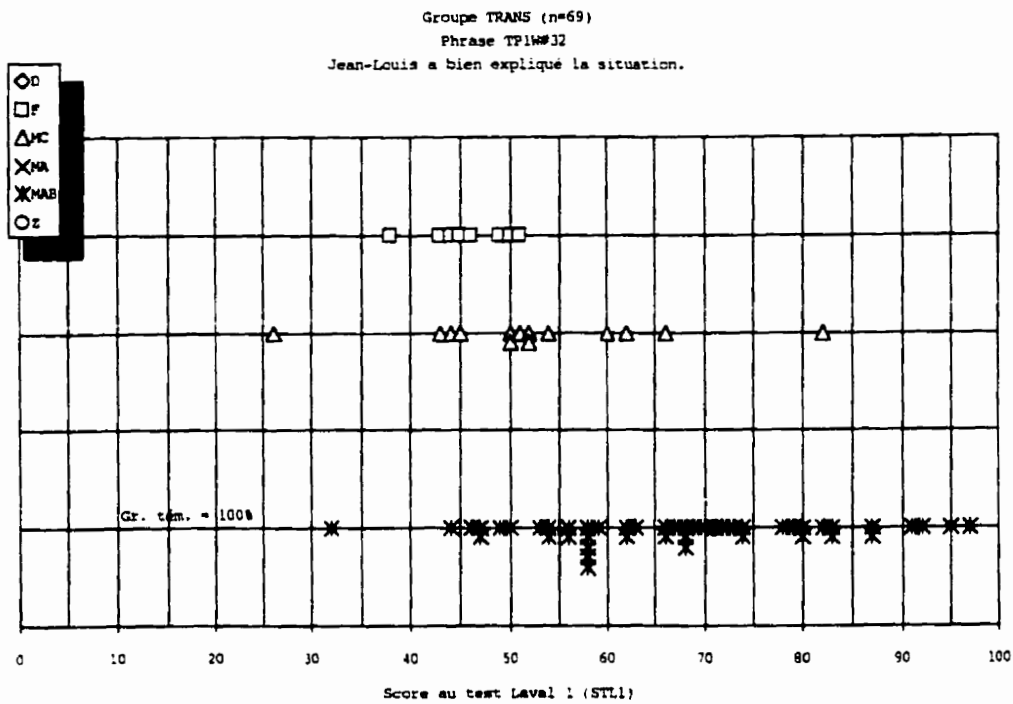


**Fig. 30 - Phrase TM1F#33, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe bien**

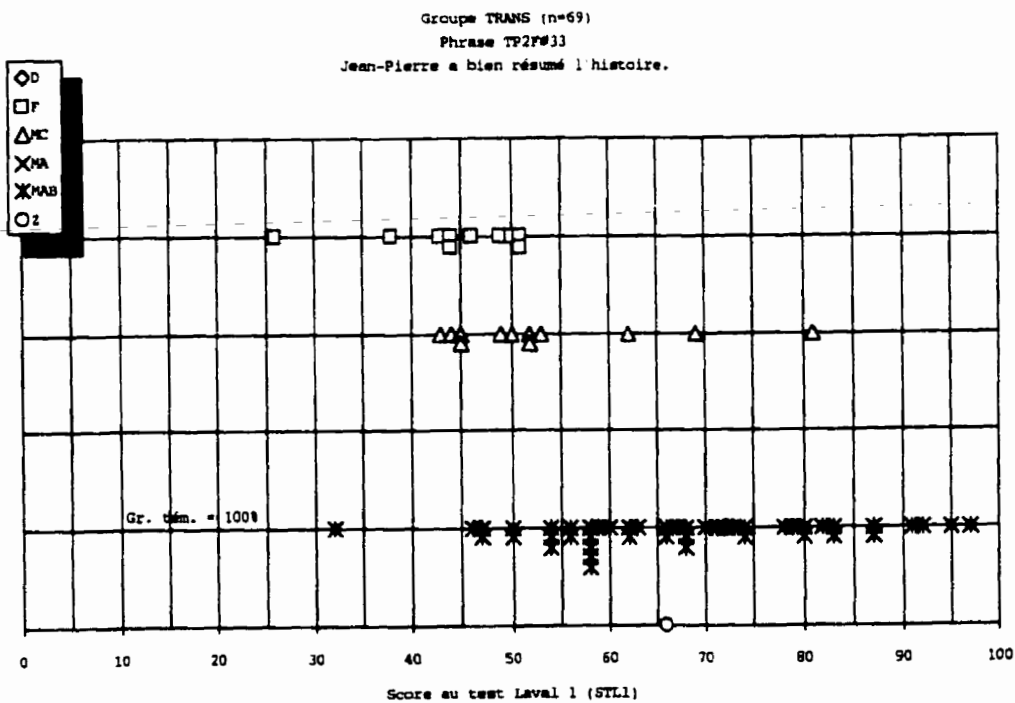


**Fig. 31 - Phrase TM2B#30, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe mal**





**Fig. 32 - Phrase TP1W#32, groupe TRANS (n=69)**  
**Adverbe bien**



**Fig. 33 - Phrase TP2F#33, groupe TRANS (n=69)**  
**Adverbe bien**

**Tableau XLII**  
**Adverbes bien et mal**  
**Groupe TRANS (n=69)**  
**Résultats des tests**

Test, numéro concerné	Réponse = MAB	Niveau int.-inf. (STL1=26-50) (n=20)	Niveau int.-sup. (STL1=51-75) (n=35)	Niveau avancé (STL1=76-100) (n=14)
TP1W#32	MAB (n)	F07 MC06 MAB07	F01 MC07 MAB27	MC01 MAB13
TP2F#33	MAB (n)	F08 MC06 MAB06	F02 MC05 MAB27 Z01	MC01 MAB13
TM1F#33	MAB (n)	F06 MC07 MAB06 Z01	MC10 MAB25	MC01 MAB13
TM2B#30	MAB (n)	F05 MC04 MAB08 Z03	F01 MC05 MAB29	MC01 MAB13
TM +TP (n)	MAB (n)	F26 MC23 MAB27 Z04	F04 MC27 MAB108 Z01	MC04 MAB52
TM + TP (%)	MAB (%)	F32,5 MC28,75 MAB33,75 Z5	F2,86 MC19,29 MAB77,14 Z0,71	MC7,14 MAB92,86
Cumulatif MC + MAB	MC+MAB (%)	62,5	96,43	100

**Groupe témoin (n=25)**

TP1W#32	bien	MAB100%
TP2F#33	bien	MAB100%
TM1F#33	bien	MAB100%
TM2B#30	mal	MAB100%
TM + TP		MAB100%

Beaucoup

Les résultats pour l'adverbe *beaucoup* se divisent en deux. Nous avons d'abord deux phrases qui comportaient un verbe conjugué; ce sont les phrases des tests de préférence (TP1W#03 et TP2F#09). Puis, nous avons deux autres phrases avec un verbe «plein» sans auxiliaire; ce sont les phrases des tests de manipulation (TM1F#05 et TM2B#21).

Beaucoup à «MAB»

Dans les deux tests de préférence, «MAB» représente la seule réponse acceptable (TP1W#08 ET TP2F#09). Les résultats obtenus pour cet adverbe se comparent avec ceux des adverbes de la même catégorie (*bien* et *mal*) que nous venons de voir. Au-dessus de 60% au test Laval, une petite minorité éprouve des difficultés à placer correctement l'adverbe et, au niveau intermédiaire-inférieur, seule une minorité de sujets (20%) place l'adverbe adéquatement (cf. les reproductions de graphiques qui suivent).

Comme pour les autres adverbes de cette catégorie (*bien* et *mal*), très peu de sujets se classant au-dessus de 55% au test Laval placent *beaucoup* en finale («F»). Ce type d'erreur semble caractéristique du niveau intermédiaire-inférieur.

Si l'on poursuit la comparaison avec les résultats obtenus pour les adverbes *bien* et *mal* (soit les phrases TM1F#33, TM2B#30, TP1W#32 et TP2F#33), on remarquera le même genre de progression. Le tableau XLIII, à la page 202, montre l'accroissement des bons placements à «MAB» d'un niveau à l'autre. Mais aussi, on observe que pour tous les intermédiaires, inférieurs et supérieurs, le nombre de sujets à pouvoir placer correctement l'adverbe

beaucoup reste moins élevé que pour les adverbes *bien* et *mal* (20 et 22 comparativement à 31, 33, 34 et 37), ce qui correspond pour ces deux niveaux combinés en moyenne à 38,18% (41/110) de bons placements comparés à 61,36% (135/220).

**Tableau XLIII**  
**Adverbe beaucoup**  
**Groupe TRANS (n=69)**  
**Résultats des tests (où «MAB» est concerné)**

Test, numéro concerné	Réponse = MAB	Niveau int.-inf. (STL1=26-50) (n=20)	Niveau int.-sup. (STL1=51-75) (n=35)	Niveau avancé (STL1=76-100) (n=14)
TP1W#03	MAB (n)	F06 MC11 MAB03	F02 MC16 MAB17	MC01 MAB13
TP2F#09	MAB (n)	F09 MC06 MAB05	F08 MC10 MAB17	MC01 MAB13
TP (n)	MAB (n)	F15 MC17 MAB08	F10 MC26 MAB34	MC02 MAB26
TP (%)	MAB (%)	F37,5 MC42,5 MAB20	F14,29 MC37,14 MAB48,57	MC7,14 MAB92,86
Cumulatif MC + MAB	MC+MAB (%)	62,5	85,71	100

**Groupe témoin (n=25)**

TP1W#03	beaucoup	MAB100%
TP2F#09	beaucoup	MAB100%
TP1 + TP2		MAB100%

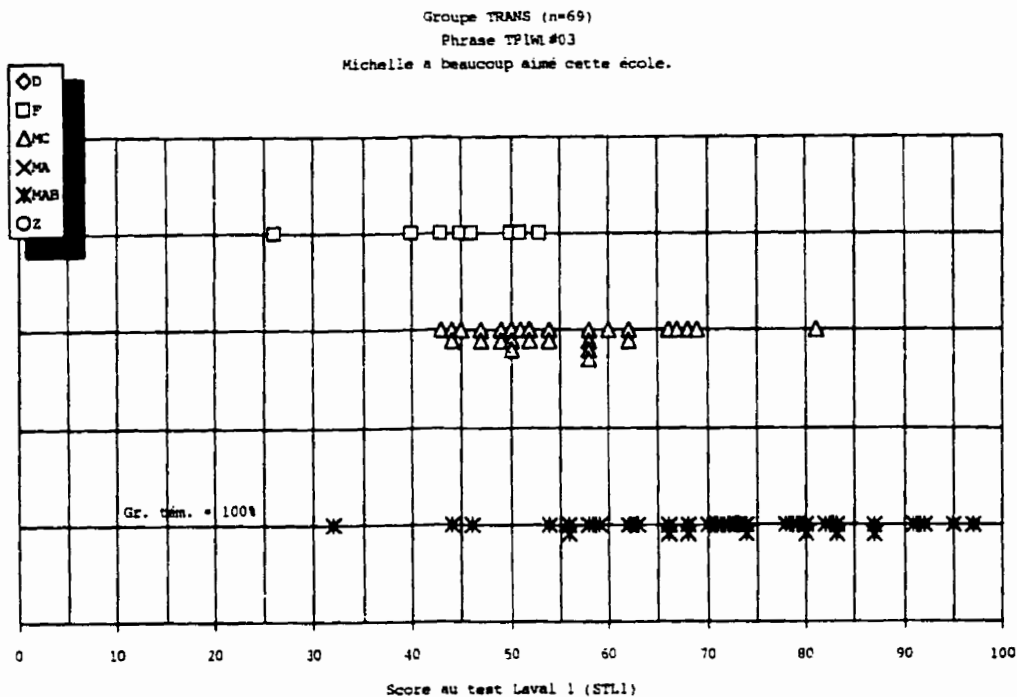


Fig. 34 - Phrase TP1W#03, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe beaucoup (les «MAB»)

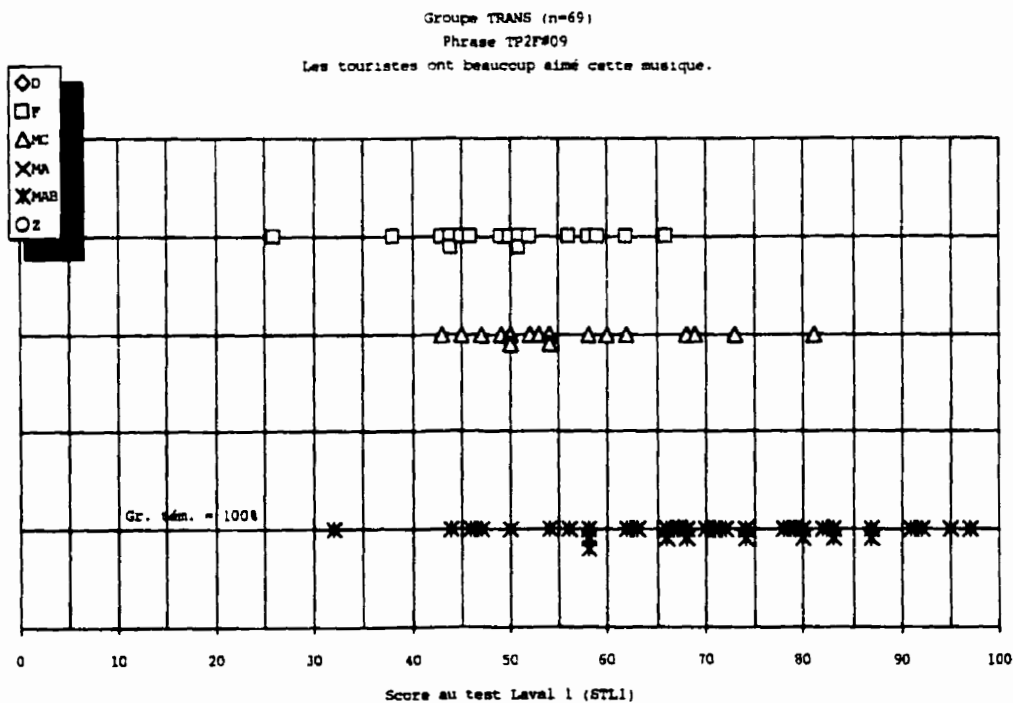
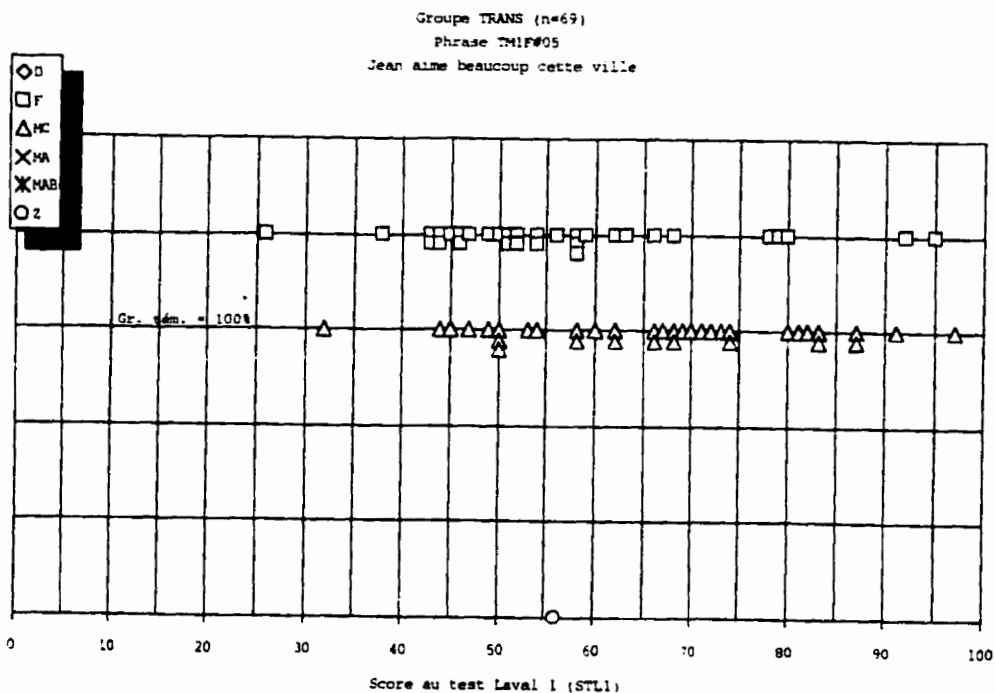


Fig. 35 - Phrase TP2F#09, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe beaucoup (les «MAB»)

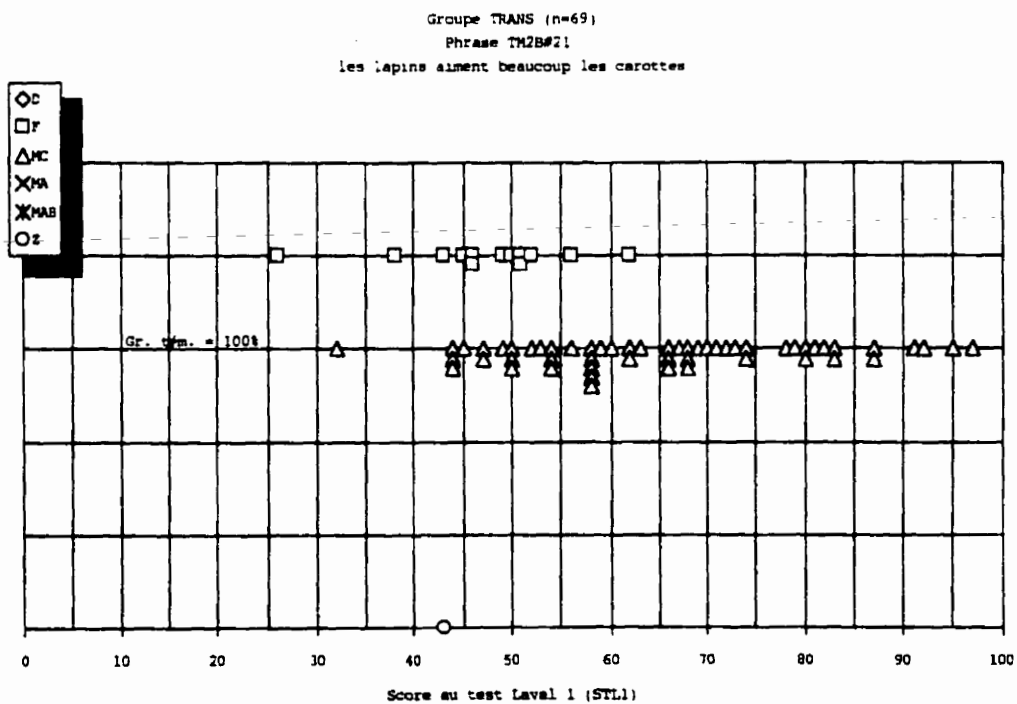
Beaucoup à «MC»

Dans les tests de manipulation, il n'y avait pas de verbe auxiliaire pour les phrases avec l'adverbe *beaucoup* (TM1F#05 et TM2B#21). Aussi, la construction avec «MC» était-elle l'unique réponse grammaticale. Les sujets se partagent entre les positions «F» et «MC». Les résultats diffèrent d'une phrase à l'autre. La tâche à réaliser semble plus difficile pour la phrase TM1F#05 que pour TM2B#21, ce qui étonne compte tenu de la très grande similitude des deux phrases en cause (*Jean aime beaucoup cette ville* et *Les lapins aiment beaucoup les carottes*).

Quoi qu'il en soit, les résultats des placements à «MC» demeurent néanmoins compatibles avec ceux déjà notés pour d'autres adverbes. Les erreurs se concentrent parmi les sujets ayant obtenu moins de 60% au test Laval (STL1). Au-dessus de 60%, les résultats sont nettement meilleurs, en particulier pour la phrase TM2B#21, comme on peut le voir dans les deux graphiques qui suivent. Le taux de bonne réponse augmente au passage de chaque niveau; de 47,5% à 70% à 82,14%. Ces données figurent au tableau XLIV, à la page 206.



**Fig. 36 - Phrase TM1F#05, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe beaucoup (les «MC»)**



**Fig. 37 - Phrase TM2B#21, groupe TRANS (n=69)  
Adverbe beaucoup (les «MC»)**

**Tableau XLIV**  
**Adverbe beaucoup**  
**Groupe TRANS (n=69)**  
**Résultats des tests (où «MC» n'est pas concerné)**

Test, numéro concerné	Réponse = MC	Niveau int.-inf. (STL1=26-50) (n=20)	Niveau int.-sup. (STL1=51-75) (n=35)	Niveau avancé (STL1=76-100) (n=14)
TM1F#05	MC (n)	F12 MC08	F15 MC19 201	F05 MC09
TM2B#21	MC (n)	F08 MC11 201	F05 MC30	F00 MC14
Total (n)	MC (n)	F20 MC19 201	F20 MC49 201	F05 MC23
TM (%)	MC (%)	F50 MC47,5 22,5	F28,57 MC70 21,43	F17,86 MC82,14

**Groupe témoin (n=25)**

TM1F#05	beaucoup	MC100%
TM2B#21	beaucoup	MC100%
TM1 + TM2		MC100%

### 3.5 Second point de comparaison

Ce premier tour d'horizon complété, nous voyons dans quelle mesure les réponses du groupe TRANS correspondent à des constructions admises par la grammaire du français. Lors de cette première analyse, nous en avons profité à l'occasion pour faire certaines remarques sur les résultats. Nous complétons maintenant la description déjà entreprise. Nous opposons cette fois les réponses des apprenants à celles des locuteurs natifs. C'est notre second point de comparaison.



### 3.5.1 Adverbes de temps

Rappelons que, pour les adverbes de temps forts (dans les tests de manipulation), les locuteurs natifs du français ont réparti leurs réponses entre «F» et «D» et de façon très majoritaire à «F». Nous avons trouvé en moyenne 84% pour «F» et 16% pour «D» (n=25) (cf. p. 131).<sup>93</sup> Les apprenants reproduisent un pattern de répartition analogue, c'est-à-dire un placement majoritaire à «F» quel que soit leur niveau. On retrouve cette prépondérance accordée à «F» pour tout le groupe (n=69) et pour chaque niveau. Les tableaux XLV et XLV.A présentent les résultats des locuteurs natifs et ceux des apprenants selon chaque niveau. En l'absence de la position «D» dans les tests de préférence, les résultats des adverbes de temps forts se comparent d'un niveau à l'autre (plus de 90%) et avec le groupe témoin (98%).

Comme nous l'avons signalé dans le premier point de comparaison, une partie des sujets ont placé l'adverbe *tard* à la position «MC» ce qui représente 20% (19,81) de toutes les réponses enregistrées pour cet adverbe. Ces données diffèrent sensiblement des résultats trouvés chez les locuteurs natifs.<sup>94</sup> Le graphique 7, page 210, illustre les résultats pour l'adverbe *tard*, phrase par phrase, selon les niveaux établis en fonction du test Laval. L'abscisse (l'axe des x) est graduée selon le pourcentage des placements à «F».

---

<sup>93</sup> Si on tient compte des données partielles, nous trouvons 80,8% et 18,6%.

<sup>94</sup> Aucun locuteur natif du groupe témoin (n=25) n'a réalisé un tel placement de *tard* à «MC». Mais, si on tient compte de toutes les données partielles recueillies, un locuteur natif a choisi un tel placement dans nos tests (moins de 1% de toutes les réponses enregistrées).

**Tableau XLV**  
**Adverbes de temps**  
**Comparaison des résultats**  
**Groupe TRANS (n=69)**

Test, numéro concerné	Réponses* = D et F	Niveau int.-inf. (STL1=26-50) (n=20)	Niveau int.-sup. (STL1=51-75) (n=35)	Niveau avancé (STL1=76-100) (n=14)
TM1F#09	D et F (n)	D11 F08 Z01	D17 F18	D05 F09
TM2B#07	D et F (n)	D08 F12	D10 F24 Z01	D06 F08
TM2B#06	D et F (n)	D05 F15	D03 F32	D01 F13
TM1F#19	D et F (n)	D08 F12	D11 F24	D05 F09
TM2B#04	D et F (n)	D05 F15	D08 F27	D04 F10
TM1F#24*	F (n)	F18 MC02	F31 MC04	F10 MC04
TP1W#09	D et F (n)	F20	F35	F12 MC02
TP2F#23	D et F (n)	F20	F29 MC04 Z02	F13 MC01
TP2F#24	D et F (n)	F17 MC03	F31 MC03 Z01	F14
TP1W#17	D et F (n)	F20	F34 MC01	F13 MC01
TP1W#24*	F (n)	F16 MC04	F25 MC09 MAB01	F09 MC05
TP2F#20*	F (n)	F18 MC02	F24 MC09 MAB02	F12 MC02
Adv. temps (TM) (%)		D30,83 F66,67 MC1,67 Z0,83	D23,33 F74,29 MC1,9 Z0,48	D25 F70,24 MC4,76
Adv. temps forts (TM) (%)		D37 F62 Z01	D28 F71,43 Z0,57	D30 F70
Adv. temps (TP) (%)		F92,5 MC7,5	F84,76 MC12,38 MAB1,43 Z1,43	F86,9 MC13,1
Adv. temps forts (TP) (%)		F96,25 MC3,75	F92,15 MC5,71 Z2,14	F92,86 MC7,14
Adv. tard (TM) (%)		F90 MC10	F88,57 MC11,43	F71,43 MC28,57
Adv. tard (TP) (%)		F85 MC15	F70 MC25,71 MAB4,29	F75 MC25
Adv. tard (TM + TP) (%)		F86,67 MC13,33	F76,19 MC20,95 MAB2,86	F73,81 MC26,19

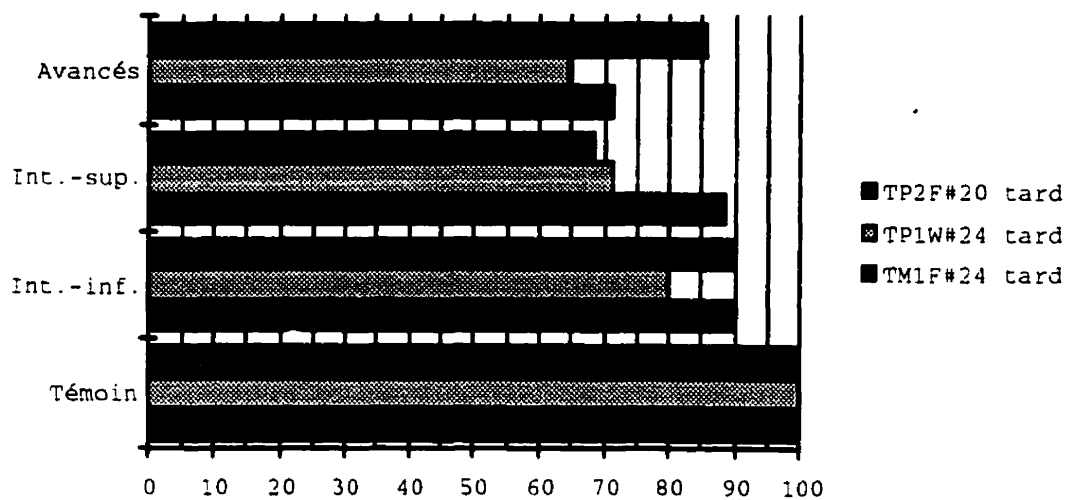
\* Dans la lecture de ce tableau, on tiendra compte du fait que, contrairement aux autres adverbes de temps testés, «D» ne constitue pas une réponse acceptable pour l'adverbe tard.

**Tableau XLV.A**  
**Adverbes de temps**  
**Comparaison des résultats**  
**Groupe témoin (n=25)**

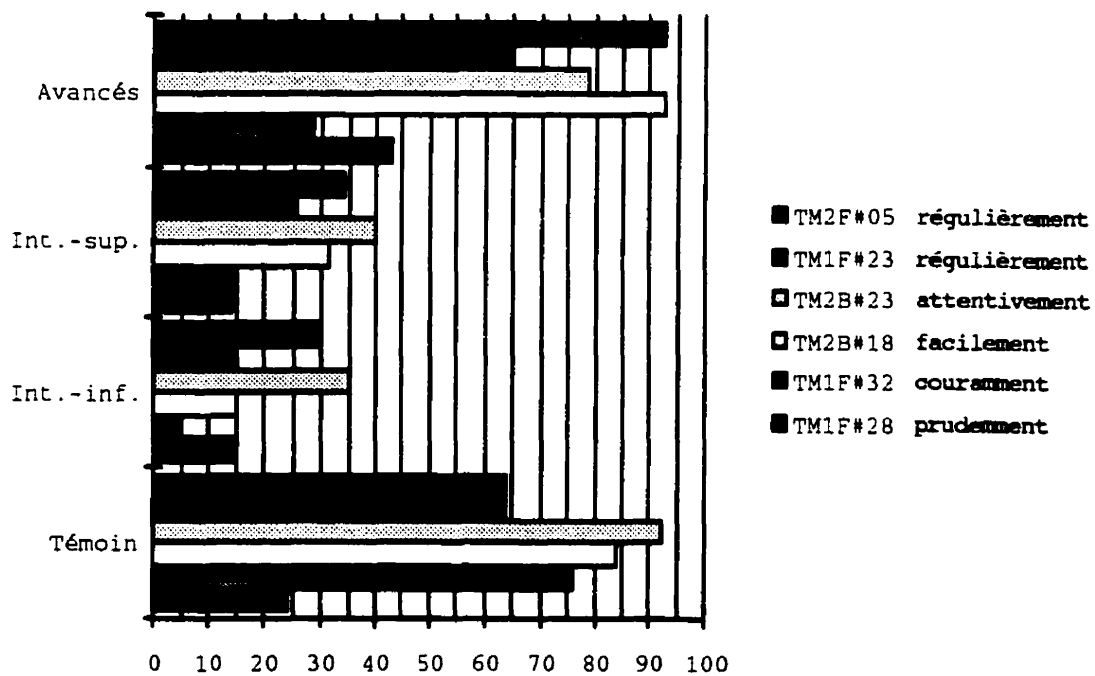
Test, numéro concerné	Adverbe	Réponses* = D et F
TM1F#09	aujourd'hui	F80% D20%
TM2B#07	aujourd'hui	F72% D28%
TM2B#06	demain	F100%
TM1F#19	demain	F76% D24%
TM2B#04	hier	F92% D08%
TM1F#24*	tard*	F100%
TP1W#09	hier	F100%
TP2F#23	hier	F92% MC08%
TP2F#24	demain	F100%
TP1W#17	demain	F100%
TP1W#24*	tard*	F100%
TP2F#20*	tard*	F100%
Adv. temps (TM)		F86,67% D13,33%
Adv. temps forts (TM)		F84% D16%
Adv. temps (TP)		F98,67% MC1,33%
Adv. temps forts (TP)		F98% MC02%
Adv. tard (TM)		F100%
Adv. tard (TP)		F100%
Adv tard (TM + TP)		F100%

\* Dans la lecture de ce tableau, on tiendra compte du fait que, contrairement aux autres adverbes de temps testés, «D» ne constitue pas une réponse acceptable pour l'adverbe tard.

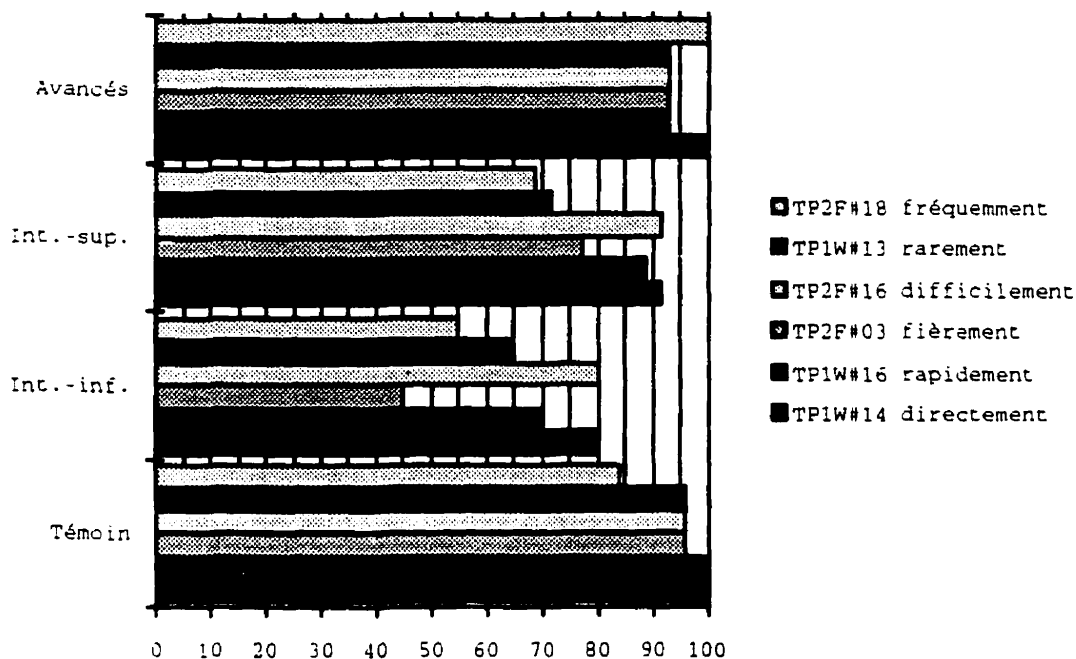
Graphique 7  
 Groupe TRANS (n=69)  
 Adverbe tard  
 Placements à «F»



Graphique 8  
 Groupe TRANS (n=69)  
 Adverbes en ment à la position «MC»  
 Résultats des tests de manipulation



Graphique 9  
 Groupe TRANS (n=69)  
 Adverbes en ment à la position «MC»  
 Résultats des tests de préférence



### 3.5.2 Le positionnement à «MC»

#### Adverbes en ment

Les résultats du groupe témoin pour les adverbes en ment ont indiqué que la position «MC» apparaît comme la position privilégiée des locuteurs natifs, «F» constituant plutôt une seconde option. Nous avons appelé cette préférence pour la position «MC» la règle des 75/25 (cf. p. 144).

L'ensemble des sujets du groupe TRANS (n=69) n'opte pas pour la position «MC», à la différence des locuteurs

natifs. Globalement, ils favorisent plutôt la position «F» et arrivent à placer correctement l'adverbe, en ce sens que «F» représente une aussi bonne réponse que «MC». Leurs résultats demeurent sans reproches certes, mais ne correspondent pas aux tendances observées chez les locuteurs natifs.

La situation est beaucoup plus nuancée si l'on examine les résultats par niveau. Les apprenants du niveau intermédiaire-inférieur optent principalement pour «F». Ceux du niveau intermédiaire-supérieur les imitent, bien que le choix de «MC» revienne plus fréquemment. Par contre, les sujets du niveau avancé favorisent aux deux tiers (66,67%) la position «MC», à la manière des locuteurs natifs.<sup>95</sup> Le graphique 8 présente le pourcentage de placements à «MC» par les apprenants de chaque niveau (pour chaque phrase comprenant un adverbe en *ment* dans les tests de manipulation) en les comparant à ceux des locuteurs natifs du français.

Cette proportion réduite de placement à «MC» que l'on trouve chez les intermédiaires surprend compte tenu des résultats des tests de préférence (graphique 9 ci-dessus). Ce graphique illustre la connaissance du bien-fondé de la position «MC» lorsque deux positions sont en concurrence dans la langue cible («F» et «MC») et que l'une d'elles («F») existe dans la langue source, il se pourrait que l'acquisition d'une position additionnelle («MC») soit plus longue pour les apprenants, d'autant plus qu'il n'y a

---

<sup>95</sup> Pour cinq des six phrases concernant les adverbes en *ment* (tests de manipulation), les sujets du groupe *TRANS* reproduisent les tendances (i.e. majorité à «MC» ou «F» selon le cas) observées chez les locuteurs natifs. Seuls les résultats de la phrase TM1F#32 (*couramment*) ne reproduisent pas la tendance exprimée par les locuteurs natifs. Dans ce dernier cas, une majorité d'apprenants avancés choisit la position en finale.

vraisemblablement pas d'input négatif pour les inciter à passer de la position «F» à la position «MC».

Il reste intéressant de noter que malgré l'absence probable d'intrant négatif, les apprenants avancés parviennent à reproduire assez fidèlement la tendance observée chez les locuteurs natifs du groupe témoin.

#### Toujours, souvent et beaucoup

Au contraire des adverbess en *ment*, les phrases avec *toujours*, *souvent* et *beaucoup* ne permettaient qu'une unique possibilité de bonne réponse, soit le placement à «MC»<sup>96</sup>, ce que les locuteurs natifs du français ont confirmé presque à l'unanimité. Le graphique 10, page 215, met en parallèle les résultats des locuteurs natifs et des apprenants pour les adverbess *toujours* et *souvent*. Le graphique 11 refait la même comparaison pour l'adverbe *beaucoup*.

#### Toujours

Dans les quatre phrases concernées, les francophones ont choisi la position «MC» comme unique réponse. Pour les apprenants, seuls les sujets du niveau avancé peuvent soutenir la comparaison (plus de 90% de succès). Lorsque la placement ne se réalise pas à «MC», la deuxième réponse principale reste «F» pour tous les niveaux (cf. le tableau XXXIX, p. 187), ce qui par ailleurs ne correspond pas à un transfert de l'anglais.

---

<sup>96</sup> Seulement deux des quatre phrases avec *beaucoup*.

Souvent

Le groupe témoin est demeuré assez unanime sur la position occupée par l'adverbe *souvent*. Sur 100 réponses enregistrées dans les quatre phrases portant sur cet adverbe, «MC» apparaît 97 fois.

À peine le tiers des apprenants du niveau intermédiaire-inférieur réalise un placement adéquat de *souvent*. Ces apprenants optent le plus fréquemment pour la position «F» (55%), ce qui ne correspond pas au transfert de la position préverbale («MA») de l'anglais (cf. le tableau XL, p. 191).

Dans le premier chapitre, nous avons évoqué les problèmes soulevés par l'adverbe *souvent* (cf. p. 44 et sq.). Nous avons alors indiqué que vraisemblablement la longueur du complément pouvait affecter les positions permises pour l'adverbe *souvent*. Puis, lors du premier point de comparaison (p. 188), nous avons noté que les phrases TM1F#31 et TP1W#15 présentaient des résultats analogues se démarquant des deux autres phrases renfermant le même adverbe *souvent*.

Ces deux dernières phrases où les sujets placent *souvent* en «F» correspondent aux deux phrases où le complément est formé d'un seul mot. Notons aussi que ces deux phrases problématiques n'ont pas suscité l'unanimité parmi les locuteurs natifs du français. En consultant le graphique 10, on portera une attention particulière aux résultats de ces deux phrases pour chaque niveau (comparativement au groupe témoin). On voit que ces deux phrases au complément court semble affecter à la baisse le taux de placement à «MC» (les apprenants choisissent dans ces cas massivement «F», cf. tableau XL, p. 191).

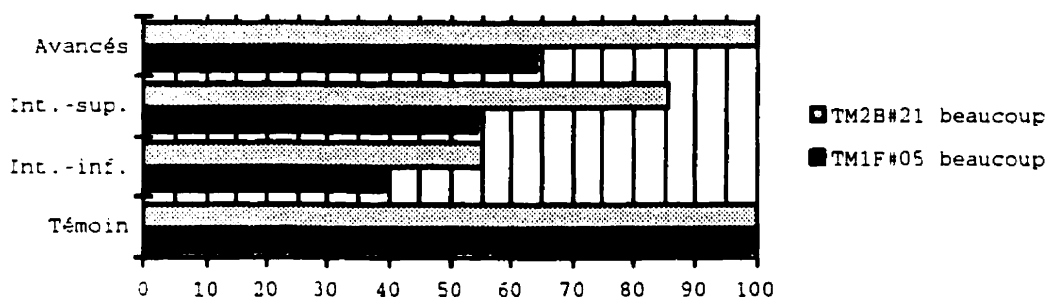




### Beaucoup

Pour les deux phrases (TM1F#05 et TM2B#21) avec l'adverbe *beaucoup*, les locuteurs natifs ont unanimement confirmé que la position «MC» reste la seule acceptable. Le graphique 11 montre clairement que l'acquisition de la bonne position («MC») avance à mesure que l'on s'élève sur l'échelle du test Laval. Mais la phrase TM1F#05 (*Jean aime beaucoup cette ville*) semble plus problématique que l'autre (*Les lapins aiment beaucoup les carottes*) et on observera que cette difficulté affecte les trois sous-groupes. Nous n'avons pas d'explication pour ce phénomène.<sup>97</sup>

Graphique 11  
Groupe TRANS (n=69)  
Adverbe beaucoup  
Placements à «MC»



### 3.5.3 Le positionnement à «MAB»

Dans le cas des adverbes d'intensité, *bien*, *mal* et *beaucoup*, le placement devait se faire nécessairement à «MAB». C'était aussi le cas de l'adverbe de fréquence *encore*. Pour l'ensemble de ces adverbes, on note que les

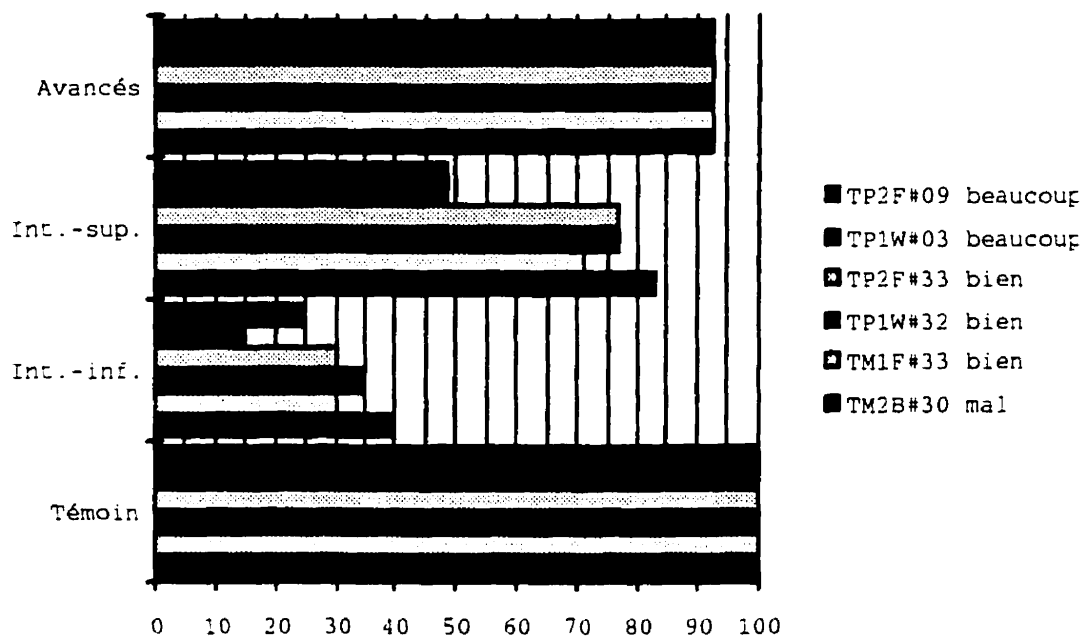
<sup>97</sup> Influence de a lot plus marquée dans une phrase que dans l'autre?

bons placements à «MAB» augmente du niveau le plus faible jusqu'au plus avancé. C'est ce que l'on peut observer aux deux graphiques 12 et 13, aux pages 218 et 220.

Bien et mal

Sur le positionnement des adverbes *bien* et *mal*, les locuteurs natifs ont été unanimes. «MAB» représente l'unique position pour ces adverbes. Le tableau XLII (p. 200) nous permet d'apprécier la performance des sujets de chaque niveau. Pour le niveau intermédiaire-inférieur, les réponses se divisent en trois tiers à peu près égaux («F», «MC» et «MAB»); au niveau intermédiaire-supérieur, les placements se divisent en «MC» et «MAB» (grosso modo 20 et 80%) et les placements à «F» ont à toutes fins utiles disparu. Seuls les avancés se comparent avec les locuteurs natifs (taux de placement de l'adverbe à «MAB» à plus de 90%).

Graphique 12  
 Groupe TRANS (n=69)  
 Adverbes beaucoup, bien et mal  
 Placements à «MAB»



### Beaucoup

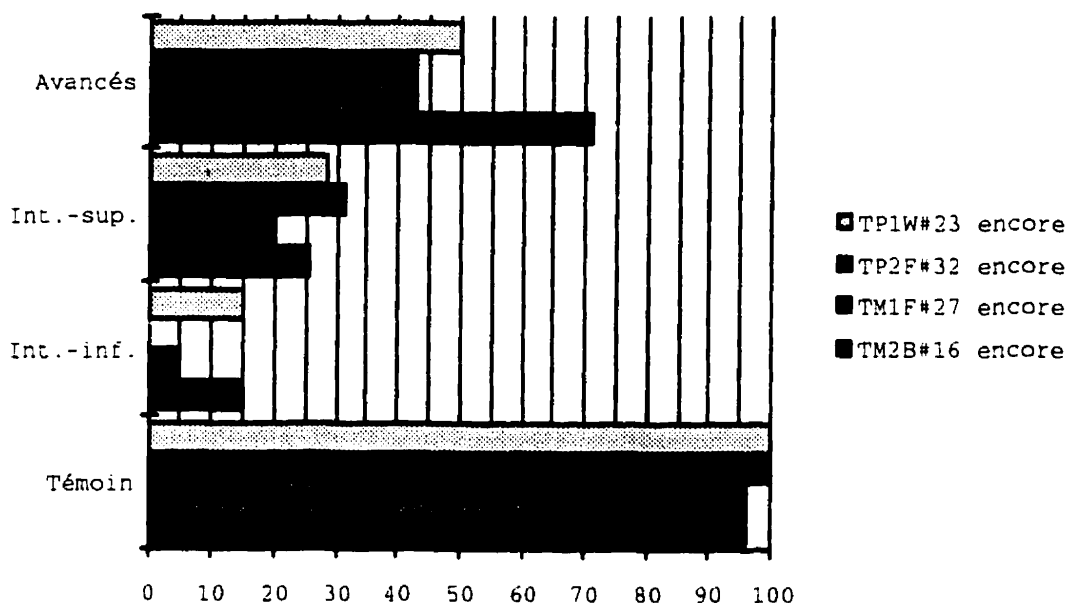
Les résultats pour *beaucoup* ressemblent énormément à ceux qu'on vient de voir où il y a aussi unanimité du groupe témoin sur la position «MAB». Les avancés réalisent des placements à «MAB» à plus de 90% (92,86%) (cf. le tableau XLIII à la page 202 et le graphique 12. Leur taux de bons placements (92,86%) est identique à celui des adverbes *bien* et *mal* (cf. le tableau XLII, p. 200) et la position «MC» reste la seconde position choisie par les sujets de ce niveau. La comparaison tient aussi pour les deux autres niveaux. On observe au niveau intermédiaire-inférieur que les positions «F» et «MC» recueillent la faveur de la majorité des sujets de ce niveau; puis au niveau intermédiaire-supérieur on observe que ces mauvais

placements diminuent mais que la baisse est plus accentuée pour «F» que pour «MC» (cf. le tableau XLIII, p. 202).

### Encore

Les phrases renfermant l'adverbe *encore* exigeaient le placement à «MAB». C'est ce qu'ont réalisé les locuteurs natifs à 98%. Si l'on jette un coup d'œil au graphique 13, on peut constater que les performances des apprenants divergent passablement de celles des locuteurs natifs. On observe bien sûr une progression des intermédiaires les plus faibles jusqu'aux avancés, mais même les meilleurs sujets souffrent de la comparaison avec les locuteurs natifs. Les résultats globaux des apprenants pour *encore* restent inférieurs à ceux des autres adverbes qui nécessitent le placement à «MAB». C'est ce que l'on peut constater en comparant les graphiques 12 et 13.

Graphique 13  
 Groupe TRANS (n=69)  
 Adverbe encore  
 Placements à «MAB»



Au tableau XLI, à la page 195, il ressort que le nombre de placements à la position «F» diminue progressivement, que celui à «MC» progresse et atteint un plateau avec le niveau intermédiaire-supérieur. Par ailleurs, le nombre de placements à «MAB» s'accroît des plus faibles jusqu'aux plus avancés. Ces résultats nous donnent à penser que l'acquisition des apprenants se fait d'abord à partir de la position «F», puis au centre la phrase et enfin plus précisément à «MAB».

Ces résultats peuvent peut-être s'expliquer par ces autres faits. En établissant le tableau XLI (p. 195), nous avons tenu pour acquis que «MAB» représentait la seule bonne réponse (fournie d'ailleurs à 98% par les locuteurs

natifs). Pour mieux comprendre ce qui se passe, considérons les phrases en cause:

J'ai encore brisé ma montre.  
 ?J'ai brisé encore ma montre.  
 \*J'ai brisé ma montre encore.

J'ai encore pris l'avion.  
 ?J'ai pris encore l'avion.  
 \*J'ai pris l'avion encore.

J'ai encore pris l'autobus.  
 ?J'ai pris encore l'autobus.  
 \*J'ai pris l'autobus encore.

J'ai encore perdu mon argent.  
 ?J'ai perdu encore mon argent.  
 \*J'ai perdu mon argent encore.

Les locuteurs du français s'entendront pour affirmer que «MAB» reste la meilleure réponse, que la position «MC» n'est pas très heureuse mais très certainement meilleure que «F».

Par comparaison, le placement à «MC» pour les adverbess *bien*, *mal* et *beaucoup* semble moins évident. Le lecteur pourra juger par lui-même. Considérons les autres phrases en cause:

Jean-Pierre a bien résumé l'histoire.  
 \*Jean-Pierre a résumé bien l'histoire.  
 \*Jean-Pierre a résumé l'histoire bien.

Jean-Louis a bien expliqué la situation.  
 \*Jean-Louis a expliqué bien la situation.  
 \*Jean-Louis a expliqué la situation bien.

Les touristes ont beaucoup aimé cette musique.  
 ?\*Les touristes ont aimé beaucoup cette musique.  
 \*Les touristes ont aimé cette musique beaucoup.

Le tableau XLI (p. 195) nous montre dans quelle mesure les apprenants des divers niveaux réalisent que *encore* doit se retrouver à «MAB». Ces résultats restent

inférieurs à ceux des autres adverbes testés en regard de la même position. Se pourrait-il que les apprenants soient conscients de ces restrictions qui distinguent encore des autres adverbes?

#### 4. Discussion des résultats du groupe TRANS

##### 4.1 Respect de l'organisation en constituants

Nous commençons par une remarque préliminaire qui portent sur la nature des résultats que nous avons recueillis dans les tests de manipulation. Le premier fait à constater lorsqu'on examine ces résultats, c'est que le placement des adverbes ne tombe pas au hasard. Dans les tests de manipulation, les sujets pouvaient placer l'adverbe à la position de leur choix. En plus des positions à l'initiale et en finale de phrase, chaque espace entre deux mots pouvaient, en théorie du moins, constituer un site possible pour l'adverbe.

Les erreurs que nous constatons ne ressemblent pas à un alignement des mots au hasard. Il est clair qu'**avant de procéder à l'alignement des mots, les sujets procèdent à un regroupement en constituants**. Le nombre limité de positions (dans la chaîne linéaire) où figurent les adverbes nous indiquent que les sujets organisent l'ordre des mots en tenant compte d'abord d'une représentation hiérarchique de la phrase.

Dans les tests de préférence, il ne s'agissait pour les répondants que de pointer la réponse jugée la plus convenable. Dans les tests de manipulation, la tâche consistait à composer réellement une phrase à partir d'une série de mots déjà donnée. Pour les 22 phrases



pertinentes, si l'on tient compte du nombre de sujets du groupe TRANS, nous avons la possibilité d'observer 69 fois le placement de 22 adverbes par des apprenants, soit un tâche globale signifiant 1518 positionnements d'adverbes.

Des 1518 observations, à deux occasions seulement, des sujets ont tracé un tiret indiquant une incapacité de répondre. Par ailleurs, 20 réponses n'ont pu être acceptées telles qu'indiquées sur les formulaires. Pour huit de ces 20 réponses, les répondants ont omis ou encore ajouté un mot (ou deux) lors de la retranscription de la phrase.<sup>98</sup> Dans 4 autres cas, il s'est agi d'une mauvaise interprétation lexicale d'un mot de la phrase (ex.: la phrase *Louise a compris la mal question* est revenue trois fois dans les réponses). Deux cas ont concerné une confusion dans les fiches (*François/Français*) et, dans un autre cas, un sujet qui a réalisé une forme interrogative. Finalement, cinq cas, soit 0,33% des réponses enregistrées ont été difficiles à classer. Mentionnons enfin que dans ces cinq cas, trois sujets ont soumis des réponses identiques (mais incompréhensibles).

Ce qui importe de souligner ici, c'est que les cinq positions plausibles pour les adverbes définies au point de départ ont permis d'enregistrer la quasi totalité des placements réalisés par les apprenants. Il semble assez clair que face à la langue cible, les sujets procèdent au positionnement de l'adverbe en organisant les mots selon une représentation hiérarchique (en constituants) de la phrase.

---

<sup>98</sup> En raison principalement de la présentation physique du test. Des fiches de papier ont pu rester collées entre elles. C'est l'explication la plus probable pour plusieurs de ces erreurs.

#### 4.2 Acquisition progressive

**Il y a un lien entre le classement au test Laval et la capacité à placer adéquatement les adverbés.** La relation entre le classement au test Laval (STL1) et le placement adéquat des adverbés (score global, cf. le tableau XXVIII, p. 157) a été examinée au moyen du test de corrélation de Pearson. Le coefficient  $r$  obtenu est de 0,707; il est très significatif ( $p < 0,01$ ).

Si l'on consulte le tableau XXVIII (p. 157) on verra que globalement cela reste vrai. Les tableaux XXIX et XXX (p. 158 et 159) portant respectivement sur les résultats des tests de manipulation et de préférence nous montrent que cela reste également confirmé peu importe le type de test utilisé. De façon générale, lorsque les apprenants atteignent 60 à 65% au test Laval, ils réalisent la plupart du temps des placements adéquats.

La progression dans l'acquisition est frappante pour les catégories des adverbés de fréquence et d'intensité (tableaux XXXI et XXXII, p. 160). Mais, on ne peut en prétendre autant pour les adverbés de temps (tableau XXXIV, p. 161); nous n'enregistrons aucune progression dans cette catégorie pour laquelle les trois niveaux réussissent de façon similaire et très satisfaisante.

Même au niveau le plus faible, les bons placements atteignent un taux de succès très élevé. Pourquoi en est-il ainsi? L'explication se trouve peut-être dans un des phénomènes identifiés par Selinker. Comme nous l'avons mentionné à la fin du chapitre premier (cf. p.71), Selinker (1992) considère que les identifications entre les langues et le transfert sont au cœur du système linguistique de l'interlangue. Pour les adverbés de temps,

l'identification entre l'anglais et le français surviendrait dès les premiers stades d'apprentissage de la L2. Il se pourrait que tous les sujets étudiés, y compris les moins avancés, aient transféré les contraintes syntaxiques propres aux adverbes de temps de leur L1 à leur IL. Notre observation à ce chapitre ne ferait ainsi que constater ce fait (des résultats supérieurs à 90%).

Pour les adverbes de manière (tableau XXXIII, p. 161), les résultats globaux dénotent une progression modeste de l'acquisition chaque fois que l'on franchit un niveau. Ces résultats ne dévoilent pas tout car toutes les bonnes réponses y sont cumulées. Ils reflètent en réalité la capacité des sujets à placer adéquatement les adverbes en L2, c'est-à-dire selon des enchaînements acceptables en français. Ils ne nous indiquent pas dans quelle mesure les sujets réalisent des placements d'adverbes qui rompent l'adjacence entre le verbe et le complément d'objet direct («MC»).

#### 4.3 La position «MA»

La position «MA» typique de l'anglais était inacceptable dans les phrases de nos tests. De l'ensemble des 44 phrases, au total 20 étaient susceptibles de voir apparaître l'adverbe dans une position reflétant le transfert de l'anglais. Ces phrases se répartissaient également entre les tests de préférence et les tests de manipulation et concernaient les adverbes en *ment* et les adverbes *toujours* et *souvent*.

