

---

## Différence de Rythme : l'Adulte acquiert-t-il plus rapidement que l'enfant ?

Ana Lazarova-Nikoska

---

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/aile/1158>

DOI : 10.4000/aile.1158

ISSN : 1778-7432

**Éditeur**

Association Encrages

**Édition imprimée**

Date de publication : 2 juin 2004

Pagination : 13-49

ISSN : 1243-969X

**Référence électronique**

Ana Lazarova-Nikoska, « Différence de Rythme : l'Adulte acquiert-t-il plus rapidement que l'enfant ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 20 | 2004, mis en ligne le 16 janvier 2009, consulté le 14 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1158> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1158>

---

Ce document a été généré automatiquement le 14 avril 2022.

© Tous droits réservés

---

# Différence de Rythme : l'Adulte acquiert-t-il plus rapidement que l'enfant ?

Ana Lazarova-Nikoska

---

## NOTE DE L'ÉDITEUR

Remerciements de l'auteur : Je remercie les personnes suivantes pour leurs conseils concernant différents aspects de cet article : Teresa Parodi, Henriëtte Hendriks, Ming Wei Lee, John N. Williams, Ianthi M. Tsimpli et deux rapporteurs anonymes. Je remercie aussi tous les participants au projet. Toute erreur subsistant étant de ma responsabilité.

### 1. Introduction

- 1 L'effet de l'âge a fait l'objet d'un débat constant dans le domaine de l'acquisition des langues depuis une cinquantaine d'années. On a pu observer que l'acquisition d'une langue seconde par l'adulte n'aboutit pas au même résultat que l'acquisition de la langue maternelle ou d'une langue seconde par l'enfant. Dans le cas rare où l'acquisition d'une langue maternelle se fait après le début de l'adolescence, on constate aussi une acquisition incomplète. Ces faits ont conduit des chercheurs et des théoriciens à postuler l'existence d'une période déterminée biologiquement qui gouvernerait l'acquisition des langues, idée à laquelle on réfère le plus souvent par l'Hypothèse de la Période Critique (désormais HPC).
- 2 Ce phénomène a été discuté de façon explicite ou implicite dans différentes perspectives théoriques, et des résultats empiriques ont conduit à confirmer ou à infirmer l'existence d'une période critique. Certains de ses détracteurs ont proposé des explications alternatives pour expliquer les faits.
- 3 Dans cet article, je commence par rendre compte du débat sur les différences entre enfants et adultes dans les stades initiaux du développement morphosyntaxique mené

dans une perspective non générativiste. Dans la deuxième partie, j'évoque les principales hypothèses concernant l'âge de l'acquisition du point de vue générativiste.

- 4 L'article est organisé de la façon suivante : après une discussion générale en (2) sur l'impact de l'âge en acquisition d'une L2, on présente les études portant sur les stades initiaux (3). On discute en (4) quelques hypothèses pour expliquer l'avantage initial constaté dans le groupe adulte. On rend compte du point de vue générativiste sur l'acquisition d'une langue seconde par l'enfant et par l'adulte en (5). On aborde en (6) le phénomène linguistique analysé dans cet article, c'est-à-dire le déplacement du verbe, et l'on rend compte d'études portant sur ce même phénomène en LM et en LE. On présente en (8) le dispositif expérimental ainsi que les résultats que l'on confronte en (9) aux résultats des études discutées en (6) pour en tirer des conclusions.

## 2. Hypothèse de la période critique en acquisition d'une langue seconde

- 5 En se fondant sur des preuves purement neurologiques et sur l'existence de périodes critiques trouvées dans d'autres espèces, Penfield et Roberts (1957) et Lenneberg (1967) sont conduits à suggérer l'existence d'une période critique au cours de laquelle l'acquisition des langues peut se faire.
- 6 Des données empiriques en L2 viennent contredire cette hypothèse. Cela nous conduit à adopter et à tester une hypothèse moins catégorique, l'hypothèse d'une période sensible pour l'acquisition des langues (Immelmann & Suomi, 1981 ; Lamendella, 1977 ; Patkowski, 1990), période de temps sans délimitations strictes où l'on jouit d'une grande capacité réceptive à certains stimuli dans l'environnement. Ainsi, l'acquisition d'une langue reste possible après la puberté, même si elle est différente et moins réussie<sup>1</sup>.
- 7 Les âges marquant le début et la fin de la période critique ne font pas l'unanimité. Par exemple, d'après Long (1990) la capacité à atteindre un niveau natif en phonologie commence à diminuer à l'âge de 6 ans, pour disparaître complètement à 12 ans, tandis que le stade final pour la morphosyntaxe semble se trouver à 15 ans.
- 8 Les chercheurs ont testé différents aspects de l'HPC dans des expériences que l'on peut regrouper ainsi :
- 9 a) des tests neurologiques, où l'on a pu montrer que l'activité cérébrale n'est pas localisée dans les mêmes zones du cerveau chez l'apprenant pré et post-adolescent<sup>2</sup> ; b) la comparaison du stade final d'apprenants L2 enfants ou adultes ; c) la diversité des parcours d'acquisition en L2 chez l'apprenant adulte et l'apprenant enfant.
- 10 Le type d'expérience le plus répandu compare le stade final atteint par des apprenants d'une même langue seconde. Dans ce type d'expérience, les apprenants qui sont exposés à la langue à un âge précoce obtiennent toujours de meilleurs résultats que ceux qui y sont exposés après l'adolescence. Lorsque les apprenants sont plongés en milieu naturel après l'adolescence, ils n'atteignent pas non plus une compétence native de la langue (p. ex. Coppieters, 1987 ; Johnson & Newport, 1989 ; Scovel, 1988).
- 11 Néanmoins, d'autres résultats viennent contredire les précédents : certains adultes atteignent le niveau de compétence d'un natif (voir Bongaerts, 1999, 2003 ; Ioup, Boustagui, Le Tigi & Moselle, 1994 ; White & Genesee, 1996) alors que certains enfants n'atteignent pas le niveau de compétence d'un natif dans leur langue seconde (Flege, 1999 ; Hyltenstamm & Abrahamsson, 2003). De plus, l'effet de l'âge sur l'acquisition se manifeste tout au long de la vie.

- 12 Ce dernier fait nous concerne particulièrement ici. L'hypothèse prédit un effet 'plateau' de la compétence après l'adolescence. Cependant, certaines études montrent que les apprenants adultes plus âgés réussissent moins bien que les plus jeunes post-adolescents (Birdsong, 1992 ; Birdsong & Mollis, 1998 ; Bialystok & Hakuta, 1994, 1999 ; Brown, 1983). Toutes les études menées sur ce point constatent un déclin continu et linéaire dans l'acquisition des apprenants post-adolescents.
- 13 Ces résultats cependant n'infirmement pas la version plus faible de l'hypothèse, puisque les différents niveaux de compétence et le déclin constaté après l'adolescence peuvent s'expliquer aussi par une interaction entre les facteurs innés et acquis (comme cela est présupposé par l'hypothèse de la période sensible). L'existence d'une différence biologique entre enfants et adultes n'en est pas rejetée pour autant. C'est par la comparaison des processus d'acquisition chez l'enfant et l'adulte, plutôt que des niveaux de compétence qu'on devrait y voir plus clair, mais les résultats ne permettent pas de trancher. Certaines études (cf. Bruhn de Garavito, 1999) suggèrent qu'il existe des processus similaires en acquisition de la langue maternelle et en acquisition d'une langue seconde par l'adulte, alors que Clahsen et Muysken (1986) soutiennent l'inverse. Pour neutraliser l'influence éventuelle de la langue maternelle sur ces résultats, Hyltenstamm & Abrahamsson (2002) et Singleton (2001) préconisent la comparaison d'apprenants en L2 de même LM avant et après l'adolescence.
3. Études concernant le rythme du développement en langue seconde
- 14 Toujours dans la mise à l'épreuve de l'HPC, des études aboutissent à des résultats plutôt contradictoires, où des apprenants plus âgés réussissent mieux que les plus jeunes dans certains cas, et l'inverse dans d'autres cas.
- 15 Dans leur discussion de la recherche sur le facteur âge, Krashen *et al.* concluent (1979, 1982) que les résultats ne sont pas nécessairement contradictoires puisque les études ne sont pas les mêmes. On distingue :
- 16 a) des études à long terme (plus d'une année) comparant le stade final auquel parviennent des apprenants enfants et adultes d'une langue seconde.  
b) des études à court terme sur le rythme de l'apprentissage d'une langue seconde par l'enfant et par l'adulte, où la durée d'exposition à la langue seconde varie entre 25 minutes et un an, ce qui implique que les apprenants soient au stade initial pendant l'expérience.
- 17 Les résultats de ces deux types d'études conduisent Krashen *et al.* (op. cit.) aux généralisations suivantes :
- 18 1. Les adultes, aux stades initiaux, progressent plus rapidement que les enfants dans le domaine de la syntaxe et de la morphologie (à durée et type d'exposition constants) ;  
2. Les enfants plus âgés progressent plus vite que les enfants plus jeunes, surtout aux stades initiaux de l'acquisition de la syntaxe et de la morphologie (à durée et type d'exposition constants) ;  
3. En général, les apprenants exposés à la langue seconde pendant leur enfance atteignent un meilleur niveau de compétence que celui d'apprenants débutant à l'âge adulte (Krashen, Long & Scarcella, 1982 : 161).
- 19 Notre étude comparative, qui porte sur des enfants et des adultes aux stades initiaux de leur développement morphosyntaxique en L2, se situe dans la problématique de la troisième généralisation.

- 20 Mais il convient au préalable de discuter l'utilisation qui est faite du terme "plus rapide" qui a donc trait au rythme d'acquisition. Il n'existe pas, à notre connaissance, de définition précise de cette notion mais si l'on se fonde sur les usages du terme, "plus rapide" équivaut à "une plus grande réussite/une meilleure compétence" en langue seconde. Le rythme, soit le temps nécessaire pour progresser du stade 0 au stade 1, mesure le niveau de succès atteint par l'apprenant au stade 1<sup>3</sup>. Donc, si l'adulte est plus rapide que l'enfant, cela signifie qu'au moment du test, l'adulte dispose de plus de connaissances de la langue cible que l'enfant (tenant constant la durée et l'exposition à la langue seconde)<sup>4</sup>.
- 21 Parmi les études où les adultes obtiennent des résultats supérieurs aux enfants, conduisant ainsi à la première généralisation de Krashen, citons dans le domaine de la morphosyntaxe, Asher & Price (1969). Ces auteurs comparent des élèves d'école primaire et de collège (19-26 ans) en compréhension du russe L2 après un enseignement de courte durée. Les sujets devaient exécuter des ordres qui leur étaient donnés oralement. Dans ces conditions, on peut se demander quelle est l'étendue des capacités en L2 reflétée dans cette tâche.
- 22 Dunkel & Pillet (1957) et Fathman & Precup (1983), cités dans Singleton (1989), comparent la compétence orale et la compréhension d'enfants et d'adultes (étudiants à l'université) à partir de tests syntaxiques et obtiennent des résultats comparables, montrant notamment la supériorité des adultes. Cependant, il se pose dans ces deux études des problèmes de comparaison liés notamment à l'insuffisance du contrôle de l'*input* (variable selon les groupes) et aux tests (variable aussi selon les groupes), autant de facteurs qui peuvent biaiser les résultats<sup>5</sup>.
- 23 L'étude la plus approfondie sur le rythme du développement en langue seconde est celle de Snow & Hoefnagel-Hohle (1978). Ces auteurs ont étudié un échantillon d'enfants dont les âges variaient entre 3 et 15 ans, ainsi que des adultes dépassant l'âge des étudiants. Les tests portaient sur de nombreux phénomènes linguistiques. Les adultes étaient traités comme un groupe homogène, tandis que les enfants étaient repartis en 4 groupes (3-5 ; 6-7 ; 8-10 ; 12-15). L'étude suit la première année d'acquisition du néerlandais. Les résultats montrent que la tranche des 12-15 ans obtient le meilleur taux de réussite en terme de rythme d'acquisition, et que les adultes ne dépassent que le groupe des 3-5 ans de façon systématique.
- 24 Les résultats les plus intéressants de cette étude concernent le premier test qui s'est déroulé dans les six premiers mois de séjour dans le pays d'accueil (et dans les 6 semaines après le début de la scolarisation ou d'emploi dans un environnement de langue néerlandaise). Le test de traduction et de jugement de phrases (TJP) destiné à mesurer la morphologie, montre que les adultes obtiennent des résultats significativement meilleurs que les enfants, mais que l'écart entre adultes et enfants de 8 à 10 ans est beaucoup moins important qu'avec les enfants plus jeunes. Dans le test de jugement de phrases, surtout, la différence est négligeable. Néanmoins, nous ignorons si les différences entre adultes et 8-10 ans sont significatives.
- 25 La contribution majeure de cette recherche réside dans le fait qu'elle étudie des sujets d'âge très variable et qu'elle s'appuie sur des tests mesurant le développement de plusieurs composantes de la capacité linguistique. Cependant, il se pose le problème de l'adéquation des tests aux enfants, et aussi des types d'exposition à la langue cible, facteurs qui ont pu influencer les résultats des tests.

26 Pour récapituler, la première généralisation de Krashen *et al.* est basée sur très peu d'études, et il faudra donc s'appuyer sur d'autres données empiriques pour pouvoir la confirmer ou la rejeter, dans des conditions expérimentales qui permettent de contrôler la durée et la quantité d'exposition à la langue cible et qui utilisent des tests adaptés aux adultes aussi bien qu'aux enfants.

27 Par ailleurs, comme on sait maintenant que l'effet de l'âge s'étend sur toute la vie, les résultats des études présentées ici ont une portée limitée puisqu'elles ne concernent que des adultes relativement jeunes (environ 20 ans). Bialystok & Hakuta (1999) suggèrent que les capacités cognitives déclinent avec l'âge en raison de facteurs liés à la maturation, déclin linéaire qui se reflète dans les résultats des tests de langues chez les adultes (voir aussi Bosman & Charness, 1992 et Scahie & Willis, 1991). Par conséquent, on peut prédire que si on inclue des adultes plus âgés dans les expériences, ou si l'on ne compare que des adultes plus âgés avec les enfants, il ne devrait plus y avoir de différence de rythme.

#### 4. Quelques explications concernant les différences de rythme entre enfants et adultes

28 Les tentatives d'explication de l'effet de la période critique s'appuient sur (1) des facteurs d'ordre neurologique, (2) des variables socio-psychologiques et (3) des facteurs cognitifs. Les facteurs relevant de (1) et de (2) sont couramment mis en avant pour rendre compte de l'avantage initial de l'adulte sur le rythme d'acquisition.

29 Il est indéniable que de nombreux facteurs socio-psychologiques (motivation, *input*, éducation, personnalité, respect de soi, et d'autres variables affectives et d'attitude) n'interviennent pas dans l'acquisition de la langue maternelle, mais interviennent dans l'acquisition d'une langue seconde. Par exemple, Gardner & Lambert (1959) montrent comment un niveau élevé de motivation intégrative et instrumentale est corrélé au niveau de réussite dans l'acquisition d'une langue seconde (Bongaerts, 1999 ; Burstall, 1975 ; Ioup *et al.*, 1994 ; Moyer, 1999). Scarcella & Higa (1982) explorent le rôle du type d'*input* lié aux contextes. Parmi ces contextes, les interactions en face-à-face qui mettent en jeu les capacités communicatives développées des adultes devraient avantager les apprenants plus âgés aux stades initiaux. Enfin, certains chercheurs suggèrent que l'avantage des apprenants plus âgés pourrait être un artefact des conditions expérimentales, dans la mesure où les adultes sont plus à l'aise que les enfants dans les situations de test (Loewenthal & Bull, 1984 ; Long, 1990).

30 Il est important que la recherche poursuive l'examen de l'influence des variables socio-psychologiques. Cependant, il faudrait définir ces variables plus précisément pour pouvoir faire des prédictions sur leur impact dans le processus d'acquisition tant par l'adulte que par l'enfant. Et finalement, ces explications ne doivent pas nécessairement se substituer à des explications biologiques, mais il est fort possible que des facteurs biologiques et non biologiques interagissent d'une façon ou d'une autre dans l'acquisition d'une langue seconde.

31 Le rôle du développement cognitif en acquisition de la L2 fait l'objet de controverses. Pour certains, ce développement (cf. les stades opératoires de Piaget) devrait interférer avec le processus d'acquisition d'une langue seconde chez l'adulte (Felix, 1981, 1985 ; Krashen, 1982 ; Newport, 1990, 1991 ; Rosansky, 1975). En revanche, pour d'autres, les capacités metalinguistiques et déductives devraient le favoriser, surtout pendant les stades initiaux (Ausubel, 1964 ; Genessee, 1977 ; Taylor, 1974). Finalement, Krashen (1977, 1982) propose que la capacité à apprendre de façon consciente et à s'appuyer sur la langue source pourrait expliquer l'avantage initial repéré chez l'apprenant adulte.

32 Toutefois, on ne peut raisonnablement attribuer les différences de rythme aux seules capacités cognitives plus développées chez l'adulte que chez l'enfant. En effet, pourquoi les adultes ne continueraient-ils pas à utiliser leur supériorité cognitive pour maintenir leur avance aux stades plus tardifs du développement ? Et si ce sont vraiment les capacités cognitives qui font la différence, comment les enfants parviennent-ils à développer leurs capacités cognitives en un temps aussi bref pour pouvoir dépasser les adultes ?

#### 5. La grammaire universelle et l'hypothèse de la période critique

33 Bien que l'accent de cet article soit mis sur les différences de rythme d'acquisition d'une langue seconde entre enfants et adultes, il convient de voir les conceptions des générativistes sur la période critique. L'une des raisons pour s'y intéresser est que le phénomène grammatical analysé dans cet article est ancré dans la théorie des Principes et Paramètres de la grammaire générative.

34 Dans l'approche générative, l'HPC est traduite au départ en termes d'accès à la grammaire universelle (GU) par les apprenants en L2. Trois hypothèses se sont développées à partir de là : a) l'apprenant adulte garde la capacité d'accéder à la GU ; b) l'apprenant adulte a perdu cette capacité ; c) l'apprenant adulte garde un accès partiel à la GU.

35 La plupart des études menées dans cette approche comparent l'acquisition de la langue maternelle (guidée par la GU) avec l'acquisition d'une langue seconde (guidée ou non par la GU), mais sans formuler d'hypothèses explicites sur les similitudes et les différences entre l'acquisition d'une langue seconde par l'enfant et par l'adulte. On pourrait supposer que l'acquisition d'une langue seconde par l'enfant est identique à celle de la langue maternelle et que les deux diffèrent de l'acquisition d'une langue seconde par l'adulte. Cependant, selon Schwartz (2002), l'acquisition de la syntaxe d'une langue seconde est identique chez l'enfant et l'adulte alors que l'acquisition de la morphologie diffère. De plus, l'acquisition d'une L2 par l'enfant et par l'adulte diffère dans les deux cas de l'acquisition de la langue maternelle. Malheureusement, il y a très peu d'études dans cette approche théorique qui comparent directement l'acquisition d'une langue seconde par l'enfant et par l'adulte. Mentionnons cependant quelques-unes d'entre elles.

36 Schwartz (2002) a réexaminé les données provenant de deux études longitudinales. La première porte sur le développement de la négation chez des enfants, des adolescents et des adultes espagnols apprenant l'anglais (Cancino *et al.*, 1978). L'autre traite de l'acquisition de l'ordre des mots (placement du verbe) en allemand par des locuteurs natifs de langues romanes en se basant sur l'étude de Pienemann (1980, 1981) pour les enfants et sur les études de Clahsen (1984) et Meisel, Clahsen & Pienemann (1981) pour les sujets adultes. On constate dans ces études que les enfants et les adultes suivent la même séquence de développement. Partant de la présupposition que la GU guide l'acquisition d'une langue seconde par l'enfant, Schwartz se fonde sur cette similarité pour conclure que la GU doit opérer dans les deux groupes d'âge.

37 Epstein *et al.* ont comparé de façon directe un groupe d'enfants (6-10 ans) et d'adultes (22-36 ans) japonais, apprenant l'anglais comme langue seconde. Le but de cette étude était de tester l'existence des catégories fonctionnelles dans les premiers stades de l'acquisition d'une langue seconde. Les résultats se sont avérés pratiquement similaires dans les deux groupes d'apprenants et montrent l'existence des catégories

fonctionnelles, avec de meilleurs résultats dans les tests concernant la phrase inflectionnelle (IP) que ceux concernant la (CP) (complétiveur).