D'aucuns auraient pu croire qu'en raison de l'influence de la langue maternelle nous allions retrouver parmi les réponses des sujets un grand nombre d'adverbes à

la position «MA». Or, il n'en est rien. Ce type d'erreur ne représente qu'une faible part des réponses enregistrées, soit 5,14% de toutes les entrées où «MA» pouvait apparaître.<sup>99</sup>

En tenant compte des niveaux de compétence, ce type d'erreur diminue au fur et à mesure que l'on avance sur l'échelle du test Laval. Pour les intermédiaires-inférieurs, il s'agit de 7,25% (29/400) des entrées, de 5,57% (39/700) pour les intermédiaires-supérieurs et de 0,71% (2/280) pour les avancés.<sup>100</sup>

**Le placement de l'adverbe à la position «MA» ne représente pas la difficulté principale des apprenants qui se sont soumis à nos tests, bien au contraire. Si ce type d'erreur dû à l'interférence de la langue maternelle existe, il reste marginal parmi les apprenants intermédiaires et, à toutes fins utiles, inexistant chez les avancés.**

Ce genre d'erreur se retrouve légèrement plus souvent dans les tests de préférence que dans les tests de manipulation (41 occurrences contre 30). La suggestion de la forme fautive comme réponse possible en augmente peut-être la fréquence. En ce qui concerne les sujets avancés, nous ne notons aucun «MA» dans les résultats de leurs tests de manipulation. Tout nous porte à croire qu'ils ne commettent pas ou très peu ce type d'erreur dans leurs productions en L2.

Pour les deux adverbes *toujours* et *souvent*, en vertu d'un processus de transfert, nous pouvions nous attendre à

---

<sup>99</sup> 71 occurrences de la position «MA» réparties dans 20 phrases (71/1380 réponses).

<sup>100</sup> On retrouve ces données dans la colonne de gauche du tableau XLIX, p. 245.

un taux élevé de placement à «MA». Dans le cas de l'adverbe *toujours*, le transfert de l'anglais aurait incité les sujets à placer l'adverbe à «MA» et, contrairement aux adverbes en *ment*, la position «F» ne pouvait pas se prêter à un tel transfert. La question reste plus nuancée pour l'adverbe *souvent*. Parmi les locuteurs natifs de l'anglais, le site «MA» ressort incontestablement comme la première position préférée pour l'équivalent *often*. La position «F» (pour *often*) bien qu'acceptée par une partie des anglophones apparaît comme une seconde position possible (cf. pages 44 et sq.).

L'influence de la langue source l'anglais, en ce sens que l'apprenant reproduirait la position «MA» pour ces adverbes, ne s'observe finalement que de façon très limitée. Au total, «MA» représente 8,51% (47/552) des réponses concernant les adverbes *toujours* et *souvent*. Toutes ces erreurs proviennent de sujets ayant obtenu moins de 70% au test Laval. Par niveau, les proportions se chiffrent à 12,5% (20/160) pour les intermédiaires-inférieurs, à 9,64% (27/280) pour les intermédiaires-supérieurs et à 0% (0/112) pour les avancés.<sup>101</sup> Le bon positionnement à «MC» entre plutôt en concurrence avec la position «F».<sup>102</sup> Bien que l'on puisse nuancer la motivation de ces placements en finale à partir des jugements contradictoires des locuteurs de l'anglais pour *often* (position finale acceptable ou non), l'influence de l'anglais ne peut expliquer d'aucune façon la présence massive de placements à «F» que l'on trouve pour l'adverbe *toujours*.

Avant la réalisation du bon positionnement à «MC», les apprenants du niveau intermédiaire sont portés à

<sup>101</sup> Cf. la colonne de gauche du tableau L, p. 245.

<sup>102</sup> Cf. les tableaux XXXIX, p. 187 et XL, p. 191.

placer l'adverbe en finale («F») avant de finalement accéder au stade suivant (niveau avancé) où la plupart des placements se font correctement à «MC» (et fautivement à «F»). **La progression des bons placements à «MC» se fait au détriment de «F» et non de «MA».**

Malheureusement, nous ne savons pas comment se comportent les apprenants avant d'atteindre le stade intermédiaire-inférieur. L'application de nos tests demeurerait impossible sous ce niveau. Mais si on considère la baisse graduelle des adverbes à «MA» pour les trois niveaux testés, on peut raisonnablement poser l'hypothèse qu'au niveau débutant, la proportion de placements à «MA» pourrait être encore plus élevée.

#### 4.4. La position «MC»

La position «MC», typique du français, n'existe pas en anglais, sauf dans certains contextes très spécifiques.<sup>103</sup> Comme il s'agit d'une réalisation impossible en anglais, on pourrait croire que les apprenants anglophones du français puissent mettre un certain temps et éprouver d'énormes difficultés à reconnaître cette structure comme valable. Nos résultats confirment plutôt le contraire.

On a pu constater dans la présentation des résultats qu'il convient de distinguer jugement et production. **Dans les tests de préférence, une large proportion des sujets est en mesure d'identifier la position «MC» comme la seule acceptable, et cela dès le niveau intermédiaire-inférieur.** Malgré ce fait, **les sujets en général ne tirent pas profit de cette**

---

<sup>103</sup> Dans le cas d'un déplacement de SN lourd, cf. le chapitre premier, section 4, p. 47 et sq.

connaissance pour placer l'adverbe à «MC» dans les tests de manipulation. Les sujets réalisant ce positionnement à «MC» restent toujours moins nombreux que ceux qui identifient cette position comme une bonne réponse.

D'autre part, l'acquisition des apprenants ne se limite pas à la réalisation de placements d'adverbes adéquats dans la langue cible. Pour les sujets du niveau avancé, cette acquisition touche aussi la tendance observée chez les locuteurs natifs à placer l'adverbe plutôt à «MC» lorsque deux positions («MC» et «F») sont possibles. L'acquisition mène à un degré de maîtrise qui touche des phénomènes à première vue imperceptibles et pour lesquels il est peu probable que les apprenants reçoivent de l'intrant négatif.

#### 4.5 La position «F»

Chez les apprenants intermédiaires, les placements à la position «F» sont surutilisés. Il se pourrait que dans les premiers stades de son acquisition l'apprenant se rabatte principalement sur la position «F». Cette position demeure largement surreprésentée pour tous les adverbes testés. Dans le cas des adverbes en *ment* et dans une moindre mesure de l'adverbe *souvent*, les locuteurs natifs connaissent des adverbes équivalents (en L1) pour lesquels la position «F» reste possible, ce qui pourrait laisser supposer un transfert possible de l'anglais.

Mais, cette présence massive d'adverbes à «F» se vérifie aussi pour l'adverbe *toujours* où il ne peut s'agir

d'un transfert de l'anglais. Dans le cas de cet adverbe, la position «F» demeure de loin préférée à «MA» dont les occurrences restent faibles.

Si tant est que l'on veuille expliquer la présence des adverbes à «F» comme la conséquence d'un transfert, il faut pouvoir expliquer comment il se fait que la position «MA» apparaît si peu fréquemment et pourquoi autant de «F» se retrouvent dans les phrases comprenant l'adverbe *toujours*.

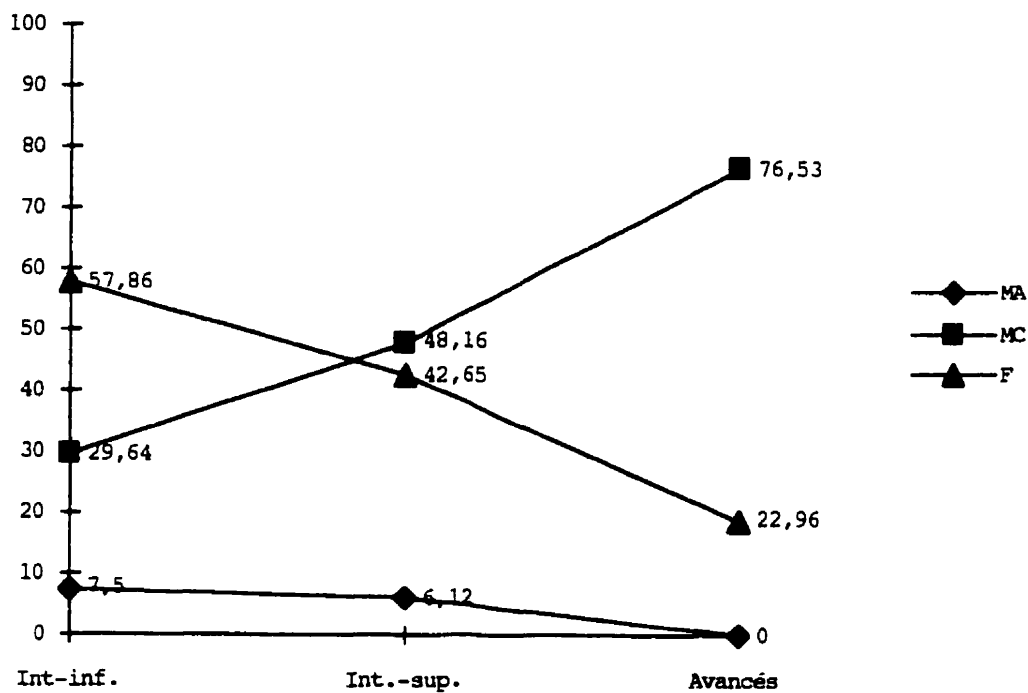


Graphique 14  
 Évolution des placements à «MC» et à «F»  
 Résultats combinés de 14 phrases

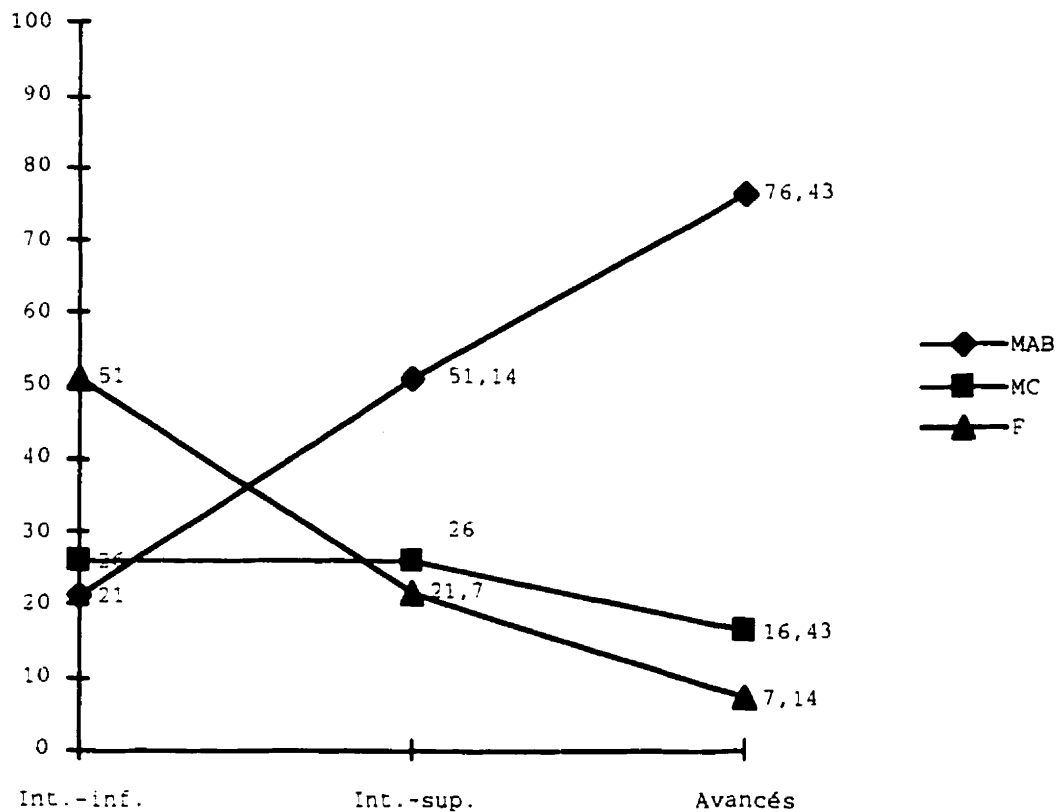
TM tous les adv. en ment (6)

TM+TP toujours (4)

TM+TP souvent (4)



Graphique 15  
 Évolution des placements à «MAB»  
 Résultats combinés de 10 phrases portant sur les adverbes  
 beaucoup, encore, bien et mal



#### 4.6 La position «MAB»

De tout ce que nous avons demandé aux sujets, la tâche qui consistait à placer l'adverbe à «MAB» est demeurée la plus difficile. Les performances pour ces phrases se comparent moins bien que le reste aux productions du groupe témoin, ce qui surprend puisque la position intercalée entre le verbe et l'auxiliaire existe aussi en anglais. Encore une fois le transfert de

l'anglais ne paraît pas avoir eu un impact décisif sur les productions des sujets.

Enfin, les graphiques 14 et 15 résument l'évolution des placements des adverbes que nous constatons.

#### 4.7 Un scénario de l'acquisition

À la lumière des résultats du groupe *TRANS*, nous proposons ici un scénario de l'acquisition du placement des adverbes, selon quatre stades. 1) La position «MA», si elle représente une hypothèse plausible pour l'apprenant, est écartée dès le début du processus d'acquisition. 2) Dès lors, l'apprenant privilégie la position «F», celle-ci étant peu contraignante dans l'organisation des divers constituants de la phrase. 3) Puis, il arrive progressivement à déplacer les adverbes vers le milieu de la phrase («MC» ou «MAB») sans recourir à la position «MA». Mais, les placements ne sont pas nécessairement réussis. L'apprenant se méprend parfois sur le type d'adverbe permis à cette position (ex.: *tard*) et il doit encore découvrir que la position «MC» reste généralement impossible en présence d'un verbe conjugué avec auxiliaire. 4) Enfin, l'apprenant arrive à appliquer les restrictions appropriées applicables aux positions «MAB» et «MC». La figure 3 illustre le scénario proposé.

Résumé succinctement, nous estimons que les apprenants apprennent d'abord l'interdiction de «MA» pour ensuite formuler des hypothèses successives qui les amènent à des placements d'adverbes non seulement conformes à la langue cible mais comparables aux réalisations des locuteurs natifs. Enfin, ce scénario resterait incomplet sans souligner le fait que ces

apprenants peuvent aussi être «conscients» de nuances très fines, comme par exemple la longueur du complément et ses effets sur l'admissibilité de certaines constructions.

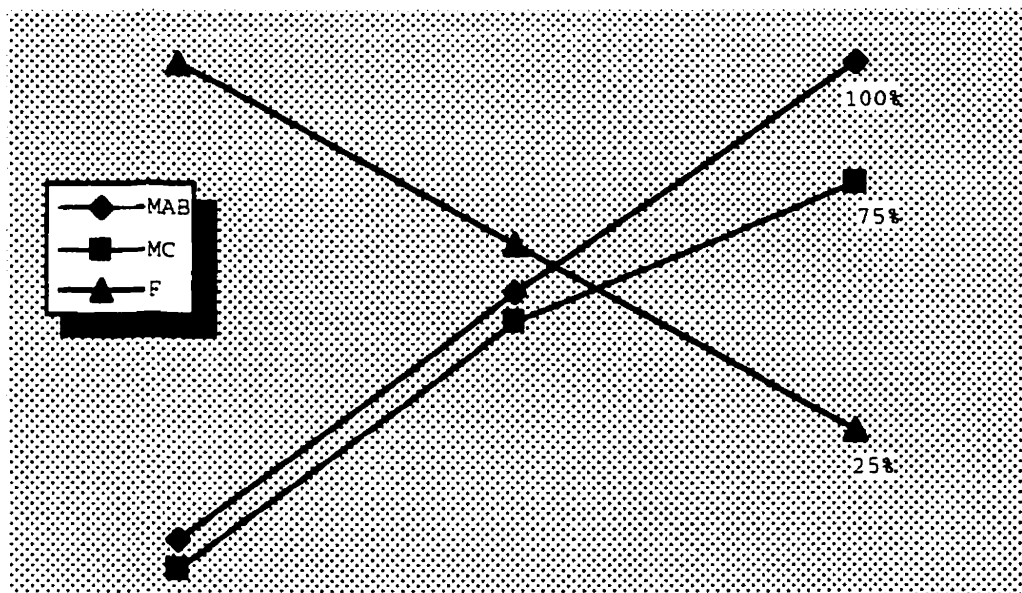


Fig. 38 - Scénario de l'acquisition

## 5. Résultats du groupe LONG

Dans cette troisième partie, nous rappelons les progrès réalisés par les sujets du groupe *LONG*. Nous exposons la méthode par laquelle nous avons estimé les progrès accomplis à tous les deux mois par les apprenants. Nous expliquons comment nous avons compilé les résultats de ce groupe pour permettre la comparaison avec l'autre groupe. Nous présentons et discutons les résultats tout en

considérant le scénario d'acquisition envisagé précédemment.

### 5.1 Mesures longitudinales

Les sujets du groupe *LONG* se sont soumis aux tests sur une période d'une année scolaire complète, soit de septembre au début mai. Nous possédons pour ces sujets des résultats enregistrés à différents moments de leur acquisition en L2. Ces données nous permettent d'une certaine manière de contre-vérifier ce que nous avons trouvé auprès des sujets du groupe *TRANS*, mais dans une perspective longitudinale cette fois,

### 5.2 Évaluation du progrès des apprenants

Les sujets du groupe *LONG* n'ont pas tous réalisé les mêmes progrès lors de leur séjour de plusieurs mois. Certains se sont améliorés de façon spectaculaire alors que d'autres n'ont pris que quelques points au test Laval. Par exemple, un sujet classé au début du mois de septembre dans le niveau intermédiaire-inférieur s'est classé dans le niveau avancé à la fin d'avril, au terme de l'année scolaire, soit 44 points de plus au test Laval. En revanche, un autre sujet, classé intermédiaire-supérieur au point de départ, n'a gagné que huit points pour la même période de temps. Dans l'ensemble, au début du mois de septembre, huit des 15 sujets se classaient dans la tranche inférieure des intermédiaires. À la fin de l'année, tous les sujets s'étaient améliorés de telle sorte qu'aucun n'appartenait au niveau inférieur.

Pour apprécier les résultats de ce groupe, nous avons pris en considération la progression individuelle des sujets. À partir des scores du classement Laval, nous avons procédé à une estimation des progrès intermédiaires de chaque individu, c'est-à-dire que nous avons estimé le niveau atteint par chaque sujet au moment de se soumettre à chacun des tests de l'épreuve. Sans une telle méthode d'appréciation des progrès des apprenants, la comparaison avec les mesures transversales demeure impossible. L'estimation nous permet de replacer les réponses des sujets de ce groupe sur l'échelle de classement pour les comparer à celles fournies par les sujets du groupe TRANS.

Pour les besoins de l'estimation, nous avons postulé une progression régulière chez les sujets tout au long du séjour de huit mois. Comme nous avons procédé à l'administration des tests sur ces adverbess au rythme d'un test à tous les deux mois, l'écart enregistré (i.e. STL2 moins STL1) a été divisé en quatre tranches égales.

Le second test de classement Laval (STL2) a été administré quelque trente minutes après le dernier test de préférence (TPF2). Aussi, le score attribué pour la passation du dernier test de notre épreuve (TP2F) correspond à la note réelle du classement Laval (STL2). Pour les trois premiers tests (TM1F, TP1W et TM2B), nous avons donc estimé le niveau atteint par chaque sujet.

Les résultats des 15 sujets du groupe LONG figurent à l'annexe 8. En consultant les fiches individuelles qui s'y trouvent, à la première ligne, le lecteur pourra vérifier les deux scores (réels) obtenus au test Laval par chaque personne. Ces deux notes apparaissent sur la première ligne des fiches. À la deuxième ligne se trouvent les trois estimations - elles sont entre parenthèses - et le

STL2 utilisés dans l'appréciation des résultats. Ces trois estimations et le STL2 permettent d'établir la comparaison entre les données de deux groupes. Dans la suite de ce chapitre, les comparaisons établies par niveau entre le groupe *LONG* et le groupe *TRANS* tiendront compte de ces estimations. De même, tous les tableaux présentant les résultats du groupe *LONG* s'appuient sur ce classement des données en fonction de l'échelle du test Laval.

### 5.3 Description des résultats

La présentation des résultats du groupe *LONG* se divise en deux parties. Nous rendons compte d'abord des résultats concernant les adverbes de temps et, par la suite, nous exposons les autres résultats et dégageons les lignes directrices que nous y identifions.

Dans la partie précédente, les données recueillies auprès du groupe *TRANS* nous ont permis de voir le comportement des apprenants des divers niveaux. À partir de ces données, nous avons suggéré un scénario de l'acquisition du bon positionnement des adverbes en français par des apprenants anglophones. Dans les lignes qui suivent, nous allons nous attarder à vérifier si les données recueillies pour les 15 individus du groupe *LONG* s'inscrivent ou non dans le scénario envisagé précédemment.

Les données du groupe *LONG* portent sur différentes étapes de l'acquisition. À la différence de l'autre groupe, les mêmes individus ont été testés à deux mois d'intervalle sur les mêmes problèmes de placement d'adverbes. Ces données proviennent d'un groupe d'apprenants dont les progrès de l'acquisition en L2 ne

fait aucun doute et nous permettent d'aller au-delà des constatations faites avec le groupe *TRANS*. Si les résultats du groupe *LONG* se conforment à ceux trouvés par niveau dans l'autre groupe, nous pourrions envisager qu'il s'agisse d'un processus graduel d'acquisition en L2 et qui opère sur une période de temps identifiable.

Mais, comme les sujets progressaient d'une passation d'un test à l'autre (et pas tous au même rythme), cela fait en sorte que le nombre de mesures attribuables à un niveau ou à un autre varie (contrairement au groupe *TRANS* où le nombre de mesures par niveau restait toujours le même). C'est pourquoi nous avons toujours accompagné les données recueillies pour chaque niveau du nombre d'observations.

En conséquence, le lecteur est invité à tenir compte de la portée parfois limitée de certains résultats selon le nombre d'observations. D'autre part, il convient aussi de prévenir le lecteur de l'absence de calculs statistiques élaborés dans cette partie qui concerne le groupe *LONG* (hormis les progrès déjà notés, cf. p. 98). Les résultats des sujets de ce groupe, résultats exprimés en pourcentages, permettent tout de même au lecteur de comparer avec ceux des sujets du groupe *TRANS*.

À partir de ces données brutes (et en tenant compte de la progression graduelle des apprenants), nous avons compilé les résultats en fonction des trois niveaux de compétence du classement Laval; ce sont les tableaux XLVI, XLVII et XLVIII. L'ensemble des résultats par sujet se trouve à l'annexe 8.



**Tableau XLVI**  
**Résultats du groupe LONG (n=15)**  
**Niveau intermédiaire-inférieur (STL = 26-50)**

	TM1F (n)	TP1W (n)	TM2B (n)	TP2F (n)
temps forts	F4 D4	F1	F1	-
temps forts	F6 D2	F1	F1	
temps forts	-	-	D1	
tard	F7 MC1	F1	-	
toujours	MC2 F2 D3 Z1	F1	MA1	
souvent	MC1 F6 D1	F2	F1	
beaucoup	MC2 F6	-	MC1	-
beaucoup	-	F1	-	
bien/mal	MAB2 MC4 F2	MAB1	MAB1	
encore	MAB2 MC2 F2 D2	MAB1	F1	
man. en ment	MC1 F7	MC1	F1	
man. en ment	MC1 F7	MC1	F1	
fréq en ment	MC2 F4 MA1 Z1	MC1	F1	

SOMMAIRE DES OBSERVATIONS DU NIVEAU INTERMÉDIAIRE-INFÉRIEUR

temps forts (TM)		F12 F63,16%		D7 D36,84%	
temps forts (TP)		F2 F100%			
temps forts (TM- TP)		F14 F66,67%		D7 D33,33%	
tard (TM-TP)	MC1 MC11,11%	F8 F88,89%			
toujours	MC2 MC20%	F3 F30%	MA1 MA10%	D3 D30%	Z1 Z10%
souvent	MC1 M10%	F8 F80%		D1 D10%	
beaucoup (À «MC»)	MC 3 MC33,33%	F6 F66,67%			
beaucoup (À «MAB»)		F1 F100%			
encore	MC2 MC20%	F3 F30%	MAB3 MAB30%	D2 D20%	
bien/mal	MC4 MC40%	F2 F20%	MAB4 MAB40%		
adv. ment (TM)	MC4 MC14,81%	F21 F77,78%	MA1 MA3,7%		Z1 Z3,7%
adv. ment (TP)	MC3 MC100%				

**Tableau XLVII**  
**Résultats du groupe LONG (n=15)**  
**Niveau intermédiaire-supérieur (STL = 51-75)**

	TM1F (n)	TP1W (n)	TM2B (n)	TP2F (n)
temps forts	F3 D3	F11	F9 D2	-
temps forts	F4 D2	F11	F10 D1	MC2 F6
temps forts	-	-	F6 D5	MC1 F7
tard	F6	MC2 F8 Z1	-	MC2 F6
toujours	MC2 F2 D2	MC2 F5 MA1 Z1	MC7 F1 MA2 Z1	MC5 MA3
souvent	MC3 F1 D2	MC4 F7	MC8 F3	MC6 MA1 F1
beaucoup	MC2 F4	-	MC8 F3	-
beaucoup	-	MAB3 MC6 F1 Z1	-	MAB4 MC1 F3
bien/mal	MAB4 MC1 F1	MAB7 MC3 Z1	MAB9 MC1 F1	MAB7 F1
encore	MAB2 MC2 F1 D1	MAB6 MC1 F3 Z1	MAB6 MC2 F3	MAB6 F2
man. en ment	MC1 F5	MC9 D2	MC7 F4	MC7 MA1
man. en ment	MC2 F3 D1	MC8 MA1 D2	MC6 F5	MC5 D3
fréq en ment	MC3 F3	MC8 D3	MC5 F5 MA1	M6 D2

SOMMAIRE DES OBSERVATIONS DU NIVEAU INTERMÉDIAIRE-SUPÉRIEUR

temps forts (TM)		F32 F71,11%		D13 D28,89%	
temps forts (TP)	MC3 MC7,89%	F35 F92,11%			
temps forts (TM+ TP)	MC3 MC3,61%	F67 F80,72%		D13 D15,67%	
tard (TM+TP)	MC4 MC16%	F20 F80%			Z1 Z4%
toujours	MC18 MC50%	F8 F22,22%	MA6 MA16,66%	D2 D5,56%	Z2 Z5,56%
souvent	MC21 MC58,33%	F12 F33,33%	MA1 MA2,78%	D2 D5,56%	
beaucoup (à «MC»)	MC10 MC58,82%	F7 F41,18%			
beaucoup (à «MAB»)	MC7 MC36,84%	F4 F21,05%	MAB7 MAB36,84%		Z1 Z5,26%
encore	MC5 MC13,89%	F9 F25%	MAB20 MAB55,55%	D1 D2,78%	Z1 Z2,78%
bien/mal	MC5 MC13,89%	F3 F8,33%	MAB27 MAB75%		Z1 Z2,78%
adv. ment (TM)	MC24 MC47,06%	F25 F49,02%	MA1 MA1,96%	D1 D1,96%	
adv. ment (TP)	MC43 MC75,44%		MA2 MA3,51%	D12 D21,05%	

**Tableau XLVIII**  
**Résultats du groupe LONG (n=15)**  
**Niveau avancé (STL = 76-100)**

	TM1F (n)	TP1W (n)	TM2B (n)	TP2F (n)
temps forts	F1	F3	F3	-
temps forts	F1	F3	F2 D1	MC1 F6
temps forts	-	-	F2 D1	F7
tard	F1	MC1 F2	-	MC1 F6
toujours	MC1	MC3	MC3	MC5 F2
souvent	MC1	MC2 F1	MC2 F1	MC6 F1
beaucoup	MC1	-	MC3	-
beaucoup	-	MAB3	-	MAB6 MC1
bien/mal	MAB1	MAB3	MAB3	MAB7
encore	MC1	MAB3	MAB3	MAB6 MC1
man. en ment	MC1	MC3	MC2 F1	MC7
man. en ment	MC1	MC3	MC1 F2	MC5 D2
fréq en ment	F1	MC3	MC2 F1	MC6 D1

SOMMAIRE DES OBSERVATIONS DU NIVEAU AVANCÉ

temps forts (TM)		F9 F81,82%		D2 D16,18%
temps forts (TP)	MC1 MC5%	F19 F95%		
temps forts (TM+TP)	MC1 MC3,23%	F28 F90,32%		D2 D6,45%
tard (TM+TP)	MC2 MC18,18%	F9 F81,82%		
toujours	MC12 MC85,71%	F2 F14,29%		
souvent	MC11 MC78,57%	F3 F21,43%		
beaucoup (à «MC»)	MC4 MC100%			
beaucoup (à «MAB»)	MC1 MC10%		MAB9 MAB90%	
encore	MC2 MC14,29%		MAB12 MAB85,71%	
bien/mal			MAB14 MAB100%	
adv. ment (TM)	MC7 MC58,33%	F5 F41,67%		
adv. ment (TP)	MC27 MC90%			D3 D10%

#### 5.4 Les adverbess de temps

Dans l'ensemble, les résultats qui portent sur la catégorie des adverbess de temps confirment les faits trouvés auprès du groupe *TRANS*. Nous abordons d'abord les adverbess de temps forts et ensuite le cas de l'adverbe *tard*.

##### Hier, aujourd'hui et demain

Dans les tests de manipulation (phrases TM2B#06, TM1F#09, TM1F#19, TM2B#07 et TM2B#04), 100% des sujets placent l'adverbe de temps forts à l'une ou l'autre des bonnes positions, soit «F» et «D». En aucun moment, nous ne retrouvons l'adverbe de temps fort à la droite du verbe, soit «MC». Dans leur ensemble, les apprenants optent surtout pour la position en finale de phrase («F»). Pour tout le groupe *LONG* et selon la phrase considérée, le nombre de répondants à placer l'adverbe en position finale («F») varie de huit à 13 (sur 15). En moyenne pour ces phrases, nous trouvons 70,67% (53/75) des adverbess à «F» et 29,33% à «D» (22/75).

Dans les tests de préférence (phrases TP2F#23, TP2F#24, TP1W#17 et TP1W#09), la position à l'initiale («D») n'était jamais présentée dans les trois choix de réponses (a, b et c). Dans ce cas, la quasi totalité des sujets opte pour la position «F». Mais, en 4 occasions des sujets choisissent la phrase où l'adverbe occupe la position «MC», soit 6,67% (4/60).

Tous tests confondus, si l'on retient toutes les phrases portant sur les adverbess de temps forts, ces

positionnements à «MC» représentent moins de 3% (2,96%, 4/135) de toutes les réponses enregistrées pour les adverbes de temps forts.

Ces résultats du groupe *LONG* semblent coïncider avec ceux de l'autre groupe d'apprenants. Dans le groupe *TRANS*, nous constatons 2,42% (15/621) de placements à «MC» des adverbes de temps forts (là aussi exclusivement des tests de préférence (cf. p. 167). Qui plus est, dans le groupe *TRANS*, ces 15 positionnements à «MC» concernaient les deux niveaux les plus avancés et se répartissaient presque exclusivement de 50 à 85 sur l'échelle du test Laval.<sup>104</sup> Cette méprise des apprenants du groupe *LONG* survient aussi dans les deux niveaux les plus avancés. Les quatre placements à «MC» que l'on note se retrouvent à 70, 75 (2 fois) et à 79. (On peut vérifier ce fait dans les données de l'annexe 8.) Dans les deux groupes étudiés, ces erreurs à «MC», sorte d'hypercorrection, sont le fait d'apprenants des deux niveaux les plus avancés.

#### L'adverbe tard

Les résultats pour l'adverbe *tard* s'apparentent eux aussi très bien à ceux du groupe *TRANS*. Dans les trois phrases qui concernent cet adverbe, nous trouvons 15,56% (7/45) des placements à «MC». Dans le groupe *TRANS* ces placements atteignaient 20% environ (cf. p 163) et se répartissaient principalement de 50 à 85 sur l'échelle du test Laval.<sup>105</sup> Dans le groupe qui nous occupe ici, les 15% de placements à «MC» se retrouvent de 45,75 à 83.<sup>106</sup> Ces résultats laissent croire qu'une partie des apprenants du

---

<sup>104</sup> On peut vérifier ce fait dans les graphiques sur les quatre phrases TP1W#09, TP1W#17, TP2F#23 et TP2F#24, à l'annexe 5.

<sup>105</sup> On peut vérifier ce fait dans les graphiques portant sur les phrases TM1F#24, TP1W#24 et TP2F#20, à l'annexe 5.

<sup>106</sup> Précisément à 45,75, 54, 57, 59,5, 63, 79 et 83.

niveau intermédiaire-supérieur se méprend sur la nature des adverbes qui peuvent intervenir entre le verbe et son complément direct et qu'il s'agit principalement d'apprenants des niveaux intermédiaire-supérieur et avancé.

### Autres résultats

#### 5.5 La position «MA»

À la lumière des résultats du groupe *TRANS*, nous avons conclu que le placement de l'adverbe à la position «MA» reste marginal parmi les apprenants intermédiaires et à peu près inexistant chez les avancés. Les données provenant des sujets du groupe *LONG* vont dans le même sens. Le pourcentage général d'adverbes apparaissant à «MA» reste faible (4%) et se compare bien à celui trouvé pour le groupe *TRANS* (5,14%). D'autre part, on ne retrouve pas d'adverbe à cette position chez les avancés du groupe *LONG* tandis que pour le groupe *TRANS*, il s'agissait de moins de 1%. Les tableaux XLIX et L comparent par niveau les résultats des deux groupes, *LONG* et *TRANS*, pour ce qui regarde les positionnements à «MA».

Dans le cas des adverbes *toujours* et *souvent*, les placements à la position «MA» surviennent entre les notes 50,25 et 72 sur l'échelle du test Laval<sup>107</sup> (ce qu'on peut vérifier à l'annexe 8.) Ces faits apparaissent largement compatibles avec ceux trouvés dans l'autre groupe.

---

<sup>107</sup> Précisément 50,25, 56, 57, 59, 64,5, 69, 70 et 72.

**Tableau XLIX**  
**Positionnement à «MA»**  
 (20 phrases, adv. en ment, toujours et souvent)

Groupe TRANS (n=69)		Groupe LONG (n=15)	
Niveau	MA % (occ./obs.)	Niveau	MA % (occ./obs.)
int.-inf.	7,25% (29/400)	int.-inf.	4% (2/50)
int.-sup.	5,57% (39/700)	int.-sup.	5,55% (10/180)
avancé	0,71% (2/280)	avancé	0% (0/70)
<b>total</b>	<b>5,14% (71/1380)</b>	<b>total</b>	<b>4% (12/300)</b>

**Tableau L**  
**Positionnement à «MA»**  
 (8 phrases, toujours et souvent)

Groupe TRANS (n=69)		Groupe LONG (n=15)	
Niveau	MA % (occ./obs.)	Niveau	MA % (occ./obs.)
int.-inf.	12,5% (20/160)	int.-inf.	5% (1/20)
int.-sup.	9,64% (27/280)	int.-sup.	9,72% (7/72)
avancé	0% (0/112)	avancé	0% (0/28)
<b>total</b>	<b>8,51% (47/552)</b>	<b>total</b>	<b>6,67% (8/120)</b>

**Tableau LI**  
**Positionnement à «MC»**  
 (6 phrases, tests de préférence, adv. en ment)

Groupe TRANS (n=69)		Groupe LONG (n=15)	
Niveau	MC % (occ./obs.)	Niveau	MC % (occ./obs.)
int.-inf.	65,83% (79/120)	int.-inf.	100% (3/3)
int.-sup.	81,43% (171/210)	int.-sup.	75,44% (43/57)
avancé	95,24% (80/84)	avancé	90% (27/30)
<b>total</b>	<b>79,71% (330/414)</b>	<b>total</b>	<b>81,11% (73/90)</b>

**Tableau LII**  
**Positionnement à «MC» et à «F»**  
 (6 phrases, tests de manipulation, adv. en ment)

Groupe TRANS (n=69)		Groupe LONG (n=15)	
Niveau	F % (occ./obs.) MC % (occ./obs.)	Niveau	F % (occ./obs.) MC % (occ./obs.)
int.-inf.	F71,67% (86/120) MC19,17% (23/120)	int.-inf.	F77,78% (21/27) MC14,81% (4/27)
int.-sup.	F67,14% (141/210) MC26,67% (56/210)	int.-sup.	F49,02% (25/51) MC47,06% (24/51)
avancé	F32,14% (27/84) MC66,67% (56/84)	avancé	F41,67% (5/12) MC58,33% (7/12)
<b>total</b>	<b>F61,11% (253/414)</b> <b>MC32,85% (136/414)</b>	<b>total</b>	<b>F56,67% (51/90)</b> <b>MC38,89% (35/90)</b>

### 5.6 La position «MC»

Avec le groupe *TRANS* nous avons conclu que pour les adverbes en *ment*, la connaissance de la position «MC» n'entraînait pas nécessairement la réalisation de placements à cette position. En fait, nous avons constaté que pour les adverbes en *ment*, seuls les avancés réalisaient des placements se comparant à ceux des locuteurs natifs.

Les résultats que nous trouvons pour le groupe *LONG* semblent soutenir ces constatations. Si on consulte le tableau LI qui porte sur les tests de préférence, on voit que les pourcentages des deux groupes se rapprochent sensiblement exception faite du niveau le plus faible où le nombre de mesures ne permet pas de tirer quelque conclusion que ce soit.

D'autre part, en ce qui concerne les tests de manipulation, c'est-à-dire le placement effectif des



adverbes en *ment*, on retrouve aussi bien pour le groupe de 69 sujets que pour le groupe de 15 une augmentation progressive des occurrences à «MC» et une diminution graduelle des placements à «F». Le tableau LII rend compte de ces résultats.

### 5.7 Surreprésentation de «F»

La surreprésentation de «F» pour plusieurs adverbes apparaît aussi dans les résultats du groupe *LONG*, y compris lorsque la possibilité d'un transfert ne peut être invoquée. Les pourcentages trouvés par niveau se comparent pour l'un et l'autre groupe.

Le tableau LIII concerne 26 phrases, y incluant celles qui portent sur les adverbes *toujours* et *souvent*. On peut y voir que le recours à la position «F» reste une stratégie plus utilisée chez les apprenants moins avancés et que cette manière d'organiser les phrases décroît avec le temps.

Le tableau LIV isole les résultats des quatre phrases (adverbe *toujours*) pour lesquelles la notion de transfert ne peut pas être en cause. On observe dans ces cas que les positionnements à «F» restent très nombreux, qu'il y ait possibilité de transfert ou non, en plus d'être décroissants au fur et à mesure de l'acquisition. Le tableau LV compare les résultats pour les quatre phrases renfermant l'adverbe *souvent*. Là aussi les pourcentages restent comparables. Le tableau LVI présente les données cumulatives concernant ces deux adverbes.

On constate donc pour les deux groupes étudiés que les sujets moins avancés recourent largement à la position

«F» pour disposer de l'adverbe, que le transfert soit possible (adv. en *ment*), moins probable (souvent) ou carrément impossible (*toujours*). D'autre part, ce type de construction qui place l'adverbe à «F» diminue tout au long du processus d'acquisition de la L2. C'est ce que nous indiquent les résultats des deux groupes.

**Tableau LIII**  
**Surreprésentation de «F»**  
 (26 phrases, adverbes en *ment*, *toujours*, *souvent*,  
*bien*, *mal*, *encore* et *beaucoup*)

Groupe TRANS (n=69)			Groupe LONG (n=15)		
Niveau	n		Niveau	n	
	% (occ./obs.)			% (occ./obs.)	
int.- inf.	<i>ment</i> (TM)	86/120	int.-inf.	<i>ment</i> (TM)	21/27
	<i>tjrs-svt</i>	76/160		<i>tjrs-svt</i>	11/20
	<i>bien/mal</i>	26/80		<i>bien/mal</i>	2/10
	<i>encore</i>	61/80		<i>encore</i>	3/10
	<i>beaucoup</i>	35/80		<i>beaucoup</i>	6/10
	total moyen: 284/520 F 54,62%			total moyen: 43/77 F 55,84%	
int.- sup.	<i>ment</i> (TM)	140/210	int.-sup.	<i>ment</i> (TM)	25/51
	<i>tjrs-svt</i>	68/280		<i>tjrs-svt</i>	20/72
	<i>bien/mal</i>	4/140		<i>bien/mal</i>	3/36
	<i>encore</i>	62/140		<i>encore</i>	9/36
	<i>beaucoup</i>	35/140		<i>beaucoup</i>	11/36
	total moyen: 309/910 F 33,96%			total moyen: 68/231 F 29,44%	
avancé	<i>ment</i> (TM)	27/84	avancé	<i>ment</i> (TM)	5/12
	<i>tjrs-svt</i>	18/112		<i>tjrs-svt</i>	5/28
	<i>bien/mal</i>	0/56		<i>bien/mal</i>	0/14
	<i>encore</i>	10/56		<i>encore</i>	0/14
	<i>beaucoup</i>	5/56		<i>beaucoup</i>	0/14
	total moyen: 60/364 F 16,48%			total moyen: 10/82 F 12,19%	
total	<i>ment</i> (TM)	253/414	total	<i>ment</i> (TM)	51/90
	<i>tjrs-svt</i>	162/552		<i>tjrs-svt</i>	36/120
	<i>bien/mal</i>	30/276		<i>bien/mal</i>	5/60
	<i>encore</i>	133/276		<i>encore</i>	12/60
	<i>beaucoup</i>	70/276		<i>beaucoup</i>	17/60
	total moyen: 648/1794 F 36,12%			total moyen: 121/390 F 31,03%	

Tableau LIV  
Surreprésentation de «F»  
(4 phrases, toujours)

Groupe TRANS (n=69)		Groupe LONG (n=15)	
Niveau	n % (occ./obs.)	Niveau	n % (occ./obs.)
int.-inf.	MC33 F32 MA14 D01  MC41,25% (33/80) <b>F40% (32/80)</b> MA17,5% (14/80) D 1,25% (1/80)	int.-inf.	MC02 F03 MA01 D03 Z01  MC30% (3/10) <b>F30% (3/10)</b> MA10% (1/10) D30% 3/10) Z10% (1/10)
int.-sup.	MC95 F26 MA18 Z01  MC67,86% (95/140) <b>F18,57% (26/140)</b> MA12,86% (18/140) Z0,71% (1/140)	int.-sup.	MC18 F08 MA0 D0 Z02  MC50% (18/36) <b>F22,22% (8/36)</b> MA16,67% (6/36) D5,56% (2/36) Z5,56% (2/36)
avancé	MC54 F02  MC96,43% (54/56) <b>F3,57% (2/56)</b>	avancé	MC12 F02  MC85,71% (12/14) <b>F14,29 (2/14)</b>
total	MC182 F60 MA32 D01 Z01  MC65,94% (182/276) <b>F21,74% (60/276)</b> MA11,59% (32/276) D0,36% (1/276) Z0,36 (1/276)	total	MC32 F13 MA07 D05 Z03  MC53,33% (32/60) <b>F21,67% (13/60)</b> MA11,67% (7/60) D8,33 (5/60) Z5% (3/60)

Tableau LV  
Surreprésentation de «F»  
(4 phrases, souvent)

Groupe TRANS (n=69)		Groupe LONG (n=15)	
Niveau	n % (occ./obs.)	Niveau	n % (occ./obs.)
int.-inf.	MC27 F44 MA06 D01 Z02  MC33,75% <b>F55%</b> MA 7,5% D1,25% Z2,5%	int.-inf.	MC01 F08 D10  MC10% (1/10) <b>F10% (1/10)</b> D10% (1/10)
int.-sup.	MC85 F42 MA09 D02 Z02  MC60,71% (85/140) <b>F30% (42/140)</b> MA6,43% (9/140) D1,43% (2/140) Z1,43% (2/140)	int.-sup.	MC21 F12 MA01 D02  MC58,33% (21/36) <b>F33,33% (12/36)</b> MA2,78 (1/36) D5,56% (2/36)
avancé	MC40 F16  MC71,43% (40/56) <b>F28,57% (16/56)</b>	avancé	MC11 F03  MC78,57% (11/14) <b>F21,43% (3/14)</b>
total	MC152 F102 MA15 D03 Z04  MC55,07% (152/276) <b>F36,96% (102/276)</b> MA5,43% (15/276) D1,09% (3/276) Z1,45% (4/276)	total	MC33 F23 MA01 D03  MC55% (33/60) <b>F38,33 (23/60)</b> MA1,67% (1/60) D5% (3/60)

Tableau LVI  
Surreprésentation de «F»  
(8 phrases, toujours et souvent)

Groupe TRANS (n=69)		Groupe LONG (n=15)	
Niveau	n % (occ./obs.)	Niveau	n % (occ./obs.)
<b>int.-inf.</b>	MC60 F76 MA20 D02 Z02  MC 37,5% (60/160) <b>F 47,5% (76/160)</b> MA 12,5% (20/160) D 1,25% (2/160) Z 1,25% (2/160)	<b>int.-inf.</b>	MC03 F11 MA01 D04 Z01  MC15% (3/20) <b>F55% (11/20)</b> MA5% (1/20) D20% (4/20) Z5% (1/20)
<b>int.-sup.</b>	MC180 F68 MA27 D20 Z03  MC 64,29% (180/280) <b>F 24,29% (68/280)</b> MA 9,64% (27/280) D 0,71% (2/280) Z 1,07% (3/280)	<b>int.-sup.</b>	MC39 F20 MA07 D0 Z02  MC54,17% (39/72) <b>F27,78% (20/72)</b> MA9,72% (7/72) D5,56% (4/72) Z2,78% (2/72)
<b>avancé</b>	MC94 F18  MC 83,93% (94/112) <b>F 16,07% (18/112)</b>	<b>avancé</b>	MC23 F05  MC 82,14% (23/28) <b>F 17,86% (5/28)</b>
<b>total</b>	MC334 F162 MC47 D04 Z05  MC 60,51% (334/552) <b>F29,35% (162/552)</b> MA 8,51% (47/552) D 0,72% (4/552) Z 0,91% (5/552)	<b>total</b>	MC65 F36 MA08 D08 Z03  MC 54,17% (65/120) <b>F 30% (36/120)</b> MA 6,67% (8/120) D 6,67% (8/120) Z 2,5% (3/120)

### 5.8 La position «MAB»

Le tableau LVII reprend les pourcentages de placement pour toutes les phrases concernées par le placement de l'adverbe à «MAB». Ce type de placement a été la tâche la moins bien réussie du groupe TRANS.

Pour sa part, le groupe LONG semble s'acquitter de cette tâche mieux que le groupe TRANS. On voit qu'il y a 92,11% des sujets du niveau avancé à réussir le placement à «MAB» (contre 76,43% pour le groupe TRANS). La différence entre les deux groupes provient surtout des quatre phrases concernant l'adverbe *encore*. Dans le groupe TRANS, le taux de succès à ces phrases est resté relativement faible.

Les résultats semblent coïncider par ailleurs avec les observations déjà faites pour le groupe TRANS. Au niveau intermédiaire-inférieur, les placements d'adverbes exigeant la position «MAB» se répartissent entre trois positions, «F», «MC» et «MAB». Tout au long de l'acquisition, le recours aux positions «F» et «MC» vont diminuer, en termes relatifs, pour faire place progressivement aux placements à «MAB». Dans les deux groupes, l'on note que la diminution de «F» s'opère plus rapidement que celle de «MC».

**Tableau LVII**  
**Placement à «MAB»**  
 (10 phrases, encore, bien/mal et beaucoup)

Groupe TRANS (n=69)		Groupe LONG (n=15)	
Niveau	n % (occ./obs.)	Niveau	n % (occ./obs.)
int.- inf.	MAB42 MC52 F102 Z04  <b>MAB 21% (42/200)</b> MC26% (52/200) F51% (102/200) Z2% (4/200)	int.- inf.	MAB06 MC06 F07 D02  <b>MAB28,57% (6/21)</b> MC28,57% (6/21) F33,33% (7/21) D9,52% (2/22)
int.- sup.	MAB179 MC91 F76 D02 Z02  <b>MAB 51,14% (179/350)</b> MC26% (91/350) F21,71% (76/350) D0,57% (2/350) Z0,57% (2/350)	int.- sup.	MAB54 MC17 F16 D01 Z30  <b>MAB59,34% (54/91)</b> MC18,68% (17/91) F17,58% (16/91) D1,1% (1/91) Z3,3% (3/91)
avancé	MAB107 MC23 F10  <b>MAB 76,43% (107/140)</b> MC16,43% (23/140) F7,14% (10/140)	avancé	MAB35 MC03  <b>MAB 92,11% (35/38)</b> MC7,89% (3/38)
total	MAB328 MC166 F188 D2 Z6  <b>MAB 47,54% (328/690)</b> MC24,06% (166/690) F27,25% (188/690) D0,29% (2/690) Z0,87% (6/690)	total	MAB95 MC26 F23 D3 Z3  <b>MAB 63,33% (95/150)</b> MC17,33% (95/150) F15,33% (23/150) D2% (3/150) Z2% (3/150)

## 6. Discussion des résultats du groupe LONG

Les résultats que l'on trouve aux tableaux XLIX à LVII permettent d'entrevoir une comparaison des deux groupes pour des tâches identiques. Ces résultats enregistrés sur une période de huit mois auprès des 15 sujets du groupe *LONG*, bien qu'il faille en voir les limites, semblent supporter le scénario d'acquisition suggéré précédemment (cf. p. 233 et 234).

Que ce soit pour le placement des adverbes de temps ou des autres catégories d'adverbes, les similitudes entre les résultats (pourcentages) des deux groupes restent frappantes. Seules les données concernant le placement à «MAB» divergent quelque peu, encore que nous notions une progression de l'acquisition dans un groupe comme dans l'autre.

De façon générale, l'évolution de l'acquisition que nous observons pour le groupe *LONG* recoupe presque en tous points les mesures transversales obtenues pour les 69 sujets du groupe *TRANS*. Aussi, cela nous porte à croire que le portrait tracé par niveau pour le groupe *TRANS* correspond à des stades, à des étapes d'acquisition communes à l'ensemble des apprenants.

Une nuance mérite d'être signalée. La compilation des pourcentages du groupe *LONG* nous indique pour l'ensemble du groupe une acquisition progressive du positionnement des adverbes. Mais, si on examine les fiches individuelles des sujets, à l'annexe 8, on peut constater que le processus d'acquisition ne se réalise pas en l'espace d'une nuit. Bien que l'évolution de l'acquisition soit claire, pris individuellement les apprenants semblent passer par des périodes de flottement ou d'hésitation



quant au placement de l'adverbe pour finalement atteindre un stade où les constructions deviennent conformes aux exigences de la grammaire de la L2.

Vivian Cook a déjà comparé une personne maîtrisant une langue seconde à une personne capable de jongler avec plusieurs balles.<sup>108</sup> S'il nous est permis de reprendre l'image à notre compte, nous dirons que chaque construction en L2 (comprenant un adverbe) réalisée par un apprenant revient pour lui à lancer les balles dans les airs. Rien ne nous assure qu'il pourra les maîtriser et jongler très longtemps à chaque fois. Mais, le temps et la pratique aidant, il les échappera de moins et moins; s'il persiste, il deviendra très habile et les risques de voir les balles se retrouver au sol deviendront presque nuls... C'est ce que l'examen des résultats individuels du groupe *LONG* nous inspire.

À notre avis, il ne faut surtout pas percevoir le processus d'acquisition chez les apprenants comme une modification aussi soudaine que le branchement d'un commutateur, où un temps il fait noir et soudainement la lumière jaillit. Rien ne nous semble plus étranger à l'évolution de l'acquisition d'une L2. Il nous plaît plutôt à penser que l'appropriation par l'apprenant des nouvelles valeurs des paramètres de la L2 se fait progressivement, à tâtons, en empruntant de multiples méandres, mais poursuivant toujours son chemin dans la même direction.<sup>109</sup>

---

<sup>108</sup> Cf. chapitre premier, section 2.7, pages 33 et 34.

<sup>109</sup> On consultera Nunan (1996:370) sur les métaphores concernant le processus d'acquisition.

## Conclusion

En entreprenant cette recherche, nous avons voulu documenter le phénomène de l'acquisition du placement des adverbes en FL2, c'est-à-dire retracer le développement de l'interlangue de l'apprenant anglophone pour cet aspect. Rappelons les trois hypothèses posées au début de cette étude.

### Première hypothèse

La première hypothèse (H1) s'énonçait comme suit: **que les positions des adverbes particulières à la langue source, notamment [+adj. stricte], sont transférées dans l'interlangue des apprenants.**

En vertu de cette hypothèse du transfert, nous aurions dû retrouver quantité d'adverbes à la position «MA». Nous avons observé tout le contraire pour les deux groupes étudiés. Ce transfert reste marginal. La principale caractéristique qui se dégage des observations faites auprès des apprenants du niveau intermédiaire-inférieur consiste en des placements massifs de l'adverbe en finale («F») et non pas à «MA».

Par ailleurs, une stratégie générale de transfert aurait pu faciliter les positionnements à «MAB» pour les apprenants, puisque l'apprenant connaît déjà dans sa langue l'usage de la position intercalée entre l'auxiliaire et le verbe. Nous avons vu que ce n'est pas le cas. Les placements adéquats de l'adverbe à «MAB» restent en nombre très limité chez les intermédiaires-

inférieurs. En fait, ces placements ne s'acquièrent que progressivement jusqu'au niveau avancé. Dans ce cas-ci également, les données recueillies ne supportent pas l'idée que les sujets recourent au transfert des positions des adverbess de leur L1 dans leur IL.

En conséquence, nous ne pouvons confirmer l'H1, soit le transfert dans l'interlangue des positions d'adverbess particulières à la langue source des apprenants.

Il convient toutefois de rappeler que notre recherche n'a pas visé les apprenants au tout début de leur apprentissage de la L2. Elle n'a pas porté sur les plus débutants. Notre étude s'est plutôt penchée sur des apprenants qui atteignaient au moins 35% au test Laval. Les sujets étudiés les plus faibles étaient des intermédiaires-inférieurs et se situaient entre 35 et 50% selon le test Laval.

Si le phénomène du transfert existe, il ne peut prendre place que dans les premières étapes de l'acquisition (sous 35% au classement Laval) et, en tout état de cause, ce processus se voit écarté dès le niveau intermédiaire-inférieur. Même en faible proportion, les placements des adverbess à «MA» observés décroissent à mesure que l'on progresse sur l'échelle du test de classement. Le transfert (en proportion significative) reste donc possible à un niveau plus débutant, mais rien dans les données recueillies nous permet de l'affirmer. Il serait intéressant que d'autres recherches se penchent sur cette question pour les apprenants débutants.

### Deuxième hypothèse

La deuxième hypothèse (H2) prédisait que par la suite, les apprenants [allaient réaliser] des placements d'adverbes conformes aux exigences de la langue cible, notamment en rupture d'adjacence [-adj. stricte].

Les résultats confirment cette hypothèse. Le placement adéquat des adverbes, notamment à la position «MC» fait l'objet d'une acquisition progressive par les apprenants. Ces positionnements surviennent après un stade où les apprenants positionnent massivement les adverbes en position finale («F»).

Nous rejetons l'idée de transfert pour expliquer ce dernier comportement des apprenants (placements à «F»). Pour certains adverbes, ceux de manière par exemple, ce fort taux de placement à «F» peut laisser croire à un transfert de la L1 vers l'IL. Mais des pourcentages élevés (d'adverbes à la position «F») ont également été retrouvés pour un adverbe comme *toujours* où la notion de transfert ne peut pas être invoquée. Quantité de placements à «F» se retrouvent également pour l'adverbe *souvent* pour lequel l'hypothèse du transfert reste douteuse. Cela nous donne à penser que le stade où les apprenants placent massivement plusieurs sortes d'adverbes en position finale («F») ne concerne pas fondamentalement un lien de transfert.

Nous estimons plutôt qu'il s'agit d'une stratégie de simplification utilisée par les apprenants dans un premier temps<sup>110</sup> et qui se transforme graduellement en une stratégie de complexification (cf. point 8, Selinker

---

<sup>110</sup> Premier temps en ce qui concerne nos observations. Il ne serait pas déraisonnable de croire que les apprenants puissent éliminer d'abord la position «MA» et qu'ils recourent ensuite à cette stratégie de simplification. Mais, cela resterait à vérifier.

1992:247) visant l'appropriation des valeurs syntaxiques propres aux adverbes de la L2.

Nous pouvons raisonnablement croire qu'à un stade débutant, l'apprenant écarte la possibilité de transfert des valeurs syntaxiques des adverbes de la L1 (cf. point 2, Selinker 1992:247). Par la suite entre en jeu une stratégie de simplification où l'apprenant repousse tous les adverbes en finale («F») - et peut-être à l'initiale («D») - où l'attachement reste plus simple. Cette simplification permettrait par ailleurs à l'apprenant de se concentrer sur l'articulation des principaux constituants de la phrase (et sur des problèmes propres à l'organisation interne des syntagmes, par exemple, l'ordre dans lequel le nom et l'adjectif doivent apparaître, la conjugaison du verbe, etc.).