38 D'autre part, Hilles (1991) reprend aussi les données de Cancino *et al.* (1978), et analyse six apprenants d'espagnol sur une période de neuf mois, pour tester le principe de l'uniformité morphologique. Ses résultats montrent une corrélation forte entre l'émergence des sujets pronominaux et la flexion verbale chez les jeunes apprenants et un des adolescents, mais non pas chez les adultes et les autres apprenants adolescents. Cette même corrélation se trouve aussi dans l'acquisition de la langue maternelle.

39 Eubank & Gregg (1999) suggèrent que la meilleure façon de vérifier l'HPC n'est pas de tester des principes de la grammaire universelle, mais plutôt de tester la possibilité de refixer des paramètres, puisque c'est par rapport aux paramètres que les langues varient, alors que les principes de la GU sont sensés être universels.

#### 6. Arrière-plan linguistique

40 Dans le modèle des principes et des paramètres de la grammaire générative, les différences paramétriques sont associées au lexique de la grammaire universelle, notamment aux catégories fonctionnelles (DP, IP, CP). Ces différences paramétriques entraînent des conséquences syntaxiques. Par exemple, un trait abstrait représentant le marquage morphologique du temps et de l'aspect a son origine dans le lexique et est situé dans la syntaxe sous Inflection (Infl/I). Dans une langue X, ce trait peut prendre une valeur [forte], alors qu'il est [faible] dans d'autres langues. Cette différence a un impact sur l'ordre des mots reflété dans le déplacement du verbe. Si Infl est forte, cela attire le verbe, si Infl est faible, ça ne l'attire pas et le verbe reste en position tête du syntagme verbal (VP) (Haegeman, 1994 ; Pollock, 1989). On réfère à ce type de déplacement par la montée du verbe, et à la différence paramétrique par [ $\pm$  Infl forte].

41 Les langues diffèrent en ce qui concerne les têtes de syntagme et leur possibilité de monter à une position plus élevée dans la structure. En anglais, cette possibilité est restreinte aux auxiliaires et aux modaux mais les verbes lexicaux ne montent jamais jusqu'à Infl. Les langues comme le macédonien ou le français permettent la montée de tout type de verbe.

42 L'anglais et le macédonien ont des valeurs différentes du paramètre [ $\pm$  Infl forte] qui est [-forte] en anglais et [+forte] en macédonien.

43 Ces deux valeurs ont donc des conséquences sur la position relative des verbes principaux et des auxiliaires dans les structures suivantes : négation, formation des questions (p. ex., l'inversion sujet verbe) mais aussi vraisemblablement des adverbes et des quantifieurs flottants (Culicover, 1977).

44 Dans cet article, je me limite aux deux premières conséquences, notamment la négation et la formation des questions en langue cible basées sur le comportement de trois types de verbes, la copule *be*, le modal *can* et les verbes principaux (et *do-* support) au présent. En anglais, il y a une différence syntaxique entre les auxiliaires et les modaux d'une part (verbes non-thématiques), et les verbes lexicaux d'autre part (verbes thématiques). Cette différence n'existe pas en macédonien. De plus, les formes de la copule en macédonien sont des clitiques. Par conséquent, ils ne sont pas autonomes dans la structure phrastique et ont besoin d'un site . Le marqueur de négation *ne* est aussi un clitique. Par exemple :

	<u>Négation en anglais :</u>		<u>Négation en macédonien :</u>	
(1a)	David <b>is not</b> an engineer.	(1b)	Toa <b>ne e</b> vozmozno.	
			Ce ne être-3sg possible.	
			'Ce n'est pas possible.'	
(2a)	Leena <b>can not speak</b> Japanese	(2b)	Jana ne <b>moze</b> da pisuva.	
			Jana ne pouvoir-3sg suj. Écrire-3sg.	
			'Jana ne peut pas écrire.'	
(3a)	He <b>does not eat</b> red meat.	(3b)	Martin <b>ne jade</b> supa.	
			Martin ne manger-3sg soupe	
			'Martin ne mange pas de soupe.'	
	<u>Questions en anglais :</u>		<u>Questions en macédonien :</u>	
(4a)	<b>Are the children</b> at home ?	(4b)	<b>Dali e Ana</b> na ucliste ?	
			Q-part être -3sgCL Ana à l'école	
			'Est-Ana à l'école ?'	
(5a)	<b>Can you drive</b> a motorcycle ?	(5b)	<b>Dali Igor moze</b> da dojde so nas ?	
			Q-part Igor suj. pouvoir-3sg venir avec nous	
			'Peut-Igor venir avec nous ?'	
(6a)	<b>Do they live</b> in Barcelona ?	(6b)	<b>Sviri Teo</b> klavir ?	
			Jouer-3sg Teo piano-le	
			'Est-ce que Teo joue du piano ?'	
(7a)	When <b>does the train arrive</b> ?	(7b)	<b>Kade uci sestra</b> ti ?	
			Où étudier-3sg soeur Gen-CL	
			'Où étudie ta soeur ? <sup>6</sup>	

45 Dans cette approche, les phrases négatives et interrogatives sont liées théoriquement, dans le sens que seuls les verbes qui peuvent se déplacer au-dessus de la négation jusqu'à IP (les auxiliaires et les modaux dans une langue [-forte Infl]) peuvent ensuite se

déplacer vers une position encore plus élevée dans la structure de la phrase (CP). Les traits d'accord du verbe sont en IP, alors que les traits interrogatifs des questions sont sous C en CP.

- 46 Étant donné que le macédonien est une langue [+ forte Infl], les apprenants macédoniens de l'anglais doivent désapprendre la montée du verbe (*verb raising*) dans leur langue seconde. Ils doivent aussi distinguer syntaxiquement entre auxiliaires et modaux d'une part et verbes principaux d'autre part, pour bloquer la montée des verbes lexicaux, et utiliser plutôt *do*-(verbe support) comme porteur des traits inflexionnels du verbe. La connaissance de ces traits particuliers à la langue anglaise devrait se refléter par des bons scores dans les tests de négation et de formation de questions.
- 47 On suppose que les paramètres sont refixés sur la base d'éléments de *l'input* qui fonctionnent comme déclencheur. Dans l'exemple du déplacement du verbe, où la valeur Infl doit passer de forte à faible, une fois que l'apprenant a compris que *do* est vide sémantiquement parlant, cet élément de *l'input* peut indiquer que les verbes ne montent pas, puisque cet auxiliaire a pour rôle de porter les marques de temps et d'accord (White, 2003 :163).

7. Montée du verbe dans l'acquisition des langues 7.1. L'acquisition de l'anglais comme langue seconde

- 48 L'une des études les plus reconnues sur le déplacement du verbe en anglais L2 est celle de White (1990/1991 et 1992). Dans son étude, White (1990/1991) a vérifié si des enfants francophones apprenant l'anglais comme langue seconde acquièrent dans les stades initiaux du développement deux des traits liés à la montée du verbe, soit le fonctionnement des questions et le placement de l'adverbe. Les résultats négatifs l'ont amené à conclure que l'enseignement de l'un des traits (la formation des questions) ne semblait pas se généraliser aux autres traits (le placement de l'adverbe). Cela amène White à évoquer les hypothèses explicatives suivantes :
- 49 a) les paramètres de la grammaire universelle ne sont plus disponibles en acquisition d'une langue seconde ; b) l'enseignement formel ne fournit pas *l'input* approprié pour refixer les paramètres de la grammaire universelle ; c) les apprenants d'une langue seconde traitent les indices positifs comme optionnels et ne leur attribuent pas la valeur de preuve contre la montée du verbe ; d) l'organisation des faisceaux de traits proposée par Pollock (1989) peut être fautive.
- 50 En se fondant sur la difficulté manifestée par les enfants apprenant l'anglais comme L2 pour placer correctement les adverbes, White a vérifié ensuite si les apprenants différencient un déplacement court du verbe (des adverbes à Agr<sup>7</sup>) et un déplacement long du verbe (en passant la particule de négation pour s'adjoindre à Temps (T) et même plus distant pour s'adjoindre à Comp (C) dans des questions). Ces sujets étaient de nouveau des enfants francophones (10-12 ans) débutant l'anglais dans un programme intensif dans la province de Québec. Ils ont été testés après environ trois mois d'enseignement. Ces enfants avaient eu très peu de contact préalable avec l'anglais avant de commencer le cours et peu de contact en dehors de l'école. À des fins expérimentales, un groupe d'enfants a reçu un enseignement formel concernant la formation des questions, et l'autre groupe concernant le placement des adverbes. Les résultats basés sur une tâche orale montrent que les enfants ne font pratiquement pas de fautes de placement du verbe dans les questions en anglais. Quoique l'expérience n'était pas conçue pour tester les négations ou les adverbes, on ne relève néanmoins

aucune montée incorrecte du verbe au-dessus de la négation. Ces résultats conduisent White à conclure que les enfants ont acquis Agr comme une catégorie distincte. La tâche qui avait pour but de tester la connaissance des enfants sur le déplacement long et court montre que ces enfants rejettent la montée du verbe dans les négations et dans des phrases interrogatives, se conformant aux règles de l'anglais. Ils rencontrent des problèmes uniquement avec le déplacement du verbe au-dessus de l'adverbe. Il en résulte que leur traitement des négations et des questions est différent de celui des adverbes. Comme les sujets avaient déjà une connaissance du fonctionnement des questions et des négations avant de passer le test, White (*ibid.* : 285) suggère que la valeur initiale du paramètre en LM ne conduit pas à attribuer la même valeur en langue cible, si ce n'est fugitivement. Et de conclure que ce trait du paramètre n'est pas compliqué à fixer adéquatement pour les apprenants enfants, ce qui permet de postuler l'accès à la structure de la phrase disponible dans la grammaire universelle, c'est-à-dire, IP-éclaté. La question à laquelle l'article de White ne répond pas porte sur le fait de savoir si le déplacement du verbe dans ces deux positions est dérivé ou non du même paramètre.

## 7.2. L'acquisition de l'anglais comme langue maternelle

- 51 Selon l'hypothèse de continuité forte (Hyams, 1992 ; Weissenborn, 1990 entre autres), toutes les catégories fonctionnelles sont disponibles dès le début de l'acquisition de la LM, même si quelques éléments dans ces catégories ne sont pas actualisés. Par contre, pour les tenants de l'hypothèse de la continuité faible (Clahsen, 1990 ; Lebeaux, 1988 ; Radford, 1990, parmi d'autres), l'enfant aux stades initiaux de l'acquisition de la LM ne dispose que des catégories lexicales et de leurs projections (NP, VP, AP et PP). D'après ces chercheurs, les catégories fonctionnelles se développent soit grâce à l'*input* (Clahsen *et al.*, 1994), soit par maturation (Radford, 1990), soit par les deux à la fois (Guilfoyle & Noonan, 1992).
- 52 Il n'existe pas de travaux (à notre connaissance) menés dans cette optique sur l'acquisition de l'anglais comme LM qui comparent l'acquisition de la négation et des questions. Par conséquent, la discussion suivante est basée surtout sur des inférences et des présuppositions. Selon Radford (1992 : 34), qui se situe dans le cadre de la maturation dans l'acquisition de la langue maternelle : "Il n'existe pas de raisons pour supposer que Temps grammatical, Agr (accord) et Complémenteur ne soient pas acquis au même stade du développement". Des exemples cités par Radford (1990 : 278-280) semblent confirmer cette affirmation puisqu'on trouve dans un même enregistrement avec plusieurs enfants des emplois conformes à la langue cible des auxiliaires et des modaux, des marqueurs d'accord et d'inversion sujet verbe.
- 53 De plus, en se basant sur une analyse des stades d'acquisition de la négation en anglais LM (Bloom & Lahey, 1978), on remarque que les auxiliaires et les modaux (IP) émergent en même temps que la particule de négation *not* (NegP) et sont employés de façon appropriée, c'est-à-dire en suivant la valeur paramétrique de la langue [-forte Infl].
- 54 On peut donc conclure que dans l'acquisition de l'anglais comme langue maternelle, la négation et les questions sont acquises à peu près au même moment, sinon simultanément, soit à un stade du développement où les catégories fonctionnelles sont censées émerger.
- 55 Quelques études semblent aller à l'encontre de cette conclusion en suggérant que les enfants en LM rencontrent plus de problèmes avec la formation des phrases interrogatives qu'avec la négation. Cependant ces suggestions sont rarement étayées

par des données chiffrées, ce qui en réduit la pertinence de ces résultats. L'étude de Guasti (2000) montre que les enfants apprenant l'anglais comme LM inversent l'auxiliaire dans des *wh*-questions et dans des questions oui-non dans plus de 90 % des cas. Ceci implique que les difficultés des enfants avec les questions ne sont peut-être pas importantes et que les enfants traitent la négation et les questions de la même façon en anglais LM.

56 À partir des études antérieures et des idées discutées ci-dessus, on teste dans cet article les hypothèses suivantes en acquisition L2 :

57 Concernant la différence de rythme en L2 :

58 a) Les adultes ne sont pas plus rapides que les enfants ;

b) Le groupe d'adultes de 40-60 ans a le même rythme de développement que le groupe d'enfants.

59 Concernant le processus d'acquisition en L2 :

60 a) L'acquisition de la syntaxe par l'enfant apprenant une L2 est comparable à celle de l'adulte apprenant une L2, et dans les deux cas diffère de l'acquisition de la langue maternelle (Schwartz, 2002).

61 L'expérience présentée dans ce qui suit tente de vérifier ces hypothèses.

#### 8. L'expérience 8.1. Les sujets

62 Un groupe de 32 adultes (âgés de 20 à 60 ans) et un groupe de 30 enfants (âgés de 8 à 11 ans), tous locuteurs natifs du macédonien, ont participé à l'expérience qui s'est déroulée dans la République de Macédoine.

63 Pendant la phase d'instruction formelle, chaque groupe d'âge a été partagé en deux pour réduire le nombre d'étudiants dans la classe et donc augmenter l'efficacité de l'instruction. Tous les sujets étaient débutants en anglais. Aucun d'entre eux n'avait eu d'instruction formelle ou d'exposition à la langue cible en milieu naturel. Néanmoins, il est maintenant inévitable que les sujets aient un contact minimal avec la langue anglaise, principalement par les médias (télé et radio) <sup>8</sup>.

64 Chaque groupe d'âge était composé d'un nombre équivalent de représentants des deux sexes et d'un même milieu social. En ce qui concerne le niveau culturel, tous les adultes avaient obtenu un diplôme de niveau baccalauréat ou post-secondaire. Pratiquement tous (sauf 8) exerçaient un emploi "intellectuel" plutôt que "manuel". Des 8 restants, 4 d'entre eux étaient étudiants, un adulte était au chômage, un autre avait un emploi manuel et deux d'entre eux étaient retraités <sup>9</sup>. Ils étaient tous très motivés pour participer au projet.

65 Les sujets ont été recrutés par une petite annonce dans un quotidien, qui invitait des enfants et des adultes, vrais débutants en anglais (sans instruction formelle dans la langue), à participer à un cours d'introduction de 4 semaines. L'annonce ne signalait pas l'aspect expérimental de cette formation.

66 Estimant que la fin de la période critique pour la morphosyntaxe se situe à 15 ans environ (Long, 1990), nous avons choisi la tranche d'âge de 8 à 11 ans. De plus, notre choix de cette tranche d'âge était motivé du fait que les tests sont en anglais écrit, et que les enfants macédoniens ne commencent à apprendre l'alphabet latin qu'à 7-8 ans.

67 Dans la mesure où l'adolescence marque la fin de la période critique, cette classe d'âge a été exclue de notre étude. Le choix de sujets adultes à partir de l'âge de 20 ans devait permettre d'étudier de jeunes adultes qui avaient dépassé la période critique.

## 8.2. Méthode et matériel

- 68 Tous les groupes ont suivi quatre semaines d'instruction élémentaire en anglais, avec un matériel spécifiquement mis au point pour l'expérience. Pendant cette période, chaque groupe a suivi des cours de 90 minutes, deux fois par semaine.
- 69 L'enseignement portait sur le système flexionnel de l'anglais dans un contexte communicatif. L'accent était mis sur le déplacement du verbe dans les négations et dans les questions, avec trois types de verbes : la copule *be*, le modal *can* et les verbes lexicaux.
- 70 Les réponses fausses n'ont jamais fait l'objet de feedback correctif ou « négatif » ni d'explications basées sur des règles. Par contre, la formulation correcte était donnée et répétée<sup>10</sup>.
- 71 La présentation de chaque type de verbe s'appuyait sur un texte sélectionné en fonction de leur occurrence dans différentes structures grammaticales (négation et questions, principalement). Les exercices étaient destinés à pratiquer la lecture en général et la grammaire de ce type de verbe en particulier. Il y avait aussi 10 à 15 minutes d'instruction grammaticale et un ou deux exercices portant sur la négation et la formation des questions, toujours avec le verbe en question. La gamme d'exercices par type de verbe était répartie sur deux cours, c'est-à-dire sur une semaine. La dernière semaine d'enseignement a été consacrée aux révisions. Les exemples des structures enseignées sont (voir aussi l'appendice 1) :
- 72 (8) My brother can not write Japanese. (Négation avec le modal *can*)  
(9) Are they your relatives ? (Questions avec la copule *be*)
- 73 Les participants disposaient d'un matériel pédagogique varié :
- 74 a) Les textes utilisés exclusivement pour le travail en classe ;  
b) Des documents contenant le vocabulaire de chaque leçon, à emporter chez soi ;  
c) Des fiches expliquant les points de grammaire avec des exemples ;  
d) Un document distribué à la fin du cours qui contenait tous les textes étudiés, des explications grammaticales et d'autres textes de soutien.
- 75 On s'est efforcé de fournir le même *input* et de suivre les mêmes pratiques pédagogiques dans les deux groupes, sous forme de tests et d'exercices portant sur chaque structure. Néanmoins, le fait que les apprenants adultes lisent plus vite que les enfants nous a conduit à introduire du vocabulaire (par exemple, les jours de la semaine, les noms des mois, etc.) et à aborder des thèmes adaptés aux adultes pour maintenir leur intérêt. Mais la quantité d'information grammaticale a été gardée constante.

## 8.3. Les tests

- 76 Dans les deux semaines suivant la période d'instruction, les participants ont subi une série de tests afin d'évaluer leurs connaissances de la L2 et mesurer les erreurs attribuables à un transfert de la langue maternelle.
- 77 Pour familiariser les sujets avec les tests, il leur était proposé au préalable des exemples commentés par l'expérimentateur, après quoi ils étaient livrés à eux-mêmes et disposaient du temps qu'ils voulaient. Les tests de jugement de grammaticalité et le test final<sup>11</sup> ont été précédés de pré-tests avec des formulations différentes pour éviter la mémorisation *verbatim* sans compréhension de la grammaire. De plus, les consignes étaient formulées en macédonien.

- 78 Les enfants ont mis une trentaine de minutes de plus que les adultes pour terminer le test. Dans l'ensemble on n'a pas constaté de différences notables intragroupes dans la durée totale de passation du test.
- 79 Le test de jugement de grammaticalité portait sur la négation et la formation des questions en anglais (conséquences du phénomène du déplacement du verbe). Il était basé sur 78 phrases (39 à la forme négative et 39 à la forme interrogative) qui étaient soumises au jugement des sujets. Parmi les 78 phrases, 30 étaient grammaticales en langue cible (15 par structure) et 30 agrammaticales. Parmi ces dernières, certaines étaient structurées comme en LM (15 par structure), et 18 différaient des structures des langues source et cible (9 par structure). Chaque type de verbe qui avait été présenté aux étudiants pendant la période de l'instruction (*be, can*, verbe principal) était testé dans cinq contextes différents, pour la négation et pour la formation des questions, ce qui totalise 15 phrases grammaticales et non grammaticales par structure. Les sujets avaient une triple alternative : a) correct en anglais ; b) je ne sais pas ; c) incorrect en anglais (voir appendice 1). Bien que cette façon de procéder soit décrite actuellement (Sorace, 1996), sa simplicité conduit à l'adopter compte tenu du niveau des sujets. L'inclusion de la catégorie "je ne sais pas" se justifie par la possibilité de ne pas faire de choix forcé en cas d'ignorance.
- 80 La réponse, "je ne sais pas" a été regroupée avec les réponses incorrectes plutôt qu'avec les correctes, même si on ne peut évidemment pas connaître les raisons qui motivent cette décision. En l'absence de correction formelle de l'enseignant au cours de la formation, on ne peut pas s'attendre à ce que l'apprenant puisse trancher en connaissance de cause sur l'incorrection d'une phrase. On estime que l'expression d'un doute sur la grammaticalité de la phrase suffit pour ne pas classer les réponses "je ne sais pas" avec les phrases correctes en langue seconde.