Dès lors que cette stratégie d'échouage des adverbes opère, une nouvelle étape commence. Des mécanismes de complexification se mettent en branle. L'apprenant s'approprie graduellement la discipline que la syntaxe impose aux adverbes dans la L2. En particulier, il apprend les positions internes permises aux sous-classes d'adverbes. Cette appropriation ne se concrétise toutefois pas sans erreurs en cours de route; l'apprenant se méprend parfois sur la sous-catégorie d'adverbe permise à un endroit précis de la chaîne linéaire de la phrase.

### Troisième hypothèse

La troisième hypothèse (H3) avançait l'idée qu'à un **niveau d'aisance élevé, la compétence des locuteurs non-natifs [allait se comparer] à celle des locuteurs natifs (pour l'aspect étudié).**

Il demeure difficile de trancher cette question de manière absolue. Certains faits observés militent en faveur de la confirmation de l'H3 tandis que d'autres apportent un bémol à cet égard. Considérons différents aspects des résultats.

Commençons par la position «MA». Absente dans les résultats des locuteurs natifs, elle l'est également pour les sujets avancés des deux groupes.<sup>111</sup>

Si l'on poursuit la comparaison en considérant un autre point, nous retrouvons 1% des adverbes *toujours* et *souvent* en position finale («F») pour les locuteurs natifs, soit deux occurrences sur 200 observations; les autres réponses étant toutes la position «MC» (hormis une réponse rejetée), soit 98,5% (197 occ./200 obs.). Pour les sujets avancés, nous retrouvons ces deux adverbes à la position «MC» dans des pourcentages de 82,14% (23/28) pour le groupe *LONG* et 83,93% (94/112) pour le groupe *TRANS*. Toutes les autres réponses des sujets concernaient la position «F» (17,86% et 16,07%) (cf. le tableau LVI, p. 251).

En ce qui concerne la reconnaissance de la position «MC» dans les tests de préférence (où «F» n'était pas une réponse possible), les sujets avancés s'acquittent de cette tâche à la manière des locuteurs natifs. Ces derniers identifient «MC» à 95,35% (143 occ./150 obs.), les sujets du groupe *LONG* à 90% (27 occ./30 obs.) et ceux du groupe *TRANS* à 95,24% (80 occ./84 obs.) (cf. tableau LI, p. 245).

---

<sup>111</sup> 0 occ./70 obs. pour le groupe *LONG* et 2 occ./280 obs. pour le groupe *TRANS*, cf. le tableau XLIX, p. 245.

Le placement effectif de l'adverbe en *ment* à la position «MC» (tests de manipulation) se compare également. Six phrases étaient concernées. Pour cinq des six phrases, les apprenants avancés du groupe TRANS reproduisent la même tendance que les locuteurs natifs du groupe témoin (quatre fois une majorité à «MC» et pour l'adverbe *prudemment* une majorité en position finale («F»)). Les sujets ne reproduisent toutefois pas la tendance générale du groupe témoin pour une seule phrase, soit celle concernant l'adverbe *couramment*.

La répartition globale exprimée pour ces phrases est de 2/3 en faveur de «MC» et de 1/3 pour «F» dans le groupe témoin.<sup>112</sup> Pour les avancés du groupe TRANS, il s'agit en gros de la même proportion (66,67% pour «MC» et 32,14% pour «F», sur 84 observations) et pour les avancés du groupe LONG d'une proportion de 58,33% pour «MC» et 41,67% pour «F» (sur 12 observations toutefois, cf. le tableau LII, p. 246). Le faible nombre d'observations doit être pris en considération pour ces deux derniers résultats.

Par ailleurs, il reste intéressant de noter que lorsqu'ils atteignent le niveau avancé, les apprenants ne font pas que réaliser des positionnements d'adverbes conformes aux exigences de la L2, mais qu'ils reproduisent de façon générale la tendance observée chez les locuteurs natifs. Cela survient vraisemblablement sans intrant négatif et semble confirmer le fait que les apprenants savent, à défaut d'un meilleur mot, des choses qu'on ne peut pas leur avoir apprises.

Nous constatons ainsi que, sur la seule base de l'intrant positif, un phénomène de variation observé chez

---

<sup>112</sup> Les résultats du groupe témoin (n=25) sont les suivants: MC67,33%, F30,67%, D0,67%, Z1,33%.

les locuteurs natifs (mais bien évidemment ignoré de ceux-ci) est reproduit par les apprenants. Cela tend à confirmer que les apprenants n'apprennent pas ce que le système du français permet théoriquement, mais plutôt qu'ils induisent la règle à partir de l'intrant disponible. Puisque les locuteurs natifs ont tendance à placer certains adverbes à une position donnée plutôt qu'à une autre, mais à une position tout de même permise, les apprenants induisent que cette variation est la règle et ils en viennent à reproduire la tendance.

Pour le placement des adverbes à la position «MAB» dans les dix phrases avec auxiliaire et impliquant les adverbes *encore*, *bien*, *mal* et *beaucoup*, le groupe témoin a été presque unanime. Dans 99,2% des observations faites (248/250), les locuteurs natifs ont répondu en plaçant l'adverbe à «MAB». Les résultats des deux groupes étudiés divergent quelque peu pour ces phrases. Les résultats du groupe *LONG* indiquent que les sujets avancés optent pour la position «MAB» dans une proportion de 92,11% (35/38). Pour le groupe *TRANS*, cette proportion ne s'élève qu'à 76,43% (107/140) (cf. tableau LVII, p. 253).

Comme on le voit, il est difficile de confirmer hors de tout doute l'H3. Mais nous pouvons très certainement avancer que, sur plusieurs points, le comportement des sujets avancés se compare avec celui des locuteurs natifs.

Au point de départ de cette étude, l'hypothèse générale (HG) posait **que le placement des adverbes fait l'objet d'une acquisition par des apprenants adultes**. Il est clair que le placement des adverbes fait l'objet d'une acquisition. C'est ce que les résultats du groupe *TRANS* nous confirment (cf. section 4.2, p. 224). Quant à la maîtrise démontrée par les apprenants avancés,



bien qu'elle puisse se distinguer sur certains points de celle démontrée par les locuteurs natifs, elle peut certainement s'y comparer.

À l'égard de l'HG, nous pouvons affirmer que celle-ci se vérifie. Le placement des adverbes fait l'objet d'une acquisition progressive chez les apprenants adultes. Nous avons pu noter les progrès des apprenants pour trois des quatre catégories d'adverbes testés. Quant à la quatrième catégorie, celle des adverbes de temps, les bons placements ont été réalisés par tous les niveaux d'apprenants qui se sont soumis à nos tests.

Identifier un phénomène et en suivre l'évolution dans le temps ne représentent jamais une entreprise facile. Les études longitudinales qui veulent retracer l'évolution d'un phénomène rencontrent parfois des obstacles difficiles à aplanir. Nous croyons avoir contourné plusieurs de ces difficultés en ayant couplé des données transversales et longitudinales en plus d'avoir eu recours à un test de classement. Cela nous donne à penser qu'il est possible de retracer l'ontogenèse de l'acquisition au moyen de mesures transversales et d'un classement des sujets.

Enfin, au-delà des hypothèses vérifiées ou non, l'analyse des données nous a amené sur une piste aussi intéressante qu'inattendue. Un phénomène de variation dans le choix du positionnement des adverbes a été noté chez les locuteurs natifs du français. Au moment de la conception du design de notre étude, nous ignorions ce fait. À notre surprise, nous avons observé que les apprenants parviennent à reproduire ce pattern. Ces observations, qui laissent entrevoir l'étonnante

complexité (sinon subtilité) de l'acquisition d'une L2, débordaient le cadre originel de notre étude. Nous ne saurions trop insister pour que d'autres recherches se penchent plus spécifiquement sur cette question. Elles contribueraient certainement à faire le point sur l'acquisition d'aspects qui, de toute évidence, ne sont pas enseignés explicitement aux apprenants.

## Bibliographie

Adams, M.A. (1978).

«Methodology for examining second language acquisition», E.M. Hatch (éd.), **Second language acquisition: a book of readings**, Rowley, Mass., Newbury House Publishers.

d'Anglejan, A. et G.R. Tucker (1975).

«The acquisition of complex English structures by adult learners», **Language Learning** 25.

Bailey, K., C. Madden et S. Krashen (1974).

«Is there a "natural sequence" in adult second language learning», **Language Learning** 24, 235-44.

Berwick, R. (1985).

**The acquisition of syntax knowledge**, Cambridge, MA, MIT Press.

Birdsong, D. (1992).

«Ultimate attainment in second language acquisition», in **Language**, 68, 706-55.

Butterworth, G. et E. Hatch (1978).

«A Spanish-speaking adolescent's acquisition of English syntax», E.M. Hatch (éd.), **Second language acquisition: a book of readings**, Rowley, Mass., Newbury House Publishers.

Brown (1973).

**A first language: the early stages**, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Cazden, C., H. Cancino, E. Rosansky et J. Schumann (1975).

**Second language acquisition sequences in children, adolescents and adults**, US Department of Health, Education and Welfare.

Chaudron, C. (1986).

«Teachers' priorities in correcting learners' errors in French immersion classes», Richard R. Day (éd.), **Talking to learn, conversations in second language acquisition**, Cambridge, MA, Newbury House Publishers.

Chambers, J.K. (1995).

**Sociolinguistic theory: linguistic variation and its social significance**, Oxford, Blackwell.

- Chomsky, N. (1959).  
«Review of Verbal Behavior», **Language** 35, 26-58.
- Chomsky, N. (1972).  
**Language and mind**, New York, Harcourt Brace Jovanovitch.
- Chomsky, N. (1975).  
**Reflections on language**, New York, Pantheon.
- Chomsky, N. (1980).  
**Rules and representations**, Oxford, Basil Blackwell.
- Chomsky, N. (1981).  
**Théorie du gouvernement et du liage**, Paris, Seuil, 1991 (traduction française de **Lectures on government and binding** (1981)).
- Chomsky, N. (1986a).  
**Knowledge of language**, New York, Praeger.
- Chomsky, N. (1986b).  
**Barriers**, Cambridge, MIT Press.
- Chomsky, N. (1992).  
**A Minimalist program for linguistic theory**, Cambridge, MA, MIT Working Papers in Linguistics.
- Chomsky, N. (1993).  
«A Minimalist program for linguistic theory», in K. Hale et S. J. Keyser (éd.), **The view from building 20: essays in linguistics in honor of Sylvain Bromberger**, Cambridge, MIT Press.
- Chomsky, N. (1994).  
**Bare phrase structure**, MIT Occasional Papers in Linguistics, 5, MIT.
- Clahsen, H. et P. Muysken (1986).  
«The availability of Universal Grammar to adult and child learners: a study of German word order», **Second Language Research** 2, 93-119.
- Connors K. (1992).  
**Linguistique différentielle** (notes de cours, LNG-6950), Université de Montréal.
- Cook, V. (1969).  
«The analogy between first and second language learning», **International Review of Applied Linguistics** 7, 207-16.

Cook, V. (1973).

«The comparison of language development in native children and foreign adults», **International Review of Applied Linguistics** 11, 13-28.

Cook, V. (1985).

«Chomsky's universal grammar and second language learning», **Applied Linguistics** 6, 2-18.

Cook, V. (1988).

**Chomsky's Universal Grammar**, New York, Basil Blackwell.

Cook, V. (1993).

**Linguistics and second language acquisition**, New York, St. Martin's Press.

Cook, V. (1996)

«Competence and multi-competence», G. Brown, K. Malmkjar et J. Williams (éd.), **Performance & competence in second language acquisition**, New York, Cambridge University Press.

Coppieters, R. (1987).

«Competence differences between native and near-native speakers», **Language** 63, 543-73.

Corder, S.P. (1967).

«The significance of learner's errors», **International Review of Applied Linguistics** 5, 161-9.

Corder, S.P. (1971).

«Idiosyncratic dialects and error analysis», **International Review of Applied Linguistics** 9, 147-59.

Dulay, H. et M. Burt (1973).

«Should we teach children syntax», **Language Learning** 23, 245-58.

Dulay, H. et M. Burt (1974).

«Natural sequences in child second language», **Language Learning** 24, 37-53.

Dulay, H. C., Burt M. K. et S. Krashen (1982).

**Language two**, New York, Oxford University Press.

Edwards, V. (1991).

«Etudes postsecondaires et immersion», **Etudes de linguistique appliquée** 82, 116-26.

Ellis, R. (1985).

**Understanding second language acquisition**,  
Oxford, Oxford University Press.

Ellis, R. (1994).

**The study of second language acquisition**,  
Oxford, Oxford University Press.

Eubank, L., Selinker, L et M. Sharwood Smith (1995).

L. Eubank, L. Selinker et M. Sharwood Smith (éd.),  
**The current stage of interlanguage**,  
Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company,  
1-10.

Flynn, S. (1984).

«A universal in L2 acquisition based on a PDB  
typology», F. Eckman, L. Bell et D. Nelson (éd.),  
**Universals of second language acquisition**, Rowley,  
Mass., Newbury House.

Flynn, S. (1987a).

«Contrast and construction in a parameter-setting  
model of L2 acquisition», **Language Learning** 37, 19-62.

Flynn, S. (1987b).

**A parameter-setting model of L2 acquisition**,  
Dordrecht, Reidel Publishing Company.

Flynn, S. (1987c).

«Second language acquisition of pronoun anaphora:  
resetting the parameter», B. Lust (éd.), **Studies in the  
acquisition of anaphora, Vol. 11: applying the  
constraints**, Dordrecht, Reidel.

Flynn, S. (1988).

«Second language acquisition and grammatical  
theory», F.J. Newmeyer (éd.), **Linguistics: The  
Cambridge Survey**, Cambridge: Cambridge University  
Press, 53-73.

Flynn, S (1996).

«A parameter-setting approach to second language  
acquisition», William C. Ritchie et Tej K. Bhatia (éd.),  
**Handbook of second language acquisition**, New York,  
Academic Press, 121-58.

Fries, C. (1945).

**Teaching and learning of English as a foreign  
language**, Ann Arbor, University of Michigan Press.

Gass, S. (1980).

«An investigation of syntactic transfer in adult second language learners», R.C. Scarcella et S.D. Krashen (éd.), **Research in second language acquisition**, Rowley, Mass., Newbury House.

Gass, S et L. Selinker (1994)

**Second language acquisition: an introductory course**, Hillsdale, N.J., L. Erlbaum.

George, H. (1972).

**Common errors in language learning: insights from English**, Rowley, Mass., Newbury House.

Germain, C. (1993).

**Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire**, Paris, CLE international.

Gillis, M. et R. Weber (1976).

«The emergence of sentence modalities in the English of Japanese-speaking children», **Language Learning** 26, 77-94.

Haegeman L. (1992).

«La théorie générative et l'acquisition des langues secondes: la position des adverbes en français et en anglais», **Cahiers de linguistique française**, 13, 149-82.

Hakuta, K. (1974).

«A preliminary report of the development of grammatical morphemes in a Japanese girl learning English as a second language», **Working Papers on Bilingualism** 3, 18-43.

Hatch, E. (1978).

«Acquisition of syntax in a second language», J. C. Richards (éd.), **Understanding second and foreign language learning**, Rowley, Mass., Newbury House.

Hatch, E. (1983).

**Psycholinguistics: a second language perspective**, Rowley, Mass., Newbury House.

Hawkins, R., Towell, R. et N. Bazergui (1993).

«Universal grammar and the acquisition of French verb movement by native speakers of English» in **Second Language Research** 9, 2, 189-233.

Hilles, S. (1986).

«Interlanguage and the pro-drop parameter», **Second Language Research** 2, 33-52.

Hirschbühler, P. et M. Labelle (1992).

**Syntaxe du français: l'universel et le particulier dans la langue**, Montréal, UQAM.

Hymes, D. (1971).

**On communicative competence**, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Juffs, A. (1996).

**Learnability and the lexicon, theories and second language acquisition reserach**, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1-31.

Keller, E. (1985).

**Introduction aux systèmes psycholinguistiques**, Chicoutimi, Gaëtan Morin Editeur.

Krashen, S. (1981).

**Second language acquisition and second language learning**, New York, Pergamon.

Krashen, S. (1982).

**Principles and practice in second language acquisition**, Oxford, Pergamon.

Krashen, S. (1985).

**The input hypothesis: issues and implications**, London, Longman.

Krashen, S., Butler J., Birnbaum R. et J. Robertson (1978).

«Two studies in language acquisition and language learning», **International Review of Applied Linguistics** 39/40, 73-92.

Lado, R. (1957).

**Linguistics across cultures**, Ann Arbor, University of Michigan Press.

Larsen-Freeman, D. (1976).

«An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners», **Language Learning** 26, 125-34.

Milon, J. (1974).

«The development of negation in English by a second language learner», **TESOL Quaterly** 8, 137-43.

Nemser, W. (1971).

«Approximative systems of foreign language learners», **International Review of Applied Linguistics** 9, 115-23.



Newmeyer, F.J. et S. H. Weinberger (1988).

«The ontogenesis of the field of second language learning research», S. Flynn et W. O'Neil (éd.), **Linguistics theory in second language acquisition**, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

Nunan, D. (1996)

«Issues in second language acquisition research: examining substance and procedure», W.C. Ritchie et T.K. Bhatia (éd.), **Handbook of second language acquisition**, New York, Academic Press.

Phan Tan, S. (1991)

**On some aspects of the acquisition of English syntax by French speakers**, Mémoire de licence, Université de Genève.

Phinney, M. (1987).

«The pro-drop parameter in second language acquisition», T. Roeper et E. Williams (éd.), **Parameter setting**, Dordrecht, Reidel.

Pinker, S. (1984).

**Language learnability and language development**, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Pinker, S. (1986).

«Productivity and conservatism in language acquisition», W. Demopoulos et A. Marras (éd.), **Language learning and concept acquisition**, Norwood, NJ, Ablex.

Pollock, J.Y. (1989)

«Verb movement, universal grammar, and the structure of IP», **Linguistic Inquiry**, 20, 365-424.

Radford, A. (1988).

**Transformational grammar**, Cambridge, Cambridge University Press.

Ravem, R. (1974).

«The development of WH-questions in first and second language learners», J.C. Richards (éd.) **Error analysis: perspectives on second language acquisition**, London, Longman.

Ritchie, W. (1978).

«The right roof constraint in adult-acquired language», W. Ritchie (éd.), **Second language acquisition research: issues and implications**, New York, Academic Press.

Rochette A. (1991).

«La structure d'arguments et les propriétés distributionnelles des adverbes», **Revue québécoise de linguistique** 20, 1, 55-78.

Rosansky, E. (1976).

«Methods and morphemes in second language acquisition research», **Language Learning** 26, 409-25.

Rutherford (1989).

«Preemption and the learning of L2 grammars», **Studies in Second Language Acquisition** 11, 441-57.

Ruwet, N. (1967)

**Introduction à la grammaire générative**, Paris, Plon, 188-97 et 352-55.

Schachter, J., Tyson A. F. et F. J. Diffley (1976).

«Learner intuitions of grammaticality», **Language Learning**, 26, 67-76.

Schachter, J et V. Yip ( 1990).

«Why does anyone object to subject extraction?», **Studies in Second Language Acquisition** 12, 379-92.

Schachter, J. (1993)

«Second language acquisition: perceptions and possibilities», **Second Language Research** 9, 2, 173-87.

Schwartz, B et M. Gubala-Ryzak (1992)

«Learnability and grammar reorganization in L2A: against negative evidence causing the unlearning of verb movement.», **Second Language Research** 8, 1-38.

Schumann, J. (1979).

«The acquisition of English negation by speakers of Spanish: a review of the literature», R. Anderson (éd.), **The acquisition and use of Spanish and English as first and second languages**, Washington, TESOL.

Schumann, J. (1980).

«The acquisition of English relative clauses by a second language learners», R.C. Scarcella et S.D Krashen (éd.), **Research in second language acquisition**, Rowley, Mass., Newbury House.

Selinker, L. (1972).

«Interlanguage», **International Review of Applied Linguistics** 10, 209-31.

Selinker, L. (1992).

**Rediscovering Interlanguage**, London, Longman.

Selinker, L. (1996).

«On the notion of "IL competence" in early SLA research: an aid to understanding some baffling current issues.», G. Brown, K. Malmkjær et J. Williams (éd.), **Performance & competence in second language acquisition**, New York, Cambridge University Press.

Shapira, R. (1978).

«The non-learning of English: case study of an adult», E.M. Hatch (éd.), **Second language acquisition: a book of readings**, Rowley, Newbury House Publishers.

Skinner, B.F. (1957).

**Verbal behavior**, New York, Appleton-Century-Crofts.

Sorace, A. (1996).

«The use of acceptability judgments in second language acquisition research», William C. Ritchie et Tej K. Bhatia (éd.), **Handbook of second language acquisition**, New York, Academic Press.

Stenson, N. (1990)

«Phrase structure congruence, government, and Irish-English code-switching», R. Hendrick (éd.), **Syntax and semantics**, vol 23: **The Syntax of the modern Celtic languages**, San Diego, Cal., Academic Press.

Stockwell, Bowen et Martin (1965)

**The grammatical structures of English and Spanish**, Chicago, University of Chicago Press.

Stowell, T. (1981).

**The origins of phrase structure**, Thèse de Ph..D., Department of Linguistics and Philosophy, Massachusetts Institute of Technology.

Strozer, J. R. (1994).

**Language acquisition after puberty**, Washington, D.C., Georgetown University Press.

Tarone, E. (1983).

«On the variability of interlanguage systems», **Applied Linguistics** 4, 143-63.

Thomas, M. (1989)

«The interpretation of English reflexive pronouns by non-native speakers», **Studies in Second Language Acquisition**, 11, 281-303 .

Tran-Chi-Chau (1975).

«Error analysis, contrastive analysis and students' perception: a study of difficulty in second language learning», **International Review of Applied Linguistics** 13, 119-43.

Trahey, M. et L. White (1993)

«Positive evidence and preemption in second language classroom», **Studies in Second Language Acquisition**, 15, 181-204.

Université Laval, Centre de recherche sur le bilinguisme (1976)

**Test Laval: test de classement français langue seconde, Laval test: placement test French as a second language**, Québec, PUL.

Valdman, A.

«Systèmes approximatifs d'apprenants et enseignement du français langue étrangère», P.R. Léon et J. Yashinsky (éd.), **Options nouvelles en didactique du français langue étrangère**, Montréal, Didier.

Watson, J. (1924).

**Behaviourism**, New York, Norton.

Webelhuth, G. (1992).

**Principles and parameters of syntactic saturation**, Oxford, Oxford University Press.

Wexler, K. et Manzini, R. (1987).

«Parameters and learnability in binding theory», T. Roeper et E. Williams (éd.), **Parameter setting**, Dordrecht, Reidel.

White, L. (1985a).

«The acquisition of parameterized grammars: subjacency in second language acquisition», **Second Language Research** 1, 1-17.

White, L. (1985b).

«The pro-drop parameter in adult second language acquisition», **Language Learning** 35, 47-62.

White, L. (1986a).

«Implications of parametric variation for adult second language acquisition: an investigation of the "pro-drop" parameter», V. Cook (éd.), **Experimental approaches to second language acquisition**, Oxford, Pergamon.

White, L. (1986b)

«Markedness and parameter setting: some implications for a theory of adult second language acquisition», F. Eckman, E. Moravcsik et J. Wirth (éd.), **Markedness**, New York, Plenum Press.

White, L. (1987).

«Universal Grammar: Is it just a new name for old problems?», communication présentée au **Second Language Research Forum**, USC, Los Angeles, 1987. (Un résumé de cette communication se trouve dans White 1989a:109 et sq.).

White, L. (1988).

«Island effects in second language acquisition», S. Flynn et W. O'Neil (éd.), **Linguistics theory in second language acquisition**, Dordrecht, Kluwer.

White, L. (1989a).

**Universal grammar and second language acquisition**, Philadelphia, John Benjamins Publishing.

White, L. (1989b).

«The adjacency condition on case assignment: do L2 learners observe the subset principle?», S. Gass et J. Schachter (éd.), **Linguistic perspectives on second language acquisition**, Cambridge, Cambridge University Press.

White L. (1991a).

«The verb-movement parameter in second language acquisition», **Language Acquisition** 4, 337-60.

White L. (1991b).

«Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom», **Second Language Research**, 7, 133-61.

White, L. (1992).

«Long and short verb movement in second language acquisition», **Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique**, 37, 2, 273-86.

White, L. (1995).

«Chasing after linguistic theory», L. Eubank, L. Selinker et M. Sharwood Smith (éd.), **The current stage of interlanguage**, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

White L. et F. Genesee (1996).

«How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition», **Second Language Research** 12, 3, 233-65.

Wode, H. (1976).

«Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition», **Working Papers on Bilingualism** 11, 1-13.

Wode, H. (1978).

«The L1 vs L2 acquisition of English interrogation», **Working Papers on Bilingualism** 15, 37-57.

Wode, H. (1980).

**Learning a second language 1: an integrated view of language acquisition**, Tübingen, Gunter Narr.

**Annexe 1**

Questionnaires d'identification

Questionnaire d'identification de l'étude pilote

Questionnaire d'identification  
(version définitive)

IDENTIFICATION

- 1) Nom: \_\_\_\_\_ STL: \_\_\_\_\_  
 Prenom: \_\_\_\_\_  
 Age: \_\_\_\_\_  
 Sexe:            M        F
- 2) Ma langue maternelle (premiere langue apprise et encore comprise) est:  
 \_\_\_\_\_
- 3) A la maison, la langue parlée est:  
                   anglais            français            espagnol
- Autre (specifiez): \_\_\_\_\_
- 4) Je parle aussi une ou plusieurs autres langues (specifiez):  
 - \_\_\_\_\_  
 - \_\_\_\_\_  
 - \_\_\_\_\_  
 - \_\_\_\_\_
- 5) Nationalite (par exemple, canadien): \_\_\_\_\_  
 Pays de residence: \_\_\_\_\_  
 Province ou Etat: \_\_\_\_\_  
 Region: \_\_\_\_\_
- 6) Nombre d'annees universitaires completees (par exemple, un etudiant qui n'a pas encore termine sa premiere annee indique "0"):  
   0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5
- 7) Pendant la plupart des annees a l'ecole et a l'universite, j'ai etudie en:  
                   anglais            francais            espagnol



Renseignements additionnels sur vos origines linguistiques

NOM:  
PRENOM:

- 8) ENTRE 0 ET 5 ANS. la langue parlée à la maison était:  
anglais français espagnol  
autre (specifiez): \_\_\_\_\_
- 9) ENTRE 5 ET 12 ANS. la langue parlée à la maison était:  
anglais français espagnol  
autre (specifiez): \_\_\_\_\_
- la langue parlée à l'école était  
principalement:  
anglais français espagnol  
autre (specifiez): \_\_\_\_\_
- 10) ENTRE 12 ET 18 ANS. la langue parlée à la maison était:  
anglais français espagnol  
autre (specifiez): \_\_\_\_\_
- la langue parlée à l'école était  
principalement:  
anglais français espagnol  
autre (specifiez): \_\_\_\_\_
- 11) DEPUIS L'AGE DE 18 ANS. la langue parlée à mon domicile est:  
anglais français espagnol  
autre (specifiez): \_\_\_\_\_
- 12) Mes études post-secondaires ont été faites en:  
anglais français espagnol  
autre (specifiez): \_\_\_\_\_

IDENTIFICATION

- 1) Nom: \_\_\_\_\_ STL: \_\_\_\_\_  
 Prénom: \_\_\_\_\_  
 Age: \_\_\_\_\_  
 Sexe:            M        F
- 2) Ma langue maternelle (première langue apprise et encore comprise) est:  
 \_\_\_\_\_
- 3) A la maison, la langue parlée est:  
                   anglais            français            espagnol  
 Autre (specifiez): \_\_\_\_\_
- 4) Je parle aussi une ou plusieurs autres langues (specifiez):  
 - \_\_\_\_\_  
 - \_\_\_\_\_  
 - \_\_\_\_\_  
 - \_\_\_\_\_
- 5) Pays de résidence: \_\_\_\_\_  
 Province ou Etat: \_\_\_\_\_  
 Région: \_\_\_\_\_
- 6) Nombre d'années universitaires complétées (par exemple, un étudiant qui n'a pas encore terminé sa première année indique "0"):  
                   0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6

Renseignements additionnels sur vos origines linguistiques

NOM:  
 PRENOM:

- 7) ENTRE 0 ET 5 ANS. la langue parlée à la maison était:  
 anglais français espagnol  
 autre (spécifiez): \_\_\_\_\_
- 8) ENTRE 5 ET 12 ANS. la langue parlée à la maison était:  
 anglais français espagnol  
 autre (spécifiez): \_\_\_\_\_
- la langue parlée à l'école était  
 principalement:  
 anglais français espagnol  
 autre (spécifiez): \_\_\_\_\_
- 9) ENTRE 12 ET 18 ANS. la langue parlée à la maison était:  
 anglais français espagnol  
 autre (spécifiez): \_\_\_\_\_
- la langue parlée à l'école était  
 principalement:  
 anglais français espagnol  
 autre (spécifiez): \_\_\_\_\_
- 10) DEPUIS L'AGE DE 18 ANS. la langue parlée à mon domicile est:  
 anglais français espagnol  
 autre (spécifiez): \_\_\_\_\_
- 11) MES ETUDES POST-SECONDAIRES ont été faites en:  
 anglais français espagnol

**Annexe 2**

Copie des divers tests  
(et documents annexes)

Phrases présentées dans le  
premier test de manipulation (TM1F)

- 01 Fred/un/est/maigre/homme  
Fred est un homme maigre
- 02 plus/lisez/vous/moi/que  
vous lisez plus que moi
- 03 fait/pleut/quand/genou/il/mal/son  
son genou fait mal quand il pleut
- 04 Paul/une/a/défectueuse/acheté/auto  
Paul a acheté une auto défectueuse
- 05 Jean/aime/cette/beaucoup/ville  
Jean aime beaucoup cette ville
- 06 une/nouvelle/ministre/annoncera/politique/le  
le ministre annoncera une nouvelle politique
- 07 les/sont/enfants/avec/venus/leurs/Tremblay  
les Tremblay sont venus avec leurs enfants
- 08 saxophone/du/joue/Bill  
Bill joue du saxophone
- 09 aujourd'hui/autobus/Paul/l'/prend  
Paul prend l'autobus aujourd'hui
- 10 vieux/masque/Mariette/a/un/africain  
Mariette a un vieux masque africain
- 11 venu/est/avec/François/Michel  
Michel est venu avec François
- 12 a/nouvelle/sa/montre/cassé/Henri  
Henri a cassé sa nouvelle montre
- 13 du/joue/piano/Alain  
Alain joue du piano
- 14 pêche/Michel/est/à/allé/la  
Michel est allé à la pêche
- 15 Toronto/plusieurs/années/ai/vécu/à/j'  
j'ai vécu plusieurs années à Toronto
- 16 pense/terminé/travail/mon/je/est/que  
je pense que mon travail est terminé
- 17 acheté/rouge/Gérald/une/chemise/a  
Gérald a acheté une chemise rouge

- 18                           astronaute/Marcel/veut/devenir  
Marcel veut devenir astronaute
- 19                           portera/Éric/jeans/des/demain  
Éric portera des jeans demain
- 20                           ski/dangereux/le/plus/est/bowling/que  
le ski est plus dangereux que le bowling
- 21                           le/café/prend/son/dans/elle/du/sucre  
elle prend du sucre dans son café
- 22                           de/mange/pizza/Raymond/la/toujours  
Raymond mange toujours de la pizza
- 23                           du/vin/Français/les/boivent/régulièrement  
les Français boivent régulièrement du vin
- 24                           François/repas/son/tard/a/pris  
François a pris son repas tard
- 25                           maisons/trois/violent/un/orage/a/détruit  
un violent orage a détruit trois maisons
- 26                           nés/est/nous/sommes/ville/où/petite/la  
la ville où nous sommes nés est petite
- 27                           l'/autobus/ai/encore/pris/j'  
j'ai encore pris l'autobus
- 28                           on/les/traverse/rues/prudemment  
on traverse les rues prudemment
- 29                           grand/Pierre/comédien/un/est  
Pierre est un grand comédien
- 30                           disparaît/printemps/la/au/neige  
la neige disparaît au printemps
- 31                           Pierrette/français/parle/souvent  
Pierrette parle souvent français
- 32                           couramment/anglais/Pauline/parle  
Pauline parle couramment anglais
- 33                           problème/compris/Louis/bien/le/a  
Louis a bien compris le problème

**Phrases présentées dans le  
second test de manipulation (TM2B)**

- 01                    je/enfants/lire/ferai/livre/aux/beau/ce  
je ferai lire ce beau livre aux enfants
- 02                    premier/avoir/vu/il/jure/le/ministre  
il jure avoir vu le premier ministre
- 03                    toujours/blanche/pape/Jean-Paul II/le/porte/robe/une  
le pape Jean-Paul II porte toujours une robe blanche
- 04                    livre/son/fini/François/a/hier  
François a fini son livre hier
- 05                    de/insuline/diabétiques/l'/régulièrement/les/prennent  
les diabétiques prennent régulièrement de l'insuline
- 06                    fera/travail/Éric/son/demain  
Éric fera son travail demain
- 07                    aujourd'hui/Denise/Philippe/rencontre  
Denise rencontre Philippe aujourd'hui
- 08                    hockey/bière/buvant/il/écoute/la/de/le/en  
il écoute le hockey en buvant de la bière
- 09                    est/Annie/partie/voyage/en  
Annie est partie en voyage
- 10                    bilingue/j'/un/ai/dictionnaire/acheté  
j'ai acheté un dictionnaire bilingue
- 11                    un/Grèce/Henri/voudrait/faire/voyage/en  
Henri voudrait faire un voyage en Grèce
- 12                    j'/vacances/Italie/passé/en/ai/mes  
j'ai passé mes vacances en Italie
- 13                    Henriette/est/un/amoureuse/avocat/d'/tombée  
Henriette est tombée amoureuse d'un avocat
- 14                    reçu/a/Noël/Pierre/de/cadeau/pas/n'/à  
Pierre n'a pas reçu de cadeau à Noël
- 15                    reviennent/oiseaux/au/printemps/les  
les oiseaux reviennent au printemps
- 16                    il/encore/a/son/perdu/argent  
il a encore perdu son argent
- 17                    patron/son/critique/Louise  
Louise critique son patron

- 18                   ordinateur/facilement/Pauline/l'utilise  
Pauline utilise facilement l'ordinateur
- 19                   de/police/la/a/vendeur/le/droque/arrêté  
la police a arrêté le vendeur de drogue
- 20                   ne/à/horoscope/pas/croit/l'/Michelle  
Michelle ne croit pas à l'horoscope
- 21                   les/les/lapins/aiment/beaucoup/carottes  
les lapins aiment beaucoup les carottes
- 22                   passé/ai/soirée/j'/toute/télévision/la/devant/la
- 23                   les/instructions/lit/attentivement/Paul  
Paul lit attentivement les instructions
- 24                   fait/janvier/a/beau/en/il  
il a fait beau en janvier
- 25                   économie/l'/gouvernement/veut/améliorer/le  
le gouvernement veut améliorer l'économie
- 26                   centre/commercial/au/est/allée/Marilyn  
Marilyn est allée au centre commercial
- 27                   Français/pour/espaces/ses/le/grands/adorent/les/Canada  
les Français adorent le Canada pour ses grands espaces
- 28                   Pierre/conseils/souvent/demande/des  
Pierre demande souvent des conseils
- 29                   je/suis/magasin/en/allant/au/tombé  
je suis tombé en allant au magasin
- 30                   compris/a/mal/Louise/la/question  
Louise a mal compris la question
- 31                   bon/film/il/au/y/un/cinéma/a  
il y a un bon film au cinéma
- 32                   nos/nous/amis/dîner/à/invitons  
nous invitons nos amis à dîner
- 33                   technicien/réparer/un/il/ordinateur/faut/pour/l'  
il faut un technicien pour réparer l'ordinateur



**Premier test de préférence (TP1W)**

- 01 a) En cause du long week-end, il y a plus d'accidents sur les routes.  
b) À cause du long week-end, il y a plus d'accidents sur les routes.  
c) Au cause du long week-end, il y a plus d'accidents sur les routes.
- 02 a) Les beaux restaurants où ils ont diné servent de la française cuisine.  
b) Les restaurants beaux où ils ont diné servent de la cuisine française.  
c) Les beaux restaurants où ils ont diné servent de la cuisine française.
- 03 a) Michelle a beaucoup aimé cette école.  
b) Michelle a aimé cette école beaucoup.  
c) Michelle a aimé beaucoup cette école.
- 04 a) À l'aéroport, j'ai attendu pour mes bagages deux heures.  
b) À l'aéroport, j'ai attendu pour mes bagages pour deux heures.  
c) À l'aéroport, j'ai attendu mes bagages deux heures.
- 05 a) Mon ami prend une grande pizza et je prends le même.  
b) Mon ami prend une grande pizza et je prends la même chose.  
c) Mon ami prend une pizza grande et je prends le même.
- 06 a) Je propose à préparer un barbecue succulent.  
b) Je propose que je prépare un succulent barbecue.  
c) Je propose de préparer un succulent barbecue.
- 07 a) As-tu la couleur du nouveau autobus?  
b) As-tu la couleur de l'autobus nouveau?  
c) As-tu la couleur du nouvel autobus?
- 08 a) Au milieu du lac, il y a une petite île.  
b) Au milieu du lac, il y a une île petite.  
c) Il y a un île petite au milieu du lac.
- 09 a) Le président a hier pris le train.  
b) Le président a pris le train hier.  
c) Le président a pris hier le train.
- 10 a) Depuis que mon amie Diane est partie, elle se manque beaucoup.  
b) Depuis que mon amie Diane est partie, elle me manque beaucoup.  
c) Depuis que mon amie Diane est partie, je me manque beaucoup.
- 11 a) Il n'avait pas beaucoup de monde au festival.

- b) Il n'était pas beaucoup de monde au festival.  
c) Il n'y avait pas beaucoup de monde au festival.
- 12 a) Je pense j'ai aimé le film «Le Parc Jurassique».  
b) Je pense avoir aimé le film «Le Parc Jurassique»  
c) Je pense que j'ai aimé le film «Le Parc Jurassique».
- 13 a) Carl rarement observe les oiseaux.  
b) Carl observe rarement les oiseaux.  
c) Rarement, Carl observe les oiseaux.
- 14 a) Les astronomes observent directement les étoiles.  
b) Directement, les astronomes observent les étoiles.  
c) Les astronomes directement observent les étoiles.
- 15 a) Vanessa souvent parle espagnol.  
b) Vanessa parle espagnol souvent.  
c) Vanessa parle souvent espagnol.
- 16 a) Marcel paye rapidement ses dettes.  
b) Marcel rapidement paye ses dettes.  
c) Rapidement, Marcel paye ses dettes.
- 17 a) Marie portera une jupe demain.  
b) Marie demain portera une jupe.  
c) Marie portera demain une jupe.
- 18 a) Pierre était à l'aéroport à même temps que moi.  
b) Pierre était à l'aéroport en même temps que moi.  
c) Pierre était à l'aéroport au même temps que moi.
- 19 a) J'ai attendu par le train pendant trois heures.  
b) J'ai attendu le train pendant trois heures.  
c) J'ai attendu pour le train pendant trois heures.
- 20 a) J'ai le moment de boire une bière.  
b) J'ai le temps de boire une bière.  
c) J'ai la fois de boire une bière.
- 21 a) J'ai sorti les poubelles comme à tous les mardis.  
b) Je suis sorti les poubelles comme à tous les mardis.  
c) Comme à tous les mardis, je suis sorti les poubelles.
- 22 a) J'ai acheté une nouvelle bicyclette toute rouge.  
b) J'ai acheté une toute rouge nouvelle bicyclette.  
c) J'ai acheté une bicyclette nouvelle toute rouge.
- 23 a) J'ai brisé encore ma montre.  
b) J'ai encore brisé ma montre.  
c) J'ai brisé ma montre encore.
- 24 a) La reine a pris tard son repas.  
b) La reine a pris son repas tard.  
c) La reine a tard pris son repas.

- 25 a) Il y a un gros monsieur dans l'autobus jaune.  
b) Il y a un gros monsieur dans le jaune autobus.  
c) Il y a un monsieur gros dans l'autobus jaune.
- 26 a) Cette grosse femme a des lunettes roses.  
b) Cette femme grosse a des roses lunettes.  
c) Cette femmes grosse a des lunettes roses.
- 27 a) Le chat gros du voisin se promène dans notre jardin petit.  
b) Le gros chat du voisin se promène dans notre petit jardin.  
c) Le gros chat du voisin se promène dans notre jardin petit.
- 28 a) Les Italiens mangent toujours des pâtes.  
b) Les Italiens mangent des pâtes toujours.  
c) Les Italiens toujours mangent des pâtes.
- 29 a) Avant chaque compétition, les champions olympiques mangent des légumes frais.  
b) Avant chaque compétition, les olympiques champions mangent des légumes frais.  
c) Avant chaque compétition, les champions olympiques mangent des frais légumes.
- 30 a) Cette femme a divorcé son mari.  
b) Cette femme a divorcé de son mari.  
c) Cette femme a divorcé avec son mari.
- 31 a) Le charmant prince est venu sur son blanc cheval.  
b) Le prince charmant est venu sur son blanc cheval.  
c) Le prince charmant est venu sur son cheval blanc.
- 32 a) Jean-Louis a expliqué la situation bien.  
b) Jean-Louis a bien expliqué la situation.  
c) Jean-Louis a expliqué bien la situation.
- 33 a) J'ai vécu deux ans dans une grande canadienne ville.  
b) J'ai vécu deux ans dans une grande ville canadienne.  
c) J'ai vécu deux ans dans une ville canadienne grande.

**Phrases présentées dans le**  
**second test de préférence (TP2F)**

- 01 a) J'ai une folle envie d'acheter ce beau manteau noir.  
b) J'ai une envie folle d'acheter ce noir beau manteau.  
c) J'ai une envie folle d'acheter ce beau noir manteau.
- 02 a) La maison nous ferons repeindre en bleu.  
b) Nous ferons repeindre la maison en bleu.  
c) Nous ferons la maison repeindre en bleu.
- 03 a) Fièremment, la direction de la compagnie annonce son nouveau produit.  
b) La direction de la compagnie fièremment annonce son nouveau produit.  
c) La direction de la compagnie annonce fièremment son nouveau produit.
- 04 a) Cette vieille automobile rouge a besoin de grosses réparations.  
b) Cette vieille rouge automobile a besoin de grosses réparations.  
c) Cette vieille automobile rouge a besoin de réparations grosses.
- 05 a) Le continent européen attire des touristes nombreux.  
b) L'euro péen continent attire de nombreux touristes.  
c) Le continent européen attire de nombreux touristes.
- 06 a) Je regarde pour des chandails de laine.  
b) Je cherche des chandails de laine.  
c) Je cherche pour des chandails de laine.
- 07 a) Ses remarques agressives n'ont rendu nerveux.  
b) Ses remarques agressives m'ont fait nerveux.  
c) Ses agressives remarques m'ont rendu nerveux.
- 08 a) Il s'assoit dans son fauteuil.  
b) Il s'assit dans son fauteuil.  
c) Il s'assied dans son fauteuil.
- 09 a) Les touristes ont aimé beaucoup cette musique.  
b) Les touristes ont beaucoup aimé cette musique.  
c) Les touristes ont aimé cette musique beaucoup.
- 10 a) J'ai entendu cette nouvelle chanson chanter.  
b) J'ai entendu chanter cette nouvelle chanson.  
c) J'ai entendu chanter cette chanson nouvelle.
- 11 a) Le prochain gouvernement tiendra une conférence nationale pour étudier l'avenir du pays.  
b) Le prochain gouvernement tiendra une nationale conférence pour étudier l'avenir du pays.

- c) Le gouvernement prochain tiendra une nationale conférence pour étudier l'avenir du pays.
- 12 a) Les petits enfants adorent les grosses tablettes de chocolat.  
b) Les petits enfants adorent les tablettes de chocolat grosses.  
c) Les enfants petits adorent les grosses tablettes de chocolat.
- 13 a) Les échecs sont un jeu ancien et difficile.  
b) Les échecs sont un ancien jeu difficile.  
c) Les échecs sont un jeu ancien difficile.
- 14 a) Mes petits chats sont dehors dans le jardin.  
b) Mes chats petits sont dans le jardin dehors.  
c) Mes petits chats sont dans le jardin dehors.
- 15 a) Une sieste petite fait un grand bien à l'organisme.  
b) Une petite sieste fait un grand bien à l'organisme.  
c) Une petite sieste fait un bien grand à l'organisme.
- 16 a) Depuis son accident, elle accomplit difficilement sa tâche.  
b) Depuis son accident, difficilement elle accomplit sa tâche.  
c) Depuis son accident, elle difficilement accomplit sa tâche.
- 17 a) Les chiens perdus retrouvent leur maison toujours.  
b) Les chiens perdus toujours retrouvent leur maison.  
c) Les chiens perdus retrouvent toujours leur maison.
- 18 a) Elle voit fréquemment le ministre.  
b) Fréquemment, elle voit le ministre.  
c) Elle fréquemment voit le ministre.
- 19 a) Elle regarde nager ses enfants.  
b) Elle regarde ses enfants nager.  
c) Elle voit nager ses enfants.
- 20 a) Il a tard fait son travail.  
b) Il a fait tard son travail.  
c) Il a fait son travail tard.
- 21 a) Les ordinateurs sont en train de changer le monde entier mais ils ne peuvent pas arrêter les nouvelles guerres.  
b) Les ordinateurs sont en train de changer le monde entier mais ils ne peuvent pas arrêter les guerres nouvelles.  
c) Les ordinateurs sont en train de changer l'entier monde mais ils ne peuvent pas arrêter les nouvelles guerres.
- 22 a) Ce petit restaurant sert de bons desserts.  
b) Ce petit restaurant sert des desserts bons.  
c) Ce restaurant petit sert de bons desserts.

- 23 a) Le directeur a rencontré tous les employés hier.  
b) Le directeur a hier rencontré tous les employés.  
c) Le directeur a rencontré hier tous les employés.
- 24 a) Paul recevra son diplôme demain.  
b) Paul demain recevra son diplôme.  
c) Paul recevra demain son diplôme.
- 25 a) Le gouvernement fédéral a déposé son budget nouveau.  
b) Le fédéral gouvernement a déposé son budget nouveau.  
c) Le gouvernement fédéral a déposé son nouveau budget.
- 26 a) La recherche scientifique a permis de découvrir ce remède extraordinaire contre le cancer.  
b) La scientifique recherche a permis de découvrir cet extraordinaire remède contre le cancer.  
c) La scientifique recherche a permis de découvrir ce remède extraordinaire contre le cancer.
- 27 a) Les promenades longues à l'extérieur aident à maintenir une santé meilleure.  
b) Les longues promenades à l'extérieur aident à maintenir une meilleure santé.  
c) Les longues promenades à l'extérieur aident à maintenir une santé meilleure.
- 28 a) Je suis content de ce nouveau travail parce que j'ai un patron compréhensif.  
b) Je suis content de ce travail nouveau parce que j'ai un compréhensif patron.  
c) Je suis content de ce travail nouveau parce que j'ai un patron compréhensif.
- 29 a) J'entends souvent cette chanson à la radio.  
b) J'entends cette chanson à la radio souvent.  
c) Je souvent entends cette chanson à la radio.
- 30 a) Je ne prends pas de crème ni de sucre dans mon café.  
b) Je ne prends ni crème ni de sucre dans mon café.  
c) Je ne prends ni crème ni sucre dans mon café.
- 31 a) Ce gros rouge dictionnaire ne coûte pas cher.  
b) Ce dictionnaire rouge gros ne coûte pas cher.  
c) Ce gros dictionnaire rouge ne coûte pas cher.
- 32 a) J'ai encore pris l'avion.  
b) J'ai pris encore l'avion.  
c) J'ai pris l'avion encore.
- 33 a) Jean-Pierre a résumé bien l'histoire.  
b) Jean-Pierre a bien résumé l'histoire.  
c) Jean-Pierre a résumé l'histoire bien.

**Annexe 3**

Génération des séquences aléatoires

```

*****
* --> Compilation de ce programme :
* xif belleros.f
*
* --> Executer apres compilation :
* a.out
*
* --> Les resultats sont ecrits dans le fichier : belleros.prn
*
* --> Auteur : Rjr JUTRAS, Service Info - UOYR
* --> Historique : 21 septembre 1994 : mise en operation
*****
program belleros.f
integer SERIE
parameter (SERIE = 30)
character PATTE*10,MM*3
integer JR,MR,MN,SC,AN,SFED,P(9)
external CALCULE
data PATTE /"date >sysd"/
data P /9 * 0/
open(10,file = "sysd")
rewind(10)
open(11,file = "belleros.prn")
rewind(11)
call system(DATTE)
read(10,"(25,a3,4(1x,12),5x,14)") MM,JR,MR,MN,SC,AN
SEED = AN * 12 + JR * 30 + MR * 24 + MN * 60 + SC * 3600
call srand(SEED)
call CALCULE(SERIE,3,P)
call CALCULE(SERIE,4,P)
call CALCULE(SERIE,5,P)
call CALCULE(SERIE,6,P)
call CALCULE(SERIE,7,P)
call CALCULE(SERIE,8,P)
call CALCULE(SERIE,9,P)
close(10,status = "delete")
rewind(11)
close(11,status = "keep")
stop "--> PGM belleros.f : FIN NORMALE"
end
subroutine CALCULE(SERIE,X,P)
integer M,I,X,SERIE,P(9)
integer EXISTE
external EXISTE
write(11,"(10,'--> Serie a ',I2,' nombres :',//)" X
M = 1
155 continue
150 I = 1
160 continue
163 P(I) = (fix(rand() * 100)
+ 1) / (P(I) > X .or. P(I) = 0) goto 163
I = I + 1
if(I <= X) goto 160
if(EXISTE(P,X) == 1) goto 158
write(11,"(17,9(12),//)" (P(I),I = 1,X)
M = M + 1
if(M <= SERIE) goto 155
write(11,"(1,1)")
return
end
integer function EXISTE(P,X)
integer I,J,X,P(9)
EXISTE = 0
I = 1
173 continue
J = (I + 1)
175 continue
if(P(I) == P(J)) EXISTE = 1
J = J + 1
if(J <= X) goto 175
I = I + 1
if(I <= (X - 1)) goto 173
return
end

```



**Annexe 4**

Tableaux sur la structure d'âge des groupes étudiés

**Tableau A-4.1**  
**Groupe TRANS (n=69)**  
**Structure d'âge et âge moyen**

Âge	Hommes (n)	Femmes (n)	Total (n)
17 ans	0	1	1
18 ans	2	14	16
19 ans	3	6	9
20 ans	0	1	1
21 ans	1	4	5
22 ans	2	5	7
23 ans	4	5	9
24 ans	0	1	1
25 ans	1	1	2
26 ans	0	1	1
27 ans	1	1	2
28 ans	0	2	2
29 ans	0	3	3
30 ans	0	1	1
31 ans	0	0	0
32 ans	1	2	3
33 ans	0	1	1
34 ans	0	0	0
35 ans	0	2	2
36 ans	0	0	0
37 ans	0	0	0
38 ans	0	0	0
39 ans	0	0	0
40 ans	0	0	0
41 ans	0	0	0
42 ans	0	0	0
43 ans	0	0	0
44 ans	2	0	2
45 ans	0	1	1
Total (n)	17	52	69
Âge moyen	24,82	23,06	23,49

**Tableau A-4.2**  
**Groupe LONG (n=15)**  
**Structure d'âge et âge moyen**

Âge	Hommes (n)	Femmes (n)	Total (n)
17 ans	0	0	0
18 ans	0	1	1
19 ans	0	1	1
20 ans	0	0	0
21 ans	2	0	2
22 ans	1	2	3
23 ans	0	2	2
24 ans	0	0	0
25 ans	0	3	3
26 ans	0	0	0
27 ans	1	0	1
28 ans	1	0	1
29 ans	0	0	0
30 ans	0	0	0
31 ans	1	0	1
32 ans	0	0	0
33 ans	0	0	0
34 ans	0	0	0
35 ans	0	0	0
36 ans	0	0	0
37 ans	0	0	0
38 ans	0	0	0
39 ans	0	0	0
40 ans	0	0	0
41 ans	0	0	0
42 ans	0	0	0
43 ans	0	0	0
44 ans	0	0	0
45 ans	0	0	0
Total (n)	6	9	15
Âge moyen	25	22,44	23,47

**Tableau A-4.3**  
**Groupe témoin (n=25)**  
**Structure d'âge et âge moyen de la population**

Âge	Hommes (n)	Femmes (n)	Total (n)
20 ans	0	2	2
21 ans	1	5	6
22 ans	2	5	7
23 ans	0	3	3
24 ans	0	0	0
25 ans	1	1	2
26 ans	1	0	1
27 ans	0	0	0
28 ans	0	1	1
29 ans	0	1	1
30 ans	0	0	0
31 ans	0	1	1
32 ans	0	0	0
33 ans	0	0	0
34 ans	0	0	0
35 ans	0	0	0
36 ans	0	0	0
37 ans	0	0	0
38 ans	0	0	0
39 ans	0	0	0
40 ans	0	0	0
41 ans	0	0	0
42 ans	0	0	0
43 ans	0	0	0
44 ans	0	0	0
45 ans	0	0	0
46 ans	0	0	0
47 ans	0	0	0
48 ans	0	0	0
49 ans	0	0	0
50 ans	0	0	0
51 ans	0	0	0
52 ans	0	0	0
53 ans	0	0	0
54 ans	0	0	0
55 ans	0	0	0
56 ans	0	1	1
<b>Total (n)</b>	<b>5</b>	<b>20</b>	<b>25</b>
<b>Âge moyen</b>	<b>23,2</b>	<b>24,65</b>	<b>24,36</b>