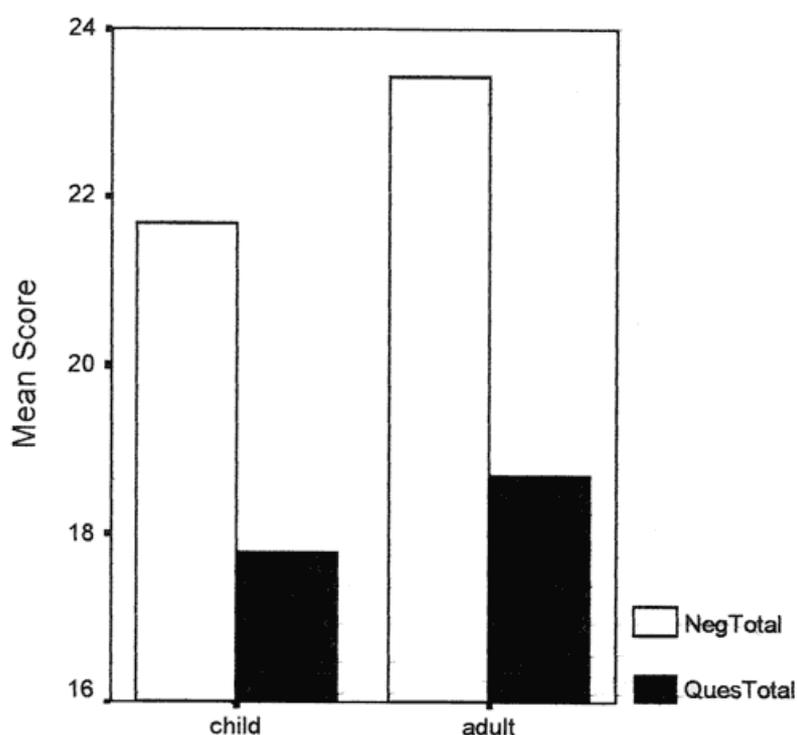
#### 8.4. Résultats et discussion

- 81 Les résultats présentés ici concernent les jugements conformes à la langue cible pour les négations (IP) et les questions (CP). Dans un premier temps, on a regroupé tous les types de verbes pour se faire une image des performances globales des apprenants pour les deux structures. Les sujets recevaient un point quand ils jugeaient correctement les phrases grammaticales (ils entouraient l'option 'correct') et agrammaticales (ils entouraient l'option 'incorrect' ou 'je ne sais pas'). Il existe bien sûr une différence entre le jugement stipulant 'incorrect' et celui choisissant 'je ne sais pas', mais cette différence semble peu pertinente ici dans la mesure où on cherche à cerner ce que les sujets rejettent comme non-grammatical. Des tests non paramétriques ont été utilisés pour l'analyse statistique, les conditions pour des tests paramétriques n'étant pas remplies (distribution anormale pour la négation et groupes numériquement inégaux)<sup>12</sup>.

##### 8.4.1. Analyse inter-groupes

- 82 La comparaison porte ici sur deux groupes d'apprenants, enfants et adultes. La figure 1 montre les jugements conformes à la langue cible dans chacun des groupes pour la négation (IP) et la formation des questions (CP) (voir aussi le tableau 1 dans l'appendice 2).

Figure 1. : Scores de jugements conformes à la langue cible pour la négation et les questions



- 83 Bien que la moyenne pour les adultes est plus élevée que pour les enfants, le test Mann-Whitney par échantillons indépendants ne montre pas de différences entre les deux groupes, ni pour la négation ni pour les questions. La différence moyenne des scores pour la négation et la formation des questions dans les deux groupes d'âge est plus nette. Une analyse intra-groupe basée sur le Wilcoxon Signed Rank Test montre que les scores pour la négation sont significativement plus élevés que pour les questions, tant dans les données des enfants ( $Z = -3.203$ ,  $p < .002$ ) que dans celles des adultes ( $Z = -3.867$ ,  $p < .0005$ ).
- 84 Si l'on admet que le rythme de l'acquisition d'une langue seconde se reflète par l'exactitude des réponses des sujets dans les tests, ces résultats vont à l'encontre de l'idée défendue par Krashen *et al.* d'un avantage initial chez l'apprenant adulte. Cependant, on ne peut pas exclure l'influence que peut avoir une dispersion de l'âge beaucoup plus grande dans notre groupe d'adultes que dans d'autres études.
- 85 Par ailleurs, dans l'analyse intra-groupes, on a vu que les réponses étaient plus conformes avec la langue cible pour la négation que pour les questions. Bien qu'il ne s'agisse pas ici d'une étude longitudinale représentative du parcours de développement en L2, les résultats peuvent néanmoins refléter les stades initiaux. On peut donc présupposer que les deux groupes d'âges suivent le même parcours d'acquisition dans la restructuration de leur grammaire vers la valeur paramétrique de la langue seconde [-forte Infl]. Ces résultats semblent donc confirmer l'idée de Schwartz (1992 et 2002) selon laquelle les enfants et les adultes suivraient les mêmes stades développementaux. Comme on l'a vu auparavant, selon les tenants de l'hypothèse de la maturation (Radford, 1990 et 1992), les apprenants de l'anglais L1 acquièrent la négation et les questions simultanément avec l'émergence des catégories fonctionnelles. Ceci n'est clairement pas le cas dans nos résultats, qui sont par contre compatibles avec la

deuxième proposition de Schwartz, selon laquelle l'acquisition d'une langue seconde par l'enfant et par l'adulte devrait différer de l'acquisition de la langue maternelle.

- 86 En ce qui concerne la différence dans le rythme d'acquisition entre la négation et les questions, des résultats comparables ont été obtenus par Epstein *et al.* 1996 mais non par White (1990/1991, 1992). Selon Epstein *et al.* (*ibid.*), une des raisons pouvant expliquer la performance inférieure en CP (les questions) pourrait résulter de difficultés de traitement associées à un déplacement plus distant. Ainsi, le nombre d'erreurs serait lié au nombre de niveaux à traverser. Cette explication est plausible dans la mesure où la méthodologie de recueil de données sur laquelle elle se fonde reposait sur une tâche de production en L2 où le coût de traitement joue un rôle. Epstein *et al.* notent aussi qu'il n'y a pas de déplacement des *wh* dans la langue source de l'apprenant. Dans les résultats de White d'autre part, les similitudes des scores pour la négation et les questions pourraient être liées au fait que les apprenants avaient été testés à des stades trop avancés, ce qui n'exclut pas qu'à des stades antérieurs on aurait pu observer une différence entre l'acquisition de la négation et des questions. De plus, les langues française et anglaise sont plus proches entre elles (elles présentent un déplacement syntaxique des mots en *wh*) que le japonais et l'anglais (le japonais n'a pas ce type de déplacement). Ceci peut être une des raisons pour lesquelles les résultats de White et d'Epstein *et al.* diffèrent.
- 87 L'explication de Epstein *et al.* peut nous éclairer sur les résultats de notre étude. Le déplacement du verbe pour s'adjoindre à C n'est pas seulement plus exigeant au niveau des capacités de traitement, mais aussi au niveau formel. On peut concevoir que la négation est acquise avant les questions car ces dernières requièrent la projection d'une catégorie fonctionnelle plus haute (CP), un déplacement additionnel pour les verbes (de I à C) et la satisfaction de plus de traits grammaticaux (de [Q] et de [*wh*] pour la formation des questions). Les questions semblent donc structurellement plus complexes que la négation. La langue maternelle de l'apprenant peut aussi jouer un rôle dans les deux parcours de développement de la négation et des questions. Premièrement, en macédonien la négation n'est pas un aussi bon indicateur pour le déplacement du verbe que la formation des questions, puisque les verbes ne se déplacent jamais au-delà du négateur, mais ils peuvent se déplacer au-delà du sujet dans des phrases interrogatives. Il est donc possible que les apprenants traitent les deux structures de la langue cible à part. Mais, il reste à expliquer pourquoi ils trouvent la négation plus facile que les questions, en prenant en considération la langue maternelle de ces apprenants. On peut dire que, concernant la négation, les apprenants, même si initialement ils considèrent *ne* comme un clitique qui précède le verbe, peuvent être influencés par leur propre langue, qui permet d'insérer des proclitiques entre la négation et le verbe. Par exemple :

(10)	Toj ne mu go dade paltototo.
	Il non lui-datCl le-AccCl donner manteau-DEF.
	Il ne lui a pas donné son manteau.

- 88 Notons aussi que l'élément de négation en anglais *not* est un mot phonologiquement libre qui n'est pas nécessairement adjoind au verbe. Donc, il n'est peut-être pas difficile de désapprendre que *ne* est un clitique. Si l'on se base sur la comparaison entre la langue source et la langue cible, on voit que pour les questions, les apprenants devraient désapprendre encore plus de choses :
- 89 a) le déplacement du verbe pour s'adjoindre à Comp ou bien à Foc dans des phrases interrogatives, en raison de la valeur du paramètre [+forte Infl] en macédonien ;
- 90 b) l'accessibilité des particules-Q dans les questions oui-non en macédonien ;
- 91 c) les conséquences syntaxiques de la cliticité de la copule *sum*, puisqu'en macédonien cette copule ne peut pas être phonologiquement non soutenu sous C.
- 92 Ces trois explications peuvent intervenir pour rendre compte de la précocité de la négation par rapport aux questions. Notons cependant que la période d'instruction dans cette étude a peut-être été trop courte pour permettre une restructuration paramétrique, et il convient alors d'examiner non pas la structure mais le type de verbe. Comme nous l'avons mentionné, White suggère que le verbe support *do* peut jouer le rôle de déclencheur syntaxique pour refixer le paramètre du déplacement du verbe en anglais. L'analyse de l'interlangue des sujets pourrait indiquer que le groupe d'enfants a des scores plus élevés dans les phrases avec *do*-support, et donc à cet égard ils sont plus proches des enfants apprenant leur langue maternelle que des adultes apprenant une langue seconde.

#### 8.4.2. Analyse intra-groupe

- 93 Les résultats des groupes pris globalement ne montraient pas de différence significative entre enfants et adultes. Cependant, quand on représente les résultats des sujets dans un diagramme de dispersion, il se dégage des tendances claires, du moins dans les données des adultes. Ceci est visible dans les figures 2a et b ci-dessous.