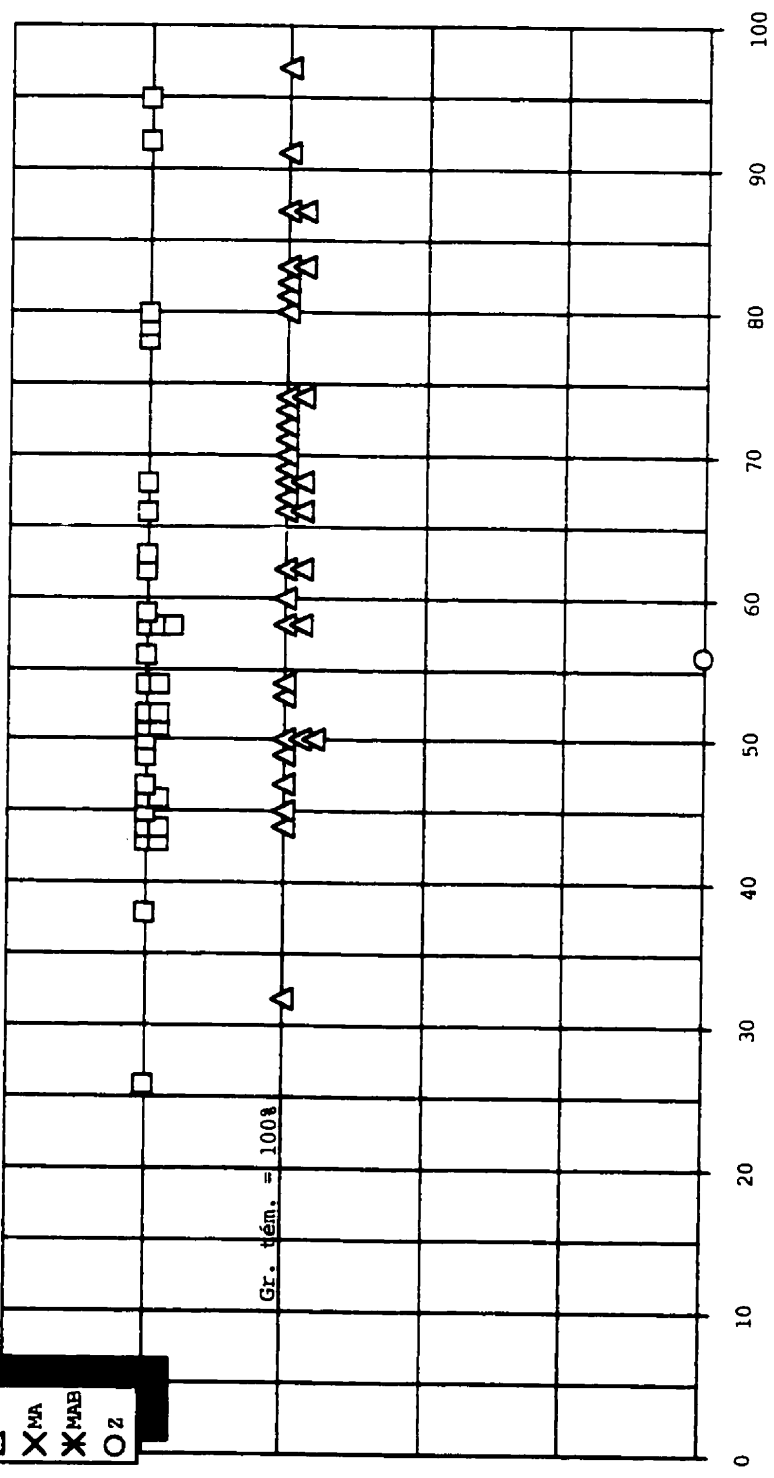
**Annexe 5**

44 phrases

Compilation des résultats du groupe *TRANS* (n=69)  
en 44 graphiques

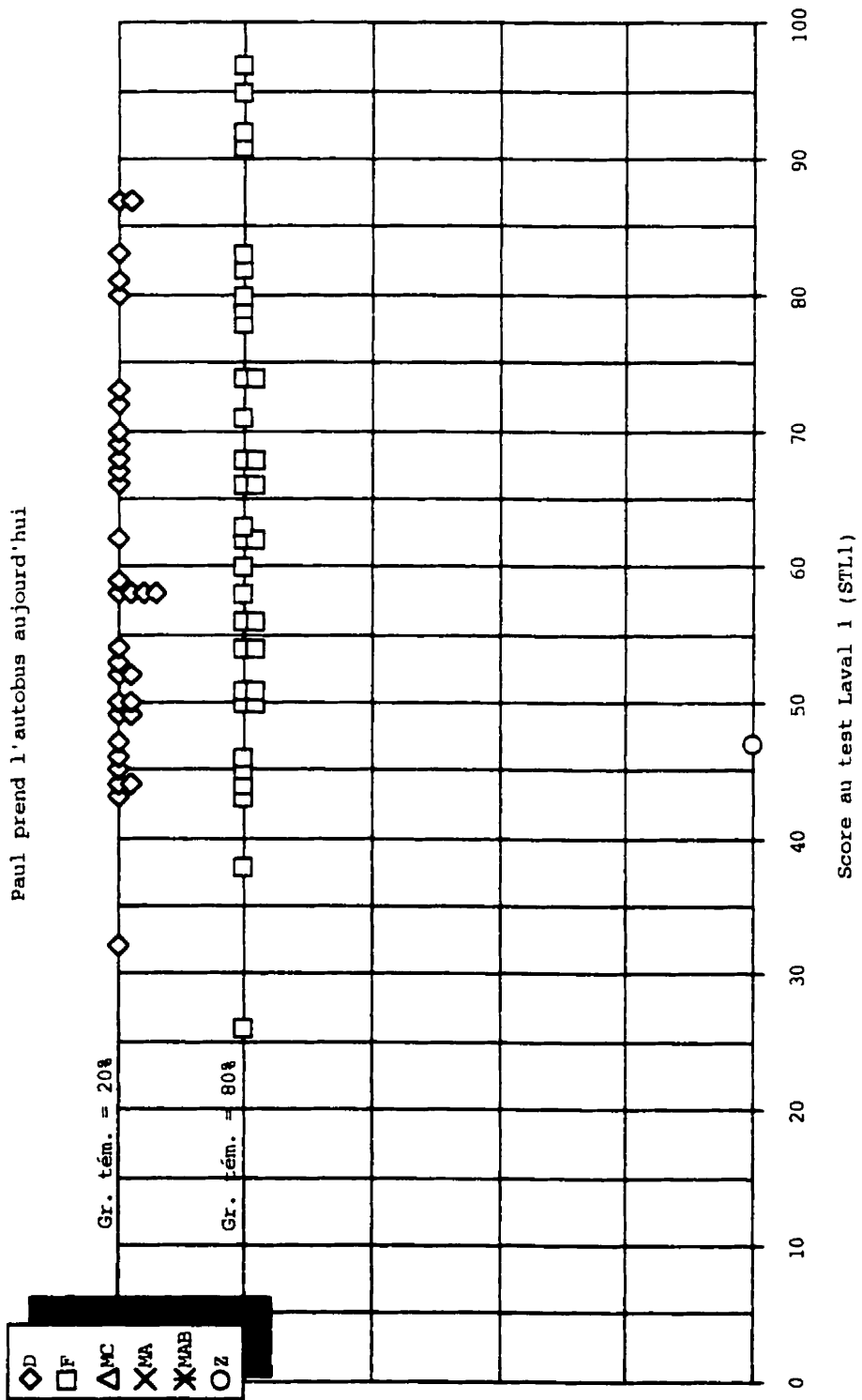
Gr. TRANS (n=69)  
Phrase TMIF#05  
Jean aime beaucoup cette ville

- ◇ D
- F
- △ MC
- X MA
- X MAB
- Z

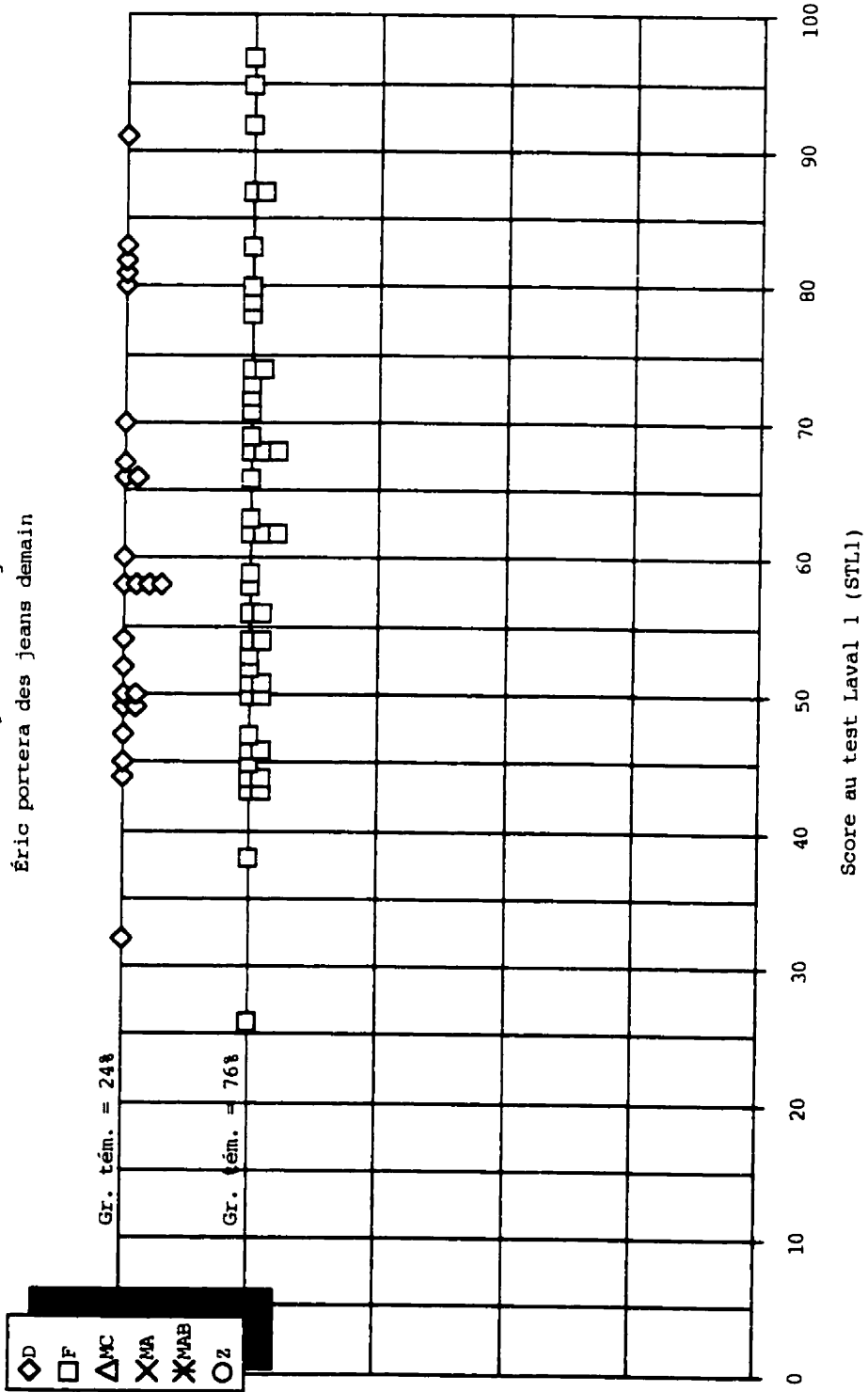


Score au test Laval 1 (STL1)

Groupe TRANS (n=69)  
Phrase TMIF#09  
aujourd'hui Paul prend l'autobus  
Paul prend l'autobus aujourd'hui

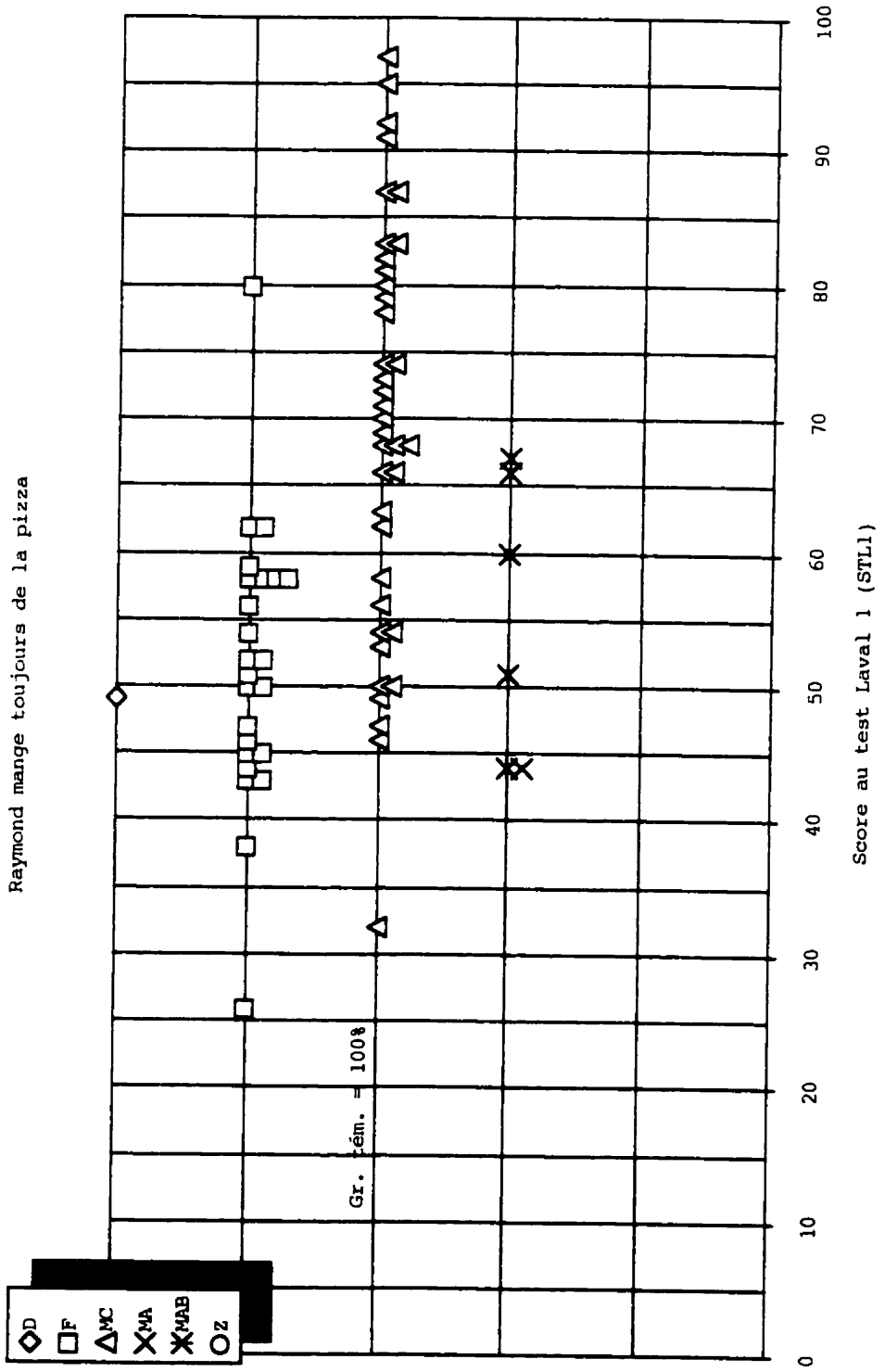


Groupe TRANS (n=69)  
Phrase TMIF#19  
demain Éric portera des jeans  
Éric portera des jeans demain





Groupe TRANS (n=69)  
Phrase TM1F#22  
Raymond mange toujours de la pizza

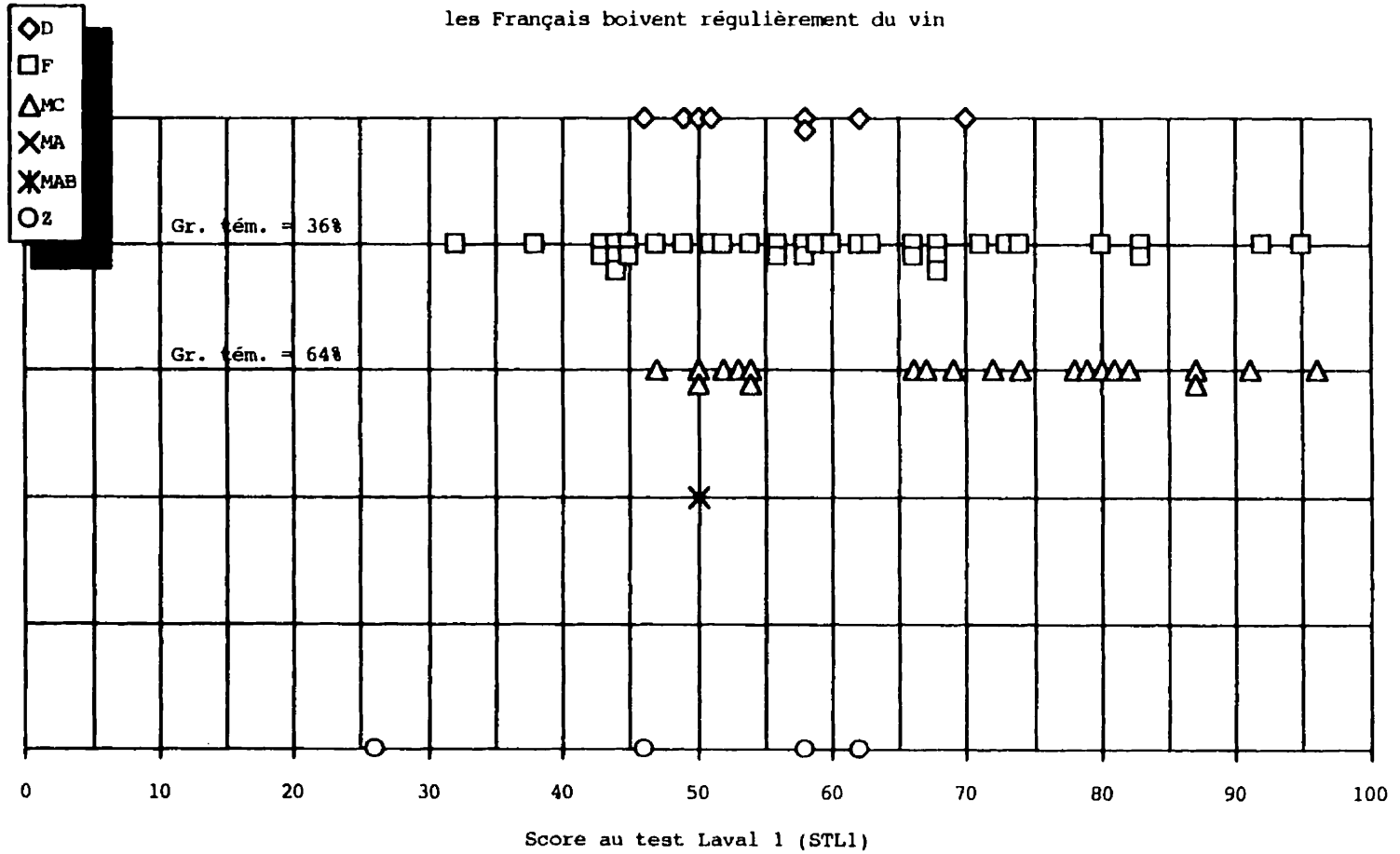


Groupe TRANS (n=69)

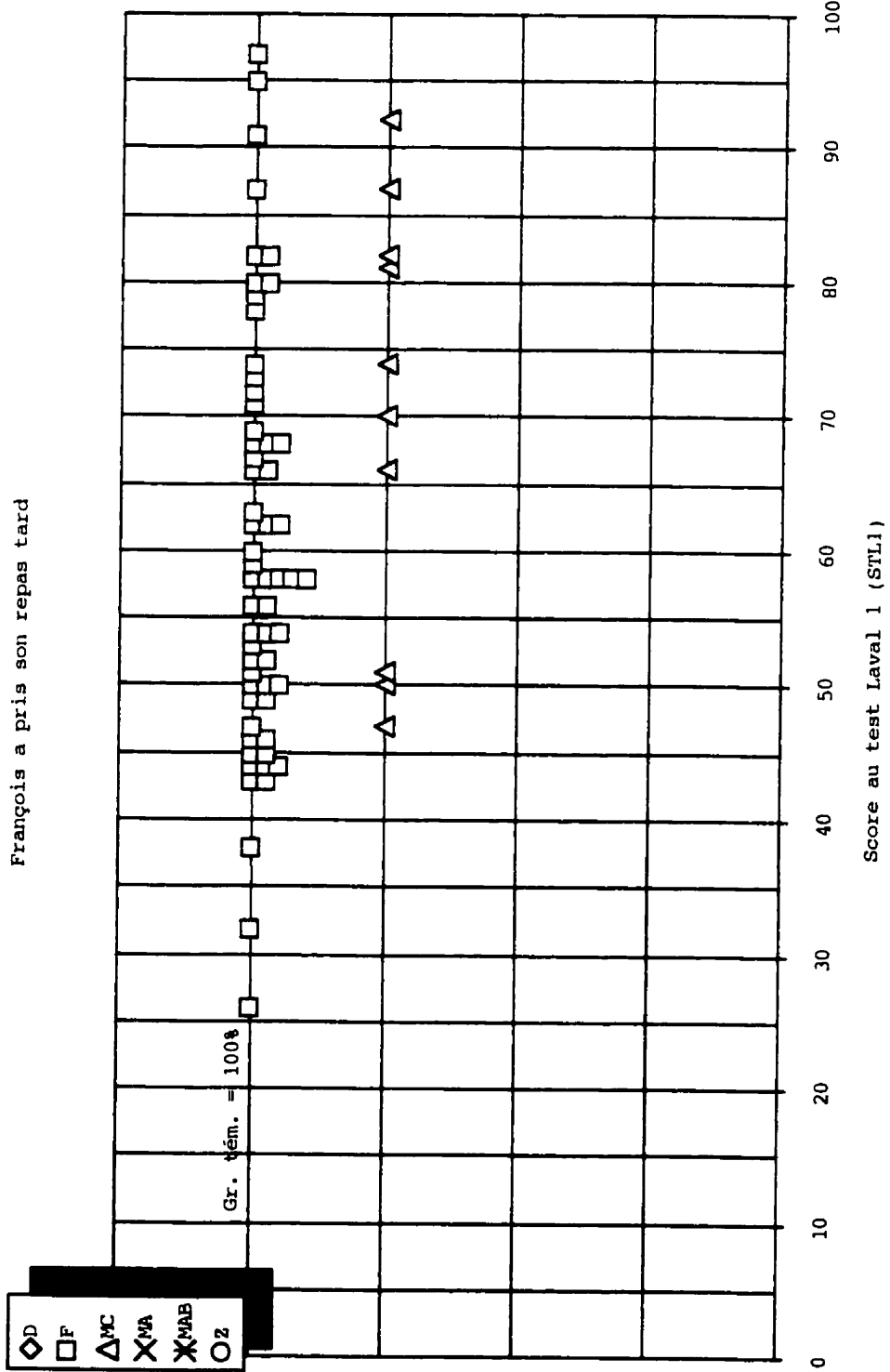
Phrase TM1F#23

les Français boivent du vin régulièrement

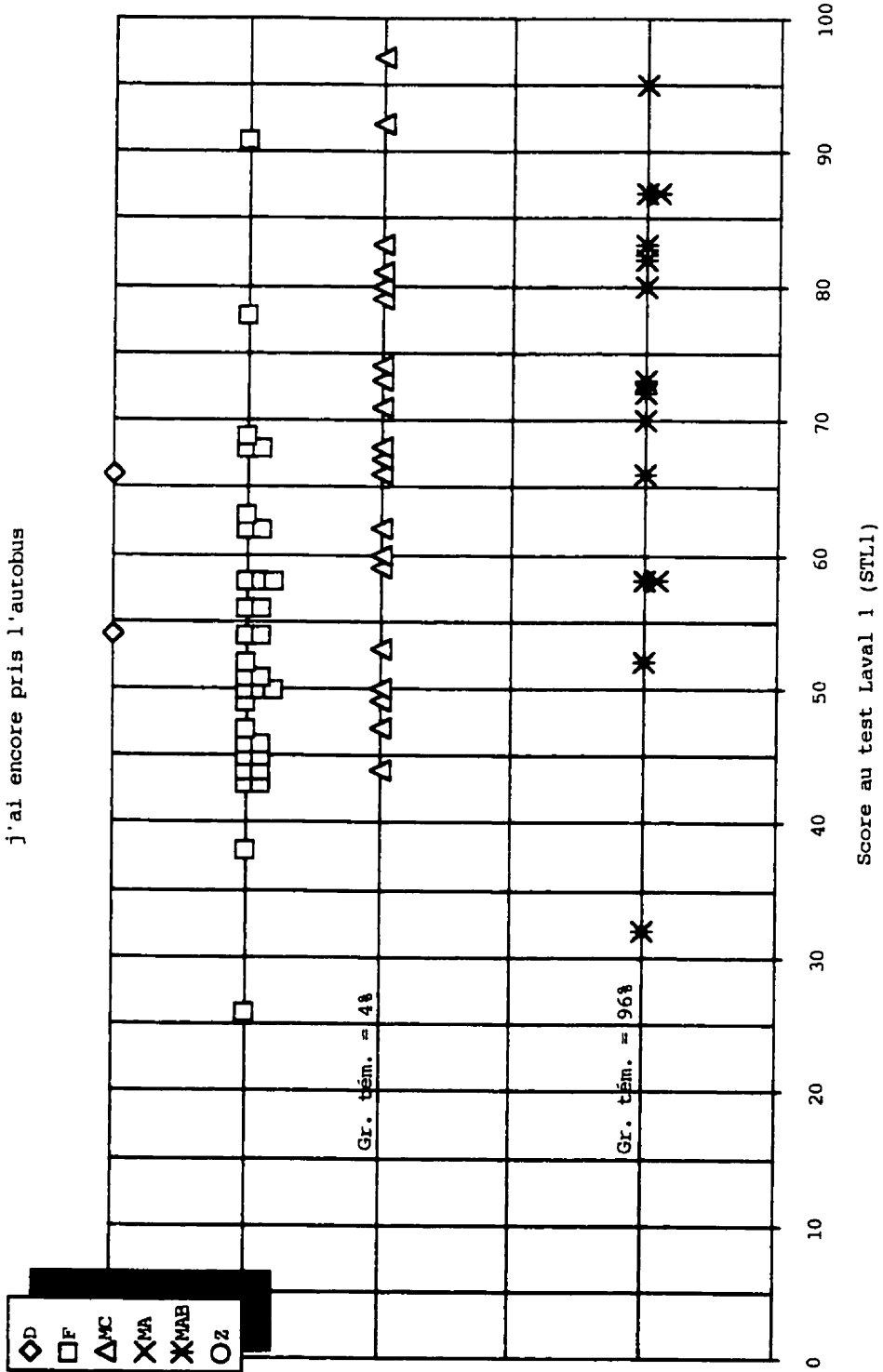
les Français boivent régulièrement du vin



Groupe TRANS (n=69)  
Phrase TMLF#24  
Français a pris son repas tard



Groupe TRANS (n=69)  
 Phrase TMIF#27  
 j'ai encore pris l'autobus

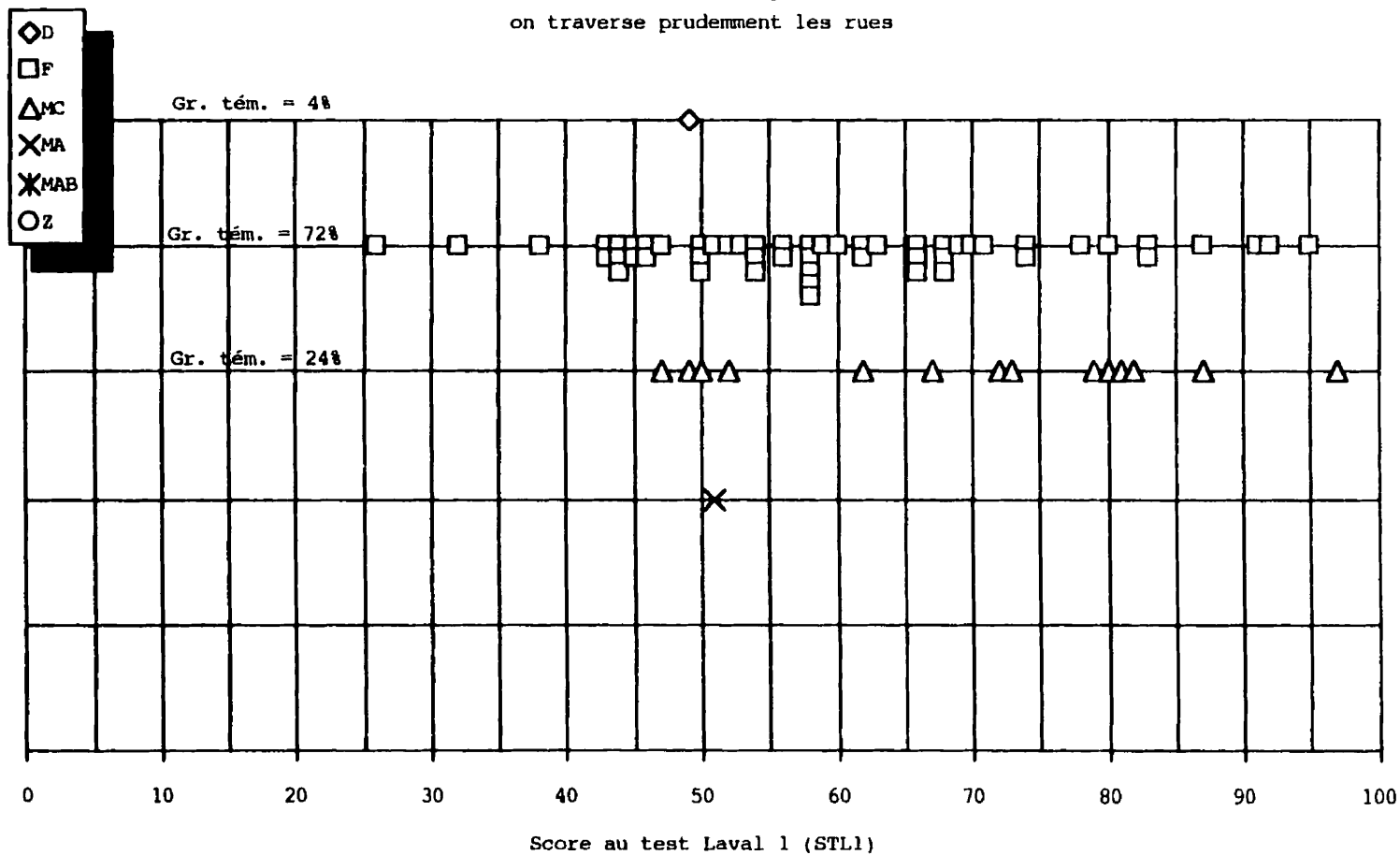


Groupe TRANS (n=69)

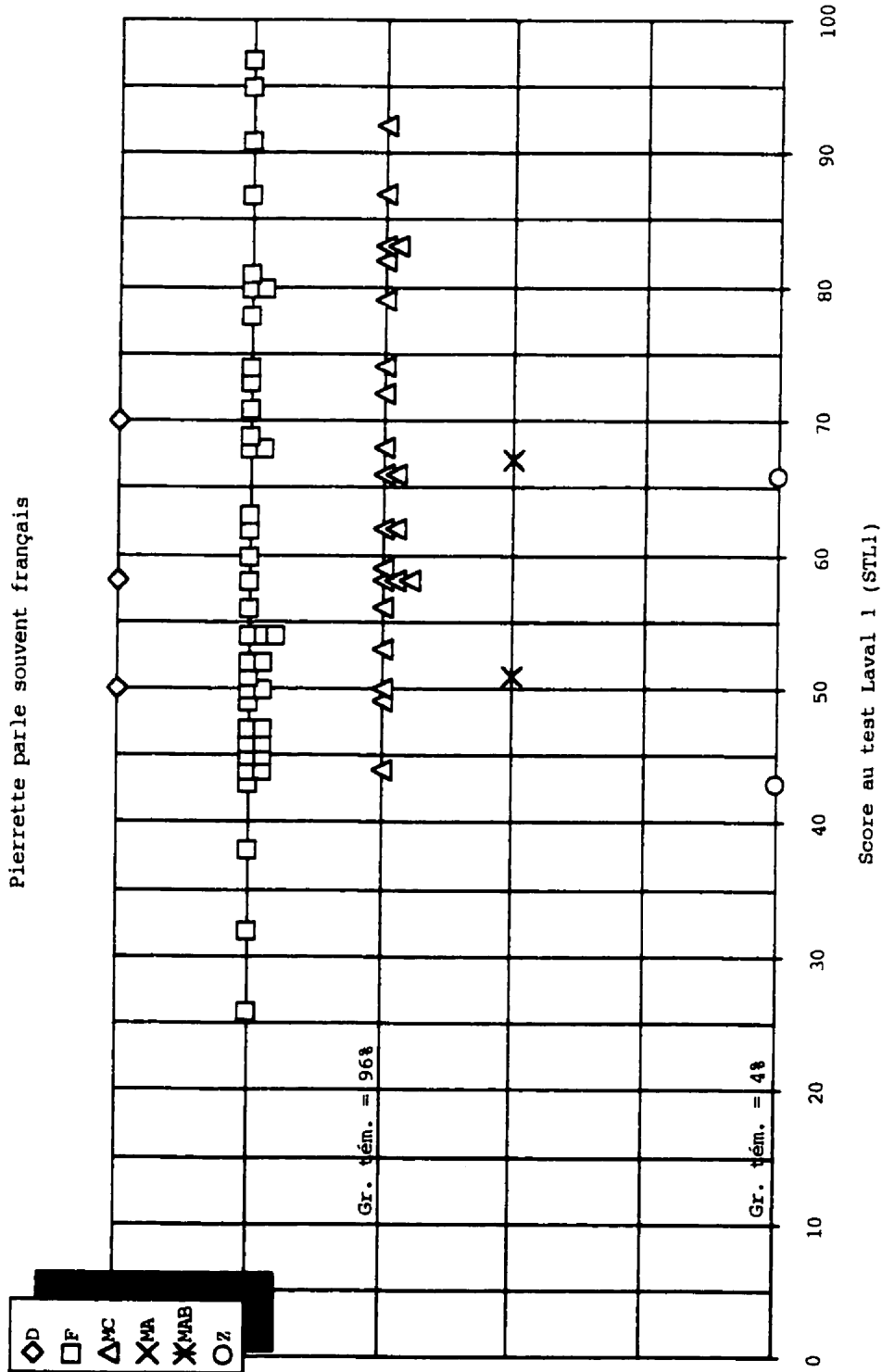
Phrase TM1F#28

on traverse les rues prudemment

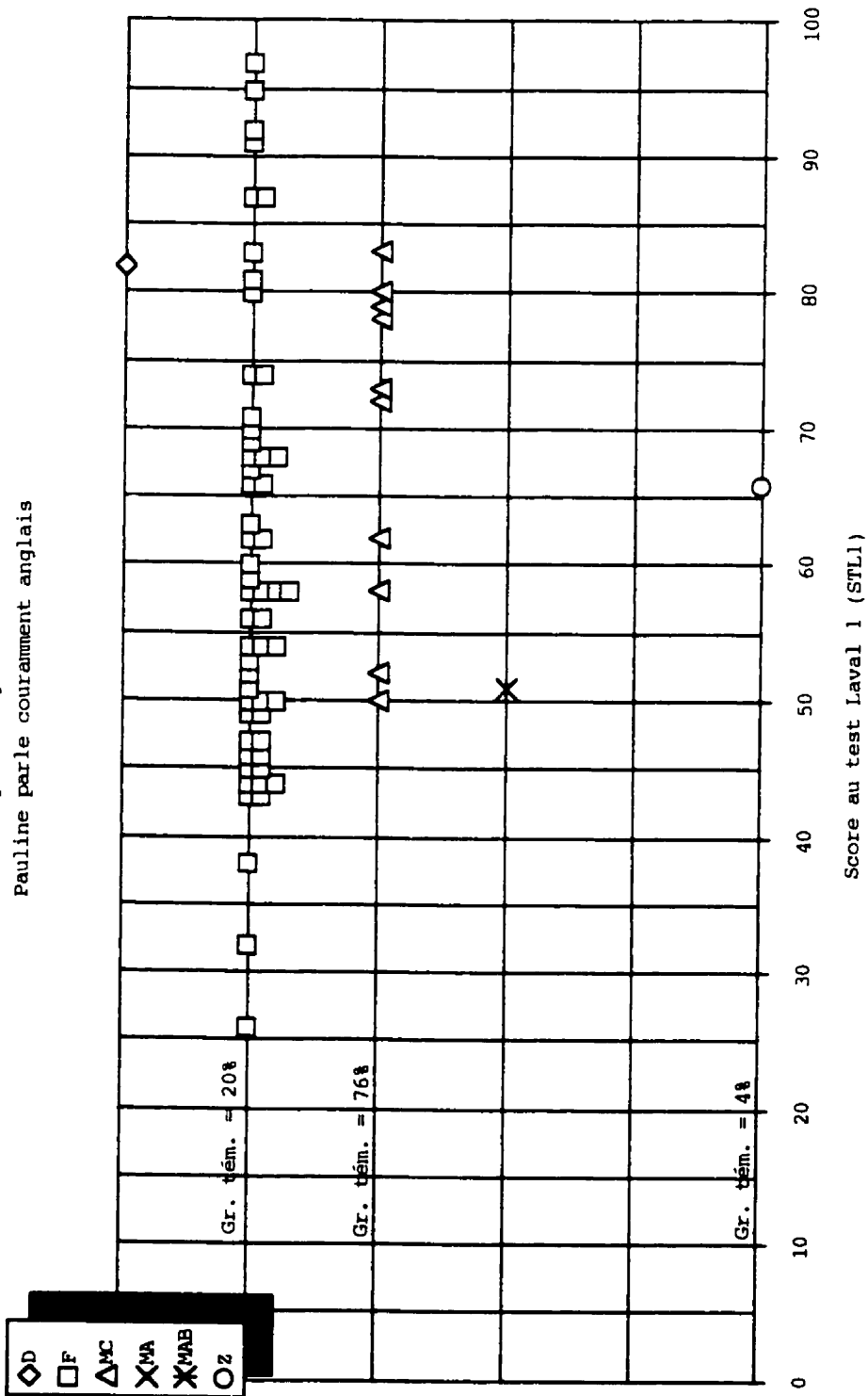
on traverse prudemment les rues



Groupe TRANS (n=69)  
 Phrase TMIF#31  
 Pierrette parle souvent français



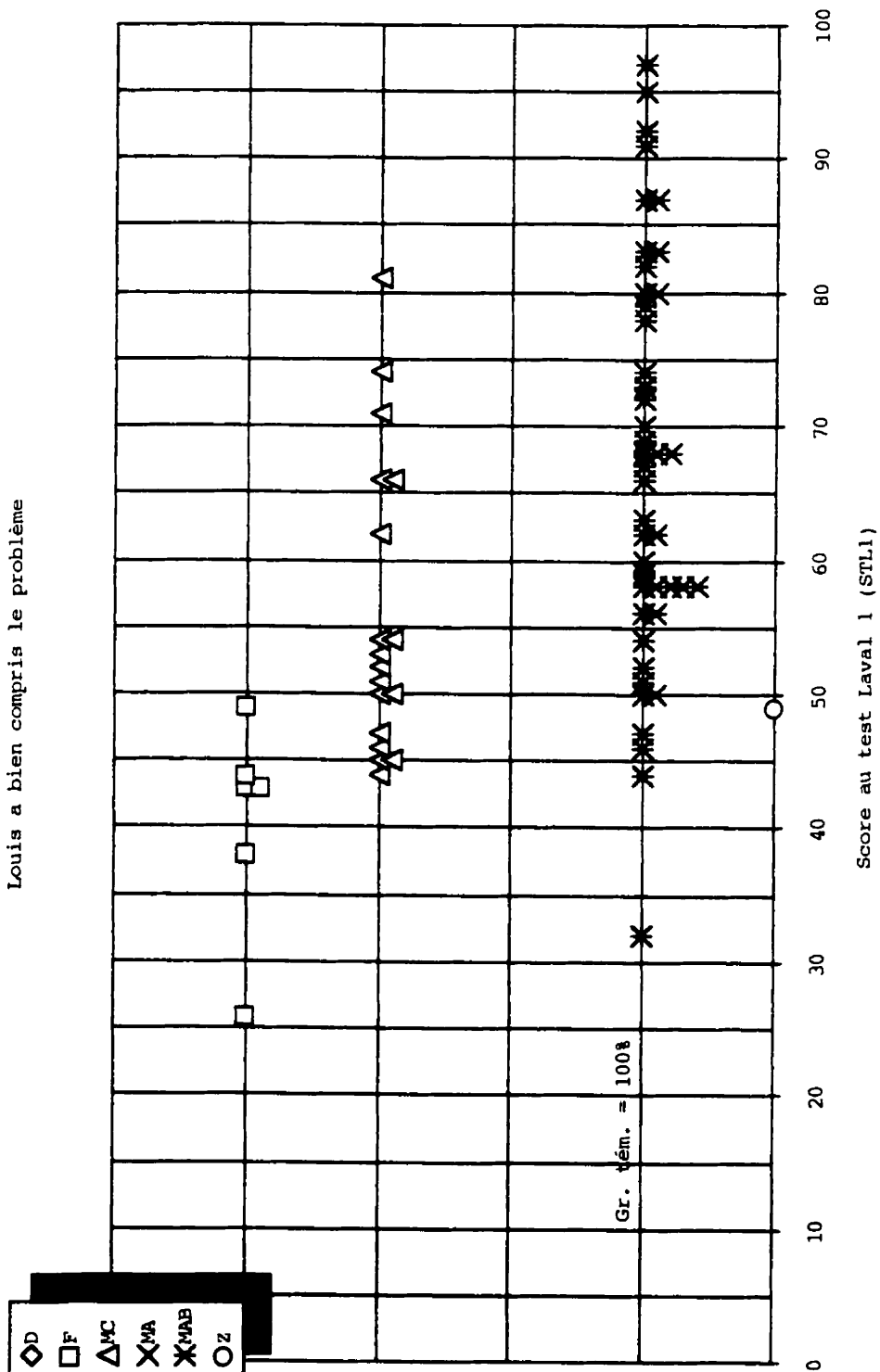
Groupe TRANS (n=69)  
 Phrase TMIF#32  
 Pauline parle anglais couramment  
 Pauline parle couramment anglais



Groupe TRANS (n=69)

Phrase TMLF#33

Louis a bien compris le problème

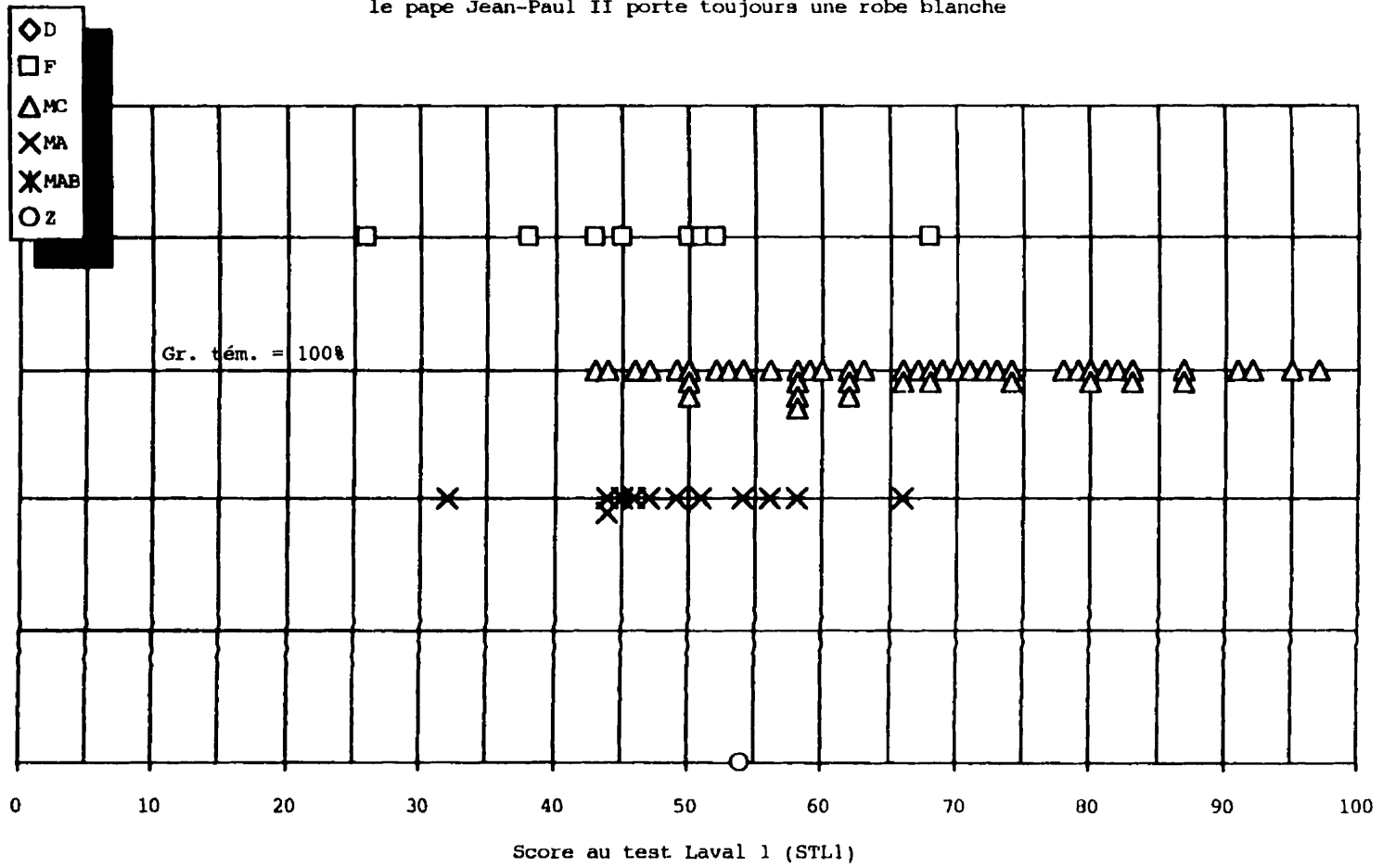




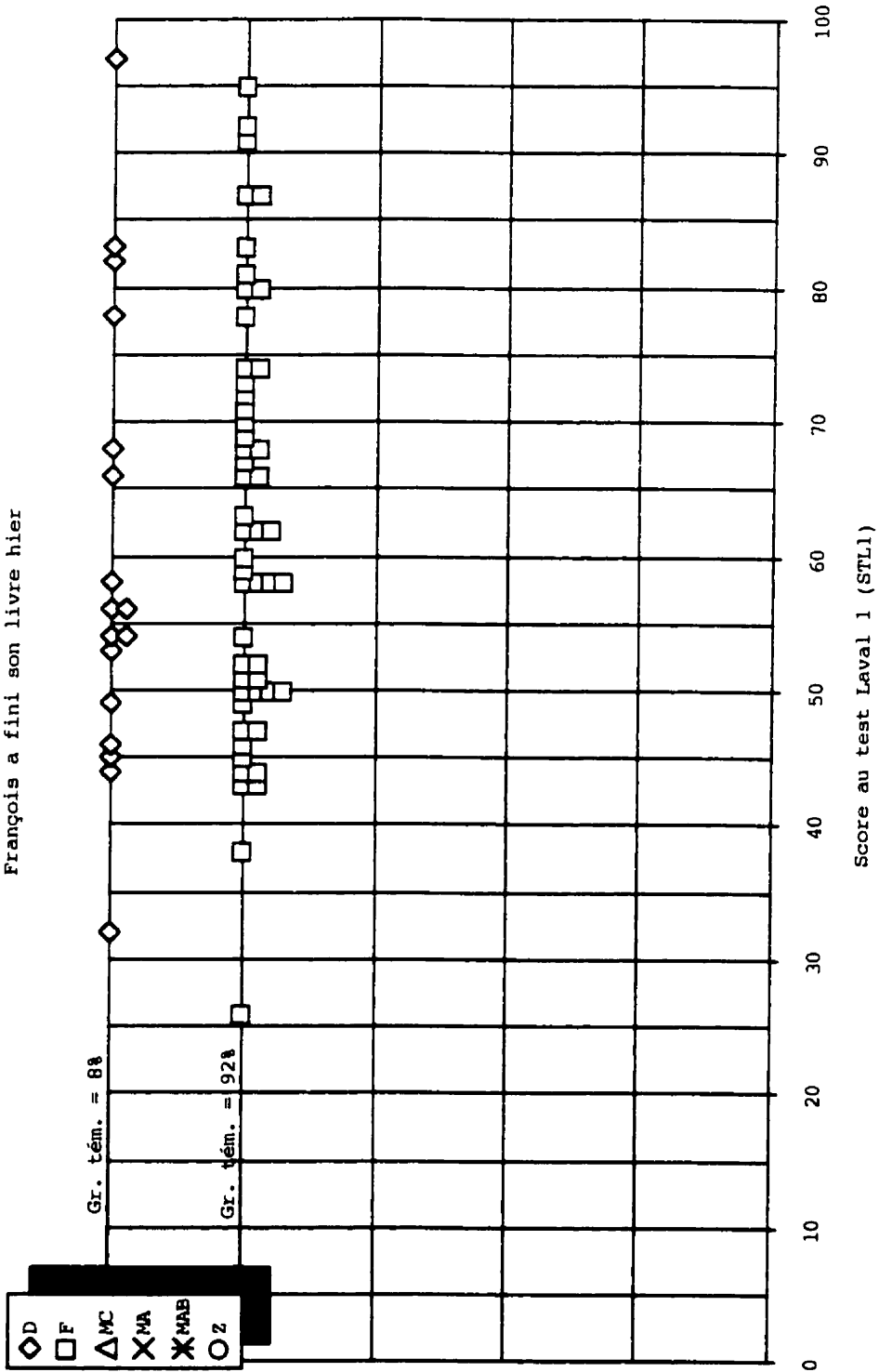
Groupe TRANS (n=69)

Phrase TM2B#03

le pape Jean-Paul II porte toujours une robe blanche



Groupe TRANS (n=69)  
Phrase TM2B#04  
Français a fini son livre hier

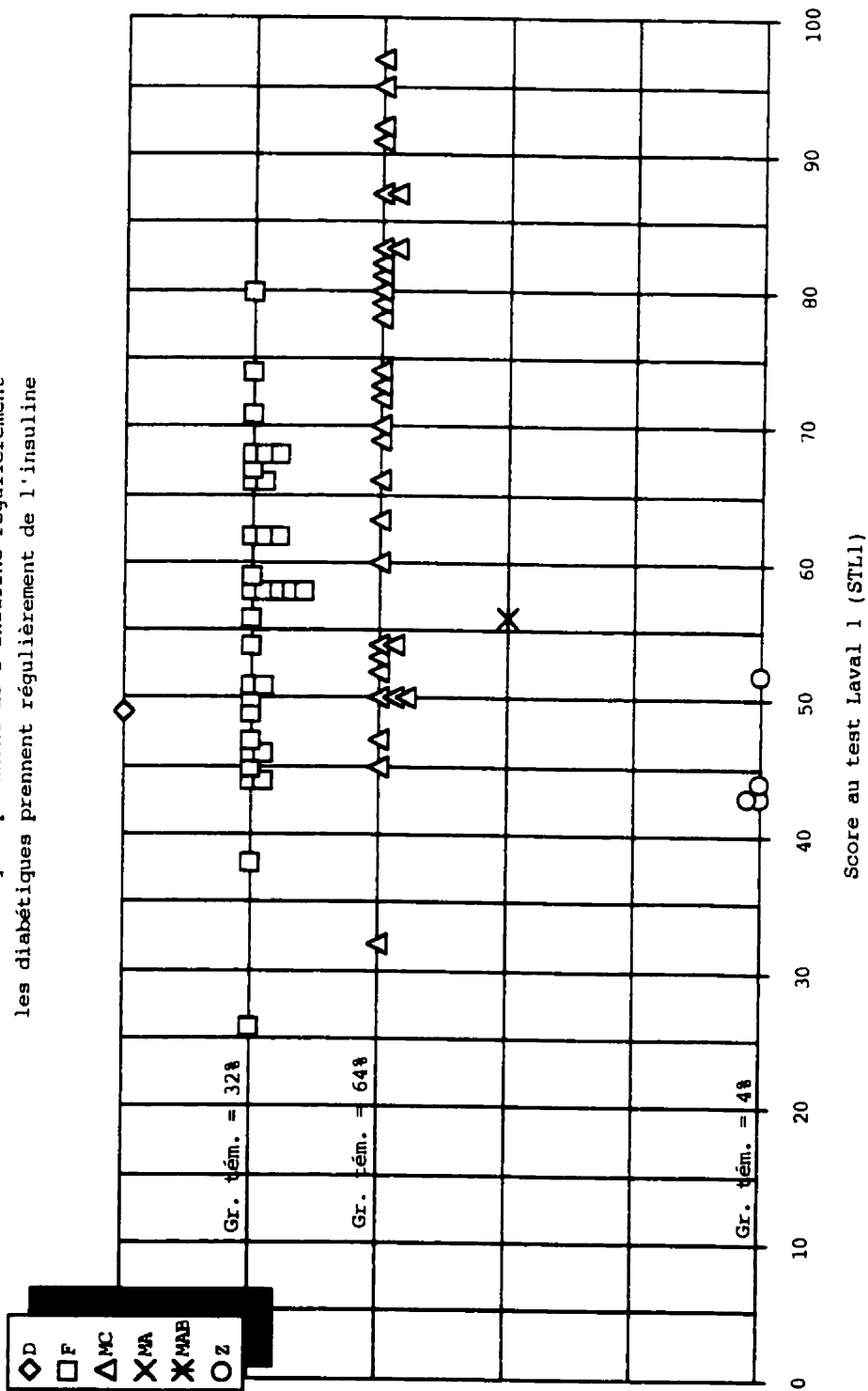


Groupe TRANS (n=69)

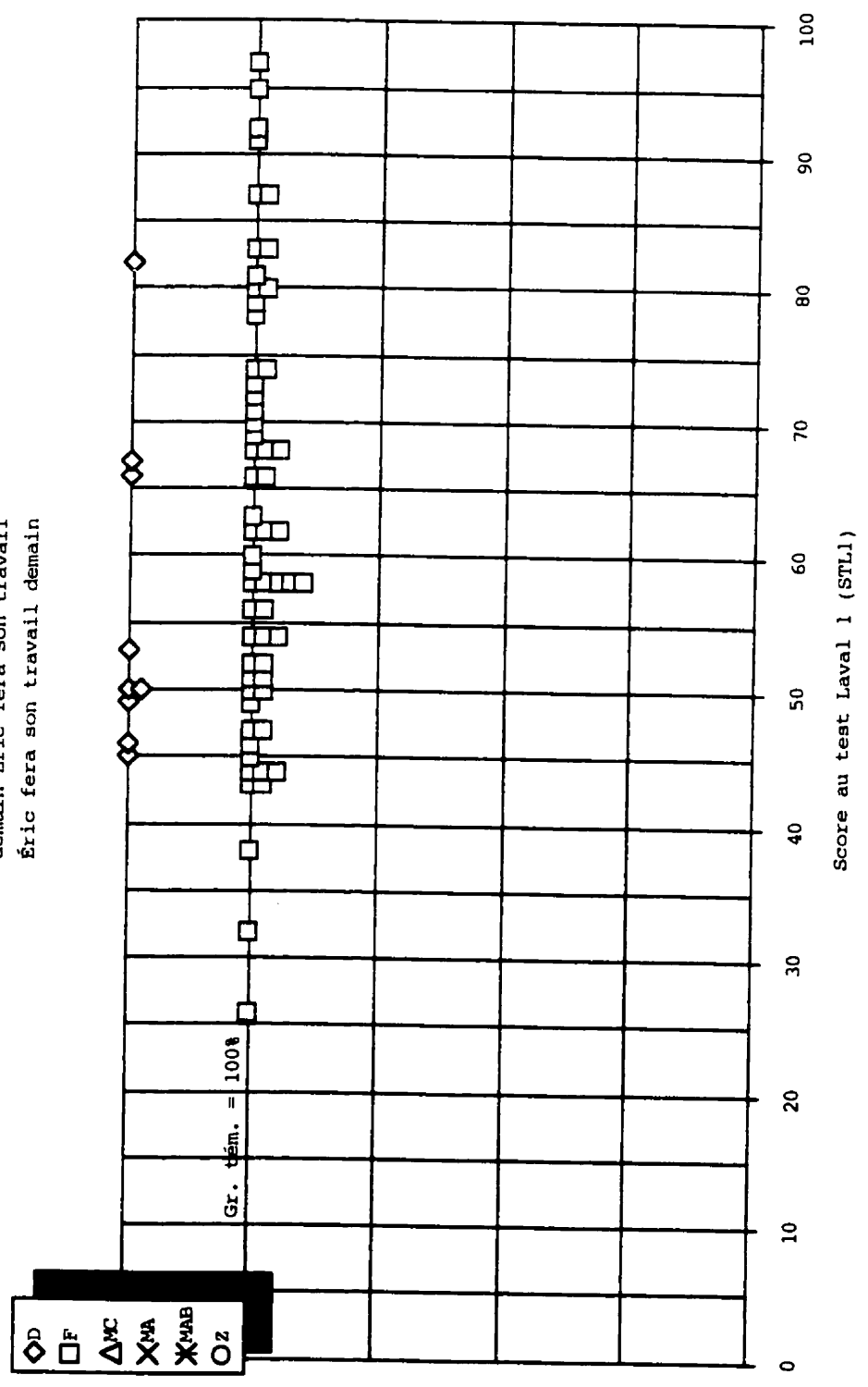
Phrase TM2B#05

les diabétiques prennent de l'insuline régulièrement

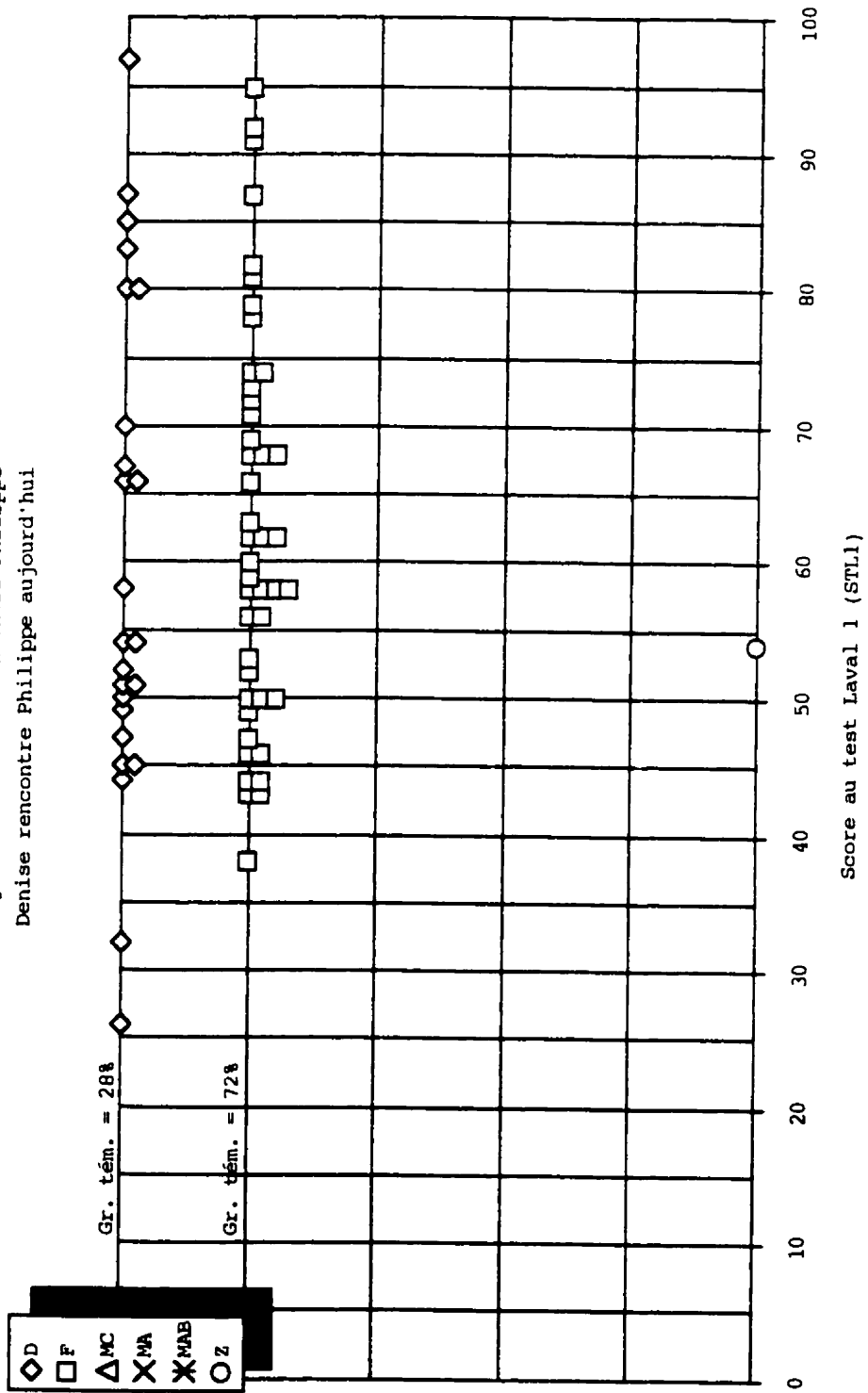
les diabétiques prennent régulièrement de l'insuline



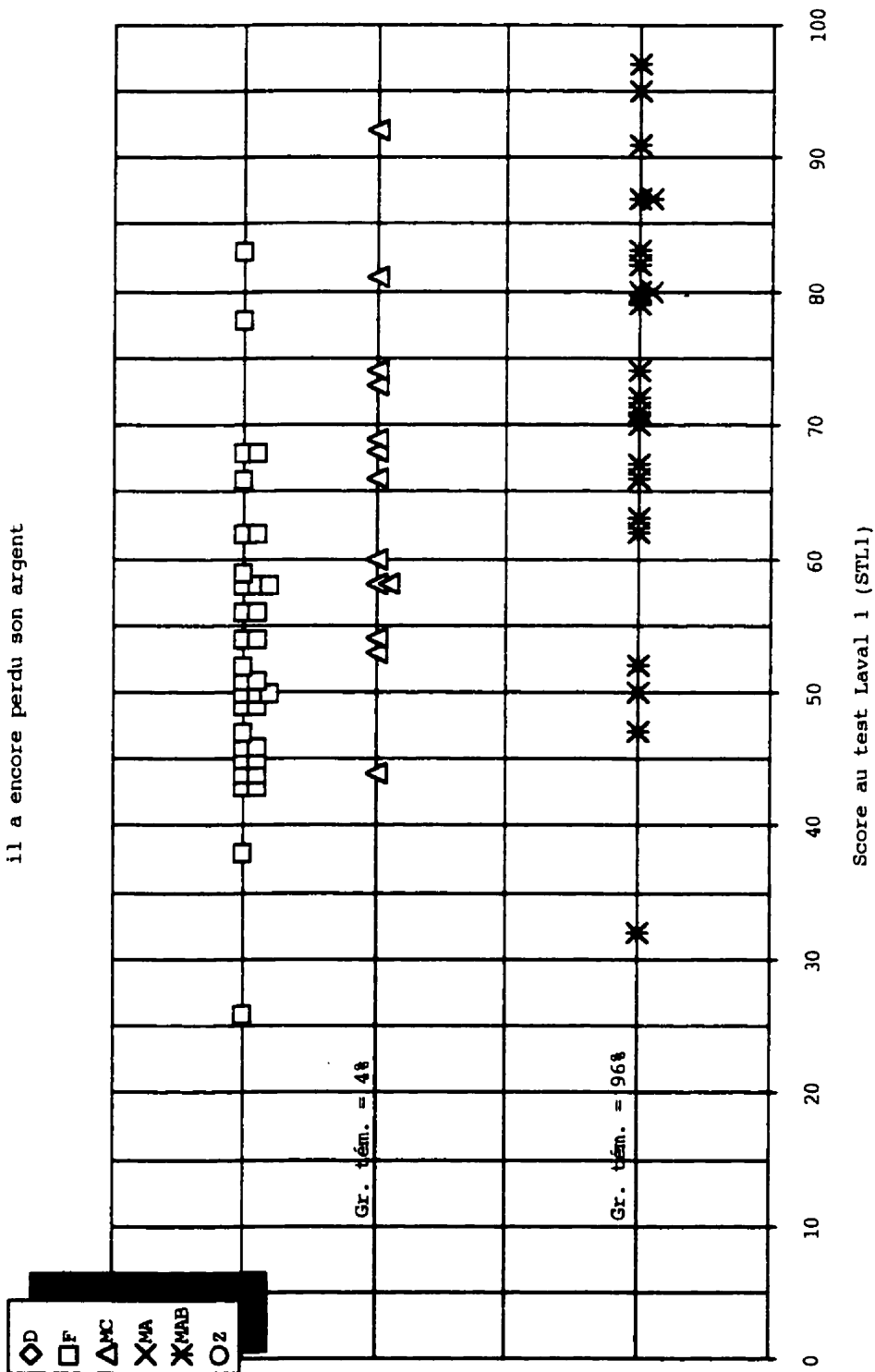
Groupe TRANS (n=69)  
Phrase TM2B#06  
demain Éric fera son travail  
Éric fera son travail demain



Groupe TRANS (n=69)  
 Phrase TM2B#07  
 aujourd'hui Denise rencontre Philippe  
 Denise rencontre Philippe aujourd'hui



Groupe TRANS (n=69)  
 Phrase TM2B#16  
 il a encore perdu son argent

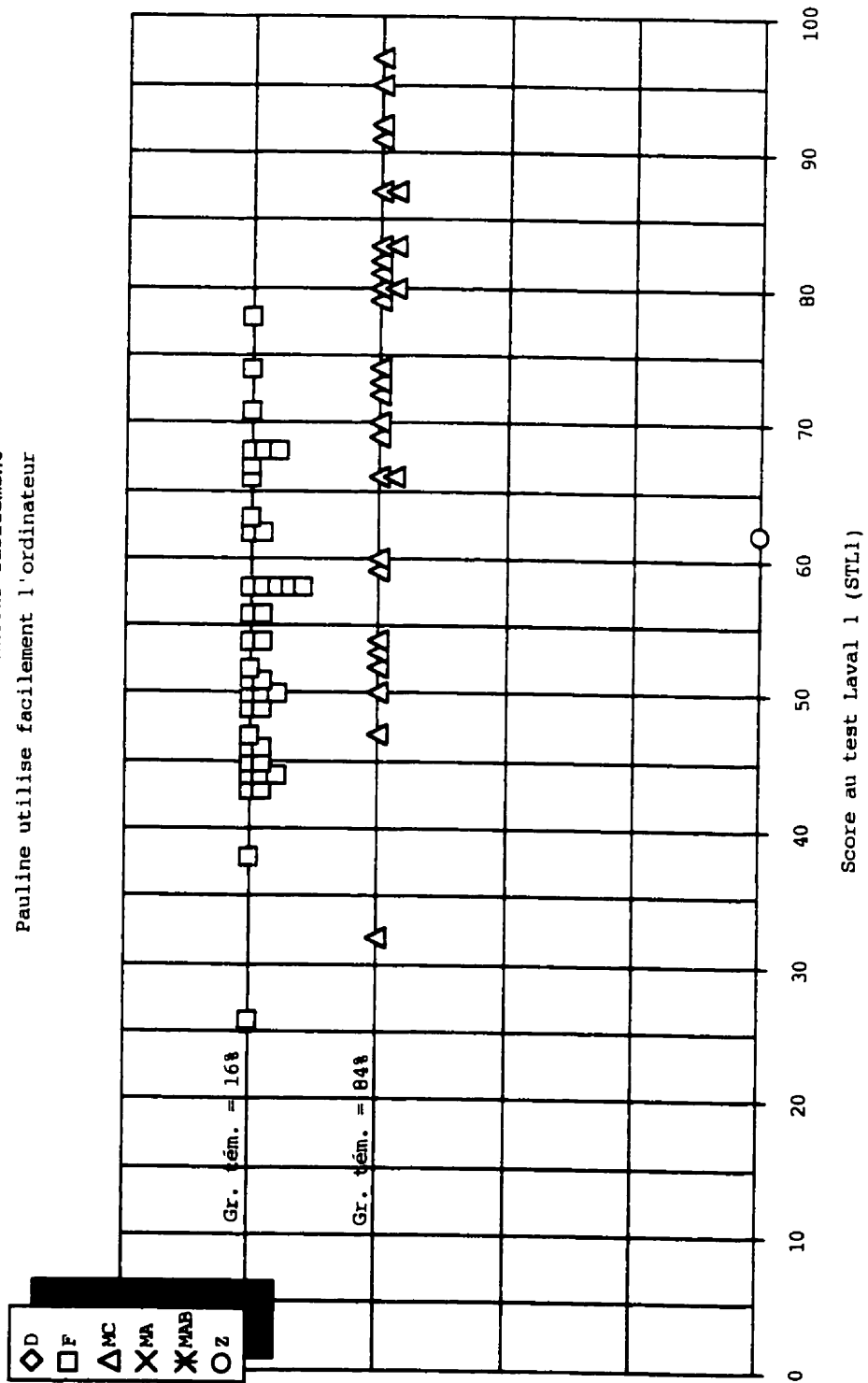


Groupe TRANS (n=69)

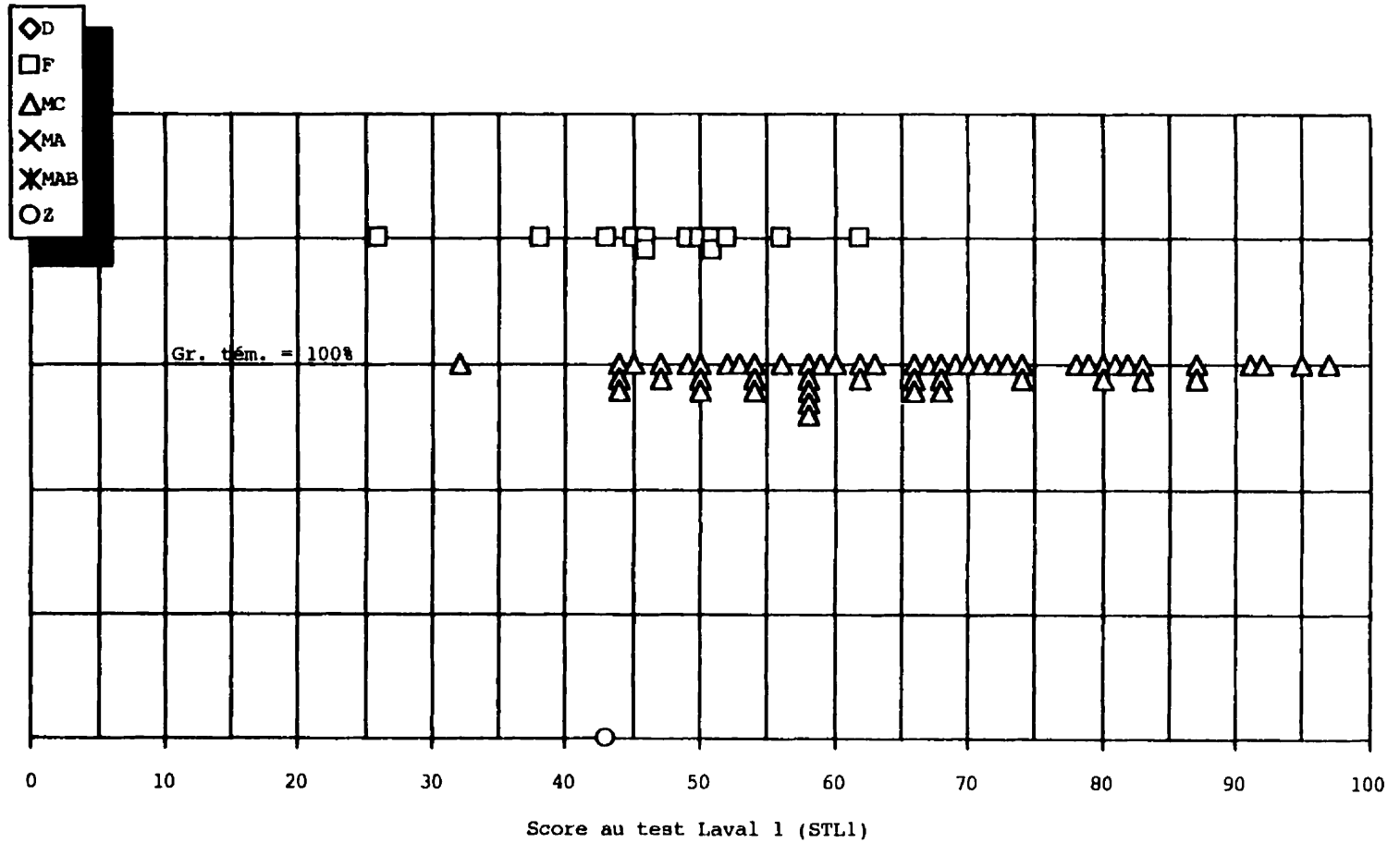
Phrase TM2B#18

Pauline utilise l'ordinateur facilement

Pauline utilise facilement l'ordinateur

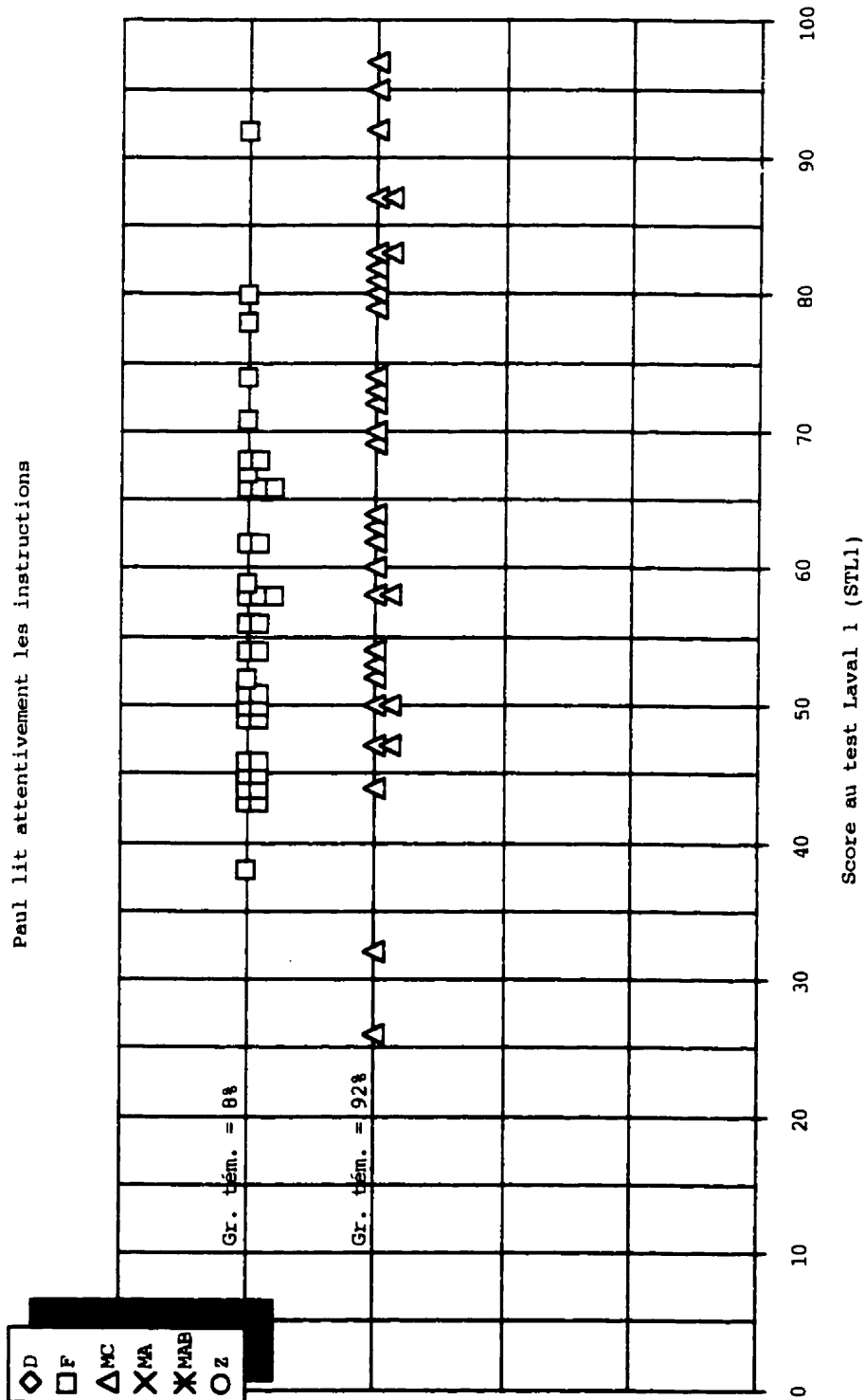


Groupe TRANS (n=69)  
Phrase TM2B#21  
les lapins aiment beaucoup les carottes



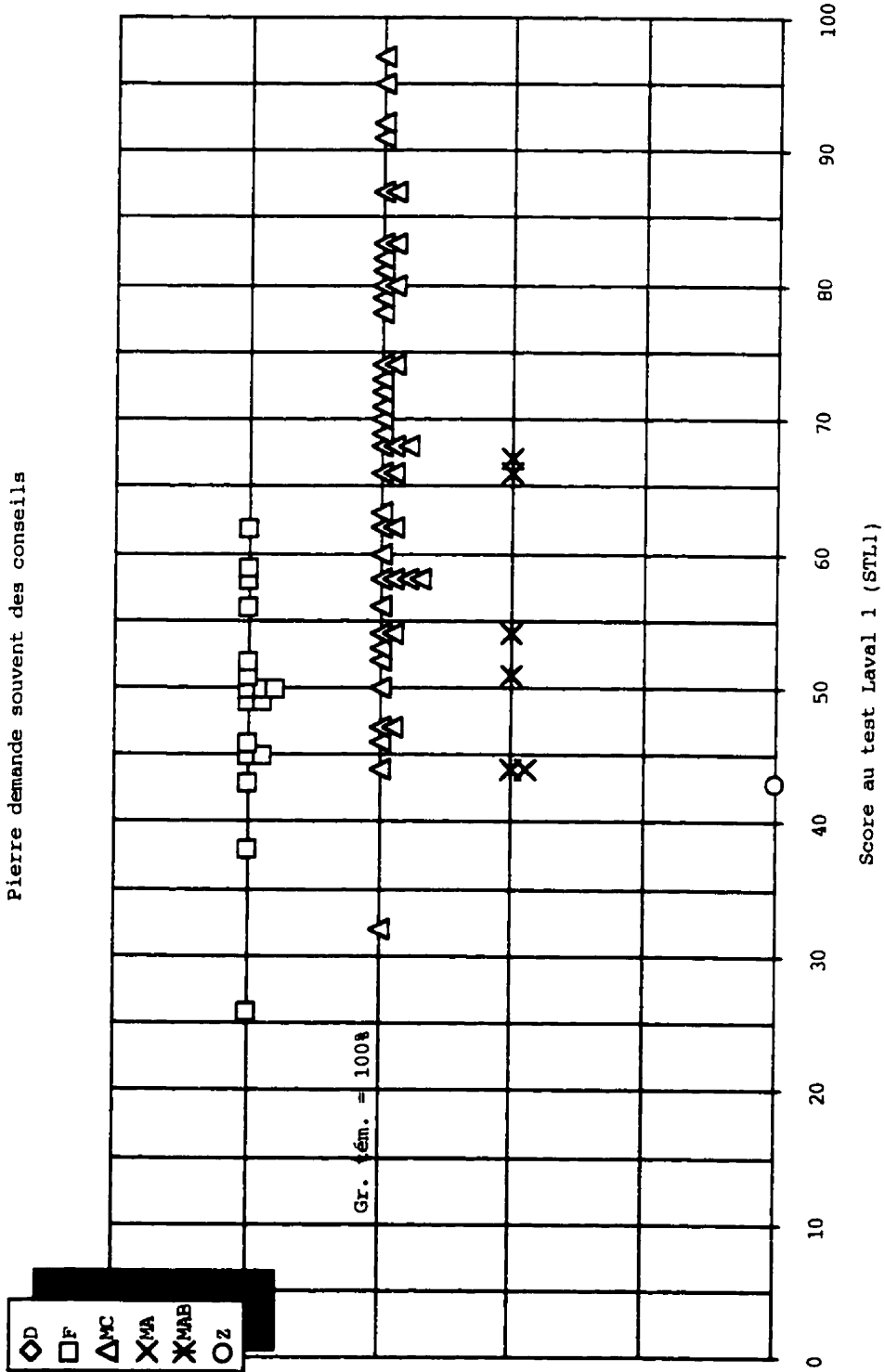


Groupe TRANS (n=69)  
 Phrase TM2B#23  
 Paul lit les instructions attentivement  
 Paul lit attentivement les instructions



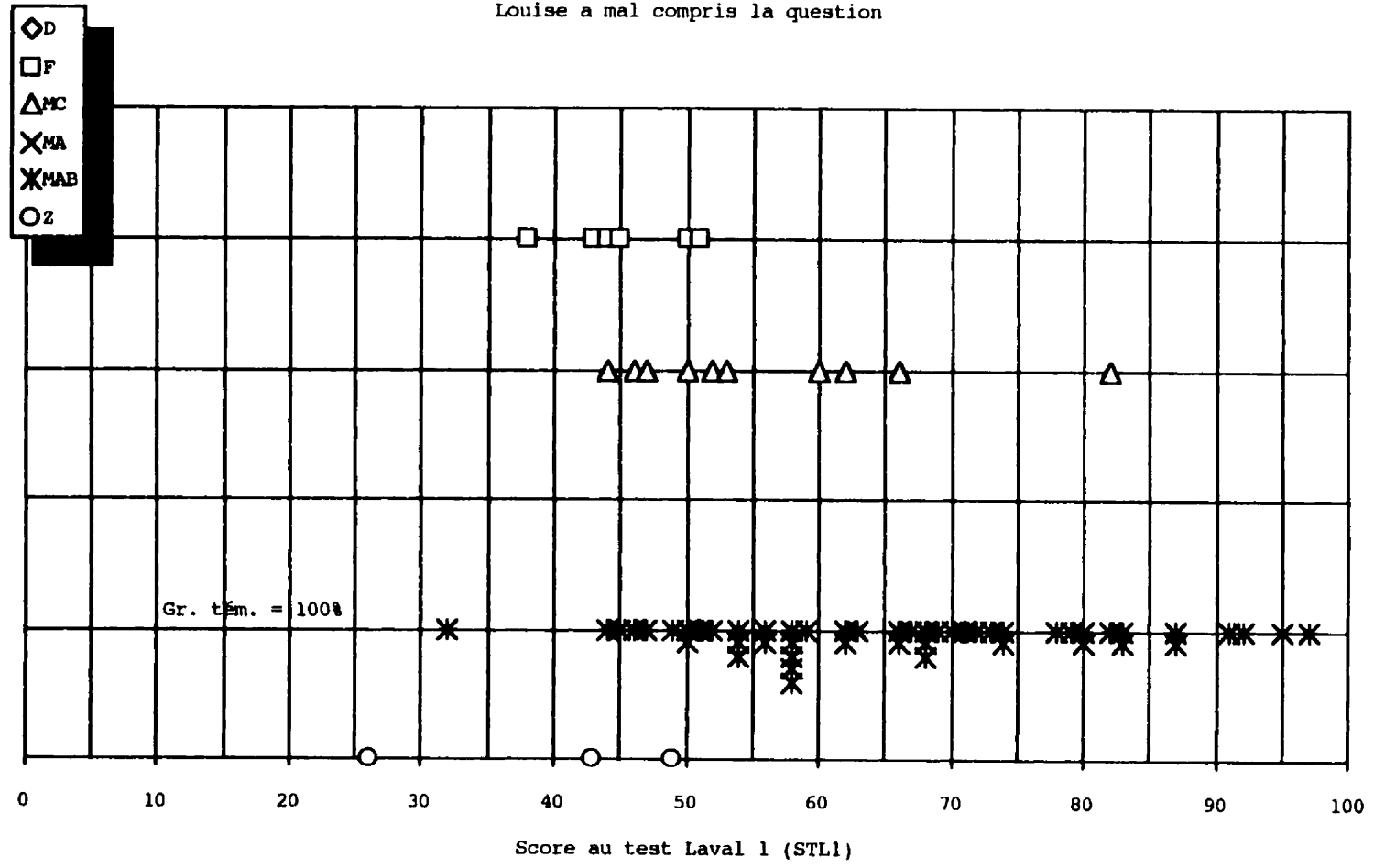
- ◇ D
- F
- △ MC
- × MA
- × MAB
- Z

Groupe TRANS (n=69)  
 Phrase TM2B#28  
 Pierre demande souvent des conseils



Score au test Laval 1 (STLI)

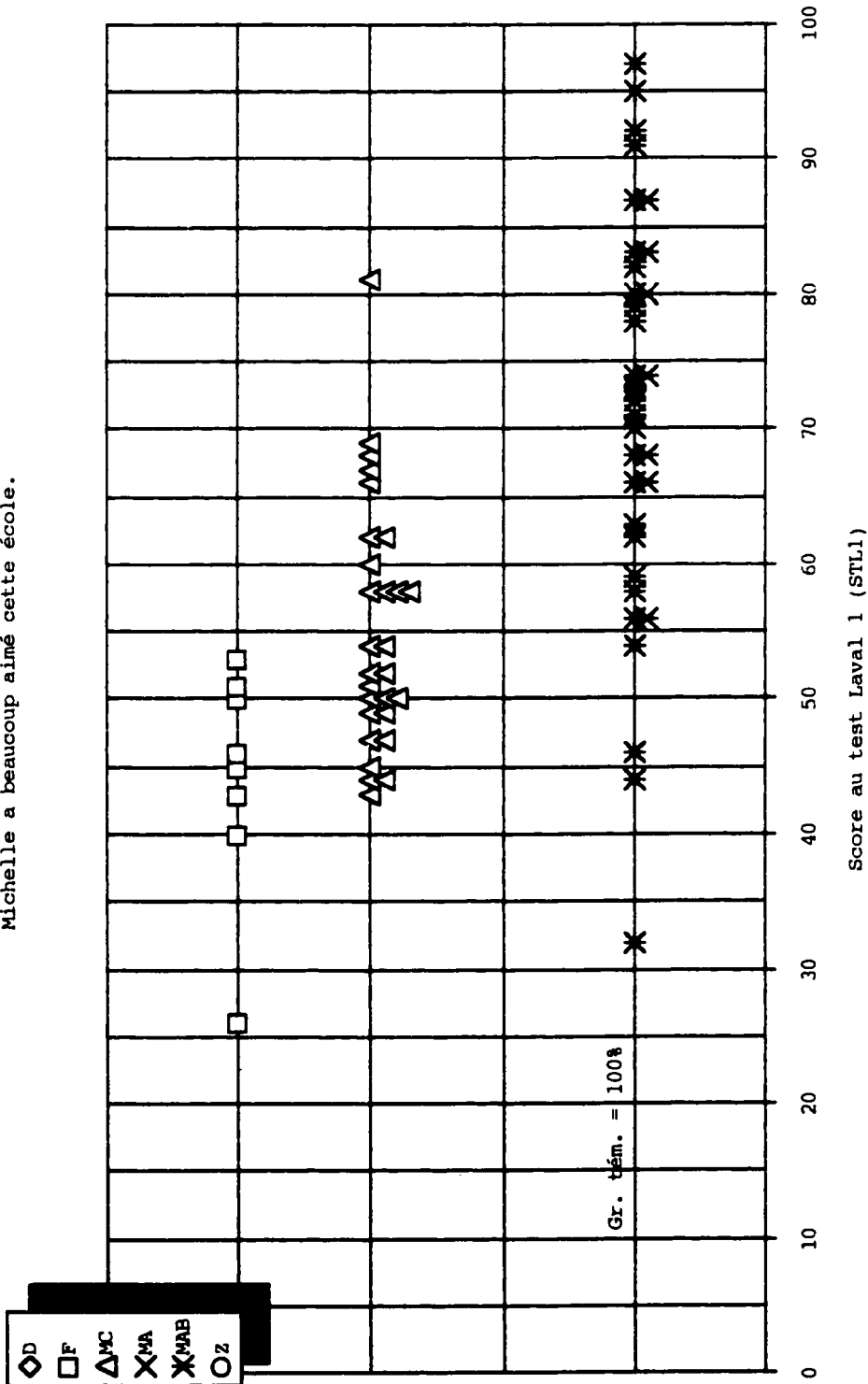
Groupe TRANS (n=69)  
 Phrase TM2B#30  
 Louise a mal compris la question



Groupe TRANS (n=69)

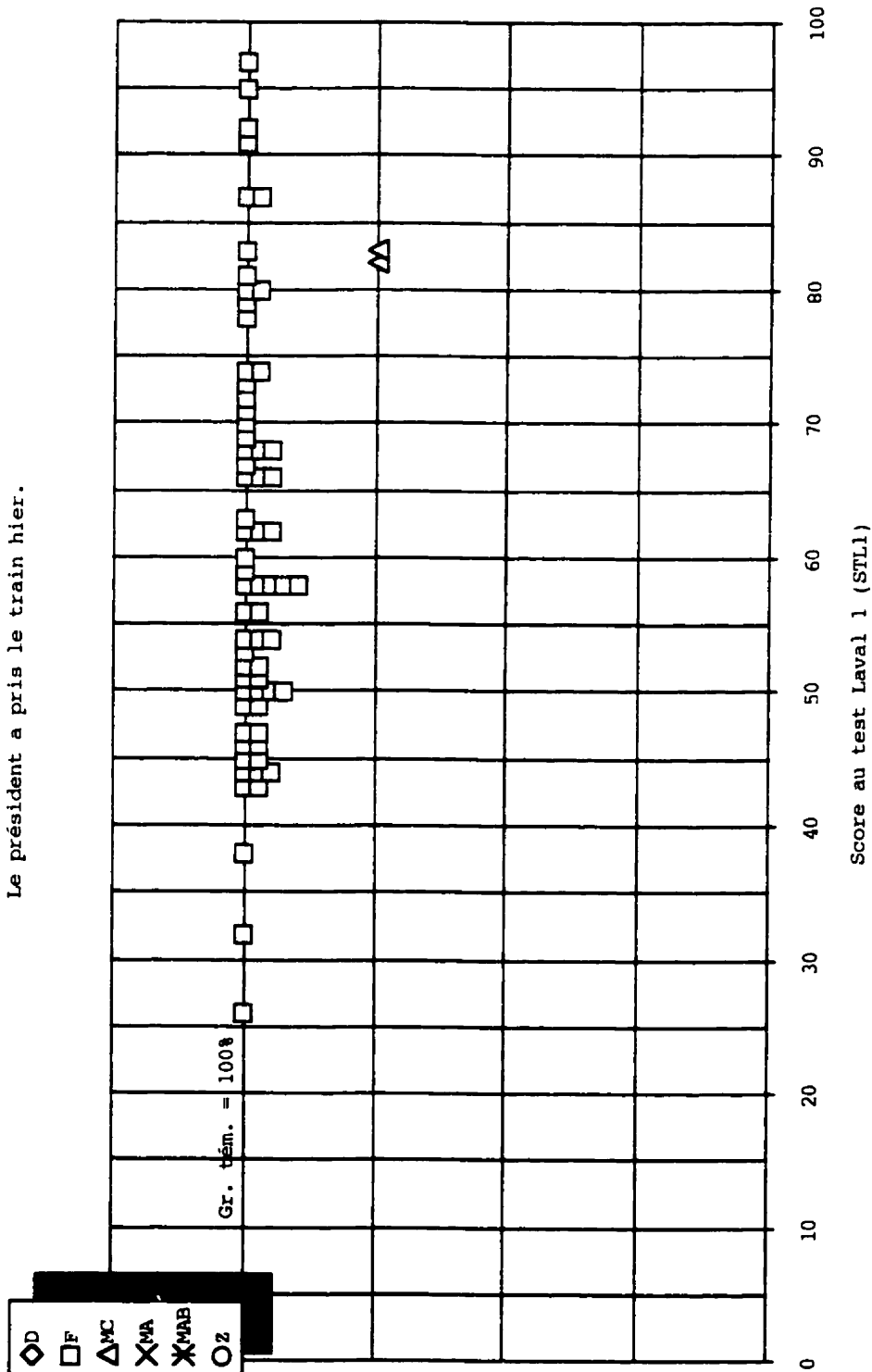
Phrase TPLW#03

Michelle a beaucoup aimé cette école.



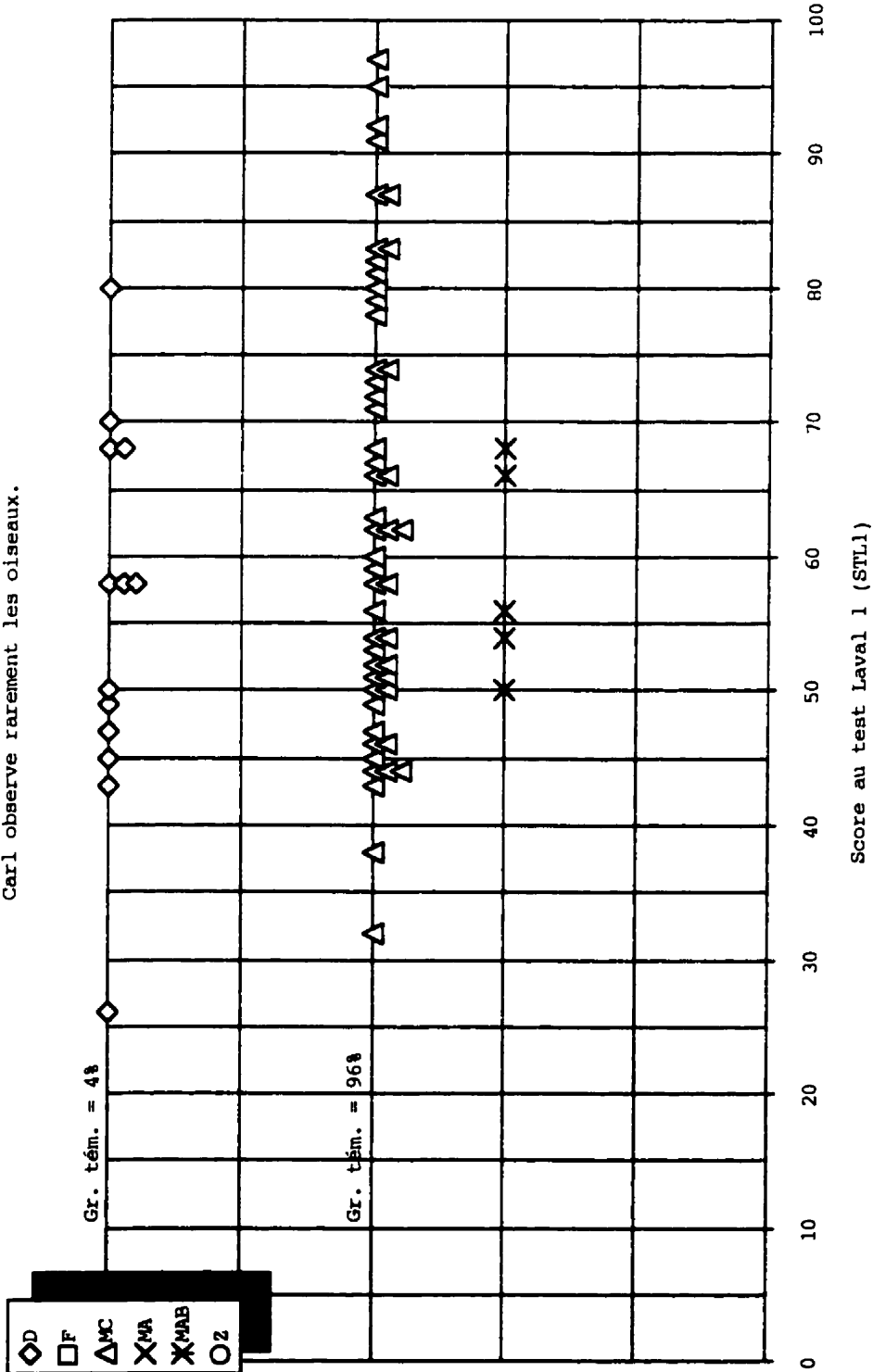
Groupe TRANS (n=69)  
 Phrase TP1W#09

Le président a pris le train hier.



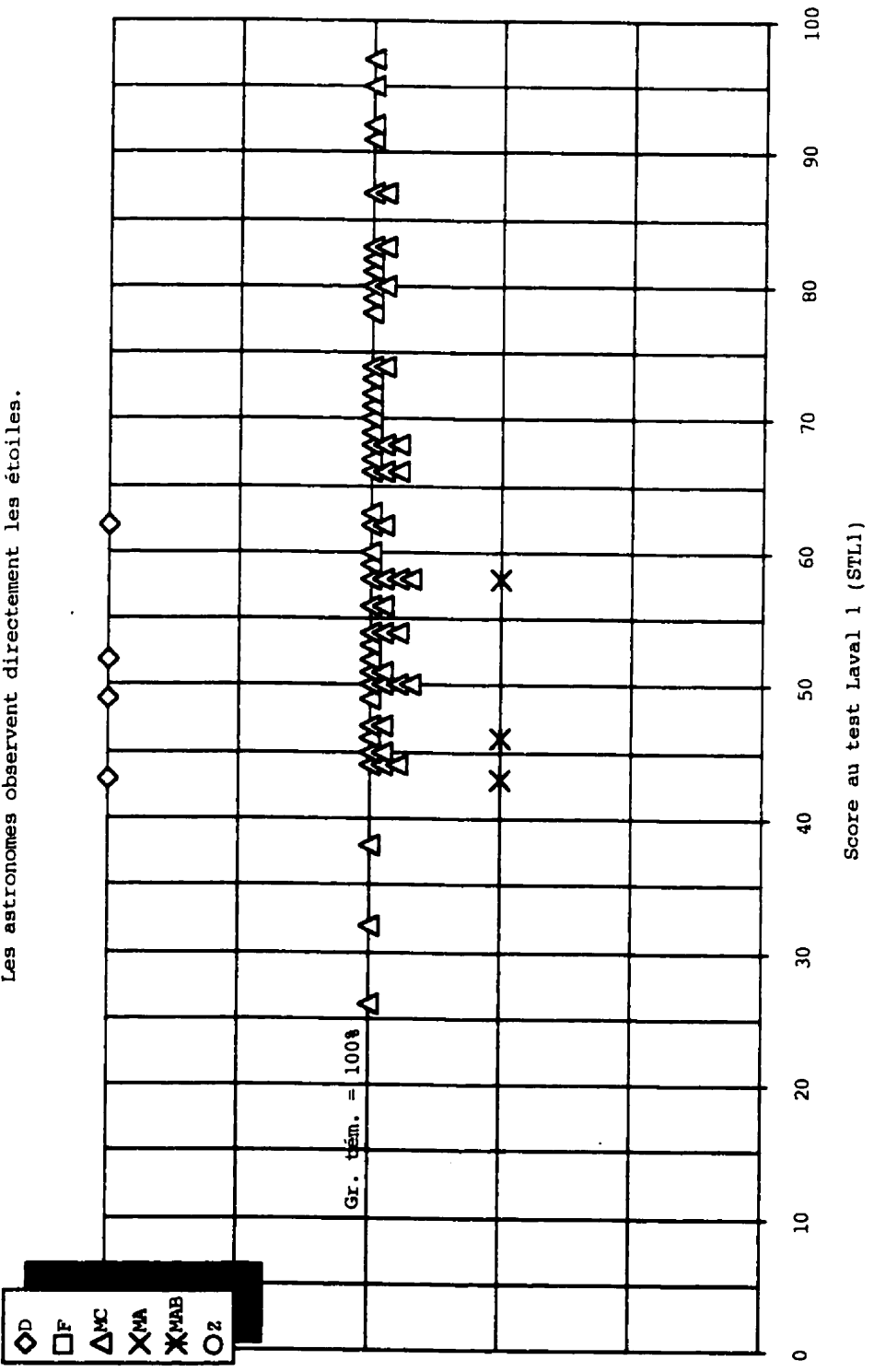
Score au test Laval 1 (STLI)

Groupe TRANS (n=69)  
 Phrase TPIW#13  
 Carl observe rarement les oiseaux.

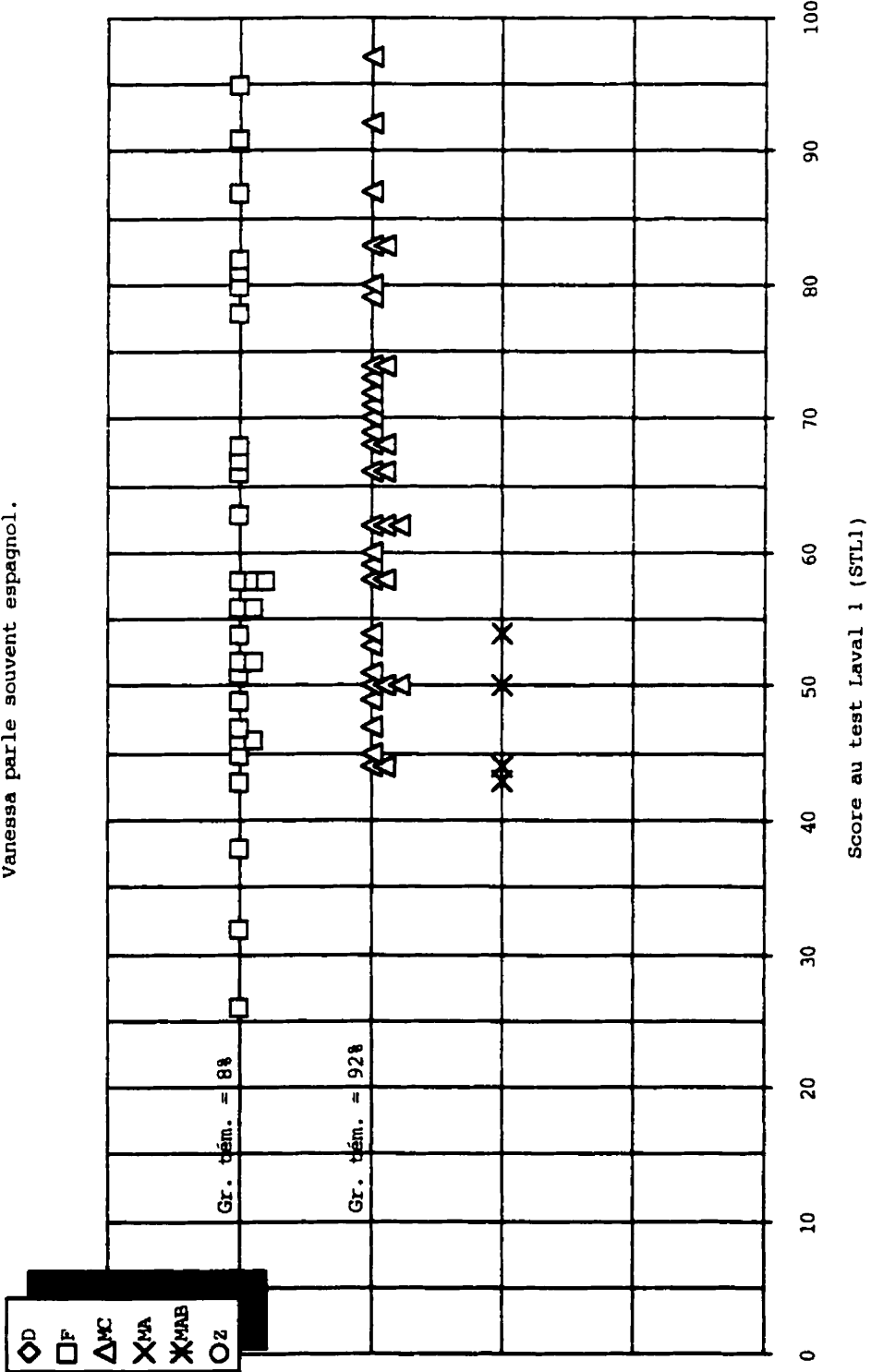


Groupe TRANS (n=69)  
 Phrase TP1W#14

Les astronomes observent directement les étoiles.



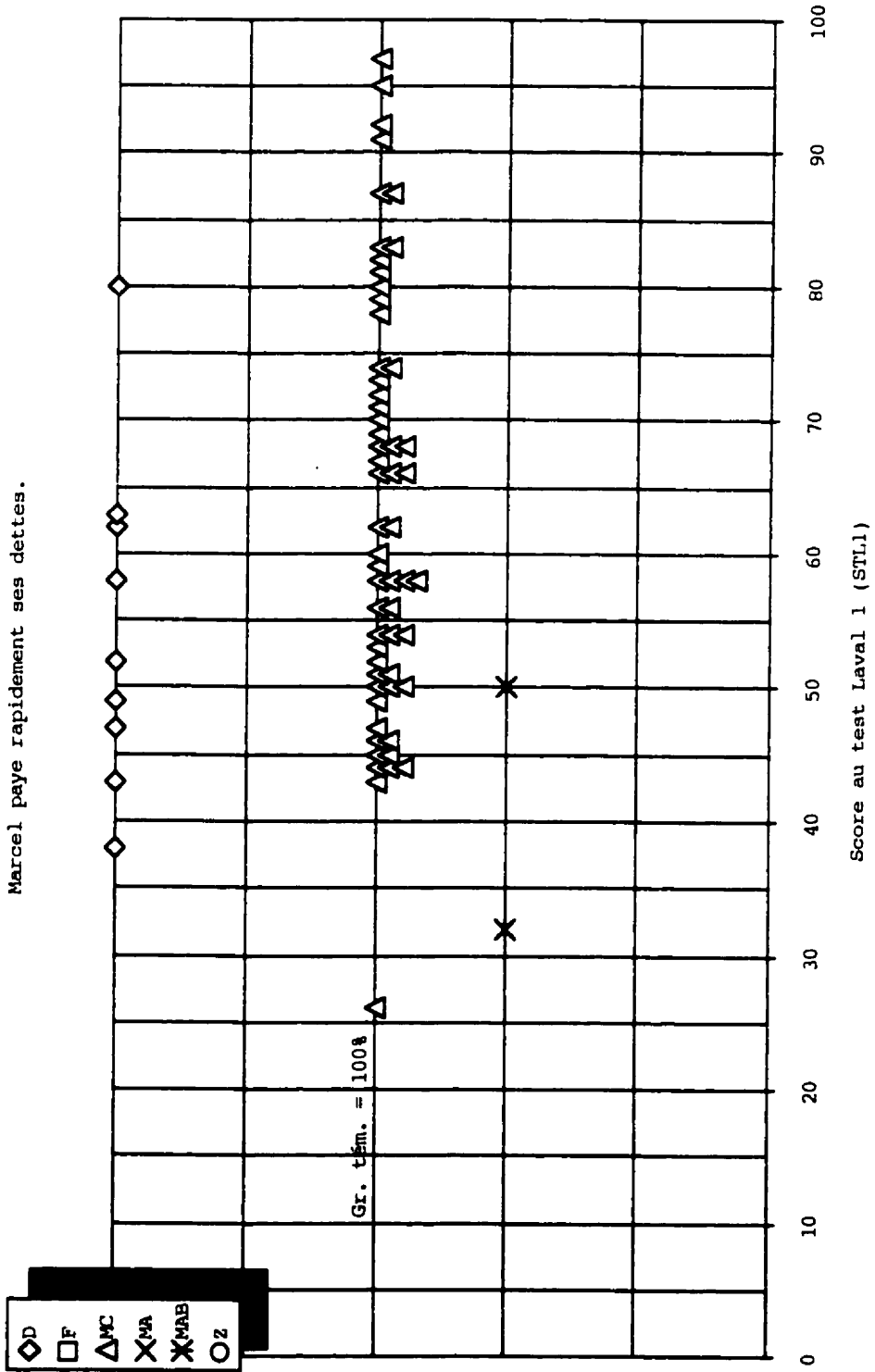
Groupe TRANS (n=69)  
 Phrase TP1W#15  
 Vanessa parle souvent espagnol.



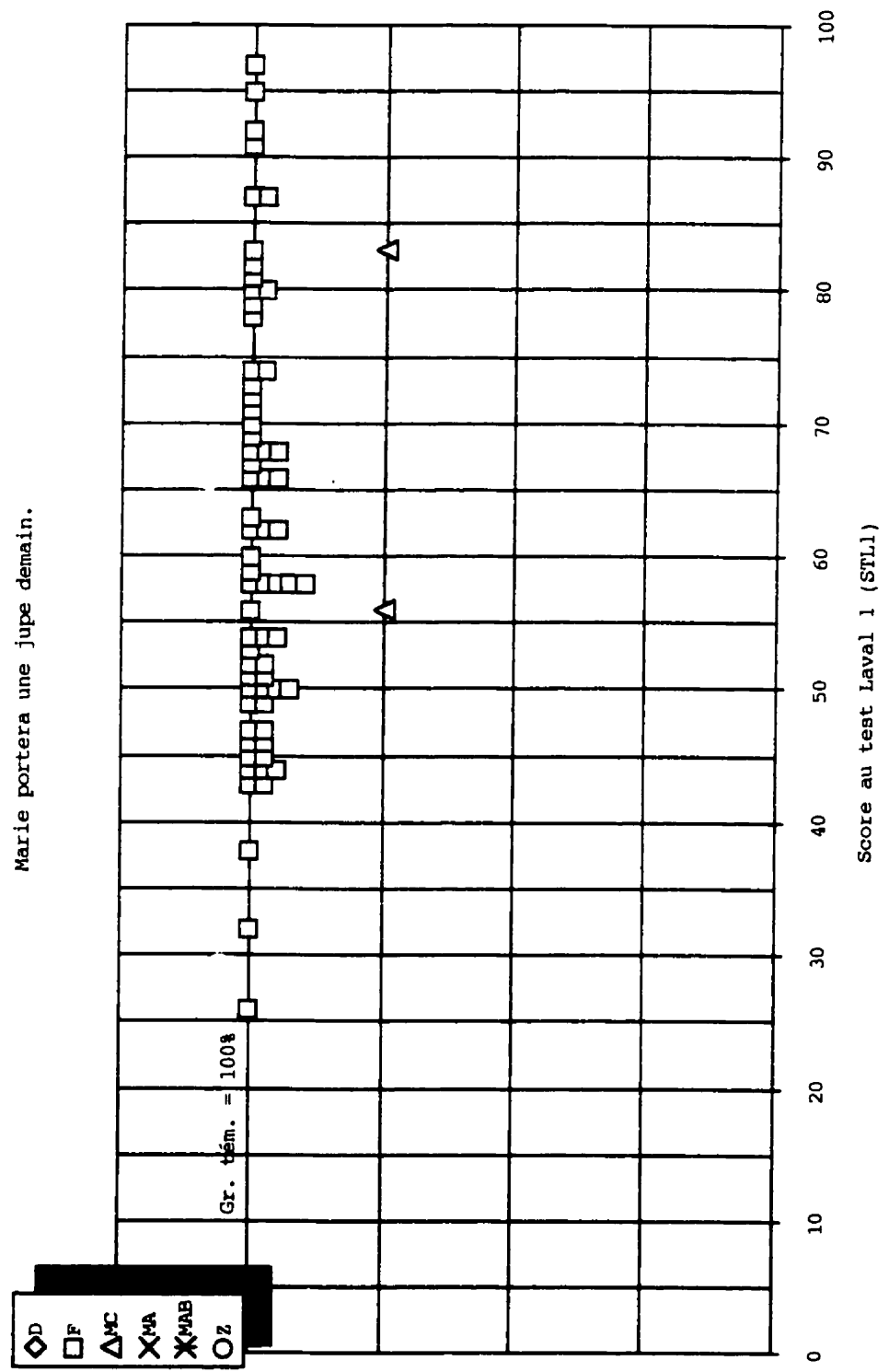
Score au test Laval 1 (STL1)



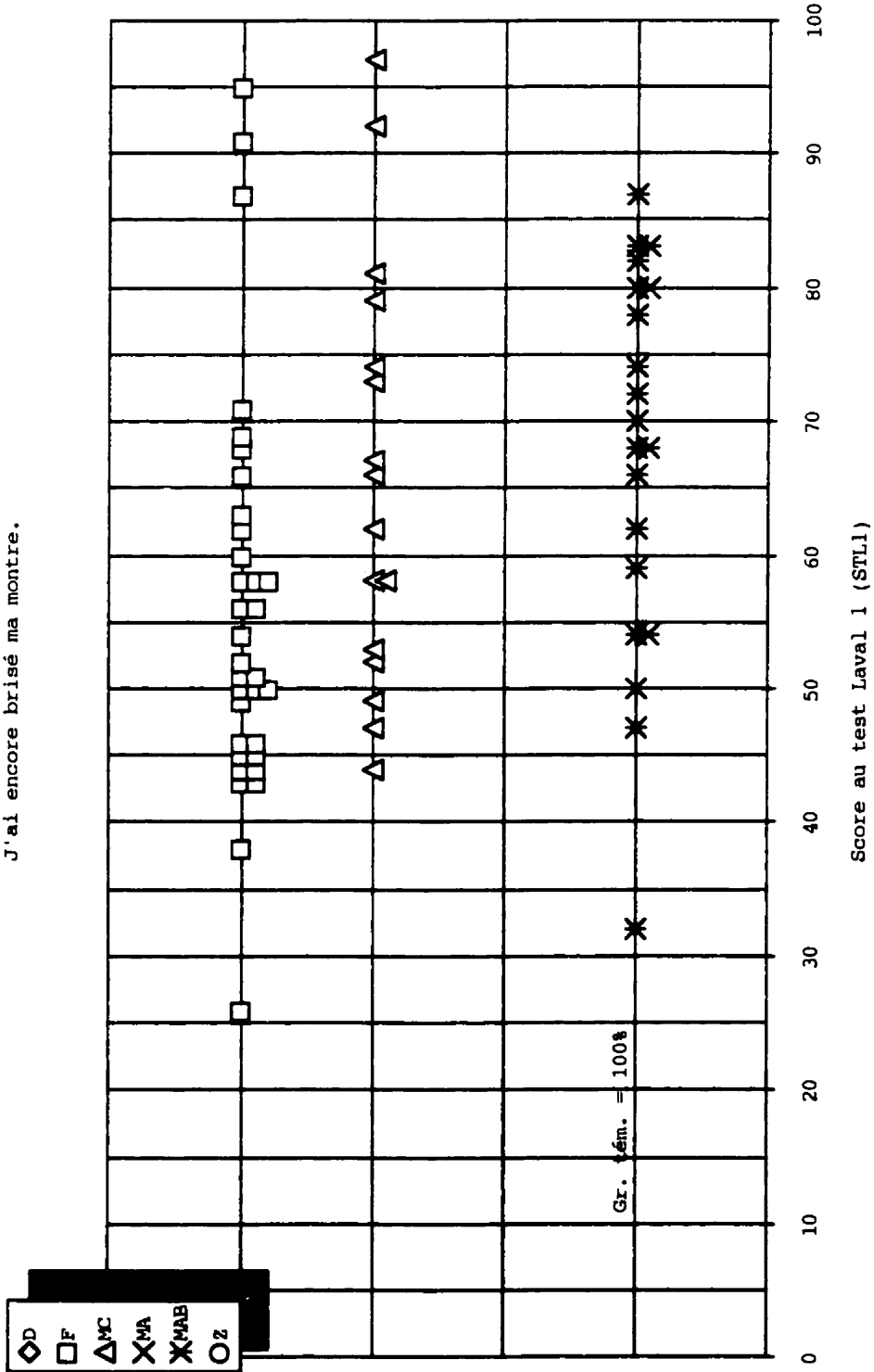
Groupe TRANS (n=69)  
 Phrase TP1W#16  
 Marcel paye rapidement ses dettes.