Figure 2a : Dispersion selon l'âge des scores de jugements conformes à la L2 pour la négation

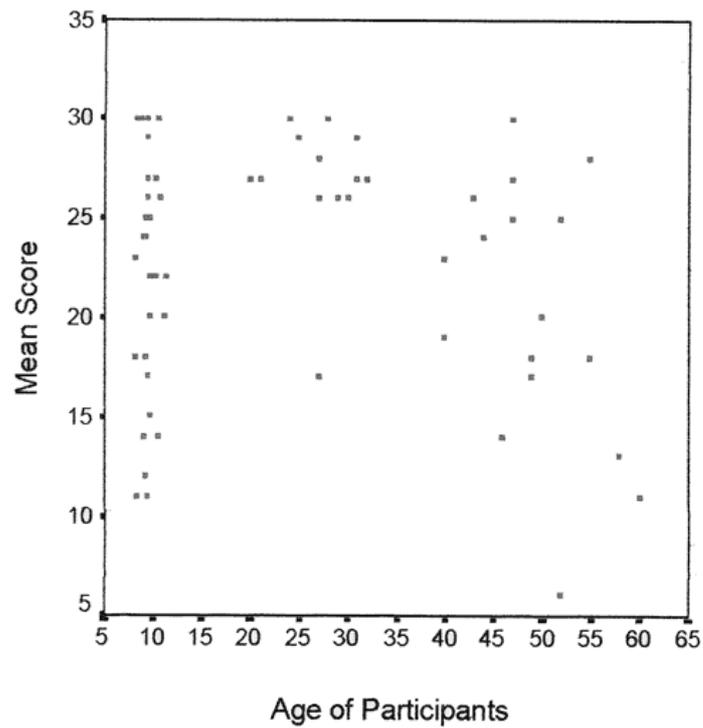
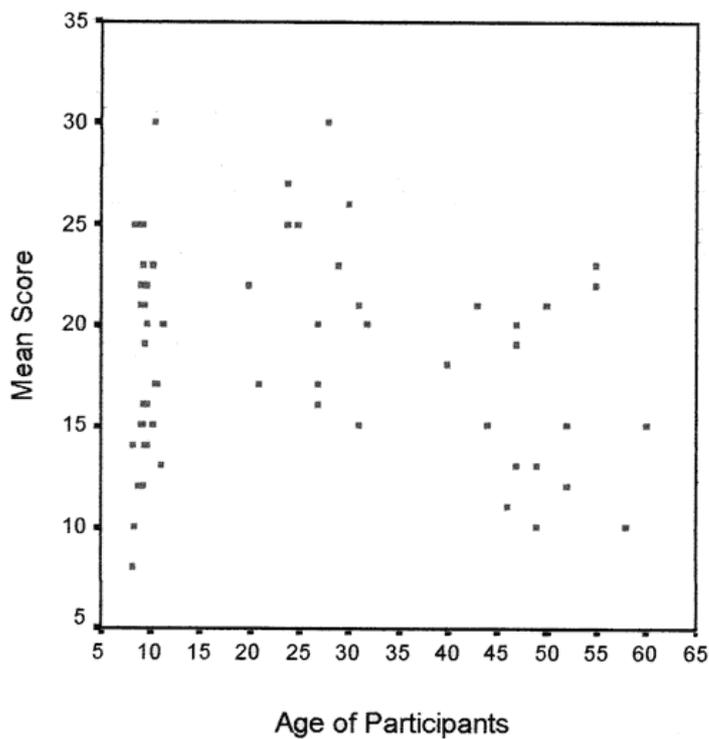


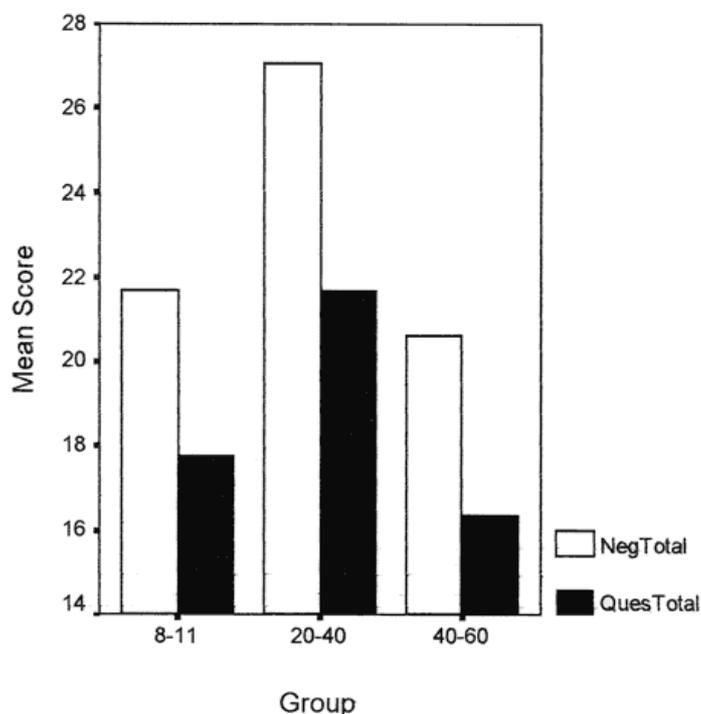
Figure 2b : Dispersion selon l'âge des scores de jugements conformes à la L2 pour les questions



94 Les figures 2a et 2b représentent l'âge des sujets sur l'axe X et les scores moyens sur l'axe Y. La faible dispersion des âges chez les enfants, ne permet pas de dégager de

tendance. En revanche, on note que le groupe des adultes ne peut pas être considéré comme homogène puisque le score moyen entre 20 et 40 ans est considérablement plus élevé que celui entre 40 et 60 ans. De plus, les enfants et les adultes de 40 à 60 ans ont des scores moyens similaires, avec un nombre important de sujets dans la zone des scores les plus bas (ce qui est plus visible en 2a qu'en 2b). Cette observation a conduit à diviser le groupe d'adultes en deux sous-groupes et à refaire des tests statistiques à partir de trois sous-groupes (8-11 ans ( $n = 30$ ) ; 20-40 ans ( $n = 14$ ) et 40-60 ans ( $n = 18$ )). Les résultats de cette analyse statistique sont présentés et discutés ci-dessous.

Figure 3 : Performance par groupe en acquisition de la négation et des questions



- 95 La figure représente la performance des apprenants L2 dans le test de jugement de grammaticalité pour les trois groupes d'âges. Les meilleures performances réalisées dans la tranche des 20-40 ans, déjà visibles sur le diagramme de dispersion, se trouvent confirmées sur la figure 3 (voir aussi le tableau 2, appendice 2).
- 96 Les résultats du test Kruskal-Wallis indiquent qu'il existe un effet significatif de l'âge sur la variable dépendante,  $\chi^2(2) = 11.278$ ,  $p < .005$  (pour la négation) et  $\chi^2(2) = 9.037$ ,  $p < .02$  (pour les questions). Les tests de Mann-Whitney ont été effectués pour comparer des paires. Les scores des 20-40 ans sont significativement plus élevés que ceux des deux autres groupes : comparé aux enfants,  $Z = -2.900$ ,  $p < .005$  (négation) et  $Z = -2.414$ ,  $p < .02$  (questions) ; comparé aux 40-60 ans,  $Z = -3.132$ ,  $p < .003$  (négation) et  $Z = -2.837$ ,  $p < .006$  (questions). En revanche, les performances des enfants et des adultes de 40-60 ans sont statistiquement similaires.
- 97 Compte tenu des précautions prises pour familiariser tous les sujets aux tests (voir la section 8.3), la méthodologie ne peut être mise en cause pour expliquer les meilleures performances des jeunes adultes. De plus cet effet positif devrait alors s'étendre aux adultes plus âgés, ce qui n'est pas le cas. Parmi les autres facteurs externes qui auraient

pu influencer les résultats de cette étude en faveur des jeunes adultes, citons la motivation. Bien que tous les sujets aient participé volontairement aux cours et étaient donc supposés être motivés pour apprendre l'anglais, il se peut que l'intensité et la nature de la motivation diffèrent d'un groupe à l'autre, et influencent ainsi les résultats. Il est fort possible aussi que les adultes de 20 à 40 ans soient plus fortement motivés, la connaissance de l'anglais offrant de meilleurs emplois. Les enfants étaient probablement plus curieux que motivés, alors que les adultes de 40-60 ans étaient probablement motivés pour des raisons plus sociales qu'économiques, puisqu'un grand nombre entre eux avaient de la famille ou des amis vivant dans des pays anglophones.

- 98 Finalement, la différence entre les deux groupes d'adultes pourrait s'expliquer aussi par une diminution des capacités cognitives dans le groupe des 40-60 ans, dans la mesure où l'influence éventuelle des facteurs socio-biographiques ou d'exposition à la L2 sont neutralisés dans les deux groupes.

#### 9. Conclusion

- 99 Les résultats de cette expérience semblent à première vue contredire la généralisation de Krashen, puisqu'on ne trouve pas de différences significatives entre enfants et adultes : le groupe d'adultes pris globalement n'est pas plus rapide que le groupe d'enfants. Cependant, quand le groupe d'adultes est réparti en deux tranches d'âges, la meilleure performance des 20 et 40 ans par rapport aux enfants confirme la position de Krashen. On a suggéré que la motivation des apprenants à cet âge aurait pu améliorer leurs scores. Finalement, le fait que les 20-40 ans font mieux que les 40-60 ans suggère que l'âge peut avoir un effet négatif pendant toute la vie, ce que d'autres études avaient aussi montré. L'absence de différence significative entre les enfants et les 40-60 ans constitue un résultat original, qui conduit à préciser la formulation de Krashen : « Dans les premiers stades de développement syntaxique et morphologique, les *jeunes* adultes progressent plus rapidement que les enfants (en maintenant constants durée et type de contact avec la langue cible) ». Notons cependant que cela s'appuie sur une base de donnée limitée, et que les données sont indirectes, la variable dépendante étant le score d'exactitude. Toutefois, comme il a été dit dans la section 3 de l'article, il existe d'autres études dans lesquelles le rythme de l'acquisition est mesuré par le niveau de compétence et d'exactitude, ces deux mesures donnant des résultats semblables. De surcroît, comme on l'a indiqué dans la note 7, 'plus rapide' est couramment utilisé comme équivalent de 'meilleur' dans notre domaine de recherche, et ici les scores d'exactitude sont interprétés comme reflétant un rythme d'acquisition plus rapide chez les jeunes adultes au stade initial.
- 100 Il convient alors de préciser par des études empiriques l'âge au delà duquel on constate un déclin chez les adultes. Non seulement d'autres études expérimentales sont nécessaires pour étayer cette nouvelle formulation mais aussi pour comparer et analyser de façon plus détaillée les stades initiaux de l'acquisition d'une langue seconde par les enfants, les adolescents dans des répartitions en tranches d'âge plus fines, jusqu'à 40 ans par exemple. Cela pourrait avoir des implications importantes en pédagogie concernant l'âge optimal pour commencer l'acquisition d'une langue seconde, au moins en ce qui concerne la morphosyntaxe, à condition que cela soit étayé par des études à court terme et à long terme.
- 101 Même si l'hypothèse de l'âge critique a été mise à mal par des études à court terme, la grande majorité des chercheurs (Long, 1999 p. ex.) estiment que leurs résultats ne la remettent pas vraiment en cause dans la mesure où la période critique peut s'expliquer

par des facteurs qui ne sont pas liés à la maturation. Ceci étant sans doute juste, on ne devrait pas pour autant abandonner des analyses qualitatives à court terme comparant l'interlangue des enfants et des adultes à des niveaux de compétence différents pour tester l'existence ou non d'une période critique. Par exemple, en comparant le rythme des adultes à différents stades du développement de la L2, on peut préciser à quel moment les enfants dépassent les adultes et atteignent un meilleur niveau de compétence<sup>13</sup>. Par ailleurs, l'analyse qualitative de l'input dans des études à court terme, surtout aux stades initiaux, peut contribuer à éclairer les similarités et les différences entre les processus d'acquisition des deux groupes d'âges, le moment où ils divergent et dans quels domaines. Une analyse fouillée devrait contribuer à répondre aux questions concernant les différences au stade final.

- 102 Les résultats de cet article confirment aussi l'hypothèse de Schwartz (2002) selon laquelle l'acquisition d'une langue seconde par l'enfant et par l'adulte suit le même parcours. Cependant, il faut nuancer : cette étude est transversale et non développementale, et on ne peut donc pas en tirer des conclusions fortes concernant le processus de l'acquisition d'une langue seconde. Ensuite, il faut analyser de plus près l'interlangue des deux groupes (enfants et adultes) pour voir comment ils traitent l'input qui conduit à refixer les paramètres.
- 103 Dans l'acquisition d'une langue seconde, il semble qu'il coexiste des facteurs liés à la maturation (hypothèse d'une période sensible) avec toute une gamme de facteurs externes, qui semblent surtout influencer la population adulte. Il serait donc peut être préférable de parler d'une gamme de facteurs d'âge, plutôt que de parler d'un seul facteur âge (Singleton, 1995, 2001 et 2003).
- 104 Pour cette raison, on devrait encourager dans l'avenir une recherche interdisciplinaire, combinant des méthodologies linguistiques, psychologiques et neurologiques, pour rendre compte de la complexité des processus d'acquisition par les enfants et les adultes.

---

## BIBLIOGRAPHIE

ASHER, J. & B. PRICE 1969. The learning strategy of the total physical response : Some age differences. *Child Development* 38, 1219-1227. Republié dans S.D. Krashen, R.C. Scarcella & M. Long (Dir), 1982, *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Rowley, MA, Newbury House Publishers, Inc.

AUSUBEL, D. 1964. Adults versus children in second language learning. *Modern Language Journal* 48, 420-424.

BIALYSTOK, E. & K. HAKUTA 1994. *In other Words : The Science and Psychology of Second Language Acquisition*. New York, Basic Books.

BIALYSTOK, E. & K. HAKUTA 1999. Confounded age : Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In D. Birdsong (Dir), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, 161-181, Mahway, NJ, Erlbaum.

- BIRDSONG, D. 1992. Ultimate attainment in second language acquisition. *Language* 68, 706-755.
- BIRDSONG, D. 1999. Whys and why nots of the critical period hypothesis for second language acquisition. In D. Birdsong (Dir), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, 1-22, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- BIRDSONG, D. & M. MOLIS 1998. Age and maturation in L2A : A replication of Johnson and Newport (1989). Unpublished manuscript, University of Texas.
- BLOOM, L. & M. LAHEY 1978. *Language Development and Language Disorders*. New York, John Wiley.
- BONGAERTS, T 1999. Ultimate attainment in L2 pronunciation : The case of very advanced late L2 learners. In D. Birdsong (Dir), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, 133-159, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- BROWN, C. 1983. The distinguishing characteristics of the older second language learner. Thèse de doctorat, Université de California. Citée dans Seright, L. 1985. Age and aural comprehension achievement in Francophone adults learning English. *TESOL Quarterly* 19, 455-473.
- BRUHN DE GARAVITO, J.L.S. 1999. Adult SLA of *se* constructions in Spanish : evidence against pattern learning. *Proceedings of the Boston University Conference on Language Development* 23, 112-119.
- BURSTALL, C. 1975. Factors affecting foreign language learning : a consideration of some recent research findings. *Language Teaching and Linguistics : Abstracts* 8, 5-25.
- CANCINO, H., E.J. ROSANSKY & J.H. SCHUMANN 1978. The Acquisition of English Negatives and Interrogatives by Native Spanish Speakers. In E.M. Hatch (Dir), *Second Language Acquisition : A Book of Readings*, 207-230, Newbury House Publishers, Inc.
- CHOMSKY, N. 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge, The MIT Press.
- CLAHSEN, H. 1984. The acquisition of German word order : A test case for a cognitive approach to L2 development. In R. Andersen (Dir), *Second Languages : A Cross-Linguistic Perspective*, 219-242, Rowley, MA, Newbury House.
- CLAHSEN, H. 1990. The comparative study of first and second language development. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 135-153.
- CLAHSEN, H. & P. MUYSKEN 1986. The UG paradox in L2 acquisition. *Second Language Research* 5, 1-29.
- CLAHSEN, H., S. EISENBEISS & A. VAINIKKA 1994. The seeds of structure : a syntactic analysis of the acquisition of case marking. In T. Hoekstra and B.D. Schwartz (Dir), *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*, 85-118, Amsterdam, John Benjamins.
- COPPIETERS, R. 1987. Competence differences between native and near-native speakers. *Language* 63/3, 544-573.
- CULICOVER, P.W. 1997. *Principles and Parameters : An Introduction to Syntactic Theory*. Oxford, Oxford University Press.
- CURTISS, S. 1977. *Genie : A Psycholinguistic Study of a Modern-day Wild Child*. New York, Academic Press.
- CURTISS, S. 1988. Abnormal language acquisition and the modularity of language. In F.J. Newmeyer (Dir), *Linguistics : the Cambridge Survey, vol. II*, 96-116, Cambridge, Cambridge University Press.

- DUNKEL, H. & R. PILLET 1957. A second year of French in the elementary school. *Elementary School Journal* 58, 142-151.
- EUBANK, L. & K.R. GREGG 1999. Critical periods and (second) language acquisition : Divide et impera. In D. Birdsong (Dir), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, 65-99, Mahway, NJ, Erlbaum.
- EPSTEIN, S., S. FLYNN & G. MARTOHARDJONO 1996. Second language acquisition : theoretical and experimental issues in contemporary research. *Brain and Behavioral Sciences* 19, 677-758.
- FATHMAN, A. & L. PRECUP 1983. Influences of age and setting on second language oral proficiency. In K. Bailey, M. Long & S. Peck (Dir), *Second Language Acquisition Studies*, 151-161, Rowley, MA, Newbury House.
- FELIX, S. 1981. On the (in) applicability of Piagetian thought on language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 3, 544-573.
- FELIX, S. 1985. More evidence on competing cognitive systems. *Second Language Research* 1/1, 47-72.
- FLEGE, J. 1999. Age of learning and second language speech. In D. Birdsong (Dir), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, 101-131, Mahway, NJ, Erlbaum.
- GARDNER, R. & W. LAMBERT. 1959. Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology* 13, 266-72.
- GENESSEE, F. 1977. Is there an optimal age for starting second language instruction ? *McGill Journal of Education* 13, 145-154.
- GUASTI, M.T. 2000. An excursion into interrogatives in Early English and Italian. In M.A. Friedeman & L. Rizzi (Dir), *The Acquisition of Syntax*, 105-128, Pearson Education Limited.
- GUILFOYLE, E. & M. NOONAN. 1992. Functional categories and language acquisition. *The Canadian Journal of Linguistics* 37, 241-272.
- HAEGEMAN, L. 1994. *Introduction to Government and Binding Theory*. London, Blackwell.
- HAZNEDAR, B. 1997. L2 acquisition by a Turkish-speaking child : evidence for L1 influence. In E. Hughes et al. (Dir), *Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development*, 245-256, Somerville, MA, Cascadilla Press.
- HILLES, S. 1991. Access to Universal Grammar in Second Language Acquisition. In L. Eubank (Dir), *Point Counterpoint. Universal Grammar in Second Language Acquisition*, 305-338, Amsterdam, John Benjamin Publishers.
- HYAMS, N. 1992. The genesis of clausal structure. In J. Meisel (Dir), *The Acquisition of Verb Placement*, 371-400, Dordrecht, Kluwer.
- HYLSTENSTAM, K. & N. ABRAHAMSSON 2003. Maturational constraints in second language acquisition. In C. Doughty & M. Long (Dir), *Handbook of second language acquisition*, 539-588, London, Blackwell.
- IMMELMANN, K. & S. SUOMI. 1981. Sensitive phases in development. In K. Immelman et al. (Dir), *Behavioral development : The Bielefeld interdisciplinary project*, 395-431, Cambridge, Cambridge University Press.
- IOUP, G. et al. 1994. Re-examining the critical period hypothesis : a case of successful adult SLA in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 73-98.