Groupe TRANS (n=69)  
Phrase TFlW#17  
Marie portera une jupe demain.



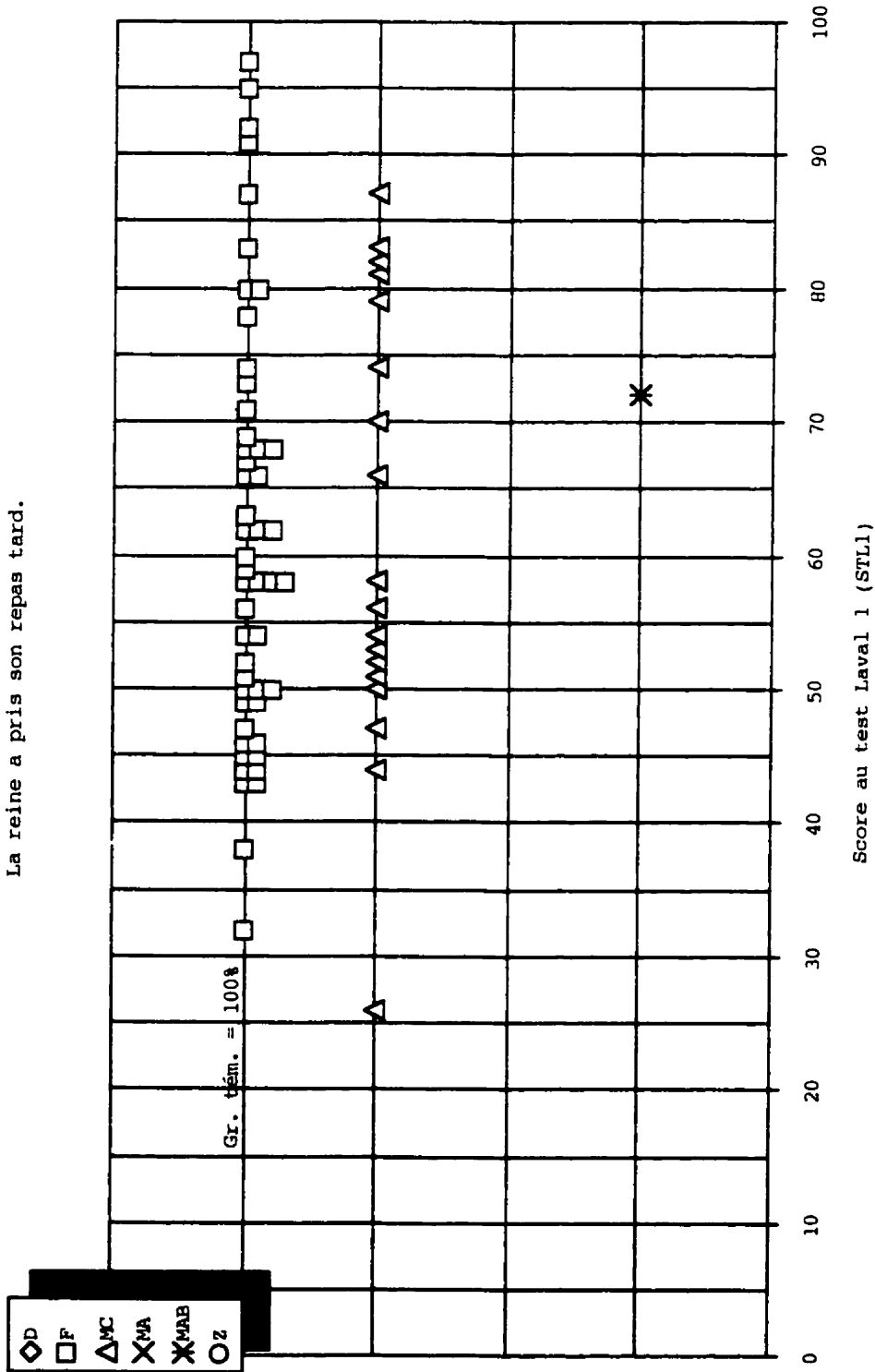
Groupe TRANS (n=69)  
 Phrase TPLW#23  
 J'ai encore brisé ma montre.



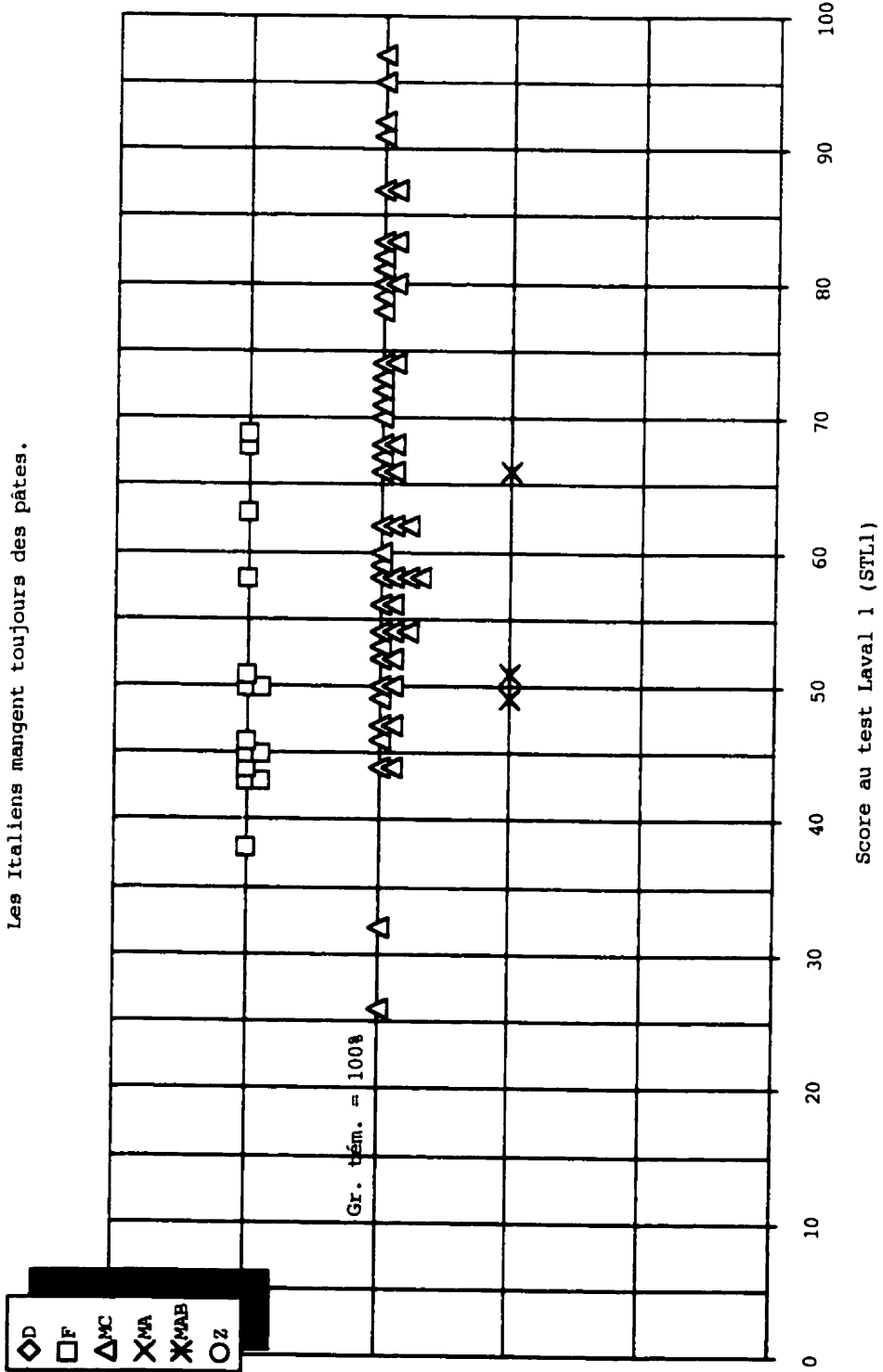
Gr. 4m. = 100%

Score au test Laval 1 (STL1)

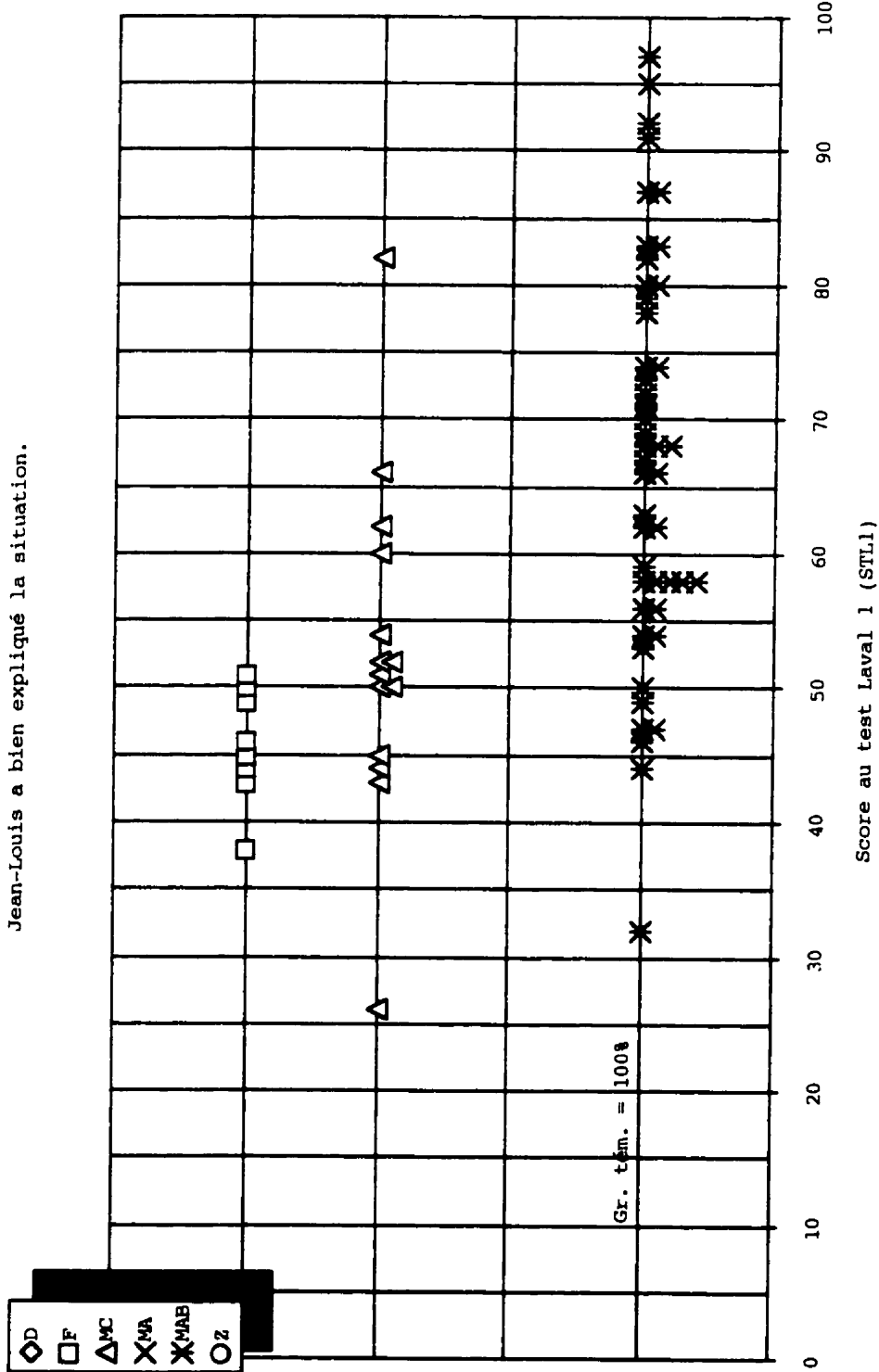
Groupe TRANS (n=69)  
 Phrase TP1W#24  
 La reine a pris son repas tard.



Groupe TRANS (n=69)  
 Phrase TP1W#28  
 Les Italiens mangent toujours des pâtes.



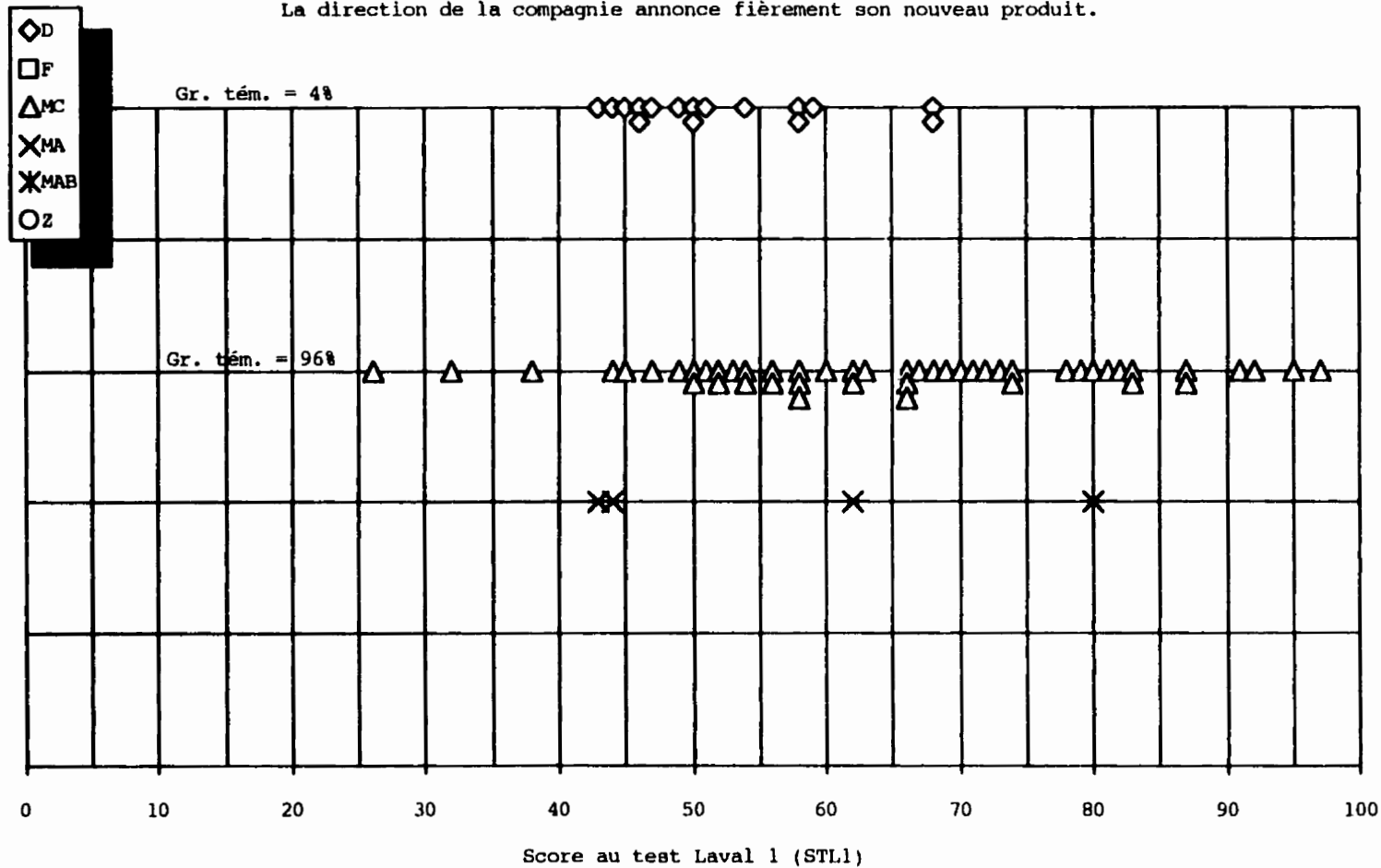
Groupe TRANS (n=69)  
 Phrase TP1W#32  
 Jean-Louis a bien expliqué la situation.



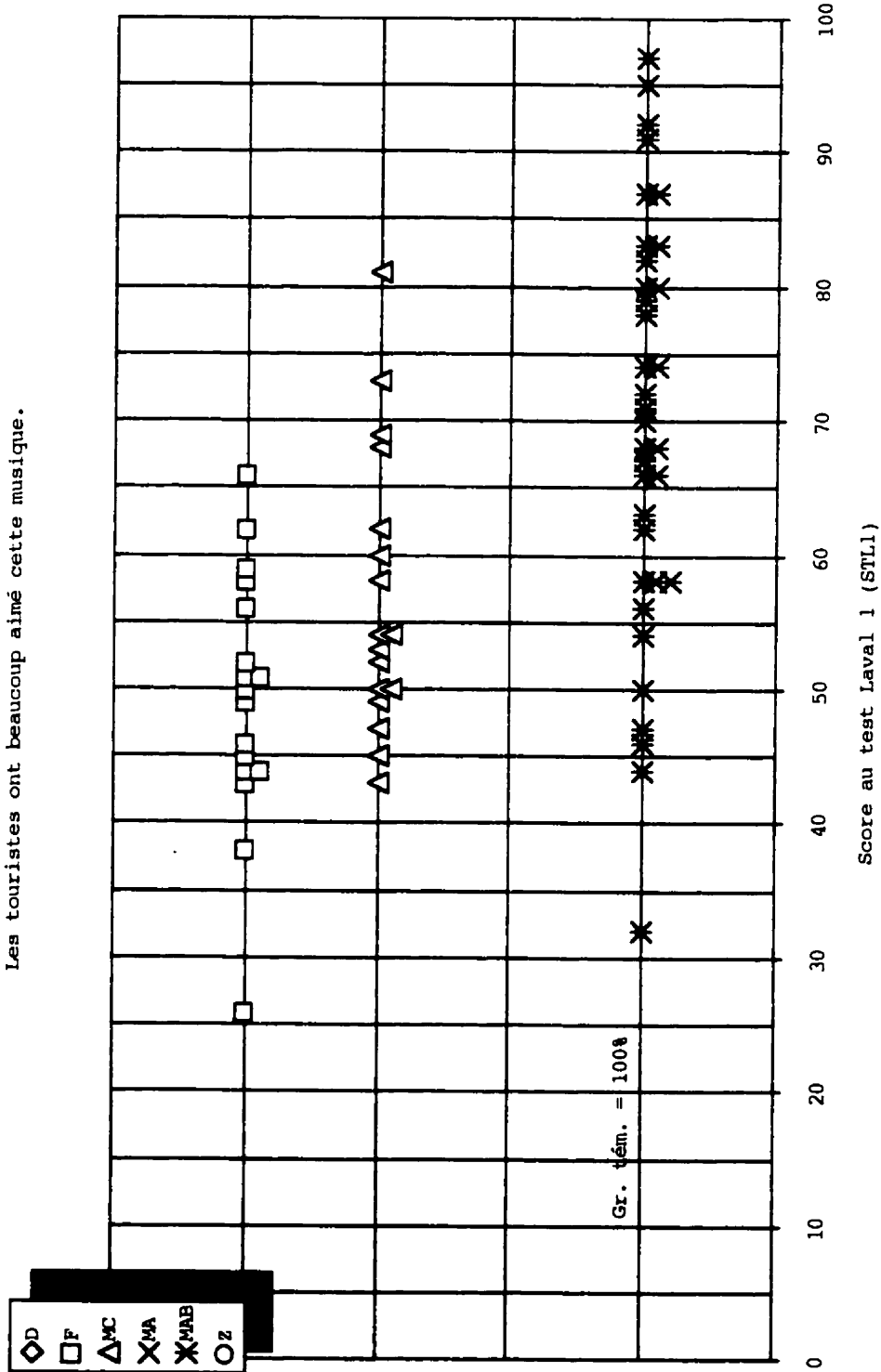
Groupe TRANS (n=69)

Phrase TP2F#03

La direction de la compagnie annonce fièrement son nouveau produit.



Groupe TRANS (n=69)  
 Phrase TP2F#09  
 Les touristes ont beaucoup aimé cette musique.



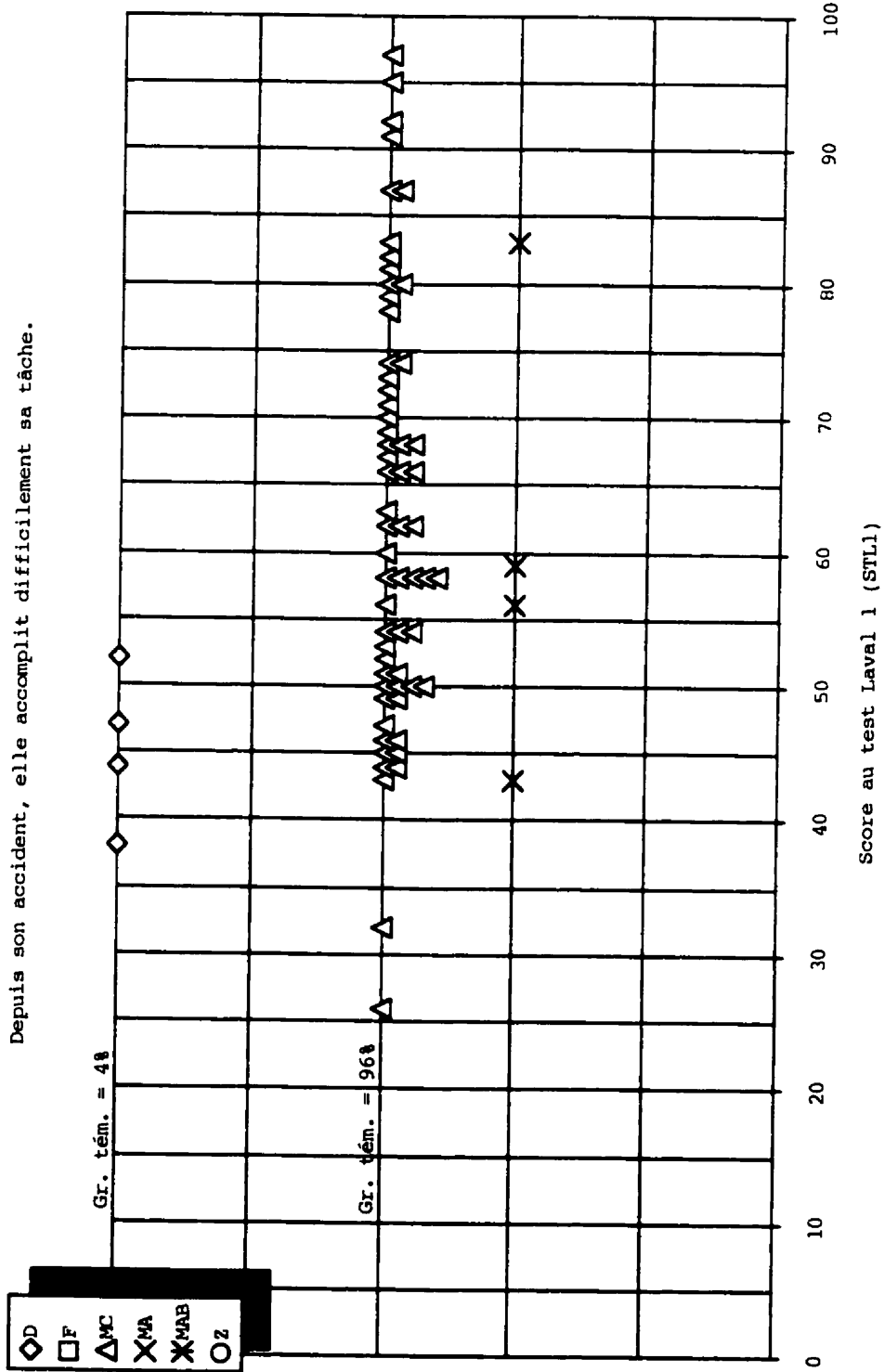
Gr. tém. = 100%



Groupe TRANS (n=69)

Phrase TP2F#16

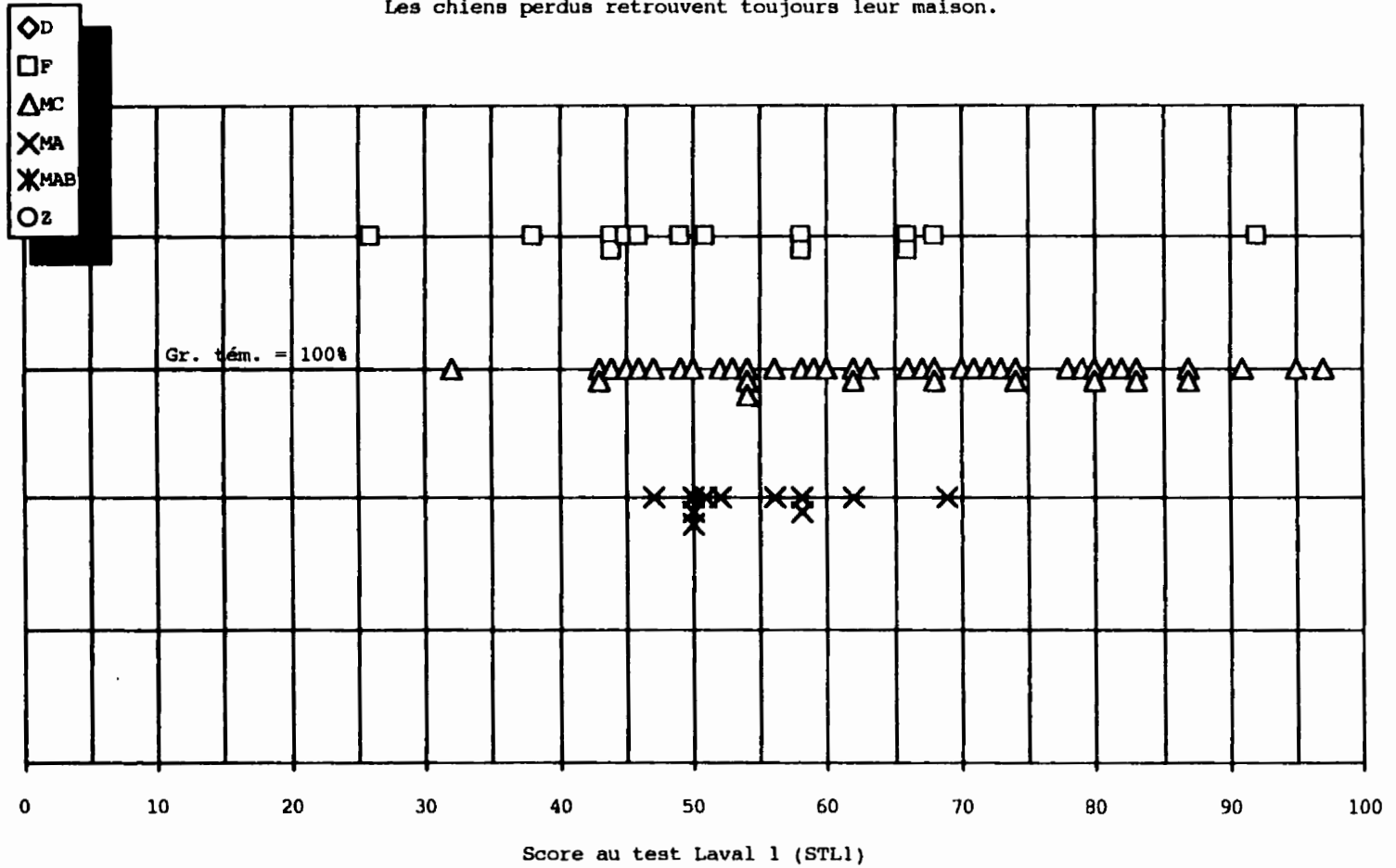
Depuis son accident, elle accomplit difficilement sa tâche.



Groupe TRANS (n=69)

Phrase TP2F#17

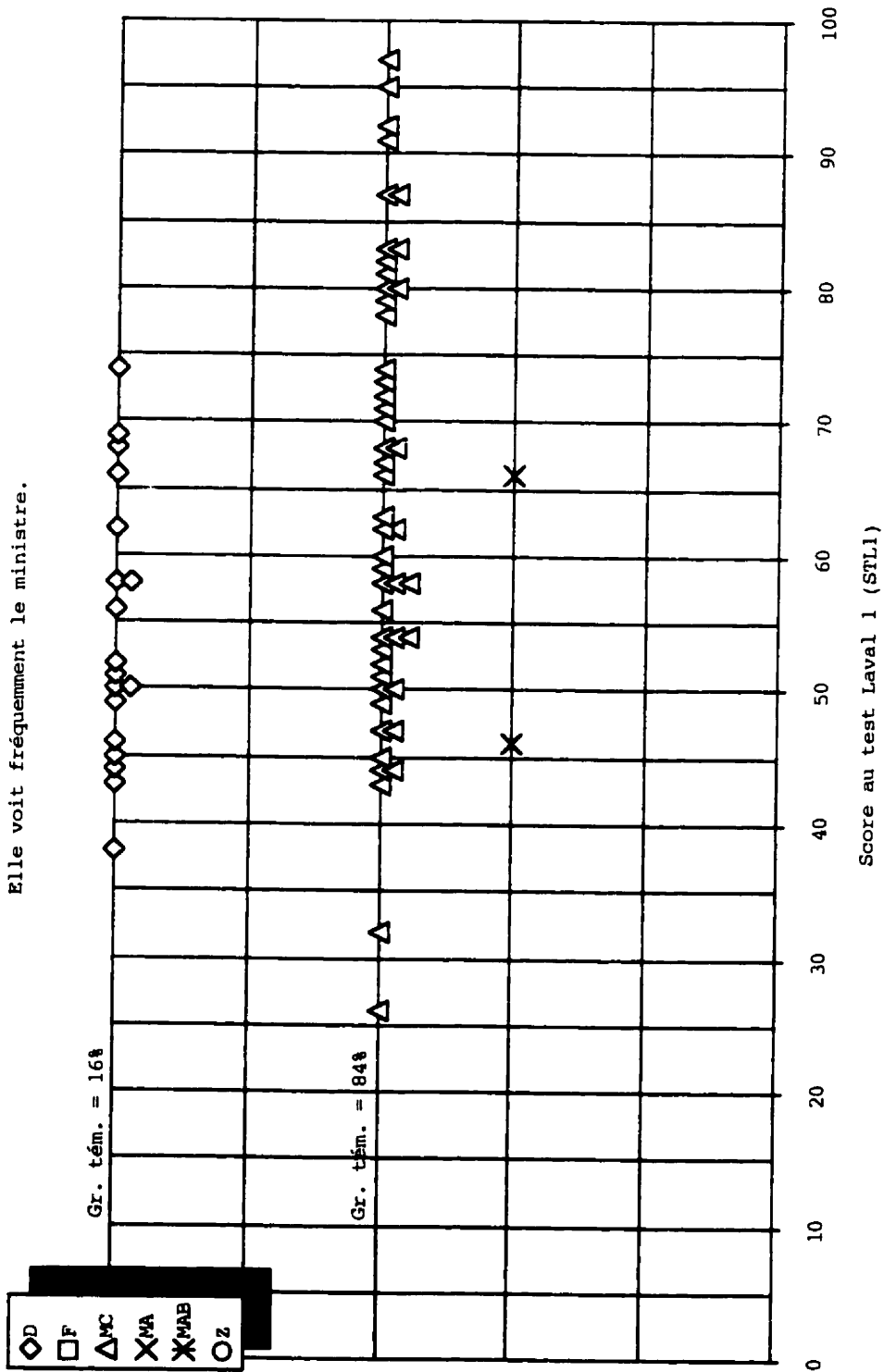
Les chiens perdus retrouvent toujours leur maison.



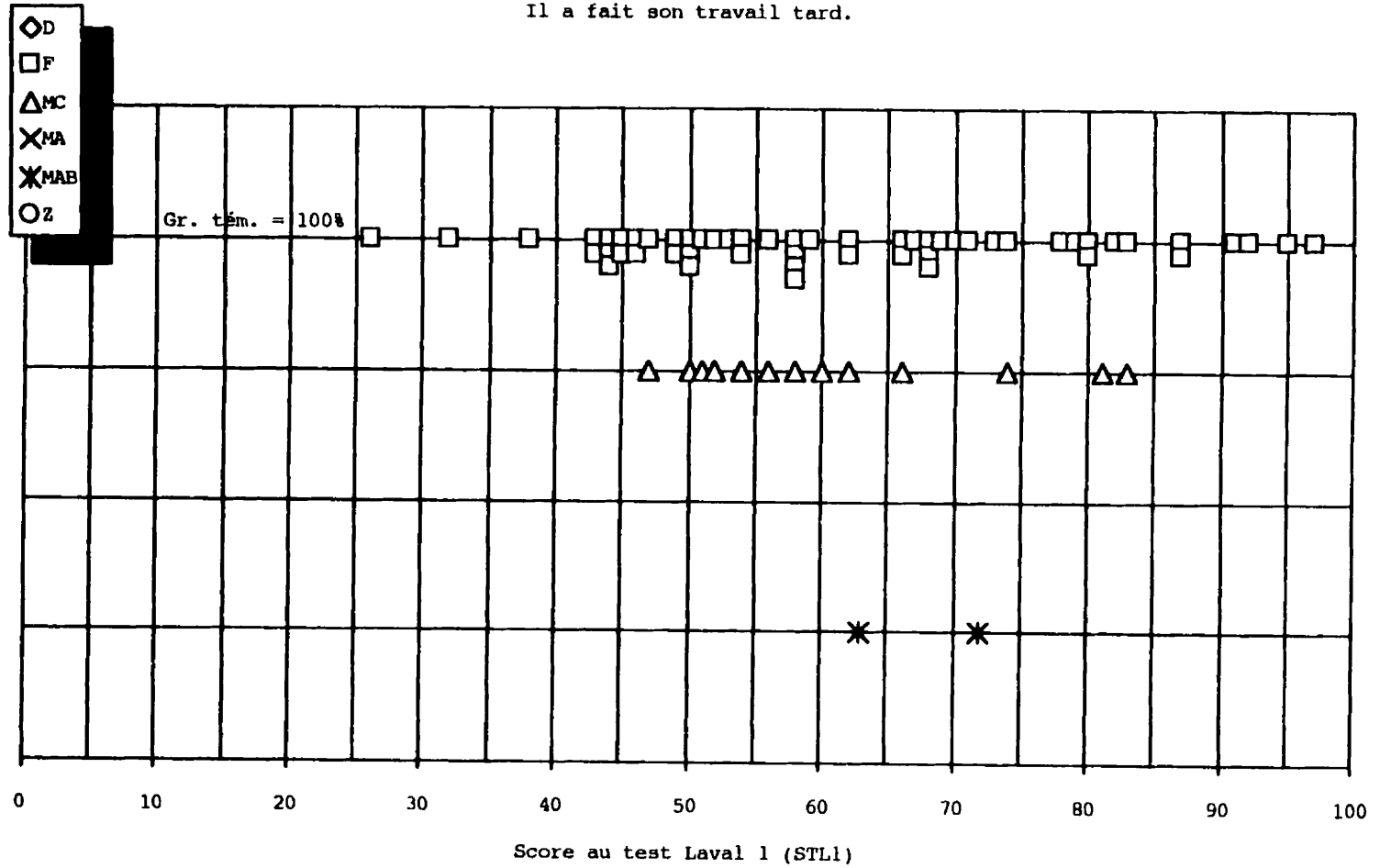
Groupe TRANS (n=69)

Phrase TP2F#18

Elle voit fréquemment le ministre.

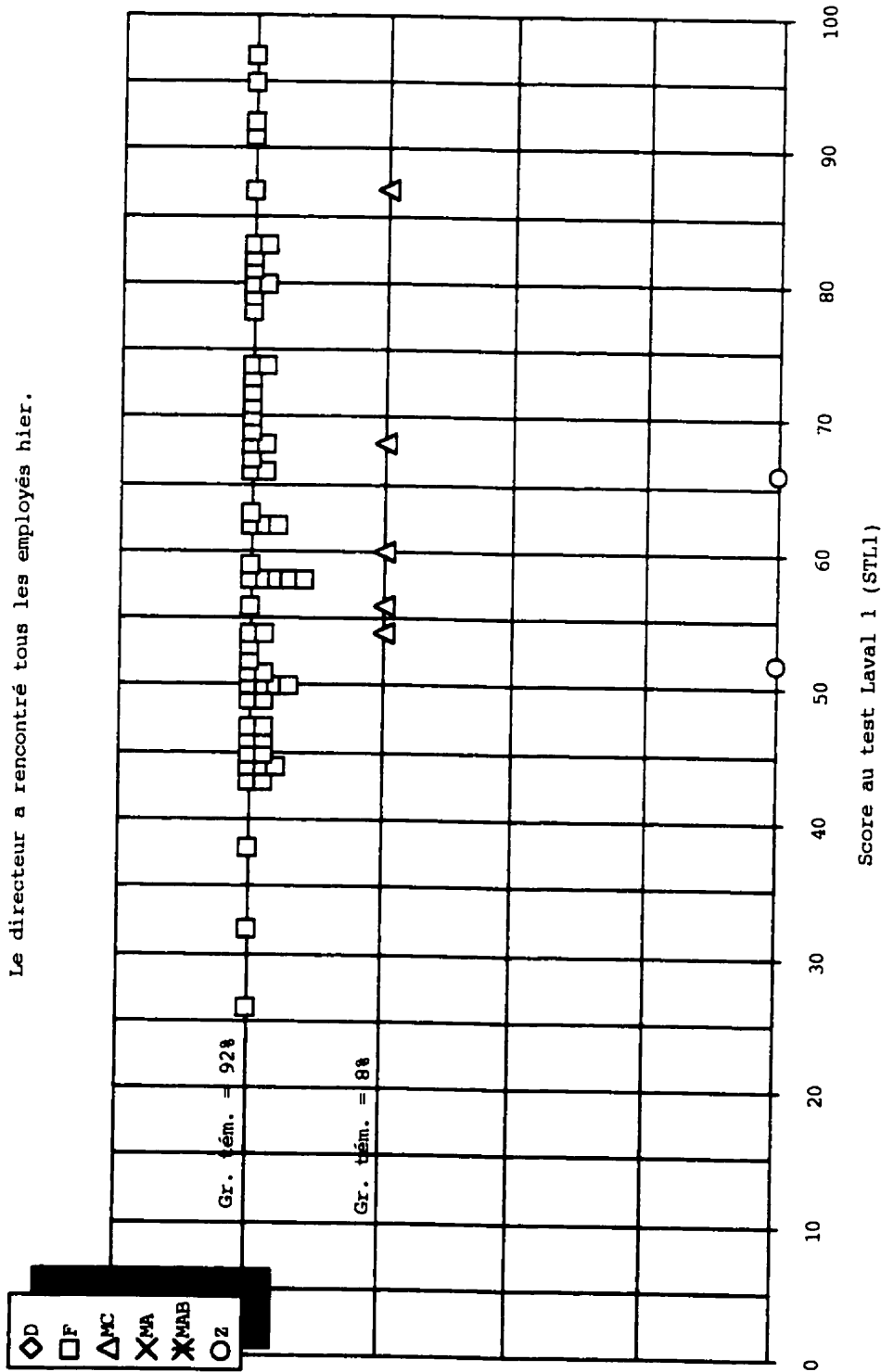


Groupe TRANS (n=69)  
Phrase TP2F#20  
Il a fait son travail tard.

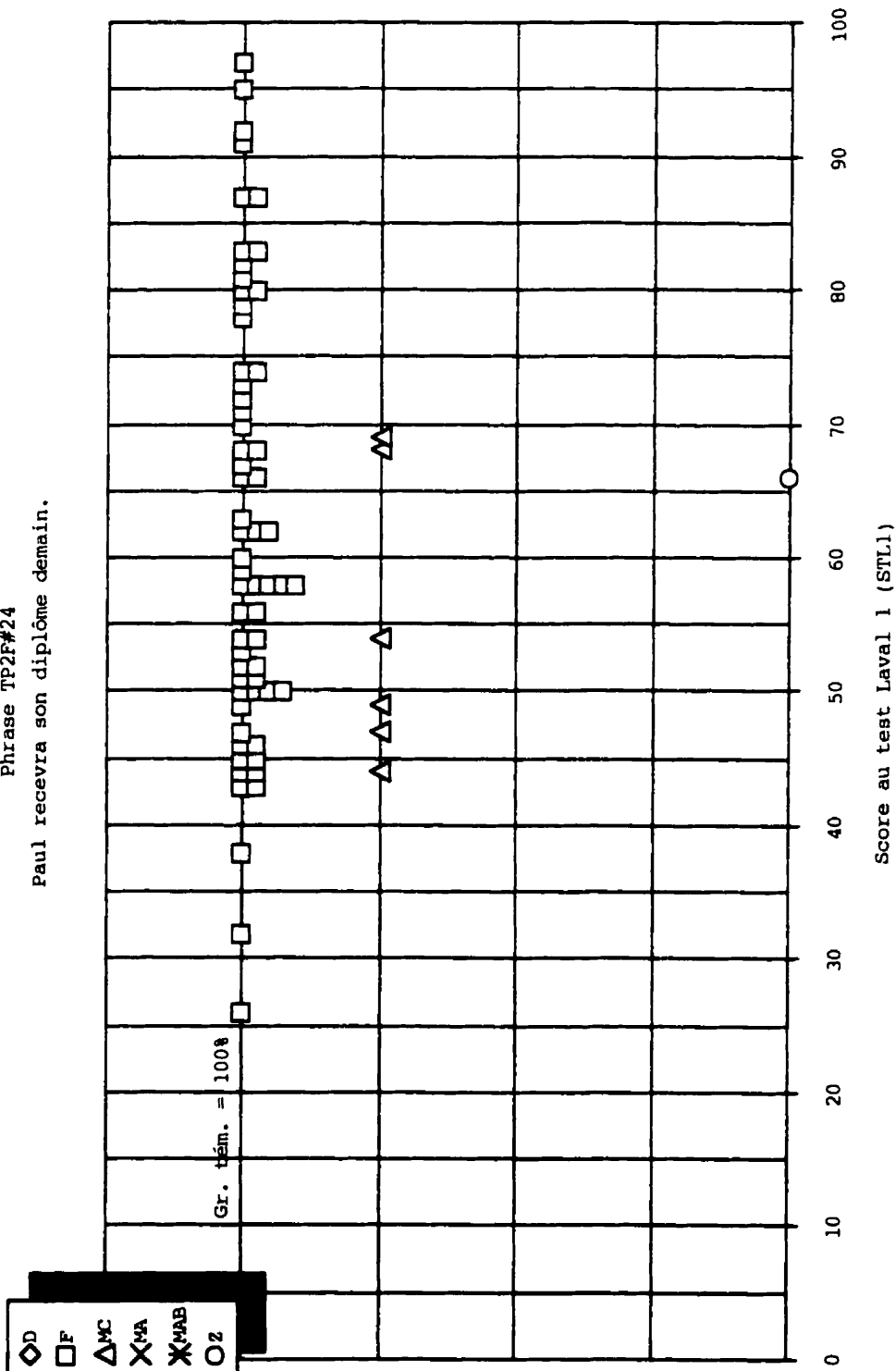


Groupe TRANS (n=69)  
 Phrase TP2F#23

Le directeur a rencontré tous les employés hier.



Groupe TRANS (n=69)  
 Phrase TP2F#24  
 Paul recevra son diplôme demain.

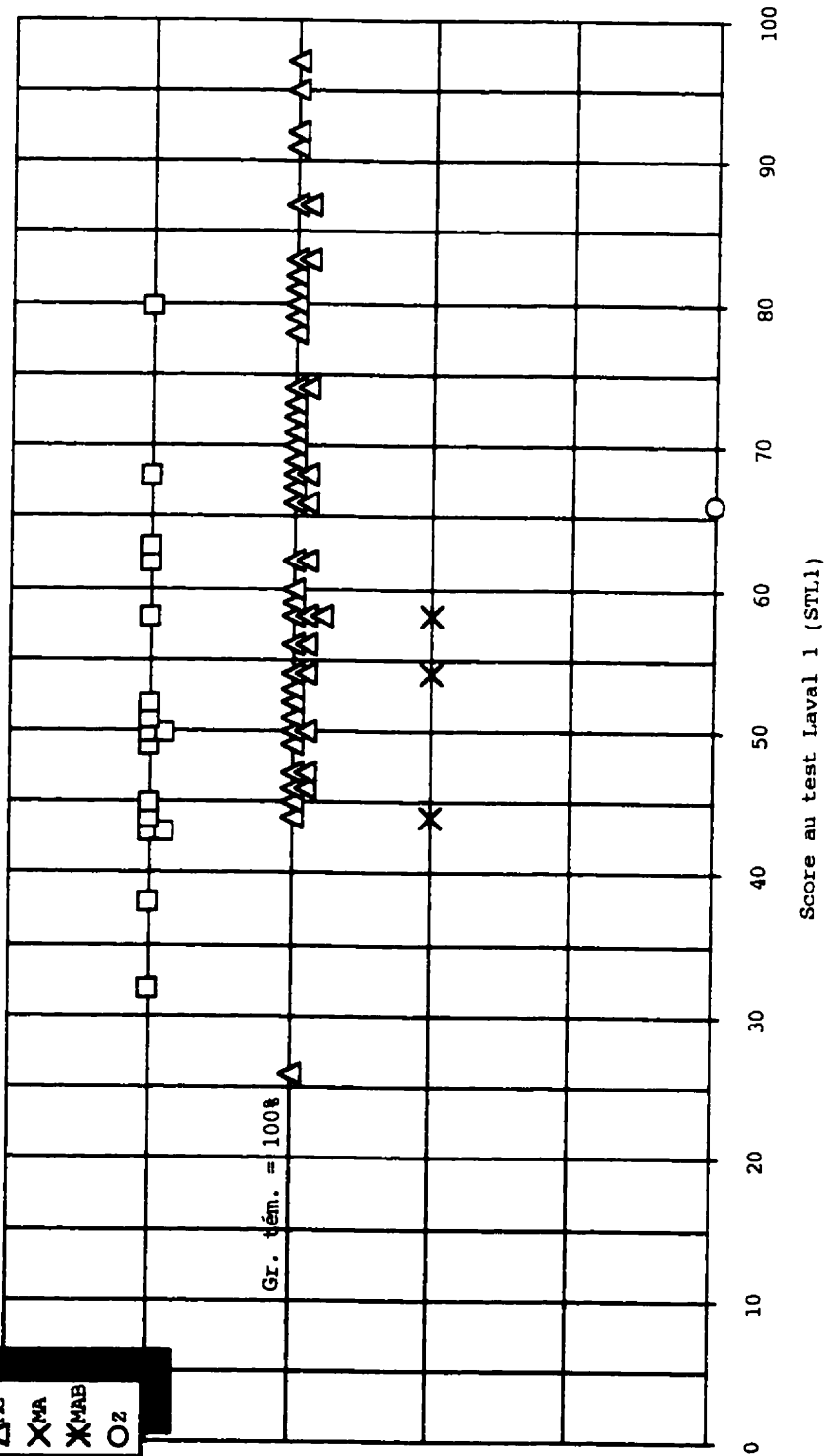


Groupe TRANS (n=69)

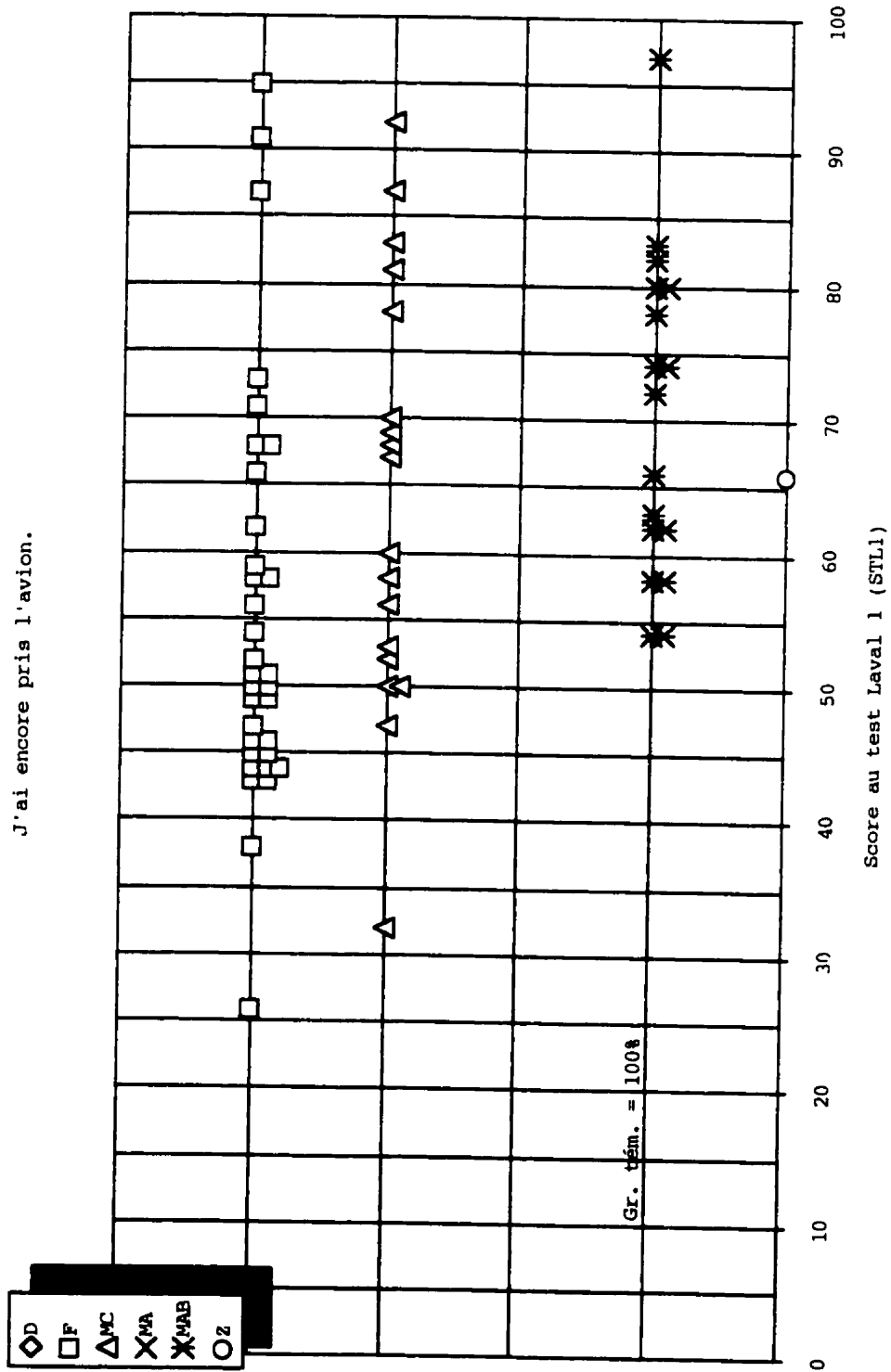
Phrase TP2F#29

J'entends souvent cette chanson à la radio.

- ◇ D
- F
- △ MC
- × MA
- × MAB
- Z

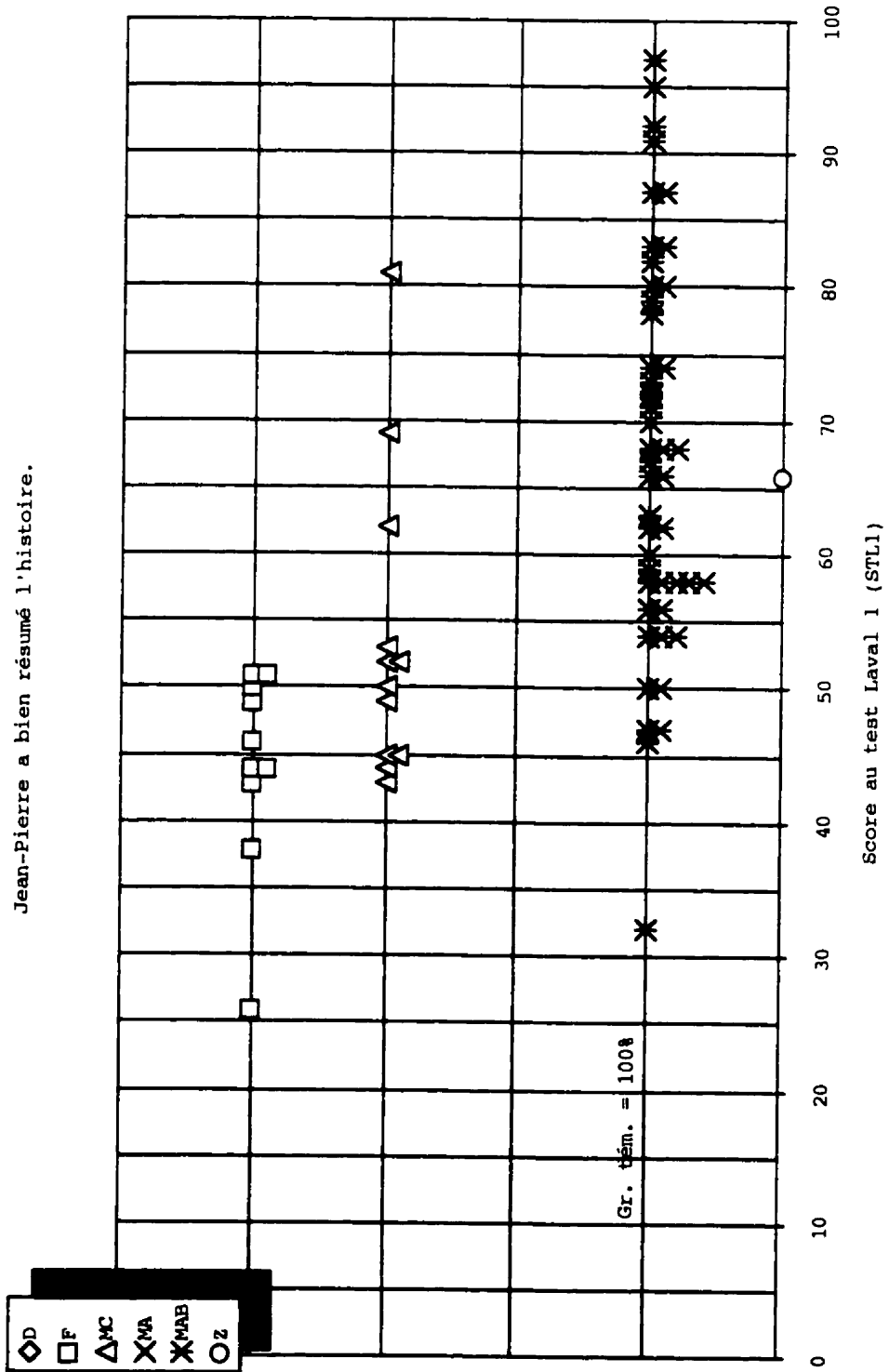


Groupe TRANS (n=69)  
 Phrase TP2F#32  
 J'ai encore pris l'avion.





Groupe TRANS (n=69)  
Phrase TP2F#33  
Jean-Pierre a bien résumé l'histoire.



**Annexe 6**

Données brutes.  
Résultats individuels des participants  
(y compris les données partielles)

NIP	INITIALES	SEXE	L1	L2	ÂGE	SCOLARITÉ	STL1	STL2
1	FB	h	fr	z	25	5		
2	IB	f	fr	z	22	2		
3	CB	f	fr	z	28	0		
4	DB	h	fr	z	22	2		
5	DB	f	fr	z	21	1		
6	GB	h	fr	an12	26	4		
7	JB	f	fr	z	25	5		
8	GB	h	fr	z	44	6		
9	PB	h	fr	z	22	3		
10	IB	f	fr	z	28	2		
11	LB	f	fr	z	39	2		
12	AC	f	fr	z	23	2		
13	YC	h	fr	an12	26	1		
14	LD	f	fr	z	22	3		
15	JD	f	fr	z	22	3		
16	AD	f	fr	z	29	4		
17	VG	f	fr	z	21	2		
18	AG	f	fr	an18	56	2		
19	IG	f	fr	z	20	3		
20	MG	f	fr	z	22	3		
21	JJ	f	fr	z	23	2		
22	FL	f	fr	z	21	2		
23	JL	h	fr	z	21	1		
24	DL	h	fr	z	22	0		
25	NL	f	fr	z	23	4		
26	SL	f	fr	an05	20	1		
27	EM	h	fr	z	25	3		
28	SM	f	fr	z	31	1		
29	CM	f	fr	z	22	2		
30	PM	h	fr	z	25	2		
31	CM	f	fr	z	52	4		
32	DN	h	fr	z	30	3		
33	VP	f	fr	z	22	3		
34	CP	f	fr	z	20	1		
35	AP	h	fr	z	22	2		
36	MR	f	fr	z	21	2		
37	PS	f	fr	z	22	2		
38	ET	f	fr	z	21	2		
39	MT	h	fr	z	23	3		

NIP	INITIALES	SEXE	L1	L2	ÂGE	SCOLARITÉ	STL1	STL2
40	BT	h	fr	z	36	1		
41	ET	h	fr	an05	27	1		
42	SV	f	fr	z	21	2		
43	JV	f	fr	an18	22	2		
44	RA	f	an	z	20	2	45	64
45	CA	h	an	z	26	7		
46	RA	h	an	z	19	0	58	73
47	LB	f	an	z	24	4	87	
48	KB	f	an	z	23	5	74	83
49	LB	f	an	z	22	3	60	59
50	AB	f	an	z	19	0	66	79
51	PB	f	an	z	18	0	45	48
52	MB	f	an	it00	23	4	69	71
53	VB	f	an	z	18	0	62	72
54	JB	f	an	z	18	0	38	48
55	PB	f	an	z	22	5	68	77
56	FB	f	an	z	20	2	84	89
57	CB	f	an	z	29	6	79	82
58	DB	f	an	z	22	4	83	85
59	LB	f	an	z	35	5	83	
60	DC	h	an	z	23	5	81	78
61	JC	h	an	z	27	6	53	69
62	LC	f	anca	z	21	4	86	91
63	CC	f	an	z	22	4	73	82
64	JC	f	an	z	23	3	58	72
65	SC	f	an	z	32	5	54	75
66	JD	f	an	z	21	3	50	71
67	SD	h	an	z	21	3	56	63
68	AD	h	an	fr05	20	2	40	54
69	RD	h	an	z	18	0	62	81
70	VF	f	an	z	21	3	63	66
71	CF	f	anit	z	21	2	75	80
72	CF	f	an	z	19	0	58	67
73	KF	f	an	z	18	0	82	75
74	NG	f	an	z	18	0	51	60
75	RG	f	an	fr05	22	3	90	95
76	LG	f	an	fr05	22	4	66	81
77	RG	f	an	z	27	6	49	62
78	DG	f	an	z	17	0	56	66

NIP	INITIALES	SEXE	L1	L2	ÂGE	SCOLARITÉ	STL1	STL2
79	DH	h	an	z	23	6	62	74
80	BH	f	an	z	45	5	71	
81	KH	f	an	z	19	1	47	64
82	ZH	f	an	z	23	5	47	69
83	KH	h	an	z	23	6	44	53
84	VH	f	an	z	22	4	56	69
85	MH	h	an	z	19	2	74	89
86	JH	f	an	fr12	24	5	65	70
87	LH	f	an	sl00	24	4	47	65
88	BJ	h	an	z	25	2	52	67
89	LJ	f	an	z	18	0	58	72
90	AK	f	an	z	18	0	43	50
91	GK	h	an	z	21	3	51	48
92	CL	f	an	z	28	7	87	
93	AL	h	an	z	24	5	52	69
94	RM	h	an	fr05	23	3	76	81
95	CM	f	an	z	25	4	49	64
96	PM	f	an	z	23	0	68	80
97	SM	f	an	z	22	3	70	86
98	JM	f	an	z	19	2	59	80
99	MM	f	an	z	18	1	54	68
100	DM	h	an	z	22	4	50	75
101	CM	f	an	z	33	4	80	86
102	TM	h	an	z	44	6	52	
103	SM	f	an	z	18	0	58	70
104	NN	h	an	ou00	22	3	69	70
105	AO	f	an	z	23	3	43	54
106	CP	h	an	z	32	6	66	69
107	JP	f	an	cr00	22	4	67	73
108	JP	h	an	z	20	2	66	76
109	RP	f	an	z	29	5	32	51
110	TP	h	an	z	18	0	44	65
111	NP	f	an	z	26	5	72	81
112	MP	f	an	z	18	0	69	78
113	LP	f	an	fr00	19	2	49	66
114	RR	h	an	z	44	5	78	
115	CR	f	an	z	35	7	95	
116	GS	f	an	z	25	4	60	
117	NS	f	an	z	19	2	67	72

NIP	INITIALES	SEXE	L1	L2	ÂGE	SCOLARITÉ	STL1	STL2
118	NS	f	an	z	21	3	59	68
119	JS	f	an	z	29	6	80	
120	NS	f	an	z	18	0	54	69
121	JS	h	an	z	23	4	50	74
122	NS	f	an	z	20	1	50	61
123	RS	f	an	z	19	1	46	50
124	RS	h	an	z	18	0	66	72
125	MS	h	an	z	19	0	66	80
126	CT	f	an	ch00	18	0	66	81
127	AT	f	an	z	20	3	66	75
128	VT	f	an	ch00	22	3	64	80
129	GV	f	anit	fr05	21	2	71	67
130	MV	f	an	z	18	0	49	54
131	JV	f	an	z	30	5	97	
132	MV	f	an	z	20	2	68	83
133	JW	h	an	z	22	3	66	
134	LW	f	an	z	21	3	91	94
135	SW	h	an	z	22	5	45	59
136	AW	f	an	z	18	1	44	54
137	TW	f	an	z	28	6	26	42
138	SW	f	an	z	32	6	92	100
139	SW	f	an	z	18	0	68	73
140	CW	f	an	fr00	19	0	38	39
141	CW	f	an	fr05	20	2	53	62
142	AW	f	an	z	21	3	46	61
143	AZ	f	an	it00	24	4	71	77
144	DB	h	an	z	22	4	67	84
145	CB	f	an	z	22	4	64	
146	DB	f	an	z	25	3	39	73
147	MB	f	an	z	23	4	39	81
148	LC	f	an	z	26	4		
149	AD	h	an	fr05	21	3	40	60
150	TD	f	an	z	25	5	33	79
151	SF	f	an	z	19	0	64	72
152	HF	f	an	z	50	0	43	
153	JG	h	an	es00	23	5	34	64
154	CG	f	an	z	25	3	79	87
155	PG	h	an	z	27	1	38	70
156	JH	h	an	z	21	3	30	57

NIP	INITIALES	SEXE	L1	L2	ÂGE	SCOLARITÉ	STL1	STL2
157	MH	f	an	z	22	4	57	69
158	MH	f	an	z	23	4	40	79
159	CM	h	an	z	28	9	40	63
160	KM	h	an	z	31	12	54	81
161	JN	f	an	z	18	0	64	75
162	BP	f	an	z	22	5	41	65
163	MP	h	an	z	21	3	68	87
164	YS	f	an	ja00	20	1	39	58
165	SV	f	an	hi00	21	4	40	87

NIP	INITIALES	GRUPE	DOSSIER	TM1#05	TM1#09	TM1#19
1	FB	TEMOIN	incomplet	zpdct	zpdct	zpdct
2	IB	TEMOIN	complet	mc	f	f
3	CB	TEMOIN	complet	mc	d	f
4	DB	TEMOIN	complet	mc	f	f
5	DB	TEMOIN	complet	mc	f	f
6	GB	TEMOIN	incomplet	zpdct	zpdct	zpdct
7	JB	TEMOIN	complet	mc	d	f
8	GB	TEMOIN	incomplet	mc	f	f
9	PB	TEMOIN	complet	mc	f	f
10	IB	TEMOIN	incomplet	zpdct	zpdct	zpdct
11	LB	TEMOIN	incomplet	mc	d	d
12	AC	TEMOIN	complet	mc	f	f
13	YC	TEMOIN	complet	mc	f	f
14	LD	TEMOIN	incomplet	zpdct	zpdct	zpdct
15	JD	TEMOIN	incomplet	zpdct	zpdct	zpdct
16	AD	TEMOIN	complet	mc	f	f
17	VG	TEMOIN	complet	mc	f	f
18	AG	TEMOIN	complet	mc	f	f
19	IG	TEMOIN	incomplet	zpdct	zpdct	zpdct
20	MG	TEMOIN	incomplet	zpdct	zpdct	zpdct
21	JJ	TEMOIN	complet	mc	f	f
22	FL	TEMOIN	complet	mc	d	d
23	JL	TEMOIN	complet	mc	d	d
24	DL	TEMOIN	incomplet	zpdct	zpdct	zpdct
25	NL	TEMOIN	complet	mc	f	d
26	SL	TEMOIN	complet	mc	f	f
27	EM	TEMOIN	incomplet	mc	mc	f
28	SM	TEMOIN	complet	mc	f	f
29	CM	TEMOIN	complet	mc	f	f
30	PM	TEMOIN	complet	mc	f	f
31	CM	TEMOIN	incomplet	zpdct	zpdct	zpdct
32	DN	TEMOIN	incomplet	zpdct	zpdct	zpdct
33	VP	TEMOIN	complet	mc	f	d
34	CP	TEMOIN	complet	mc	f	f
35	AP	TEMOIN	incomplet	mc	f	d
36	MR	TEMOIN	incomplet	zpdct	zpdct	zpdct
37	PS	TEMOIN	complet	mc	f	f
38	ET	TEMOIN	complet	mc	f	d
39	MT	TEMOIN	incomplet	zpdct	zpdct	zpdct



NIP	INITIALES	GROUPE	DOSSIER	TM1#05	TM1#09	TM1#19
40	BT	TÉMOIN	incomplet	zpdt	zpdt	zpdt
41	ET	TÉMOIN	incomplet	zpdt	zpdt	zpdt
42	SV	TÉMOIN	complet	mc	d	d
43	JV	TÉMOIN	complet	mc	f	f
44	RA	TRANS	incomplet	mc	f	f
45	CA	TRANS	complet	f	f	d
46	RA	TRANS	complet	f	f	f
47	LB	TRANS	complet	mc	d	f
48	KB	TRANS	complet	mc	f	f
49	LB	TRANS	incomplet	mc	d	d
50	AB	TRANS	complet	mc	d	d
51	PB	TRANS	complet	mc	d	d
52	MB	TRANS	complet	mc	d	d
53	VB	TRANS	complet	f	d	f
54	JB	TRANS	complet	f	f	f
55	PB	TRANS	complet	mc	d	f
56	FB	TRANS	incomplet	f	f	f
57	CB	TRANS	complet	f	f	f
58	DB	TRANS	complet	mc	f	f
59	LB	TRANS	complet	mc	d	d
60	DC	TRANS	complet	mc	d	d
61	JC	TRANS	complet	mc	d	f
62	LC	TRANS	complet	mc	d	f
63	CC	TRANS	complet	mc	d	f
64	JC	TRANS	complet	mc	d	d
65	SC	TRANS	complet	mc	f	f
66	JD	TRANS	complet	mc	f	d
67	SD	TRANS	incomplet	f	d	f
68	AD	TRANS	complet	mc	f	f
69	RD	TRANS	complet	mc	f	f
70	VF	TRANS	complet	f	f	f
71	CF	TRANS	complet	mc	d	d
72	CF	TRANS	complet	f	d	d
73	KF	TRANS	complet	mc	f	d
74	NG	TRANS	complet	f	f	f
75	RG	TRANS	complet	mc	f	f
76	LG	TRANS	complet	f	f	f
77	RG	TRANS	complet	f	d	d
78	DG	TRANS	complet	f	f	f

NIP	INITIALES	GROUPE	DOSSIER	TM1#05	TM1#09	TM1#19
79	DH	TRANS	complet	mc	f	f
80	BH	TRANS	complet	mc	f	f
81	KH	TRANS	complet	mc	d	f
82	ZH	TRANS	complet	f	zphm	d
83	KH	TRANS	complet	mc	f	d
84	VH	TRANS	complet	zphm	f	f
85	MH	TRANS	complet	mc	f	f
86	JH	TRANS	complet	f	f	f
87	LH	TRANS	complet	mc	d	d
88	BJ	TRANS	complet	f	d	f
89	LJ	TRANS	complet	mc	d	d
90	AK	TRANS	complet	f	d	f
91	GK	TRANS	complet	f	f	f
92	CL	TRANS	complet	mc	d	f
93	AL	TRANS	incomplet	zpdt	zpdt	zpdt
94	RM	TRANS	complet	mc	d	f
95	CM	TRANS	incomplet	mc	d	f
96	PM	TRANS	complet	mc	f	f
97	SM	TRANS	complet	mc	d	d
98	JM	TRANS	complet	f	d	f
99	MM	TRANS	complet	f	f	f
100	DM	TRANS	complet	f	f	f
101	CM	TRANS	complet	mc	d	d
102	TM	TRANS	complet	f	d	d
103	SM	TRANS	complet	f	d	d
104	NN	TRANS	complet	mc	f	f
105	AO	TRANS	complet	f	f	f
106	CP	TRANS	complet	mc	f	d
107	JP	TRANS	complet	f	d	f
108	JP	TRANS	incomplet	mc	d	f
109	RP	TRANS	complet	mc	d	d
110	TP	TRANS	complet	f	d	f
111	NP	TRANS	complet	mc	d	f
112	MP	TRANS	complet	mc	d	f
113	LP	TRANS	complet	f	d	d
114	RR	TRANS	complet	f	f	f
115	CR	TRANS	complet	f	f	f
116	GS	TRANS	complet	mc	f	d
117	NS	TRANS	complet	mc	d	d

NIP	INITIALES	GROUPE	DOSSIER	TM1#05	TM1#09	TM1#19
118	NS	TRANS	incomplet	f	d	f
119	JS	TRANS	complet	f	f	f
120	NS	TRANS	complet	f	d	d
121	JS	TRANS	complet	mc	d	f
122	NS	TRANS	complet	mc	d	d
123	RS	TRANS	complet	f	d	f
124	RS	TRANS	incomplet	mc	f	f
125	MS	TRANS	complet	f	f	f
126	CT	TRANS	complet	mc	f	f
127	AT	TRANS	incomplet	mc	f	f
128	VT	TRANS	complet	mc	d	d
129	GV	TRANS	incomplet	f	d	d
130	MV	TRANS	complet	mc	d	d
131	JV	TRANS	complet	mc	f	f
132	MV	TRANS	incomplet	mc	f	f
133	JW	TRANS	incomplet	mc	f	f
134	LW	TRANS	complet	mc	f	d
135	SW	TRANS	complet	f	f	f
136	AW	TRANS	complet	f	d	f
137	TW	TRANS	complet	f	f	f
138	SW	TRANS	complet	f	f	f
139	SW	TRANS	complet	f	f	f
140	CW	TRANS	complet	f	d	d
141	CW	TRANS	incomplet	zpdt	zpdt	zpdt
142	AW	TRANS	complet	f	f	f
143	AZ	TRANS	complet	mc	d	f
144	DB	LONG	complet	mc	f	f
145	CB	LONG	incomplet	f	f	f
146	DB	LONG	complet	f	d	f
147	MB	LONG	complet	f	f	f
148	LC	LONG	incomplet	mc	d	f
149	AD	LONG	complet	f	d	d
150	TD	LONG	complet	f	f	f
151	SF	LONG	complet	f	d	f
152	HF	LONG	incomplet	zpdt	zpdt	zpdt
153	JG	LONG	complet	f	f	f
154	CG	LONG	complet	mc	f	f
155	PG	LONG	complet	f	f	f
156	JH	LONG	complet	f	d	d

<b>NIP</b>	<b>INITIALES</b>	<b>GROUPE</b>	<b>DOSSIER</b>	<b>TM1#05</b>	<b>TM1#09</b>	<b>TM1#19</b>
157	MH	LONG	complet	f	f	d
158	MH	LONG	complet	mc	d	f
159	CM	LONG	complet	mc	f	f
160	KM	LONG	complet	mc	d	f
161	JN	LONG	complet	f	d	d
162	BP	LONG	complet	f	d	d
163	MP	LONG	complet	f	f	f
164	YS	LONG	complet	f	f	f
165	SV	LONG	complet	f	d	f

NIP	INITIALES	TM1#22	TM1#23	TM1#24	TM1#27	TM1#28
1	FB	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
2	IB	mc	mc	f	mab	mc
3	CB	mc	mc	f	mab	f
4	DB	mc	mc	f	mab	f
5	DB	mc	mc	f	mab	mc
6	GB	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
7	JB	mc	mc	f	mab	mc
8	GB	mc	f	f	mc	f
9	PB	mc	mc	f	mab	mc
10	IB	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
11	LB	mc	f	f	mab	f
12	AC	mc	mc	f	mab	f
13	YC	mc	f	f	mc	f
14	LD	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
15	JD	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
16	AD	mc	mc	f	mab	f
17	VG	mc	f	f	mab	f
18	AG	mc	f	f	mab	f
19	IG	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
20	MG	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
21	JJ	mc	f	f	mab	f
22	FL	mc	f	f	mab	f
23	JL	mc	mc	f	mab	f
24	DL	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
25	NL	mc	mc	f	mab	f
26	SL	mc	f	f	mab	f
27	EM	mc	f	f	mab	f
28	SM	mc	f	f	mab	f
29	CM	mc	mc	f	mab	mc
30	PM	mc	mc	f	mab	f
31	CM	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
32	DN	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
33	VP	mc	mc	f	mab	mc
34	CP	mc	f	f	mab	f
35	AP	mc	mc	f	mab	f
36	MR	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
37	PS	mc	f	f	mab	f
38	ET	mc	mc	f	mab	f
39	MT	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt

NIP	INITIALES	TM1#22	TM1#23	TM1#24	TM1#27	TM1#28
40	BT	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
41	ET	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
42	SV	mc	mc	f	mab	d
43	JV	mc	mc	f	mab	f
44	RA	f	f	f	f	f
45	CA	mc	mc	mc	f	f
46	RA	f	zphm	f	mab	f
47	LB	mc	mc	f	mab	mc
48	KB	mc	f	f	mab	f
49	LB	f	f	f	f	f
50	AB	mc	mc	f	mc	f
51	PB	f	f	f	f	f
52	MB	f	mc	f	mc	d
53	VB	f	d	f	f	f
54	JB	f	f	f	f	f
55	PB	mc	f	f	mc	f
56	FB	f	f	f	f	f
57	CB	mc	mc	f	mc	mc
58	DB	mc	f	f	mab	f
59	LB	mc	f	f	mc	f
60	DC	mc	mc	mc	mc	mc
61	JC	mc	mc	f	mc	f
62	LC	mc	mc	f	mc	f
63	CC	mc	f	f	mc	mc
64	JC	f	d	f	mab	f
65	SC	mc	mc	f	d	f
66	JD	mc	mc	f	f	f
67	SD	f	f	f	f	f
68	AD	mc	mc	f	f	mc
69	RD	f	f	f	f	f
70	VF	mc	f	f	f	f
71	CF	mc	mc	mc	mc	mc
72	CF	f	f	f	f	f
73	KF	mc	mc	mc	mab	mc
74	NG	f	f	f	f	f
75	RG	mc	mc	mc	mc	mc
76	LG	mc	mc	f	f	f
77	RG	d	f	f	mc	mc
78	DG	mc	f	f	f	f

NIP	INITIALES	TM1#22	TM1#23	TM1#24	TM1#27	TM1#28
79	DH	mc	zphm	f	mc	mc
80	BH	mc	f	f	mc	f
81	KH	mc	mc	mc	mc	mc
82	ZH	f	f	f	f	f
83	KH	f	f	f	f	f
84	VH	f	f	f	f	f
85	MH	mc	mc	mc	mc	f
86	JH	mc	f	f	f	f
87	LH	d	f	f	f	f
88	BJ	f	f	f	f	f
89	LJ	f	f	f	f	f
90	AK	f	f	f	f	f
91	GK	ma	d	mc	f	ma
92	CL	mc	mc	mc	mab	f
93	AL	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
94	RM	mc	f	f	f	f
95	CM	f	d	f	zphm	f
96	PM	mc	f	f	f	f
97	SM	mc	d	mc	mab	f
98	JM	f	f	f	mc	f
99	MM	f	f	f	f	f
100	DM	f	ma	f	f	f
101	CM	mc	mc	f	mab	mc
102	TM	f	mc	f	mab	mc
103	SM	mc	d	f	f	f
104	NN	mc	f	f	mab	f
105	AO	f	f	f	f	f
106	CP	ma	f	f	d	f
107	JP	mc	mc	f	mab	f
108	JP	mc	mc	f	mc	f
109	RP	mc	f	f	mab	f
110	TP	ma	f	f	f	f
111	NP	mc	mc	f	mab	mc
112	MP	mc	mc	f	f	f
113	LP	f	f	f	f	f
114	RR	mc	mc	f	f	f
115	CR	mc	f	f	mab	f
116	GS	ma	f	f	mc	f
117	NS	ma	mc	f	mc	mc

NIP	INITIALES	TM1#22	TM1#23	TM1#24	TM1#27	TM1#28
118	NS	mc	f	f	mab	f
119	JS	f	f	f	mc	f
120	NS	mc	mc	f	f	f
121	JS	mc	mc	mc	mc	mc
122	NS	f	d	f	f	f
123	RS	mc	d	f	f	f
124	RS	mc	mc	f	f	mc
125	MS	mc	f	mc	mab	f
126	CT	f	mc	f	mab	f
127	AT	mc	mc	f	mab	mc
128	VT	mc	f	f	mc	f
129	GV	f	f	f	f	f
130	MV	mc	d	f	f	d
131	JV	mc	mc	f	mc	mc
132	MV	mc	mc	f	f	f
133	JW	mc	mc	mc	mab	mc
134	LW	mc	mc	f	f	f
135	SW	f	f	f	f	f
136	AW	ma	f	f	mc	f
137	TW	f	zphm	f	f	f
138	SW	mc	f	mc	mc	f
139	SW	mc	f	f	f	f
140	CW	mc	mc	f	mc	zpdr
141	CW	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
142	AW	f	zphm	f	f	f
143	AZ	mc	mc	f	mc	f
144	DB	mc	mc	f	mab	mc
145	CB	f	f	f	f	f
146	DB	d	ma	f	mc	f
147	MB	zpdr	zpdr	f	mab	f
148	LC	mc	f	f	mab	f
149	AD	mc	f	f	mc	f
150	TD	f	f	f	f	f
151	SF	mc	f	f	mc	f
152	HF	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
153	JG	f	f	f	mab	f
154	CG	mc	f	f	mc	mc
155	PG	f	f	f	f	f
156	JH	d	f	f	d	f



NIP	INITIALES	TM1#22	TM1#23	TM1#24	TM1#27	TM1#28
157	MH	d	mc	f	mc	f
158	MH	mc	mc	f	mab	f
159	CM	mc	mc	mc	mc	mc
160	KM	d	mc	f	mab	f
161	JN	f	f	f	d	f
162	BP	d	f	f	d	f
163	MP	f	f	f	f	f
164	YS	f	mc	f	f	f
165	SV	mc	mc	f	mc	f

NIP	INITIALES	TM1#31	TM1#32	TM1#33	TM2#03	TM2#04
1	FB	zpdt	zpdt	zpdt	mc	f
2	IB	mc	mc	mab	mc	f
3	CB	zphm	zphm	mab	mc	f
4	DB	mc	f	mab	mc	f
5	DB	mc	mc	mab	mc	f
6	GB	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
7	JB	mc	f	mab	mc	f
8	GB	mc	mc	mab	mc	f
9	PB	mc	mc	mab	mc	f
10	IB	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
11	LB	d	mc	mab	zpdt	zpdt
12	AC	mc	mc	mab	mc	d
13	YC	mc	mc	mab	mc	f
14	LD	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
15	JD	zpdt	zpdt	zpdt	mc	f
16	AD	mc	mc	mab	mc	d
17	VG	mc	mc	mab	mc	f
18	AG	mc	mc	mab	mc	f
19	IG	zpdt	zpdt	zpdt	mc	d
20	MG	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
21	JJ	mc	f	mab	mc	f
22	FL	mc	mc	mab	mc	f
23	JL	mc	mc	mab	mc	f
24	DL	zpdt	zpdt	zpdt	mc	f
25	NL	mc	mc	mab	mc	f
26	SL	mc	mc	mab	mc	f
27	EM	mc	f	mab	zpdt	zpdt
28	SM	mc	mc	mab	mc	f
29	CM	mc	mc	mab	mc	f
30	PM	mc	mc	mab	mc	f
31	CM	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
32	DN	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
33	VP	mc	mc	mab	mc	f
34	CP	mc	mc	mab	mc	f
35	AP	mc	mc	mab	mc	f
36	MR	zpdt	zpdt	zpdt	mc	f
37	PS	mc	mc	mab	mc	f
38	ET	mc	f	mab	mc	f
39	MT	zpdt	zpdt	zpdt	mc	d

NIP	INITIALES	TM1#31	TM1#32	TM1#33	TM2#03	TM2#04
40	BT	zpdt	zpdt	zpdt	mc	f
41	ET	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
42	SV	mc	mc	mab	mc	f
43	JV	mc	f	mab	mc	f
44	RA	f	f	f	zpdt	zpdt
45	CA	mc	f	mc	mc	f
46	RA	mc	f	mab	mc	f
47	LB	mc	f	mab	mc	f
48	KB	mc	f	mab	mc	f
49	LB	f	f	f	f	f
50	AB	mc	f	mc	mc	d
51	PB	f	f	mc	f	f
52	MB	mc	mc	mab	mc	f
53	VB	mc	f	mab	mc	f
54	JB	f	f	f	f	f
55	PB	mc	f	mab	mc	d
56	FB	f	f	mab	zpdt	zpdt
57	CB	mc	mc	mab	mc	d
58	DB	mc	f	mab	mc	d
59	LB	mc	mc	mab	mc	f
60	DC	f	f	mc	mc	f
61	JC	mc	f	mc	mc	d
62	LC	mc	f	mab	mc	f
63	CC	f	mc	mab	mc	f
64	JC	mc	f	mab	mc	f
65	SC	f	f	mab	zphm	d
66	JD	f	f	mc	mc	f
67	SD	f	f	zphm	zpdt	zpdt
68	AD	mc	mc	mab	ma	f
69	RD	f	f	mab	mc	f
70	VF	f	f	mab	mc	f
71	CF	f	mc	mab	mc	d
72	CF	f	f	mab	ma	d
73	KF	mc	d	mab	mc	d
74	NG	f	f	mab	f	f
75	RG	f	f	mc	mc	f
76	LG	mc	f	mab	mc	f
77	RG	mc	f	zphm	ma	f
78	DG	mc	f	mab	mc	d

NIP	INITIALES	TM1#31	TM1#32	TM1#33	TM2#03	TM2#04
79	DH	mc	mc	mc	mc	f
80	BH	f	f	mc	mc	f
81	KH	f	f	mc	mc	f
82	ZH	f	f	mab	ma	f
83	KH	mc	f	mc	mc	f
84	VH	f	f	mab	ma	d
85	MH	f	f	mc	mc	f
86	JH	f	f	mab	mc	f
87	LH	f	f	mab	ma	d
88	BJ	f	f	mc	f	f
89	LJ	d	f	mab	mc	f
90	AK	zphm	f	f	mc	f
91	GK	ma	ma	mc	ma	f
92	CL	f	f	mab	mc	f
93	AL	zpdt	zpdt	zpdt	mc	f
94	RM	mc	mc	mab	mc	f
95	CM	f	f	zphm	zpdt	zpdt
96	PM	f	f	mab	mc	f
97	SM	d	f	mab	mc	f
98	JM	mc	f	mab	mc	f
99	MM	f	f	mc	mc	f
100	DM	f	f	mc	f	f
101	CM	f	f	mab	mc	f
102	TM	f	mc	mab	mc	f
103	SM	mc	mc	mab	mc	f
104	NN	mc	f	mab	mc	f
105	AO	f	f	f	f	f
106	CP	zphm	zphm	mc	ma	f
107	JP	f	f	mab	mc	f
108	JP	f	f	mab	ma	d
109	RP	f	f	mab	ma	d
110	TP	f	f	f	ma	f
111	NP	mc	mc	mab	mc	f
112	MP	f	f	mab	mc	f
113	LP	f	f	f	f	d
114	RR	f	mc	mab	mc	f
115	CR	f	f	mab	mc	f
116	GS	f	f	mab	mc	f
117	NS	ma	f	mab	mc	f

NIP	INITIALES	TM1#31	TM1#32	TM1#33	TM2#03	TM2#04
118	NS	mc	f	mab	zpdt	zpdt
119	JS	f	mc	mab	mc	f
120	NS	f	f	mc	ma	d
121	JS	mc	mc	mab	mc	f
122	NS	d	f	mab	mc	f
123	RS	f	f	mab	ma	d
124	RS	f	f	mab	zpdt	zpdt
125	MS	mc	f	mab	mc	f
126	CT	f	mc	mab	mc	f
127	AT	f	f	mab	zpdt	zpdt
128	VT	mc	f	mc	mc	f
129	GV	f	f	mab	zpdt	zpdt
130	MV	f	f	f	mc	d
131	JV	f	f	mab	mc	d
132	MV	f	f	mab	zpdt	zpdt
133	JW	mc	mc	mab	zpdt	zpdt
134	LW	f	f	mab	mc	f
135	SW	f	f	mc	ma	d
136	AW	f	f	mab	ma	d
137	TW	f	f	f	f	f
138	SW	mc	f	mab	mc	f
139	SW	f	f	mab	f	f
140	CW	mc	mc	mab	mc	f
141	CW	zpdt	zpdt	zpdt	mc	f
142	AW	f	f	mc	mc	f
143	AZ	mc	f	mab	mc	f
144	DB	mc	mc	mab	mc	f
145	CB	f	f	mab	zpdt	zpdt
146	DB	f	f	f	ma	f
147	MB	f	f	mc	mc	f
148	LC	mc	f	mab	zpdt	zpdt
149	AD	mc	mc	mab	mc	d
150	TD	f	f	f	mc	f
151	SF	mc	f	mab	mc	d
152	HF	zpdt	zpdt	zpdt	mc	f
153	JG	f	f	mab	ma	f
154	CG	mc	mc	mab	mc	f
155	PG	f	f	mab	mc	f
156	JH	f	f	mc	ma	f

NIP	INICIALES	TM1#31	TM1#32	TM1#33	TM2#03	TM2#04
157	MH	d	mc	mc	mc	f
158	MH	f	f	mab	zpdr	f
159	CM	mc	mc	mc	f	f
160	KM	mc	f	mab	mc	f
161	JN	d	d	f	mc	d
162	BP	d	f	mc	ma	f
163	MP	f	f	zpdr	mc	f
164	YS	f	f	f	f	d
165	SV	f	f	mab	f	f

NIP	INITIALES	TM2#05	TM2#06	TM2#07	TM2#16	TM2#18
1	FB	f	f	f	mab	mc
2	IB	mc	f	f	mab	mc
3	CB	zphm	f	f	mc	mc
4	DB	mc	f	d	mab	mc
5	DB	mc	f	f	mab	mc
6	GB	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
7	JB	mc	f	f	mab	mc
8	GB	mc	f	d	mab	zphm
9	PB	mc	f	f	mab	f
10	IB	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
11	LB	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
12	AC	mc	f	d	mab	mc
13	YC	f	f	d	mab	mc
14	LD	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
15	JD	mc	f	d	mab	mc
16	AD	mc	f	f	mab	mc
17	VG	f	f	f	mab	mc
18	AG	f	f	f	mab	mc
19	IG	mc	f	d	mab	mc
20	MG	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
21	JJ	mc	f	f	mab	f
22	FL	mc	f	d	mab	mc
23	JL	mc	f	f	mab	mc
24	DL	mc	f	f	mab	mc
25	NL	f	f	d	mab	mc
26	SL	f	f	f	mab	mc
27	EM	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
28	SM	f	f	f	mab	mc
29	CM	mc	f	f	mab	mc
30	PM	mc	f	f	mab	mc
31	CM	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
32	DN	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
33	VP	f	f	f	mab	mc
34	CP	mc	f	f	mab	mc
35	AP	mc	f	f	mab	f
36	MR	mc	f	f	mab	mc
37	PS	mc	f	d	mab	mc
38	ET	mc	f	f	mab	mc
39	MT	mc	f	f	mab	mc

NIP	INITIALES	TM2#05	TM2#06	TM2#07	TM2#16	TM2#18
40	BT	mc	f	d	mab	mc
41	ET	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
42	SV	f	f	d	mab	f
43	JV	mc	f	f	mab	f
44	RA	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
45	CA	f	f	f	f	f
46	RA	f	f	f	f	f
47	LB	mc	f	f	mab	mc
48	KB	f	f	f	mab	f
49	LB	mc	f	f	f	f
50	AB	mc	d	d	mc	f
51	PB	f	f	d	f	f
52	MB	mc	f	d	mab	mc
53	VB	f	f	f	f	zphm
54	JB	f	f	f	f	f
55	PB	f	f	f	mc	f
56	FB	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
57	CB	mc	f	f	mab	mc
58	DB	mc	f	d	mab	mc
59	LB	mc	f	d	f	mc
60	DC	mc	f	f	mc	mc
61	JC	mc	d	f	mc	mc
62	LC	mc	f	d	mab	mc
63	CC	mc	f	f	mc	mc
64	JC	f	f	f	mc	f
65	SC	mc	f	d	mc	f
66	JD	mc	d	f	f	f
67	SD	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
68	AD	mc	f	d	mc	f
69	RD	f	f	f	f	f
70	VF	mc	f	f	mab	f
71	CF	mc	d	d	mab	mc
72	CF	f	f	d	f	f
73	KF	mc	d	f	mab	mc
74	NG	f	f	d	f	f
75	RG	mc	f	f	mc	mc
76	LG	f	f	f	mab	f
77	RG	f	f	f	f	f
78	DG	f	f	f	f	f



NIP	INITIALES	TM2#05	TM2#06	TM2#07	TM2#16	TM2#18
79	DH	f	f	f	mab	f
80	BH	f	f	f	mab	f
81	KH	mc	f	f	f	mc
82	ZH	f	f	d	mab	f
83	KH	f	f	f	f	f
84	VH	ma	f	f	f	f
85	MH	mc	f	f	mc	mc
86	JH	f	f	d	mab	f
87	LH	mc	d	d	mab	mc
88	BJ	mc	f	d	f	f
89	LJ	f	f	f	mc	f
90	AK	zphm	f	f	f	f
91	GK	f	f	d	f	f
92	CL	mc	f	d	mab	mc
93	AL	f	f	f	mab	mc
94	RM	f	f	f	f	f
95	CM	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
96	PM	f	f	f	f	f
97	SM	mc	f	d	mab	mc
98	JM	f	f	f	f	mc
99	MM	f	f	zpdr	f	f
100	DM	f	f	f	f	f
101	CM	mc	f	d	mab	mc
102	TM	zpdr	f	f	mab	mc
103	SM	f	f	f	f	f
104	NN	mc	f	f	mab	mc
105	AO	zphm	f	f	f	f
106	CP	f	f	f	f	mc
107	JP	f	f	f	mab	f
108	JP	mc	f	d	mab	mc
109	RP	mc	f	d	mab	mc
110	TP	f	f	f	f	f
111	NP	mc	f	f	mab	mc
112	MP	mc	f	f	mc	mc
113	LP	f	d	d	f	f
114	RR	mc	f	f	f	f
115	CR	mc	f	f	mab	mc
116	GS	mc	f	f	mc	mc
117	NS	f	d	d	mab	f

NIP	INITIALES	TM2#05	TM2#06	TM2#07	TM2#16	TM2#18
118	NS	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
119	JS	f	f	d	mab	mc
120	NS	mc	f	d	f	f
121	JS	mc	f	f	f	mc
122	NS	mc	d	d	mab	f
123	RS	f	d	f	f	f
124	RS	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
125	MS	f	f	d	mab	mc
126	CT	mc	f	f	mab	mc
127	AT	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
128	VT	mc	f	d	mab	f
129	GV	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
130	MV	d	d	d	f	f
131	JV	mc	f	d	mab	mc
132	MV	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
133	JW	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
134	LW	mc	f	f	mab	mc
135	SW	mc	d	d	f	f
136	AW	zphm	f	d	mc	f
137	TW	f	f	d	f	f
138	SW	mc	f	f	mc	mc
139	SW	f	f	f	f	f
140	CW	f	f	d	f	d
141	CW	mc	f	f	mab	f
142	AW	f	f	f	f	f
143	AZ	f	f	d	f	f
144	DB	mc	d	f	mab	mc
145	CB	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
146	DB	f	f	d	mab	mc
147	MB	f	f	d	mab	f
148	LC	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
149	AD	mc	d	d	mab	mc
150	TD	f	f	f	f	f
151	SF	f	f	d	mab	mc
152	HF	mc	f	f	f	f
153	JG	ma	f	d	mc	mc
154	CG	mc	f	d	mab	mc
155	PG	ma	f	d	f	f
156	JH	f	f	d	f	f

NIP	INITIALES	TM2#05	TM2#06	TM2#07	TM2#16	TM2#18
157	MH	mc	f	f	mc	mc
158	MH	mc	f	f	mab	mc
159	CM	f	f	f	mab	mc
160	KM	mc	f	f	mab	mc
161	JN	mc	d	d	mc	mc
162	BP	mc	f	f	f	f
163	MP	f	f	f	mab	f
164	YS	mc	f	f	f	f
165	SV	f	f	d	f	f

NIP	INITIALES	TM2#21	TM2#23	TM2#28	TM2#30	TP1#03
1	FB	mc	mc	mc	mab	c
2	IB	mc	mc	mc	mab	a
3	CB	mc	mc	mc	mab	a
4	DB	mc	mc	mc	mab	a
5	DB	mc	mc	mc	mab	a
6	GB	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	a
7	JB	mc	mc	mc	mab	a
8	GB	mc	mc	mc	mab	c
9	PB	mc	mc	mc	mab	a
10	IB	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	b
11	LB	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	c
12	AC	mc	mc	mc	mab	a
13	YC	mc	mc	mc	mab	a
14	LD	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	a
15	JD	mc	f	mc	mab	a
16	AD	mc	mc	mc	mab	a
17	VG	mc	mc	mc	mab	a
18	AG	mc	mc	mc	mab	a
19	IG	mc	mc	mc	mab	a
20	MG	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	a
21	JJ	mc	mc	mc	mab	a
22	FL	mc	mc	mc	mab	a
23	JL	mc	mc	mc	mab	a
24	DL	mc	mc	mc	mab	b
25	NL	mc	mc	mc	mab	a
26	SL	mc	mc	mc	mab	a
27	EM	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	a
28	SM	mc	mc	mc	mab	a
29	CM	mc	mc	mc	mab	a
30	PM	mc	f	mc	mab	a
31	CM	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	a
32	DN	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	a
33	VP	mc	mc	mc	mab	a
34	CP	mc	mc	mc	mab	a
35	AP	mc	mc	zphm	mab	a
36	MR	mc	mc	mc	mab	a
37	PS	mc	mc	mc	mab	a
38	ET	mc	mc	mc	mab	a
39	MT	mc	mc	mc	mab	a

NIP	INITIALES	TM2#21	TM2#23	TM2#28	TM2#30	TP1#03
40	BT	mc	f	mc	mab	a
41	ET	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	a
42	SV	mc	f	mc	mab	a
43	JV	mc	mc	mc	mab	a
44	RA	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	b
45	CA	mc	mc	mc	mab	b
46	RA	mc	mc	mc	mab	c
47	LB	mc	mc	mc	mab	a
48	KB	mc	f	mc	mab	a
49	LB	f	mc	mc	mab	zpdt
50	AB	mc	f	mc	mc	a
51	PB	mc	f	f	f	c
52	MB	mc	f	mc	mab	a
53	VB	f	f	mc	mab	c
54	JB	f	f	f	f	b
55	PB	mc	f	mc	mab	c
56	FB	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	b
57	CB	mc	mc	mc	mab	a
58	DB	mc	mc	mc	mab	a
59	LB	mc	mc	mc	mab	a
60	DC	mc	mc	mc	mc	c
61	JC	mc	mc	mc	mc	b
62	LC	mc	f	mc	mab	a
63	CC	mc	mc	mc	mab	a
64	JC	mc	f	mc	mab	c
65	SC	mc	f	mc	mab	a
66	JD	mc	mc	f	mc	c
67	SD	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	a
68	AD	mc	mc	mc	mab	c
69	RD	mc	f	f	mab	a
70	VF	mc	mc	mc	mab	a
71	CF	mc	mc	mc	mab	a
72	CF	mc	f	mc	mab	a
73	KF	mc	mc	mc	mab	a
74	NG	f	f	f	mab	b
75	RG	mc	mc	mc	mab	c
76	LG	mc	f	f	mab	c
77	RG	mc	f	f	mab	c
78	DG	f	f	mc	mab	a

NIP	INITIALES	TM2#21	TM2#23	TM2#28	TM2#30	TP1#03
79	DH	mc	mc	mc	mc	c
80	BH	mc	f	mc	mab	a
81	KH	mc	mc	mc	mc	c
82	ZH	mc	mc	mc	mab	c
83	KH	mc	mc	mc	mc	c
84	VH	mc	f	f	mab	a
85	MH	mc	mc	mc	mab	a
86	JH	mc	f	mc	mab	a
87	LH	f	f	ma	mab	a
88	BJ	f	f	f	mab	c
89	LJ	mc	f	mc	mab	c
90	AK	f	f	zphm	f	b
91	GK	f	f	ma	f	c
92	CL	mc	mc	mc	mab	a
93	AL	mc	f	mc	mab	zpd
94	RM	mc	mc	mc	mab	a
95	CM	zpd	zpd	zpd	zpd	c
96	PM	mc	mc	mc	mab	a
97	SM	mc	mc	mc	mab	a
98	JM	mc	f	f	mab	a
99	MM	mc	f	mc	mab	c
100	DM	f	f	f	f	b
101	CM	mc	mc	mc	mab	a
102	TM	mc	mc	mc	mc	c
103	SM	mc	mc	f	mab	c
104	NN	mc	f	mc	mab	a
105	AO	zphm	f	f	zphm	c
106	CP	mc	f	ma	mab	c
107	JP	mc	f	mc	mab	a
108	JP	mc	mc	mc	mab	zpd
109	RP	mc	mc	mc	mab	a
110	TP	mc	f	ma	f	a
111	NP	mc	mc	mc	mab	a
112	MP	mc	mc	mc	mab	c
113	LP	f	f	d	f	b
114	RR	mc	f	mc	mab	a
115	CR	mc	mc	mc	mab	a
116	GS	mc	mc	mc	mc	c
117	NS	mc	f	ma	mab	c

NIP	INITIALES	TM2#21	TM2#23	TM2#28	TM2#30	TP1#03
118	NS	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	a
119	JS	mc	f	mc	mab	a
120	NS	mc	mc	ma	mab	c
121	JS	mc	mc	mc	mab	c
122	NS	mc	f	f	mab	c
123	RS	f	f	f	mab	a
124	RS	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
125	MS	mc	f	mc	mab	a
126	CT	mc	mc	mc	mab	a
127	AT	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	c
128	VT	mc	f	mc	mab	a
129	GV	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	b
130	MV	f	f	f	zphm	c
131	JV	mc	mc	mc	mab	a
132	MV	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	a
133	JW	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	c
134	LW	mc	f	mc	mab	a
135	SW	f	f	f	mab	b
136	AW	mc	f	ma	mab	c
137	TW	f	mc	f	zphm	b
138	SW	mc	mc	mc	mab	a
139	SW	mc	f	mc	mab	a
140	CW	mc	f	ma	zphm	c
141	CW	mc	f	mc	mab	a
142	AW	f	f	mc	mc	b
143	AZ	mc	f	mc	mab	c
144	DB	mc	f	mc	mab	a
145	CB	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	a
146	DB	mc	f	f	mab	a
147	MB	mc	mc	mc	mab	a
148	LC	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	a
149	AD	mc	mc	mc	mab	a
150	TD	f	f	mc	mc	c
151	SF	mc	mc	mc	mab	c
152	HF	f	f	mc	mab	c
153	JG	mc	mc	mc	mab	c
154	CG	mc	mc	mc	mab	a
155	PG	f	f	f	mab	c
156	JH	mc	f	f	mab	c

NIP	INITIALES	TM2#21	TM2#23	TM2#28	TM2#30	TP1#03
157	MH	mc	mc	mc	mab	c
158	MH	mc	f	mc	mab	a
159	CM	mc	mc	mc	mab	zpdr
160	KM	mc	mc	mc	mab	c
161	JN	mc	mc	mc	mab	b
162	BP	f	f	f	f	c
163	MP	mc	f	f	mab	a
164	YS	mc	f	f	ma	c
165	SV	mc	f	f	mab	c



NIP	INITIALES	TP1#09	TP1#13	TP1#14	TP1#15	TP1#16
1	FB	b	b	a	c	a
2	IB	b	b	a	c	a
3	CB	b	b	a	c	a
4	DB	b	b	a	c	a
5	DB	b	b	a	c	a
6	GB	b	b	a	c	a
7	JB	b	b	a	c	a
8	GB	b	b	a	c	a
9	PB	b	b	a	c	a
10	IB	b	b	a	c	a
11	LB	b	b	a	c	c
12	AC	b	b	a	c	a
13	YC	b	b	a	c	a
14	LD	b	b	a	c	a
15	JD	b	c	b	c	a
16	AD	b	b	a	c	a
17	VG	b	b	a	c	a
18	AG	b	b	a	c	a
19	IG	b	b	a	c	a
20	MG	b	b	a	c	a
21	JJ	b	b	a	c	a
22	FL	b	b	a	b	a
23	JL	b	b	a	c	a
24	DL	b	b	a	c	a
25	NL	b	b	a	c	a
26	SL	b	b	a	b	a
27	EM	b	b	a	b	a
28	SM	b	b	a	c	a
29	CM	b	b	a	c	a
30	PM	b	b	a	c	a
31	CM	b	b	a	c	a
32	DN	b	b	a	c	a
33	VP	b	b	a	c	a
34	CP	b	b	a	c	a
35	AP	b	b	a	c	a
36	MR	b	b	a	c	a
37	PS	b	b	a	c	a
38	ET	b	b	a	c	a
39	MT	b	b	a	c	a

NIP	INITIALES	TP1#09	TP1#13	TP1#14	TP1#15	TP1#16
40	BT	b	b	a	c	a
41	ET	b	b	a	c	a
42	SV	b	c	a	c	a
43	JV	b	b	a	c	a
44	RA	b	b	a	b	a
45	CA	b	b	a	b	a
46	RA	b	c	c	b	a
47	LB	b	b	a	c	a
48	KB	b	b	a	c	a
49	LB	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
50	AB	b	b	a	c	a
51	PB	b	c	a	c	a
52	MB	b	b	a	c	a
53	VB	b	b	b	c	c
54	JB	b	b	a	b	c
55	PB	b	b	a	c	a
56	FB	b	c	zpdr	b	a
57	CB	b	b	a	c	a
58	DB	c	b	a	c	a
59	LB	b	b	a	c	a
60	DC	b	b	a	b	a
61	JC	b	b	a	c	a
62	LC	b	b	a	c	a
63	CC	b	b	a	c	a
64	JC	b	c	a	c	c
65	SC	b	b	a	c	a
66	JD	b	b	a	c	a
67	SD	b	b	a	b	a
68	AD	b	c	b	a	c
69	RD	b	b	a	c	a
70	VF	b	b	a	b	c
71	CF	b	b	a	c	a
72	CF	b	c	a	b	a
73	KF	c	b	a	b	a
74	NG	b	b	a	b	a
75	RG	b	b	a	c	a
76	LG	b	b	a	c	a
77	RG	b	b	a	c	a
78	DG	b	b	a	b	a

NIP	INITIALES	TP1#09	TP1#13	TP1#14	TP1#15	TP1#16
79	DH	b	b	a	c	a
80	BH	b	b	a	c	a
81	KH	b	b	a	c	a
82	ZH	b	c	a	b	c
83	KH	b	b	a	c	a
84	VH	b	a	a	b	a
85	MH	b	b	a	c	a
86	JH	b	b	a	c	a
87	LH	b	b	c	b	a
88	BJ	b	b	b	b	c
89	LJ	b	b	a	b	a
90	AK	b	b	c	a	a
91	GK	b	b	a	c	a
92	CL	b	b	a	b	a
93	AL	zpd	zpd	zpd	zpd	zpd
94	RM	b	b	a	c	a
95	CM	b	b	a	b	c
96	PM	b	c	a	c	a
97	SM	b	c	a	c	a
98	JM	b	b	a	c	a
99	MM	b	b	a	b	a
100	DM	b	a	a	a	b
101	CM	b	b	a	b	a
102	TM	b	b	a	b	a
103	SM	b	b	a	c	a
104	NN	b	b	a	c	a
105	AO	b	c	b	b	c
106	CP	b	a	a	b	a
107	JP	b	b	a	b	a
108	JP	zpd	zpd	zpd	zpd	zpd
109	RP	b	b	a	b	b
110	TP	b	b	a	c	a
111	NP	b	b	a	c	a
112	MP	b	a	a	c	a
113	LP	b	a	a	b	a
114	RR	b	b	a	b	a
115	CR	b	b	a	b	a
116	GS	b	b	a	c	a
117	NS	b	b	a	b	a

NIP	INITIALES	TP1#09	TP1#13	TP1#14	TP1#15	TP1#16
118	NS	b	b	a	c	a
119	JS	b	c	a	c	c
120	NS	b	a	a	a	a
121	JS	b	b	a	c	a
122	NS	b	c	a	c	a
123	RS	b	b	c	b	a
124	RS	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
125	MS	b	b	a	c	a
126	CT	b	b	a	c	c
127	AT	b	b	a	c	a
128	VT	b	b	a	c	a
129	GV	b	b	a	c	a
130	MV	b	c	b	b	c
131	JV	b	b	a	c	a
132	MV	b	b	a	c	a
133	JW	b	b	a	c	a
134	LW	b	b	a	b	a
135	SW	b	b	a	b	a
136	AW	b	b	a	a	a
137	TW	b	c	a	b	a
138	SW	b	b	a	c	a
139	SW	b	c	a	b	a
140	CW	b	c	c	c	c
141	CW	b	b	a	c	c
142	AW	b	b	a	b	a
143	AZ	b	c	a	c	a
144	DB	b	b	a	c	a
145	CB	b	b	a	c	a
146	DB	b	b	c	b	a
147	MB	b	c	a	b	a
148	LC	b	b	a	b	c
149	AD	b	b	a	c	a
150	TD	b	b	a	b	a
151	SF	b	b	a	b	a
152	HF	b	b	a	b	a
153	JG	b	a	a	b	a
154	CG	b	b	a	c	a
155	PG	b	b	a	b	a
156	JH	b	b	a	b	a

NIP	INITIALES	TP1#09	TP1#13	TP1#14	TP1#15	TP1#16
157	MH	b	b	a	c	a
158	MH	b	b	a	c	a
159	CM	b	b	a	c	a
160	KM	b	b	a	c	a
161	JN	b	c	b	b	c
162	BP	b	c	b	b	c
163	MP	b	b	a	b	a
164	YS	b	a	a	b	b
165	SV	b	b	a	b	a

NIP	INITIALES	TP1#17	TP1#23	TP1#24	TP1#28	TP1#32
1	FB	a	b	b	a	b
2	IB	a	b	b	a	b
3	CB	a	b	b	a	b
4	DB	a	b	b	a	b
5	DB	a	b	b	a	b
6	GB	a	b	b	a	b
7	JB	a	b	b	a	b
8	GB	a	b	b	a	b
9	PB	a	b	b	a	b
10	IB	a	c	b	a	b
11	LB	a	b	b	a	b
12	AC	a	b	b	a	b
13	YC	a	b	b	a	b
14	LD	a	b	b	a	b
15	JD	a	b	b	a	b
16	AD	a	b	b	a	b
17	VG	a	b	b	a	b
18	AG	a	b	b	a	b
19	IG	a	b	b	a	b
20	MG	a	b	b	a	b
21	JJ	a	b	b	a	b
22	FL	a	b	b	a	b
23	JL	a	b	b	a	b
24	DL	a	b	b	a	b
25	NL	a	b	b	a	b
26	SL	a	b	b	a	b
27	EM	a	b	b	a	b
28	SM	a	b	b	a	b
29	CM	a	b	b	a	b
30	PM	a	b	b	a	b
31	CM	a	b	b	a	b
32	DN	a	b	b	a	b
33	VP	a	b	b	a	b
34	CP	a	b	b	a	b
35	AP	a	b	b	a	b
36	MR	a	b	b	a	b
37	PS	a	b	b	a	b
38	ET	a	b	b	a	b
39	MT	a	b	a	a	b

NIP	INITIALES	TP1#17	TP1#23	TP1#24	TP1#28	TP1#32
40	BT	a	b	b	a	b
41	ET	c	b	b	a	b
42	SV	a	b	b	a	b
43	JV	a	b	b	a	b
44	RA	a	c	b	a	b
45	CA	a	c	b	b	b
46	RA	a	a	a	a	b
47	LB	a	b	a	a	b
48	KB	a	b	b	a	b
49	LB	zpd	zpd	zpd	zpd	zpd
50	AB	a	a	b	a	b
51	PB	a	c	b	b	a
52	MB	a	b	b	c	b
53	VB	a	c	b	a	b
54	JB	a	c	b	b	a
55	PB	a	b	b	a	b
56	FB	a	c	b	b	b
57	CB	a	a	a	a	b
58	DB	c	b	a	a	b
59	LB	a	b	b	a	b
60	DC	a	a	a	a	c
61	JC	a	a	a	a	b
62	LC	a	a	b	b	b
63	CC	a	a	b	a	b
64	JC	a	c	b	a	b
65	SC	a	b	a	a	b
66	JD	a	c	b	a	c
67	SD	a	b	b	a	c
68	AD	a	a	b	a	b
69	RD	a	a	b	a	b
70	VF	a	c	b	b	b
71	CF	a	b	a	a	b
72	CF	a	c	b	b	b
73	KF	a	b	a	a	b
74	NG	a	c	b	b	a
75	RG	a	a	b	a	c
76	LG	a	c	b	b	b
77	RG	a	c	b	c	b
78	DG	a	c	b	a	b

NIP	INITIALES	TP1#17	TP1#23	TP1#24	TP1#28	TP1#32
79	DH	a	b	b	a	c
80	BH	a	c	b	a	b
81	KH	a	b	a	a	b
82	ZH	a	a	b	a	b
83	KH	a	c	b	b	c
84	VH	c	c	a	a	b
85	MH	a	a	a	a	b
86	JH	a	c	b	a	b
87	LH	a	c	b	c	b
88	BJ	a	c	b	a	c
89	LJ	a	a	b	a	b
90	AK	a	c	b	b	c
91	GK	a	c	a	c	c
92	CL	a	c	b	a	b
93	AL	zpd	zpd	zpd	zpd	zpd
94	RM	a	a	b	a	b
95	CM	a	c	b	b	a
96	PM	a	b	b	a	b
97	SM	a	b	a	a	b
98	JM	a	b	b	a	b
99	MM	a	b	b	a	b
100	DM	a	c	b	b	a
101	CM	a	b	b	a	b
102	TM	a	a	a	a	c
103	SM	a	c	b	a	b
104	NN	a	b	c	a	b
105	AO	a	c	b	b	a
106	CP	a	c	b	c	c
107	JP	a	b	b	a	b
108	JP	zpd	zpd	zpd	zpd	zpd
109	RP	a	b	b	a	b
110	TP	a	c	b	a	a
111	NP	a	b	c	a	b
112	MP	a	c	b	b	b
113	LP	a	c	b	a	b
114	RR	a	b	b	a	b
115	CR	a	c	b	a	b
116	GS	a	c	b	a	c
117	NS	a	a	b	a	b



NIP	INITIALES	TP1#17	TP1#23	TP1#24	TP1#28	TP1#32
118	NS	a	b	b	a	b
119	JS	a	b	b	a	b
120	NS	a	c	b	a	c
121	JS	a	c	a	b	c
122	NS	a	b	b	a	b
123	RS	a	c	b	b	b
124	RS	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
125	MS	a	b	a	a	b
126	CT	a	b	b	a	b
127	AT	a	b	b	a	b
128	VT	a	b	a	a	b
129	GV	a	a	b	a	b
130	MV	a	a	b	a	a
131	JV	a	a	b	a	b
132	MV	a	a	a	a	b
133	JW	a	b	b	a	b
134	LW	a	c	b	a	b
135	SW	a	c	b	b	c
136	AW	a	a	a	a	b
137	TW	a	c	a	a	c
138	SW	a	a	b	a	b
139	SW	a	c	b	b	b
140	CW	a	a	a	a	b
141	CW	a	b	a	a	b
142	AW	a	c	b	a	a
143	AZ	a	a	b	a	b
144	DB	a	b	b	a	b
145	CB	a	b	a	a	b
146	DB	a	b	b	b	b
147	MB	a	b	b	b	b
148	LC	a	b	b	a	b
149	AD	a	a	a	a	b
150	TD	a	c	b	c	b
151	SF	a	a	b	a	b
152	HF	a	c	b	b	a
153	JG	a	b	b	c	b
154	CG	a	b	a	a	b
155	PG	a	b	a	a	c
156	JH	a	c	b	b	b

NIP	INITIALES	TP1#17	TP1#23	TP1#24	TP1#28	TP1#32
157	MH	a	c	b	b	c
158	MH	a	b	a	a	b
159	CM	a	zpdr	zpdr	zpdr	zpdr
160	KM	a	b	b	a	b
161	JN	a	b	b	b	c
162	BP	a	c	b	b	b
163	MP	a	b	b	a	b
164	YS	a	b	b	b	b
165	SV	a	a	b	a	b

NIP	INITIALES	TP2#03	TP2#09	TP2#16	TP2#17	TP2#18
1	FB	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
2	IB	c	b	a	c	a
3	CB	c	b	a	c	a
4	DB	c	b	a	c	a
5	DB	c	b	a	c	a
6	GB	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
7	JB	c	b	a	c	a
8	GB	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
9	PB	c	b	a	c	a
10	IB	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
11	LB	c	b	a	c	a
12	AC	c	b	a	c	a
13	YC	c	b	b	c	b
14	LD	c	b	a	c	a
15	JD	a	b	a	c	b
16	AD	c	b	a	c	a
17	VG	c	b	a	c	a
18	AG	c	b	a	c	a
19	IG	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
20	MG	c	b	a	c	a
21	JJ	c	b	a	c	a
22	FL	c	b	a	c	b
23	JL	c	b	a	c	b
24	DL	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
25	NL	c	b	a	c	a
26	SL	c	b	a	c	a
27	EM	c	b	a	c	a
28	SM	c	b	a	c	a
29	CM	c	b	a	c	a
30	PM	c	b	a	c	a
31	CM	c	b	a	c	a
32	DN	c	b	a	c	a
33	VP	c	b	a	c	a
34	CP	c	b	a	c	a
35	AP	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
36	MR	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
37	PS	c	b	a	c	a
38	ET	c	b	a	c	a
39	MT	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt

NIP	INITIALES	TP2#03	TP2#09	TP2#16	TP2#17	TP2#18
40	BT	c	b	a	c	a
41	ET	zpd	zpd	zpd	zpd	zpd
42	SV	a	b	a	c	b
43	JV	c	b	a	c	a
44	RA	c	a	a	b	a
45	CA	a	c	a	c	b
46	RA	a	b	a	a	b
47	LB	c	b	a	c	a
48	KB	c	b	a	c	b
49	LB	a	a	a	c	b
50	AB	c	b	a	c	b
51	PB	a	c	a	a	b
52	MB	c	b	a	c	c
53	VB	b	c	a	b	b
54	JB	c	c	b	a	b
55	PB	a	a	a	c	a
56	FB	c	c	a	b	b
57	CB	c	b	a	c	a
58	DB	c	b	c	c	a
59	LB	c	b	a	c	a
60	DC	c	a	a	c	a
61	JC	c	a	a	c	a
62	LC	c	b	a	c	b
63	CC	c	a	a	c	a
64	JC	c	c	a	c	a
65	SC	a	a	a	c	a
66	JD	c	a	a	b	a
67	SD	b	b	a	c	a
68	AD	c	a	a	c	a
69	RD	c	a	a	c	a
70	VF	c	b	a	c	a
71	CF	c	b	a	c	a
72	CF	a	b	a	a	b
73	KF	c	b	a	c	a
74	NG	a	c	a	a	b
75	RG	c	b	a	c	a
76	LG	c	b	a	c	a
77	RG	c	a	a	c	a
78	DG	c	c	a	c	b

NIP	INITIALES	TP2#03	TP2#09	TP2#16	TP2#17	TP2#18
79	DH	c	b	a	c	a
80	BH	c	b	a	c	a
81	KH	c	b	b	b	a
82	ZH	a	a	a	c	a
83	KH	c	c	a	a	b
84	VH	c	b	c	b	a
85	MH	c	b	a	c	a
86	JH	a	b	a	c	b
87	LH	c	b	a	c	a
88	BJ	c	c	a	b	b
89	LJ	c	b	a	b	a
90	AK	b	c	a	c	a
91	GK	c	c	a	b	a
92	CL	c	b	a	c	a
93	AL	c	a	c	c	a
94	RM	c	b	a	c	a
95	CM	b	a	b	c	b
96	PM	a	b	a	c	b
97	SM	c	b	a	c	a
98	JM	a	c	c	c	a
99	MM	c	b	a	c	a
100	DM	a	c	a	b	b
101	CM	c	b	a	c	a
102	TM	c	a	b	c	a
103	SM	c	a	a	b	a
104	NN	c	b	a	c	a
105	AO	a	a	c	c	b
106	CP	c	c	a	a	c
107	JP	c	b	a	c	b
108	JP	b	b	a	b	a
109	RP	c	b	a	c	a
110	TP	a	c	a	a	a
111	NP	c	b	a	c	a
112	MP	c	a	a	b	b
113	LP	a	c	b	a	b
114	RR	c	b	a	c	a
115	CR	c	b	a	c	a
116	GS	c	a	a	c	a
117	NS	c	b	a	c	a

NIP	INITIALES	TP2#03	TP2#09	TP2#16	TP2#17	TP2#18
118	NS	c	b	a	c	a
119	JS	b	b	a	c	a
120	NS	c	a	a	c	a
121	JS	c	a	a	c	a
122	NS	a	b	a	b	b
123	RS	a	b	a	c	c
124	RS	a	a	a	b	a
125	MS	c	b	a	a	a
126	CT	c	b	a	c	a
127	AT	c	a	a	b	b
128	VT	c	b	a	c	a
129	GV	a	b	a	b	b
130	MV	a	c	a	a	b
131	JV	c	b	a	c	a
132	MV	c	b	a	c	a
133	JW	c	a	a	b	a
134	LW	c	b	a	c	a
135	SW	c	a	a	c	a
136	AW	b	b	b	c	a
137	TW	c	c	a	a	a
138	SW	c	b	a	a	a
139	SW	c	b	a	a	a
140	CW	a	a	a	b	a
141	CW	c	b	a	c	a
142	AW	a	c	a	a	b
143	AZ	c	a	a	c	a
144	DB	a	b	a	c	a
145	CB	zpd	zpd	zpd	zpd	zpd
146	DB	c	c	a	c	a
147	MB	c	b	a	a	b
148	LC	zpd	zpd	zpd	zpd	zpd
149	AD	c	b	a	c	a
150	TD	c	b	a	c	a
151	SF	c	b	a	b	a
152	HF	zpd	zpd	zpd	zpd	zpd
153	JG	c	a	a	a	a
154	CG	c	b	a	c	a
155	PG	a	c	a	c	a
156	JH	c	b	c	b	b

NIP	INITIALES	TP2#03	TP2#09	TP2#16	TP2#17	TP2#18
157	MH	a	a	a	b	a
158	MH	c	b	a	c	a
159	CM	c	b	a	c	a
160	KM	c	a	a	c	a
161	JN	c	b	a	c	a
162	BP	a	c	a	c	b
163	MP	a	b	a	a	a
164	YS	c	c	a	a	b
165	SV	c	b	a	c	a

NIP	INITIALES	TP2#20	TP2#23	TP2#24	TP2#29	TP2#32
1	FB	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
2	IB	c	a	a	a	a
3	CB	c	a	a	a	a
4	DB	c	a	a	a	a
5	DB	c	c	a	a	a
6	GB	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
7	JB	c	a	a	a	a
8	GB	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
9	PB	c	a	a	a	a
10	IB	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
11	LB	c	c	a	a	a
12	AC	c	a	a	a	a
13	YC	c	c	a	a	a
14	LD	c	a	a	a	a
15	JD	c	c	a	a	a
16	AD	c	a	a	a	a
17	VG	c	a	a	a	a
18	AG	c	a	a	a	a
19	IG	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
20	MG	c	a	a	a	a
21	JJ	c	a	a	a	a
22	FL	c	a	a	a	a
23	JL	c	a	a	a	a
24	DL	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
25	NL	c	a	a	a	a
26	SL	c	a	a	a	a
27	EM	b	a	a	a	a
28	SM	c	a	a	a	a
29	CM	c	a	a	a	a
30	PM	c	a	a	a	a
31	CM	c	a	a	a	a
32	DN	c	a	a	a	a
33	VP	c	a	a	a	a
34	CP	c	a	a	a	a
35	AP	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
36	MR	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
37	PS	c	a	a	a	a
38	ET	c	a	a	a	a
39	MT	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt



NIP	INITIALES	TP2#20	TP2#23	TP2#24	TP2#29	TP2#32
40	BT	c	a	a	a	a
41	ET	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
42	SV	c	a	a	a	a
43	JV	c	a	a	a	a
44	RA	c	a	a	b	a
45	CA	c	a	a	a	c
46	RA	c	a	a	a	c
47	LB	c	a	a	a	b
48	KB	c	a	a	a	a
49	LB	c	c	a	a	b
50	AB	c	a	a	a	c
51	PB	c	a	a	a	c
52	MB	c	a	a	a	a
53	VB	c	a	a	b	c
54	JB	c	a	a	b	c
55	PB	c	c	c	a	b
56	FB	c	a	a	b	c
57	CB	c	a	a	a	b
58	DB	b	a	a	a	a
59	LB	c	a	a	a	b
60	DC	b	a	a	a	b
61	JC	c	a	a	a	b
62	LC	c	a	a	a	c
63	CC	c	a	a	a	c
64	JC	c	a	a	a	a
65	SC	b	c	c	a	a
66	JD	c	a	a	a	b
67	SD	c	a	a	b	a
68	AD	c	a	a	a	c
69	RD	c	a	a	a	a
70	VF	a	a	a	b	a
71	CF	b	c	a	a	a
72	CF	c	a	a	b	b
73	KF	c	a	a	a	a
74	NG	c	a	a	b	c
75	RG	c	a	a	a	b
76	LG	c	a	a	a	b
77	RG	c	a	c	a	c
78	DG	c	a	a	a	b

NIP	INITIALES	TP2#20	TP2#23	TP2#24	TP2#29	TP2#32
79	DH	b	a	a	a	a
80	BH	c	a	a	a	c
81	KH	b	a	a	a	c
82	ZH	c	a	c	a	b
83	KH	c	a	c	b	c
84	VH	b	c	a	a	c
85	MH	b	a	a	a	a
86	JH	c	a	a	a	c
87	LH	c	a	a	c	a
88	BJ	c	a	a	b	c
89	LJ	b	a	a	a	a
90	AK	c	a	a	b	c
91	GK	b	a	a	a	c
92	CL	c	c	a	a	c
93	AL	b	a	a	c	a
94	RM	c	a	a	a	c
95	CM	c	a	a	a	c
96	PM	c	a	a	a	c
97	SM	c	a	a	a	b
98	JM	c	a	a	a	c
99	MM	c	a	a	a	a
100	DM	c	a	a	b	c
101	CM	c	a	a	a	a
102	TM	b	zpdr	a	a	b
103	SM	c	a	a	c	c
104	NN	b	a	a	a	b
105	AO	c	a	a	b	c
106	CP	c	zpdr	zpdr	zpdr	zpdr
107	JP	c	a	a	b	a
108	JP	c	c	a	a	a
109	RP	c	a	a	b	b
110	TP	c	a	a	a	c
111	NP	a	a	a	a	a
112	MP	c	a	c	a	b
113	LP	c	a	a	b	c
114	RR	c	a	a	a	a
115	CR	c	a	a	a	c
116	GS	b	c	a	a	b
117	NS	c	a	a	a	b

NIP	INITIALES	TP2#20	TP2#23	TP2#24	TP2#29	TP2#32
118	NS	c	a	a	a	a
119	JS	c	a	a	b	a
120	NS	c	a	a	c	c
121	JS	b	a	a	a	b
122	NS	c	a	a	b	c
123	RS	c	a	a	a	c
124	RS	c	a	a	a	c
125	MS	b	a	a	a	a
126	CT	b	a	a	a	b
127	AT	c	a	a	b	a
128	VT	c	a	a	a	a
129	GV	c	a	a	a	c
130	MV	c	a	a	b	c
131	JV	c	a	a	a	a
132	MV	c	c	c	a	b
133	JW	b	a	a	a	a
134	LW	c	a	a	a	c
135	SW	c	a	a	b	c
136	AW	c	a	a	c	c
137	TW	c	a	a	a	c
138	SW	c	a	a	a	b
139	SW	c	a	a	b	c
140	CW	c	a	a	a	a
141	CW	c	a	a	a	a
142	AW	c	a	a	a	c
143	AZ	c	a	a	a	c
144	DB	c	a	a	a	a
145	CB	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
146	DB	c	a	a	a	a
147	MB	c	a	a	b	a
148	LC	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
149	AD	c	b	c	a	b
150	TD	c	c	a	a	a
151	SF	c	a	a	a	a
152	HF	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt	zpdt
153	JG	c	b	a	a	b
154	CG	c	a	a	a	b
155	PG	c	c	a	c	c
156	JH	b	a	a	a	a

NIP	INITIALES	TP2#20	TP2#23	TP2#24	TP2#29	TP2#32
157	MH	c	a	a	a	a
158	MH	b	a	a	a	a
159	CM	b	a	a	a	a
160	KM	c	a	a	a	a
161	JN	c	c	c	a	a
162	BP	c	a	a	b	c
163	MP	c	a	a	a	a
164	YS	c	a	a	b	c
165	SV	c	a	a	a	b

<b>NIP</b>	<b>INITIALES</b>	<b>TP2#33</b>
1	FB	zpdt
2	IB	b
3	CB	b
4	DB	b
5	DB	b
6	GB	zpdt
7	JB	b
8	GB	zpdt
9	FB	b
10	IB	zpdt
11	LB	b
12	AC	b
13	YC	b
14	LD	b
15	JD	b
16	AD	b
17	VG	b
18	AG	b
19	IG	zpdt
20	MG	b
21	JJ	b
22	FL	b
23	JL	b
24	DL	zpdt
25	NL	b
26	SL	b
27	EM	b
28	SM	b
29	CM	b
30	PM	b
31	CM	b
32	DN	b
33	VP	b
34	CP	b
35	AP	zpdt
36	MR	zpdt
37	PS	b
38	ET	b
39	MT	zpdt

NIP	INITIALES	TP2#33
40	BT	b
41	ET	zpd
42	SV	b
43	JV	b
44	RA	c
45	CA	b
46	RA	b
47	LB	b
48	KB	b
49	LB	c
50	AB	b
51	PB	a
52	MB	b
53	VB	b
54	JB	c
55	PB	b
56	FB	b
57	CB	b
58	DB	b
59	LB	b
60	DC	a
61	JC	a
62	LC	b
63	CC	b
64	JC	b
65	SC	b
66	JD	a
67	SD	c
68	AD	b
69	RD	a
70	VF	b
71	CF	b
72	CF	b
73	KF	b
74	NG	c
75	RG	b
76	LG	b
77	RG	a
78	DG	b

NIP	INITIALES	TP2#33
79	DH	b
80	BH	b
81	KH	b
82	ZH	b
83	KH	a
84	VH	b
85	MH	b
86	JH	b
87	LH	b
88	BJ	a
89	LJ	b
90	AK	a
91	GK	c
92	CL	b
93	AL	a
94	RM	b
95	CM	c
96	PM	b
97	SM	b
98	JM	b
99	MM	b
100	DM	c
101	CM	b
102	TM	a
103	SM	b
104	NN	b
105	AO	c
106	CP	zpdr
107	JP	b
108	JP	b
109	RP	b
110	TP	c
111	NP	b
112	MP	a
113	LP	a
114	RR	b
115	CR	b
116	GS	b
117	NS	b

<b>NIP</b>	<b>INITIALES</b>	<b>TP2#33</b>
118	NS	b
119	JS	b
120	NS	b
121	JS	b
122	NS	b
123	RS	b
124	RS	b
125	MS	b
126	CT	b
127	AT	b
128	VT	b
129	GV	b
130	MV	c
131	JV	b
132	MV	b
133	JW	b
134	LW	b
135	SW	a
136	AW	c
137	TW	c
138	SW	b
139	SW	b
140	CW	b
141	CW	b
142	AW	c
143	AZ	b
144	DB	b
145	CB	zpd
146	DB	b
147	MB	b
148	LC	zpd
149	AD	b
150	TD	b
151	SF	b
152	HF	zpd
153	JG	b
154	CG	b
155	PG	b
156	JH	b



NIP	INITIALES	TP2#33
157	MH	b
158	MH	b
159	CM	b
160	KM	b
161	JN	b
162	BP	c
163	MP	b
164	YS	b
165	SV	b

**Annexe 7**

Tableaux des fréquences

Groupe témoin (n=25)

et

groupe *TRANS* (n=69) par niveau

TM1#05

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	mc	25	100.0	100.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total		25	100.0		
TRANS-[76,100]	Valid	f	5	35.7	35.7	35.7
		mc	9	64.3	64.3	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
	Total		14	100.0		
TRANS-[51,75]	Valid	f	15	42.9	42.9	42.9
		mc	19	54.3	54.3	97.1
		zphm	1	2.9	2.9	100.0
	Total		35	100.0	100.0	
Total		35	100.0			
TRANS-[26,50]	Valid	f	12	60.0	60.0	60.0
		mc	8	40.0	40.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0	
	Total		20	100.0		

TM1#09

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMCIN	Valid	d	5	20.0	20.0	20.0
		f	20	80.0	80.0	100.0
	Total		25	100.0	100.0	
	Total		25	100.0		
TRANS-[76,100]	Valid	d	5	35.7	35.7	35.7
		f	9	64.3	64.3	100.0
	Total		14	100.0	100.0	
	Total		14	100.0		
TRANS-[51,75]	Valid	d	17	48.6	48.6	48.6
		f	18	51.4	51.4	100.0
	Total		35	100.0	100.0	
	Total		35	100.0		
TRANS-[26,50]	Valid	d	11	55.0	55.0	55.0
		f	8	40.0	40.0	95.0
		zphm	1	5.0	5.0	100.0
	Total		20	100.0	100.0	
	Total		20	100.0		

TM1#19

Frequency Table

GROUPE-STL1				Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	d		6	24.0	24.0	24.0
		f		19	76.0	76.0	100.0
		Total		25	100.0	100.0	
	Total		25	100.0			
TRANS-[76,100]	Valid	d		5	35.7	35.7	35.7
		f		9	64.3	64.3	100.0
		Total		14	100.0	100.0	
	Total		14	100.0			
TRANS-[51,75]	Valid	d		11	31.4	31.4	31.4
		f		24	68.6	68.6	100.0
		Total		35	100.0	100.0	
	Total		35	100.0			
TRANS-[26,50]	Valid	d		8	40.0	40.0	40.0
		f		12	60.0	60.0	100.0
		Total		20	100.0	100.0	
	Total		20	100.0			

TM1#22

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	mc	25	100.0	100.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total		25	100.0		
TRANS-[76,100]	Valid	f	1	7.1	7.1	7.1
		mc	13	92.9	92.9	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
	Total		14	100.0		
TRANS-[51,75]	Valid	f	12	34.3	34.3	34.3
		ma	4	11.4	11.4	45.7
		mc	19	54.3	54.3	100.0
		Total	35	100.0	100.0	
	Total		35	100.0		
TRANS-[26,50]	Valid	d	1	5.0	5.0	5.0
		f	11	55.0	55.0	60.0
		ma	2	10.0	10.0	70.0
		mc	6	30.0	30.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0	
	Total		20	100.0		

TM1#23

Frequency Table

GROUPE-STL1				Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	f		9	36.0	36.0	36.0
		mc		16	64.0	64.0	100.0
		Total		25	100.0	100.0	
		Total		25	100.0		
TRANS-[76,100]	Valid	f		5	35.7	35.7	35.7
		mc		9	64.3	64.3	100.0
		Total		14	100.0	100.0	
		Total		14	100.0		
TRANS-[51,75]	Valid	d		5	14.3	14.3	14.3
		f		19	54.3	54.3	68.6
		mc		9	25.7	25.7	94.3
		zphm		2	5.7	5.7	100.0
		Total		35	100.0	100.0	
		Total		35	100.0		
TRANS-[26,50]	Valid	d		3	15.0	15.0	15.0
		f		11	55.0	55.0	70.0
		ma		1	5.0	5.0	75.0
		mc		3	15.0	15.0	90.0
		zphm		2	10.0	10.0	100.0
		Total		20	100.0	100.0	
		Total		20	100.0		

TM1#24

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	f	25	100.0	100.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total		25	100.0		
TRANS-[76,100]	Valid	f	10	71.4	71.4	71.4
		mc	4	28.6	28.6	100.0
	Total		14	100.0	100.0	
TRANS-[51,75]	Valid	f	31	88.6	88.6	88.6
		mc	4	11.4	11.4	100.0
	Total		35	100.0	100.0	
TRANS-[26,50]	Valid	f	18	90.0	90.0	90.0
		mc	2	10.0	10.0	100.0
	Total		20	100.0	100.0	
Total			20	100.0		



TM1#27

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	mab	24	96.0	96.0	96.0
		mc	1	4.0	4.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
		Total	25	100.0		
TRANS-[76,100]	Valid	f	2	14.3	14.3	14.3
		mab	6	42.9	42.9	57.1
		mc	6	42.9	42.9	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
Total	14	100.0				
TRANS-[51,75]	Valid	d	2	5.7	5.7	5.7
		f	16	45.7	45.7	51.4
		mab	7	20.0	20.0	71.4
		mc	10	28.6	28.6	100.0
		Total	35	100.0	100.0	
Total	35	100.0				
TRANS-[26,50]	Valid	f	15	75.0	75.0	75.0
		mab	1	5.0	5.0	80.0
		mc	4	20.0	20.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0	
Total	20	100.0				

TM1#28

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	d	1	4.0	4.0	4.0
		f	18	72.0	72.0	76.0
		mc	6	24.0	24.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total	25	100.0			
TRANS-[76,100]	Valid	f	8	57.1	57.1	57.1
		mc	6	42.9	42.9	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
	Total	14	100.0			
TRANS-[51,75]	Valid	f	29	82.9	82.9	82.9
		ma	1	2.9	2.9	85.7
		mc	5	14.3	14.3	100.0
		Total	35	100.0	100.0	
	Total	35	100.0			
TRANS-[26,50]	Valid	d	1	5.0	5.0	5.0
		f	16	80.0	80.0	85.0
		mc	3	15.0	15.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0	
	Total	20	100.0			

TM1#31

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	mc	24	96.0	96.0	96.0
		zphm	1	4.0	4.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total	25	100.0			
TRANS-[76,100]	Valid	f	8	57.1	57.1	57.1
		mc	6	42.9	42.9	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
	Total	14	100.0			
TRANS-[51,75]	Valid	d	2	5.7	5.7	5.7
		f	17	48.6	48.6	54.3
		ma	2	5.7	5.7	60.0
		mc	13	37.1	37.1	97.1
		zphm	1	2.9	2.9	100.0
	Total	35	100.0	100.0		
Total	35	100.0				
TRANS-[26,50]	Valid	d	1	5.0	5.0	5.0
		f	15	75.0	75.0	80.0
		mc	3	15.0	15.0	95.0
		zphm	1	5.0	5.0	100.0
	Total	20	100.0	100.0		
Total	20	100.0				

TM1#32

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	f	5	20.0	20.0	20.0
		mc	19	76.0	76.0	96.0
		zphm	1	4.0	4.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total		25	100.0		
TRANS-[76,100]	Valid	d	1	7.1	7.1	7.1
		f	9	64.3	64.3	71.4
		mc	4	28.6	28.6	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
	Total		14	100.0		
TRANS-[51,75]	Valid	f	28	80.0	80.0	80.0
		ma	1	2.9	2.9	82.9
		mc	5	14.3	14.3	97.1
		zphm	1	2.9	2.9	100.0
	Total		35	100.0	100.0	
Total		35	100.0			
TRANS-[26,50]	Valid	f	19	95.0	95.0	95.0
		mc	1	5.0	5.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0	
	Total		20	100.0		

TM1#33

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	mab	25	100.0	100.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total	25	100.0			
TRANS-[76,100]	Valid	mab	13	92.9	92.9	92.9
		mc	1	7.1	7.1	100.0
	Total	14	100.0	100.0		
Total	14	100.0				
TRANS-[51,75]	Valid	mab	25	71.4	71.4	71.4
		mc	10	28.6	28.6	100.0
	Total	35	100.0	100.0		
Total	35	100.0				
TRANS-[26,50]	Valid	f	6	30.0	30.0	30.0
		mab	6	30.0	30.0	60.0
		mc	7	35.0	35.0	95.0
		zphm	1	5.0	5.0	100.0
	Total	20	100.0	100.0		
Total	20	100.0				

TM2#03

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	mc	25	100.0	100.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
		Total	25	100.0		
TRANS-[76,100]	Valid	mc	14	100.0	100.0	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
		Total	14	100.0		
TRANS-[51,75]	Valid	f	3	8.6	8.6	8.6
		ma	5	14.3	14.3	22.9
		mc	26	74.3	74.3	97.1
		zphm	1	2.9	2.9	100.0
		Total	35	100.0	100.0	
	Total	35	100.0			
TRANS-[26,50]	Valid	f	5	25.0	25.0	25.0
		ma	7	35.0	35.0	60.0
		mc	8	40.0	40.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0	
		Total	20	100.0		

TM2#04

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	d	2	8.0	8.0	8.0
		f	23	92.0	92.0	100.0
	Total		25	100.0	100.0	
	Total		25	100.0		
TRANS-[76,100]	Valid	d	4	28.6	28.6	28.6
		f	10	71.4	71.4	100.0
	Total		14	100.0	100.0	
	Total		14	100.0		
TRANS-[51,75]	Valid	d	8	22.9	22.9	22.9
		f	27	77.1	77.1	100.0
	Total		35	100.0	100.0	
	Total		35	100.0		
TRANS-[26,50]	Valid	d	5	25.0	25.0	25.0
		f	15	75.0	75.0	100.0
	Total		20	100.0	100.0	
	Total		20	100.0		

TM2#05

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	f	8	32.0	32.0	32.0
		mc	16	64.0	64.0	96.0
		zphm	1	4.0	4.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total	25	100.0			
TRANS-[76,100]	Valid	f	1	7.1	7.1	7.1
		mc	13	92.9	92.9	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
	Total	14	100.0			
TRANS-[51,75]	Valid	f	21	60.0	60.0	60.0
		ma	1	2.9	2.9	62.9
		mc	12	34.3	34.3	97.1
		zpdr	1	2.9	2.9	100.0
	Total	35	100.0	100.0		
Total	35	100.0				
TRANS-[26,50]	Valid	d	1	5.0	5.0	5.0
		f	10	50.0	50.0	55.0
		mc	6	30.0	30.0	85.0
		zphm	3	15.0	15.0	100.0
	Total	20	100.0	100.0		
Total	20	100.0				



TM2#06

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	f	25	100.0	100.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
		Total	25	100.0		
TRANS-[76,100]	Valid	d	1	7.1	7.1	7.1
		f	13	92.9	92.9	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
		Total	14	100.0		
TRANS-[51,75]	Valid	d	3	8.6	8.6	8.6
		f	32	91.4	91.4	100.0
		Total	35	100.0	100.0	
		Total	35	100.0		
TRANS-[26,50]	Valid	d	5	25.0	25.0	25.0
		f	15	75.0	75.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0	
		Total	20	100.0		

TM2#07

Frequency Table

GROUPE-STL1				Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	d		7	28.0	28.0	28.0
		f		18	72.0	72.0	100.0
		Total		25	100.0	100.0	
	Total		25	100.0			
TRANS-[76,100]	Valid	d		6	42.9	42.9	42.9
		f		8	57.1	57.1	100.0
		Total		14	100.0	100.0	
	Total		14	100.0			
TRANS-[51,75]	Valid	d		10	28.6	28.6	28.6
		f		24	68.6	68.6	97.1
		zodr		1	2.9	2.9	100.0
		Total		35	100.0	100.0	
	Total		35	100.0			
TRANS-[26,50]	Valid	d		8	40.0	40.0	40.0
		f		12	60.0	60.0	100.0
		Total		20	100.0	100.0	
	Total		20	100.0			

TM2#16

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	mab	24	96.0	96.0	96.0
		mc	1	4.0	4.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total	25	100.0			
TRANS-[76,100]	Valid	f	2	14.3	14.3	14.3
		mab	10	71.4	71.4	85.7
		mc	2	14.3	14.3	100.0
	Total	14	100.0	100.0		
Total	14	100.0				
TRANS-[51,75]	Valid	f	16	45.7	45.7	45.7
		mab	9	25.7	25.7	71.4
		mc	10	28.6	28.6	100.0
	Total	35	100.0	100.0		
Total	35	100.0				
TRANS-[26,50]	Valid	f	16	80.0	80.0	80.0
		mab	3	15.0	15.0	95.0
		mc	1	5.0	5.0	100.0
	Total	20	100.0	100.0		
Total	20	100.0				

TM2#18

Frequency Table

GROUPE-STL1		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid f	4	16.0	16.0	16.0
	mc	21	84.0	84.0	100.0
	Total	25	100.0	100.0	
	Total	25	100.0		
TRANS-[76,100]	Valid f	1	7.1	7.1	7.1
	mc	13	92.9	92.9	100.0
	Total	14	100.0	100.0	
	Total	14	100.0		
TRANS-[51,75]	Valid f	23	65.7	65.7	65.7
	mc	11	31.4	31.4	97.1
	zphm	1	2.9	2.9	100.0
	Total	35	100.0	100.0	
	Total	35	100.0		
TRANS-[26,50]	Valid f	17	85.0	85.0	85.0
	mc	3	15.0	15.0	100.0
	Total	20	100.0	100.0	
	Total	20	100.0		

TM2#21

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	mc	25	100.0	100.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total		25	100.0		
TRANS-[76,100]	Valid	mc	14	100.0	100.0	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
	Total		14	100.0		
TRANS-[51,75]	Valid	f	5	14.3	14.3	14.3
		mc	30	85.7	85.7	100.0
		Total	35	100.0	100.0	
	Total		35	100.0		
TRANS-[26,50]	Valid	f	8	40.0	40.0	40.0
		mc	11	55.0	55.0	95.0
		zphm	1	5.0	5.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0	
	Total		20	100.0		

TM2#23

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	f	2	8.0	8.0	8.0
		mc	23	92.0	92.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total	25	100.0			
TRANS-[76,100]	Valid	f	3	21.4	21.4	21.4
		mc	11	78.6	78.6	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
	Total	14	100.0			
TRANS-[51,75]	Valid	f	21	60.0	60.0	60.0
		mc	14	40.0	40.0	100.0
		Total	35	100.0	100.0	
	Total	35	100.0			
TRANS-[26,50]	Valid	f	13	65.0	65.0	65.0
		mc	7	35.0	35.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0	
	Total	20	100.0			

TM2#28

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	mc	25	100.0	100.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total		25	100.0		
TRANS-[76,100]	Valid	mc	14	100.0	100.0	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
	Total		14	100.0		
TRANS-[51,75]	Valid	f	6	17.1	17.1	17.1
		ma	4	11.4	11.4	28.6
		mc	25	71.4	71.4	100.0
		Total	35	100.0	100.0	
	Total		35	100.0		
TRANS-[26,50]	Valid	f	11	55.0	55.0	55.0
		ma	2	10.0	10.0	65.0
		mc	6	30.0	30.0	95.0
		zphm	1	5.0	5.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0	
	Total		20	100.0		

TM2#30

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	mab	25	100.0	100.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
		Total	25	100.0		
TRANS-[76,100]	Valid	mab	13	92.9	92.9	92.9
		mc	1	7.1	7.1	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
Total	14	100.0				
TRANS-[51,75]	Valid	f	1	2.9	2.9	2.9
		mab	29	82.9	82.9	85.7
		mc	5	14.3	14.3	100.0
		Total	35	100.0	100.0	
Total	35	100.0				
TRANS-[26,50]	Valid	f	5	25.0	25.0	25.0
		mab	8	40.0	40.0	65.0
		mc	4	20.0	20.0	85.0
		zphm	3	15.0	15.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0	
Total	20	100.0				





TP1#09

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	b-f	25	100.0	100.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total		25	100.0		
TRANS-[76,100]	Valid	b-f	12	85.7	85.7	85.7
		c-mc	2	14.3	14.3	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
	Total		14	100.0		
TRANS-[51,75]	Valid	b-f	35	100.0	100.0	100.0
		Total	35	100.0	100.0	
	Total		35	100.0		
TRANS-[26,50]	Valid	b-f	20	100.0	100.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0	
	Total		20	100.0		

TP1#13

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	b-mc	24	96.0	96.0	96.0
		c-d	1	4.0	4.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total	25	100.0			
TRANS-[76,100]	Valid	b-mc	13	92.9	92.9	92.9
		c-d	1	7.1	7.1	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
	Total	14	100.0			
TRANS-[51,75]	Valid	a-ma	4	11.4	11.4	11.4
		b-mc	25	71.4	71.4	82.9
		c-d	6	17.1	17.1	100.0
	Total	35	100.0	100.0		
Total	35	100.0				
TRANS-[26,50]	Valid	a-ma	1	5.0	5.0	5.0
		b-mc	13	65.0	65.0	70.0
		c-d	6	30.0	30.0	100.0
	Total	20	100.0	100.0		
Total	20	100.0				

TP1#14

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	a-mc	25	100.0	100.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total	25	100.0			
TRANS-[76,100]	Valid	a-mc	14	100.0	100.0	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
	Total	14	100.0			
TRANS-[51,75]	Valid	a-mc	32	91.4	91.4	91.4
		b-d	2	5.7	5.7	97.1
		c-ma	1	2.9	2.9	100.0
		Total	35	100.0	100.0	
	Total	35	100.0			
TRANS-[26,50]	Valid	a-mc	16	80.0	80.0	80.0
		b-d	2	10.0	10.0	90.0
		c-ma	2	10.0	10.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0	
	Total	20	100.0			

TP1#15

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	b-f	2	8.0	8.0	8.0
		c-mc	23	92.0	92.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total	25	100.0			
TRANS-[76,100]	Valid	b-f	7	50.0	50.0	50.0
		c-mc	7	50.0	50.0	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
	Total	14	100.0			
TRANS-[51,75]	Valid	a-ma	1	2.9	2.9	2.9
		b-f	13	37.1	37.1	40.0
		c-mc	21	60.0	60.0	100.0
	Total	35	100.0	100.0		
Total	35	100.0				
TRANS-[26,50]	Valid	a-ma	3	15.0	15.0	15.0
		b-f	9	45.0	45.0	60.0
		c-mc	8	40.0	40.0	100.0
	Total	20	100.0	100.0		
Total	20	100.0				

TP1#16

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	a-mc	25	100.0	100.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total	25	100.0			
TRANS-[76,100]	Valid	a-mc	13	92.9	92.9	92.9
		c-d	1	7.1	7.1	100.0
	Total	14	100.0	100.0		
Total	14	100.0				
TRANS-[51,75]	Valid	a-mc	31	88.6	88.6	88.6
		c-d	4	11.4	11.4	100.0
	Total	35	100.0	100.0		
Total	35	100.0				
TRANS-[26,50]	Valid	a-mc	14	70.0	70.0	70.0
		b-ma	2	10.0	10.0	80.0
		c-d	4	20.0	20.0	100.0
	Total	20	100.0	100.0		
Total	20	100.0				

TP1#17

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	a-f	25	100.0	100.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total	25	100.0			
TRANS-[76,100]	Valid	a-f	13	92.9	92.9	92.9
		c-mc	1	7.1	7.1	100.0
	Total	14	100.0	100.0		
TRANS-[51,75]	Valid	a-f	34	97.1	97.1	97.1
		c-mc	1	2.9	2.9	100.0
	Total	35	100.0	100.0		
TRANS-[26,50]	Valid	a-f	20	100.0	100.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0	
	Total	20	100.0			

TP1#23

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	b-mab	25	100.0	100.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total	25	100.0			
TRANS-[76,100]	Valid	a-mc	4	28.6	28.6	28.6
		b-mab	7	50.0	50.0	78.6
		c-f	3	21.4	21.4	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
	Total	14	100.0			
TRANS-[51,75]	Valid	a-mc	9	25.7	25.7	25.7
		b-mab	10	28.6	28.6	54.3
		c-f	16	45.7	45.7	100.0
		Total	35	100.0	100.0	
	Total	35	100.0			
TRANS-[26,50]	Valid	a-mc	3	15.0	15.0	15.0
		b-mab	3	15.0	15.0	30.0
		c-f	14	70.0	70.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0	
	Total	20	100.0			



TP1#24

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	b-f	25	100.0	100.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total	25	100.0			
TRANS-[76,100]	Valid	a-mc	5	35.7	35.7	35.7
		b-f	9	64.3	64.3	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
	Total	14	100.0			
TRANS-[51,75]	Valid	a-mc	9	25.7	25.7	25.7
		b-f	25	71.4	71.4	97.1
		c-mab	1	2.9	2.9	100.0
		Total	35	100.0	100.0	
	Total	35	100.0			
TRANS-[26,50]	Valid	a-mc	4	20.0	20.0	20.0
		b-f	16	80.0	80.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0	
	Total	20	100.0			

TP1#28

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	a-mc	25	100.0	100.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total		25	100.0		
TRANS-[76,100]	Valid	a-mc	14	100.0	100.0	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
	Total		14	100.0		
TRANS-[51,75]	Valid	a-mc	28	80.0	80.0	80.0
		b-f	5	14.3	14.3	94.3
		c-ma	2	5.7	5.7	100.0
		Total	35	100.0	100.0	
Total		35	100.0			
TRANS-[26,50]	Valid	a-mc	10	50.0	50.0	50.0
		b-f	9	45.0	45.0	95.0
		c-ma	1	5.0	5.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0	
Total		20	100.0			

TP1#32

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	b-mab	25	100.0	100.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total	25	100.0			
TRANS-[76,100]	Valid	b-mab	13	92.9	92.9	92.9
		c-mc	1	7.1	7.1	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
	Total	14	100.0			
TRANS-[51,75]	Valid	a-f	1	2.9	2.9	2.9
		b-mab	27	77.1	77.1	80.0
		c-mc	7	20.0	20.0	100.0
		Total	35	100.0	100.0	
	Total	35	100.0			
TRANS-[26,50]	Valid	a-f	7	35.0	35.0	35.0
		b-mab	7	35.0	35.0	70.0
		c-mc	6	30.0	30.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0	
	Total	20	100.0			

TP2#03

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	a-d	1	4.0	4.0	4.0
		c-mc	24	96.0	96.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total	25	100.0			
TRANS-[76,100]	Valid	b-ma	1	7.1	7.1	7.1
		c-mc	13	92.9	92.9	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
	Total	14	100.0			
TRANS-[51,75]	Valid	a-d	7	20.0	20.0	20.0
		b-ma	1	2.9	2.9	22.9
		c-mc	27	77.1	77.1	100.0
	Total	35	100.0	100.0		
Total	35	100.0				
TRANS-[26,50]	Valid	a-d	9	45.0	45.0	45.0
		b-ma	2	10.0	10.0	55.0
		c-mc	9	45.0	45.0	100.0
	Total	20	100.0	100.0		
Total	20	100.0				

TP2#09

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	b-mab	25	100.0	100.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total	25	100.0			
TRANS-[76,100]	Valid	a-mc	1	7.1	7.1	7.1
		b-mab	13	92.9	92.9	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
	Total	14	100.0			
TRANS-[51,75]	Valid	a-mc	10	28.6	28.6	28.6
		b-mab	17	48.6	48.6	77.1
		c-f	8	22.9	22.9	100.0
		Total	35	100.0	100.0	
	Total	35	100.0			
TRANS-[26,50]	Valid	a-mc	6	30.0	30.0	30.0
		b-mab	5	25.0	25.0	55.0
		c-f	9	45.0	45.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0	
	Total	20	100.0			

TP2#16

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	a-mc	24	96.0	96.0	96.0
		b-d	1	4.0	4.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total	25	100.0			
TRANS-[76,100]	Valid	a-mc	13	92.9	92.9	92.9
		c-ma	1	7.1	7.1	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
	Total	14	100.0			
TRANS-[51,75]	Valid	a-mc	32	91.4	91.4	91.4
		b-d	1	2.9	2.9	94.3
		c-ma	2	5.7	5.7	100.0
	Total	35	100.0	100.0		
Total	35	100.0				
TRANS-[26,50]	Valid	a-mc	16	80.0	80.0	80.0
		b-d	3	15.0	15.0	95.0
		c-ma	1	5.0	5.0	100.0
	Total	20	100.0	100.0		
Total	20	100.0				

TP2#17

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	c-mc	25	100.0	100.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total	25	100.0			
TRANS-[76,100]	Valid	a-f	1	7.1	7.1	7.1
		c-mc	13	92.9	92.9	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
	Total	14	100.0			
TRANS-[51,75]	Valid	a-f	6	17.1	17.1	17.1
		b-ma	7	20.0	20.0	37.1
		c-mc	22	62.9	62.9	100.0
	Total	35	100.0	100.0		
Total	35	100.0				
TRANS-[26,50]	Valid	a-f	7	35.0	35.0	35.0
		b-ma	4	20.0	20.0	55.0
		c-mc	9	45.0	45.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0	
	Total	20	100.0			

TP2#18

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	a-mc	21	84.0	84.0	84.0
		b-d	4	16.0	16.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total	25	100.0			
TRANS-[76,100]	Valid	a-mc	14	100.0	100.0	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
	Total	14	100.0			
TRANS-[51,75]	Valid	a-mc	24	68.6	68.6	68.6
		b-d	10	28.6	28.6	97.1
		c-ma	1	2.9	2.9	100.0
	Total	35	100.0	100.0		
Total	35	100.0				
TRANS-[26,50]	Valid	a-mc	11	55.0	55.0	55.0
		b-d	8	40.0	40.0	95.0
		c-ma	1	5.0	5.0	100.0
	Total	20	100.0	100.0		
Total	20	100.0				



TP2#20

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	c-f	25	100.0	100.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
		Total	25	100.0		
TRANS-[76,100]	Valid	b-mc	2	14.3	14.3	14.3
		c-f	12	85.7	85.7	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
		Total	14	100.0		
TRANS-[51,75]	Valid	a-mab	2	5.7	5.7	5.7
		b-mc	9	25.7	25.7	31.4
		c-f	24	68.6	68.6	100.0
		Total	35	100.0	100.0	
		Total	35	100.0		
TRANS-[26,50]	Valid	b-mc	2	10.0	10.0	10.0
		c-f	18	90.0	90.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0	
		Total	20	100.0		

TP2#23

Frequency Table

GROUPE-STL1				Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	a-f		23	92.0	92.0	92.0
		c-mc		2	8.0	8.0	100.0
		Total		25	100.0	100.0	
	Total		25	100.0			
TRANS-[76,100]	Valid	a-f		13	92.9	92.9	92.9
		c-mc		1	7.1	7.1	100.0
		Total		14	100.0	100.0	
	Total		14	100.0			
TRANS-[51,75]	Valid	a-f		29	82.9	82.9	82.9
		c-mc		4	11.4	11.4	94.3
		zpd		2	5.7	5.7	100.0
		Total		35	100.0	100.0	
	Total		35	100.0			
TRANS-[26,50]	Valid	a-f		20	100.0	100.0	100.0
		Total		20	100.0	100.0	
	Total		20	100.0			

TP2#24

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	a-f	25	100.0	100.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total	25	100.0			
TRANS-[76,100]	Valid	a-f	14	100.0	100.0	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
	Total	14	100.0			
TRANS-[51,75]	Valid	a-f	31	88.6	88.6	88.6
		c-mc	3	8.6	8.6	97.1
		zpdr	1	2.9	2.9	100.0
		Total	35	100.0	100.0	
	Total	35	100.0			
TRANS-[26,50]	Valid	a-f	17	85.0	85.0	85.0
		c-mc	3	15.0	15.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0	
	Total	20	100.0			

TP2#29

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	a-mc	25	100.0	100.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total	25	100.0			
TRANS-[76,100]	Valid	a-mc	13	92.9	92.9	92.9
		b-f	1	7.1	7.1	100.0
	Total	14	100.0	100.0		
Total	14	100.0				
TRANS-[51,75]	Valid	a-mc	26	74.3	74.3	74.3
		b-f	6	17.1	17.1	91.4
		c-ma	2	5.7	5.7	97.1
		zpdr	1	2.9	2.9	100.0
	Total	35	100.0	100.0		
Total	35	100.0				
TRANS-[26,50]	Valid	a-mc	10	50.0	50.0	50.0
		b-f	9	45.0	45.0	95.0
		c-ma	1	5.0	5.0	100.0
	Total	20	100.0	100.0		
Total	20	100.0				

TP2#32

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	a-mab	25	100.0	100.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total	25	100.0			
TRANS-[76,100]	Valid	a-mab	6	42.9	42.9	42.9
		b-mc	5	35.7	35.7	78.6
		c-f	3	21.4	21.4	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
	Total	14	100.0			
TRANS-[51,75]	Valid	a-mab	11	31.4	31.4	31.4
		b-mc	9	25.7	25.7	57.1
		c-f	14	40.0	40.0	97.1
		zpdr	1	2.9	2.9	100.0
	Total	35	100.0	100.0		
Total	35	100.0				
TRANS-[26,50]	Valid	b-mc	4	20.0	20.0	20.0
		c-f	16	80.0	80.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0	
	Total	20	100.0			

TP2#33

Frequency Table

GROUPE-STL1			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEMOIN	Valid	b-mab	25	100.0	100.0	100.0
		Total	25	100.0	100.0	
	Total		25	100.0		
TRANS-[76,100]	Valid	a-mc	1	7.1	7.1	7.1
		b-mab	13	92.9	92.9	100.0
		Total	14	100.0	100.0	
	Total		14	100.0		
TRANS-[51,75]	Valid	a-mc	5	14.3	14.3	14.3
		b-mab	27	77.1	77.1	91.4
		c-f	2	5.7	5.7	97.1
		zpr	1	2.9	2.9	100.0
		Total	35	100.0	100.0	
	Total		35	100.0		
TRANS-[26,50]	Valid	a-mc	6	30.0	30.0	30.0
		b-mab	6	30.0	30.0	60.0
		c-f	8	40.0	40.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0	
	Total		20	100.0		

**Annexe 8**

Résultats individuels, groupe *LONG* (n=15)

J. H. STL1=30		STL2=57		
STL	(36,75)	(43,5)	(50,25)	57
	TM1F	TP1W	TM2B	TP2F
temps forts	D	F	F	-
temps forts	D	F	F	F
temps forts	-	-	D	F
tard	F	F	-	MC
toujours	D	F	MA	MA
souvent	F	F	F	MC
beaucoup	F	-	MC	-
beaucoup	-	F	-	MAB
bien/mal	MC	MAB	MAB	MAB
encore	D	F	F	MAB
man. en ment	F	MC	F	MA
man. en ment	F	MC	F	MC
fréq. en ment	F	MC	F	D

T. D STL1=33		STL2=79		
	(44,5)	(56)	(67,5)	79
	TM1F	TP1W	TM2B	TP2F
temps forts	F	F	F	-
temps forts	F	F	F	MC
temps forts	-	-	F	F
tard	F	F		F
toujours	F	MA	MC	MC
souvent	F	F	MC	MC
beaucoup	F	-	F	-
beaucoup	-	MC	-	MAB
bien/mal	F	MAB	MC	MAB
encore	F	F	F	MAB
man. en ment	F	MC	F	MC
man. en ment	F	MC	F	MC
fréq. en ment	F	MC	F	MC



P. G. STL1=38			STL2=70	
STL	(46)	(54)	(62)	70
	TM1F	TP1W	TM2B	TP2F
temps forts	F	F	F	-
temps forts	F	F	F	MC
temps forts	-	-	D	F
tard	F	MC	-	F
toujours	F	MC	MC	MC
souvent	F	F	F	MA
beaucoup	F	-	F	-
beaucoup	-	MC	-	F
bien/mal	MAB	MC	MAB	MAB
encore	F	MAB	F	F
man. en ment	F	MC	F	MC
man. en ment	F	MC	F	D
fréq. en ment	F	MC	MA	MC

M. B STL1=39			STL2=81	
STL	(49,5)	(60)	(70,5)	81
	TM1F	TP1W	TM2B	TP2F
temps forts	F	F	F	-
temps forts	F	F	F	F
temps forts	-	-	D	F
tard	F	F	-	F
toujours	ZPDR	F	MC	F
souvent	F	F	MC	F
beaucoup	F	-	MC	-
beaucoup	-	MAB	-	MAB
bien/mal	MC	MAB	MAB	MAB
encore	MAB	MAB	MAB	MAB
man. en ment	F	MC	F	MC
man. en ment	F	MC	MC	MC
fréq. en ment	ZPDR	D	F	D

<b>D. B. STL1=39</b>				<b>STL2: 73</b>
<b>STL</b>	<b>(47,5)</b>	<b>(56)</b>	<b>(64,5)</b>	<b>73</b>
	<b>TM1F</b>	<b>TP1W</b>	<b>TM2B</b>	<b>TP2F</b>
<b>temps forts</b>	D	F	F	-
<b>temps forts</b>	F	F	F	F
<b>temps forts</b>	-	-	D	F
<b>tard</b>	F	F	-	F
<b>toujours</b>	D	F	MA	MC
<b>souvent</b>	F	F	F	MC
<b>beaucoup</b>	F	-	MC	-
<b>beaucoup</b>	-	MAB	-	F
<b>bien/mal</b>	F	MAB	MAB	MAB
<b>encore</b>	MC	MAB	MAB	MAB
<b>man. en ment</b>	F	MC	MC	MC
<b>man. en ment</b>	F	MA	F	MC
<b>fréq. en ment</b>	MA	MC	F	MC

<b>C. M. STL1=40</b>				<b>STL2=63</b>
<b>STL</b>	<b>(45,75)</b>	<b>(51,5)</b>	<b>(57,25)</b>	<b>63</b>
	<b>TM1F</b>	<b>TP1W</b>	<b>TM2B</b>	<b>TP2F</b>
<b>temps forts</b>	F	F	F	-
<b>temps forts</b>	F	F	F	F
<b>temps forts</b>	-	-	F	F
<b>tard</b>	MC	ZPDR	-	MC
<b>toujours</b>	MC	ZPDR	F	MC
<b>souvent</b>	MC	MC	MC	MC
<b>beaucoup</b>	MC	-	MC	-
<b>beaucoup</b>	-	ZPDR	-	MAB
<b>bien/mal</b>	MC	ZPDR	MAB	MAB
<b>encore</b>	MC	ZPDR	MAB	MAB
<b>man. en ment</b>	MC	MC	MC	MC
<b>man. en ment</b>	MC	MC	MC	MC
<b>fréq. en ment</b>	MC	MC	F	MC

M. H STL1=40			STL2=79	
STL	(49,75)	(59,5)	(69,25)	79
	TM1F	TP1W	TM2B	TP2F
temps forts	D	F	F	-
temps forts	F	F	F	F
temps forts	-	-	F	F
tard	F	MC	-	MC
toujours	MC	MC	ZPDR	MC
souvent	F	MC	MC	MC
beaucoup	MC	-	MC	-
beaucoup	-	MAB	-	MAB
bien/mal	MAB	MAB	MAB	MAB
encore	MAB	MAB	MAB	MAB
man. en ment	F	MC	MC	MC
man. en ment	F	MC	F	MC
fréq. en ment	MC	MC	MC	MC

B. P. STL1=41			STL2=65	
STL	(47)	(53)	(59)	65
	TM1F	TP1W	TM2B	TP2F
temps forts	D	F	F	-
temps forts	D	F	F	F
temps forts	-	-	F	F
tard	F	F	-	F
toujours	D	F	MA	MC
souvent	D	F	F	F
beaucoup	F	-	F	-
beaucoup	-	MC	-	F
bien/mal	MC	MAB	F	F
encore	D	F	F	F
man. en ment	F	D	F	MC
man. en ment	F	D	F	D
fréq. en ment	F	D	MC	D

K. M. STL1=54				STL2=81
STL	(60,75)	(67,5)	(74,25)	81
	TM1F	TP1W	TM2B	TP2F
temps forts	D	F	F	-
temps forts	F	F	F	F
temps forts	-	-	F	F
tard	F	F	-	F
toujours	D	MC	MC	MC
souvent	MC	MC	MC	MC
beaucoup	MC	-	MC	-
beaucoup	-	MC	-	MC
bien/mal	MAB	MAB	MAB	MAB
encore	MAB	MAB	MAB	MAB
man. en ment	F	MC	MC	MC
man. en ment	F	MC	MC	MC
fréq. en ment	MC	MC	MC	MC

M. H. STL1=57				STL2=69
STL	(60)	(63)	(66)	69
	TM1F	TP1W	TM2B	TP2F
temps forts	F	F	F	-
temps forts	D	F	F	F
temps forts	-	-	F	F
tard	F	F	-	F
toujours	D	F	MC	MA
souvent	D	MC	MC	MC
beaucoup	F	-	MC	-
beaucoup	-	MC	-	MC
bien/mal	MC	MC	MAB	MAB
encore	MC	F	MC	MAB
man. en ment	F	MC	MC	MC
man. en ment	MC	MC	MC	D
fréq. en ment	MC	MC	MC	MC

S. F. STL1: 64		STL2: 72		
STL	(66)	(68)	(70)	72
	TM1F	TP1W	TM2B	TP2F
temps forts	D	F	D	-
temps forts	F	F	F	F
temps forts	-	-	D	F
tard	F	F	-	F
toujours	MC	MC	MC	MA
souvent	MC	F	MC	MC
beaucoup	F	-	MC	-
beaucoup	-	MC	-	MAB
bien/mal	MAB	MAB	MAB	MAB
encore	MC	MC	MAB	MAB
man. en ment	F	MC	MC	MC
man. en ment	F	MC	MC	MC
fréq. en ment	F	MC	F	MC

J. N. STL1=64		STL2=75		
STL	(66,75)	(69,5)	(72,25)	75
	TM1F	TP1W	TM2B	TP2F
temps forts	D	F	D	
temps forts	D	F	D	MC
temps forts	-	-	D	MC
tard	F	F	-	F
toujours	F	F	MC	MC
souvent	D	F	MC	MC
beaucoup	F	-	MC	-
beaucoup	-	F	-	MAB
bien/mal	F	MC	MAB	MAB
encore	D	MAB	MC	MAB
man. en ment	F	D	MC	MC
man. en ment	D	D	MC	MC
fréq. en ment	F	D	MC	MC

D. B. STL1=67			STL2=84	
STL	(71,25)	(75,5)	(79,75)	84
	TM1F	TP1W	TM2B	TP2F
temps forts	F	F	F	-
temps forts	F	F	D	F
temps forts	-	-	F	F
tard	F	F	-	F
toujours	MC	MC	MC	MC
souvent	MC	MC	MC	MC
beaucoup	MC	-	MC	-
beaucoup	-	MAB	-	MAB
bien/mal	MAB	MAB	MAB	MAB
encore	MAB	MAB	MAB	MAB
man. en ment	MC	MC	MC	MC
man. en ment	MC	MC	F	D
fréq. en ment	MC	MC	MC	MC

M. P. STL1=68			STL2=87	
STL	(72,75)	(77,5)	(82,25)	87
	TM1F	TP1W	TM2B	TP2F
temps forts	F	F	F	-
temps forts	F	F	F	F
temps forts	-	-	F	F
tard	F	F	-	F
toujours	F	MC	MC	F
souvent	F	F	F	MC
beaucoup	F	-	MC	-
beaucoup	-	MAB	-	MAB
bien/mal	MAB	MAB	MAB	MAB
encore	F	MAB	MAB	MAB
man. en ment	F	MC	F	MC
man. en ment	F	MC	F	D
fréq. en ment	F	MC	F	MC

C. G.STL1=79			STL2: 87	
STL	(81)	(83)	(85)	87
	TM1F	TP1W	TM2B	TP2F
temps forts	F	F	F	-
temps forts	F	F	F	F
temps forts	-	-	D	F
tard	F	MC	-	F
toujours	MC	MC	MC	MC
souvent	MC	MC	MC	MC
beaucoup	MC	-	MC	-
beaucoup	-	MAB	-	MAB
bien/mal	MAB	MAB	MAB	MAB
encore	MC	MAB	MAB	MC
man. en ment	MC	MC	MC	MC
man. en ment	MC	MC	MC	MC
fréq. en ment	F	MC	MC	MC