- JOHNSON, J.S. & E.L. NEWPORT 1989. Critical period effects in second language learning : The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology* 21, 60-99.
- KRASHEN, S.D. 1977. The Monitor model for adult second language performance. In M. Burt *et al.* (Dir), *Viewpoints on English as a Second Language*, 152-161, New York, Regents.
- KRASHEN, S.D., M. LONG & R.C. SCARCELLA 1979. Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly* 13, 573-582.
- KRASHEN, S.D., R.C. SCARCELLA & M. LONG (Dir) 1982. *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley, MA, Newbury House Publishers, Inc.
- LAMENDELLA, J. 1977. General principles of neurofunctional organisation and their manifestation in primary and non-primary language acquisition. *Language Learning* 27, 155-96.
- LEBEAUX, D. 1988. *Language Acquisition and the Form of the Grammar*. Thèse de doctorat, University of Massachusetts.
- LENNEBERG, E. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York, Wiley.
- LIU, H., E. BATES & P. LI 1992. Sentence interpretation in bilingual speakers of English and Chinese. *Applied Psycholinguistics* 12, 451-484.
- LOEWENTHAL, K. & D. BULL 1984. Imitation of foreign sounds : What is the effect of age ? *Language and Speech* 27, 95-97.
- LONG, M. 1990. Maturational Constraints on Language Development. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 251-285.
- MEISEL, J., H. CLAHSSEN & M. PIENEMANN 1981. On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 2, 109-135.
- MOYER, A. 1999. Ultimate attainment in L2 phonology : The critical factors of age, motivation and instruction. *Studies in Second Language Acquisition* 21, 81-108.
- NEVILLE, H.J. 1995. Developmental specificity in neurocognitive development in humans. In M.S. Gazzaniga (Dir), *The Cognitive Neurosciences*, 219-231, Cambridge, MA, MIT Press.
- NEVILLE, H.J. & C.M. WEBER-FOX 1994. Cerebral subsystems within language. In B. Albowitz *et al.* (Dir), *Structural and Functional Organization of the Neocortex*, 424-438, Berlin, Springer-Verlag.
- NEWPORT, E. 1990. Maturational constraints on language learning. *Cognitive Science* 14, 11-28.
- NEWPORT, E. 1991. Contrasting conceptions of the critical period for language. In S. Carey & R. Gelman (Dir), *The Epigenesis of Mind : Essays on Biology and Cognition.*, 111-130, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass.
- OLSEN, L. & S. SAMUELS 1973. The relationship between age and accuracy of foreign language pronunciation. *Journal of Educational Research* 66, 263-267.
- PATKOWSKI, M.S. 1990. Age and accent in a second language : a reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics* 11, 73-89.
- PENFIELD, W. & L. ROBERTS 1959. *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, N.J., Princeton University Press.
- PIENEMANN, M. 1980. The second language acquisition of immigrant children. In S. Felix (Dir), *Second Language Development : Trends and Issues*, 41-56, Tübingen, Gunter Narr.
- PIENEMANN, M. 1981. *Der Zweitspracherwerb auslaendischer Arbeiterkinder*. Bonn, Bouvier.

- POLLOCK, J-Y. 1989. Verb movement, UG and the structure of IP. *Linguistic Inquiry* 20, 365-424.
- RADFORD, A. 1990. *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax*. London, Basil Blackwell Ltd.
- RADFORD, A. 1992. The acquisition of the morphosyntax of finite verbs in English. In J. Meisel (Dir), *The Acquisition of Verb Placement*, 23-62, Dordrecht, Kluwer.
- ROSANSKY, E. 1975. The critical period for the acquisition of language : some cognitive developmental considerations. *Working Papers on Bilingualism* 6, 10-23.
- SCARCELLA, R.C. & C. HIGA 1981. Input, negotiation and age differences in second language acquisition. *Language Learning* 31/2, 409-439.
- SCHACHTER, J. 1988. The notion of completeness in second language acquisition. Paper presented at Annual Boston University Conference on Language Development.
- SCHAIK, K.W. & S.L.WILLIS 1991. *Adult Development and Aging*. New York, Harper Collins, 3rd Edition.
- SCHWARTZ, B.D. 1992. Testing between UG-based and problem-solving models of L2A : Developmental sequence data. *Language Acquisition* 2, 1-19.
- SCHWARTZ, B.D. 2002. Child L2 Acquisition : Paving the Way. Paper presented at Boston University.
- SCOVEL, T. 1988. *A time to speak : A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Rowley, MA, Newbury House.
- SELIGER, H. 1978. Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning. In W. Ritchie (Dir), *Second Language Acquisition Research : Issues and Implications*, 11-19, New York, Academic Press.
- SINGLETON, D. 1989. *Language Acquisition : The Age Factor*. Multilingual Matters Ltd.
- SINGLETON, D. 1995. Introduction : A critical look at the critical period hypothesis for second language research. In D. Singleton & Z. Lengyel (Dir), *The Age Factor in Second Language Acquisition*, 1-29, Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- SINGLETON, D. 2001. Age and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 77-89.
- SINGLETON, D. 2003. Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires, *AILE* 18, 3-15.
- SNOW, C. & M. HOEFNAGEL-HOHLÉ 1977. Age differences in the pronunciation of foreign sounds. *Language and Speech* 20, 357-65.
- SNOW, C. & M. HOEFNAGEL-HOHLÉ 1978. The critical period for language acquisition : Evidence from second language learning. *Child Development* 49/4, 1114-1128.
- SORACE, A. 1996. The Use of Acceptability Judgments in Second Language Acquisition Research. In W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (Dir), *Handbook of Second Language Acquisition*, 375-405, New York, Academic Press.
- TAYLOR, B. 1974. Toward a theory of language acquisition. *Language Learning* 24, 219-28.
- WEBER-FOX, C.M. & H.J. NEVILLE. 1999. Functional neural subsystems are differently affected by delays in second language immersion : ERP and behavioral evidence in bilinguals. In D. Birdsong (Dir), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, 23-38, Mahway, NJ, Erlbaum.

- WEISSENBORN, J. 1990. Functional categories and verb movement : the acquisition of German syntax reconsidered. In M. Rothweiler (Dir), *Spracherwerb und Grammatik, Linguistische Berichte Sonderheft 3*, 190-224.
- WHITE, L. 1990/1991. The verb movement parameter in second language acquisition. *Language Acquisition* 1, 337-60.
- WHITE, L. 1992. Long and short verb movement in second language acquisition. *Canadian Journal of Linguistics* 37, 273-86.
- WHITE, L. 1996. Universal Grammar and Second Language Acquisition : Current Trends and New Directions. In W.C. Ritchie, & T.K. Bhatia (Dir), *Handbook of Second Language Acquisition*, 85-116, New York, Academic Press.
- WHITE, L. 2003. *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge, Cambridge University Press.
- WHITE, L. & F. GENESEE. 1996. How native is near-native ? The issue of ultimate attainment in second language acquisition. *Second Language Research* 11, 233-65.

## ANNEXES

### APPENDICE 1

#### I. Exemples du test de jugement de grammaticalité portant sur la négation

Vous devez juger la grammaticalité en anglais de chacune des phrases suivantes. Choisissez la réponse a) quand vous pensez que la phrase est correcte en anglais ; b) quand vous n'êtes pas sûr, ou vous ne savez pas et c) quand vous pensez que la phrase est incorrecte.

1. My brother can not write Japanese.
2. My brother not can write Japanese.
3. My brother do not can write Japanese.
4. My name not is David.
5. My name is not David.
6. My name is David not.
7. Jana wears not a red T-shirt.
8. Jana does not wear a red T-shirt.
9. Jana not wears a red T-shirt.

#### II. Exemples du test de jugement de grammaticalité portant sur les questions

*Instructions comme ci-dessus*

1. Can the children play the guitar ?
2. Can play the guitar the children ?
3. Do can play the children the guitar ?
4. Do they are your relatives ?
5. Are they your relatives ?
6. They are your relatives ?
7. Where studies Kate ?

8. Where does study Kate ?  
9. Where does Kate study ?

Note : Les tests pour enfants et adultes étaient identiques en ce qui concerne la structures des phrase ainsi le choix du vocabulaire a été adapté à l'âge des sujets, par exemple "école" au lieu de "travail".

#### APPENDICE 2

##### Statistique descriptive : test de jugement de grammaticalité (2 groupes)

**Tableau 1 : Scores de conformité à la L2 dans les tests de jugement de grammaticalité par groupe et par structure.**

GROUPE	Enfants 8-11 (n = 30)		Adultes 20-60 (n = 32)	
	moyen	DS	moyen	DS
NEGATION (n = 30)	21.70	6.215	23.44	6.258
QUESTIONS (n = 30)	17.80	5.135	18.72	5.075

##### Statistique descriptive : test de jugement de grammaticalité (3 groupes)

**Tableau 2 : Scores de conformité à la L2 dans les tests de jugement de grammaticalité par groupe et par structure.**

GROUPE	8-11 (n = 30)		20-40 (n = 14)		40-60 (n = 18)	
	moyen	DS	moyen	DS	moyen	DS
NEG (n = 30)	21.70	6.215	27.07	3.269	20.61	6.266
QUES (n = 30)	17.80	5.135	21.71	4.531	16.38	4.258

## NOTES

1. Le terme HPC recouvre ces deux hypothèses de façon interchangeable dans cet article, sauf avis contraire dans le texte. Les autres termes qui n'ont pas été utilisés sont les 'périodes critiques multiples' (Seliger, 1978), le 'créneau de possibilités' (window of opportunity) (Schachter, 1988), 'l'hypothèse de la maturation' (Johnson & Newport, 1989). En me basant sur certains résultats (Curtiss 1977, 1988) je présuppose qu'il existe

au moins une période sensible pour l'acquisition de la langue maternelle. Cependant, ce problème ne sera pas discuté davantage ici, étant non pertinent pour cet article.

2. Voir entre autres Liu, Bates & Li (1992) ; Neville (1995) ; Neville & Weber-Fox (1994) ; Weber-Fox & Neville (1999).

3. Le stade 0 réfère ici au début de l'acquisition d'une langue seconde ; le stade 1 réfère au moment précis du test. Entre ces deux stades l'apprenant a été exposé à l'*input* de la langue seconde (en milieu guidé ou non).

4. Les paraphrases suivantes ont été utilisées pour la première généralisation de Krashen *et al.* Je considère comme équivalent à "plus rapide" les mots en italiques : "older is *better* for rate of acquisition" (Krashen *et al.*, 1982 : 161) ; "older learners generally *outperform* their juniors initially – at least in morphology and syntax" (Singleton, 2001 : 78).

5. Olson & Samuels (1973) et Snow & Hoefnagel-Hohle (1977) ont comparé des enfants et des adultes (jusqu'à 31 ans) dans le domaine de la phonologie, en mesurant la prononciation, et ils ont trouvé que le groupe d'adultes avait l'accent le plus proche de celui des locuteurs de la langue cible. Cependant, dans les deux études, les apprenants avaient suivi des instructions en langue seconde pendant des périodes très courtes : une seule session dans l'étude de S & H-H, et seulement dix sessions de 10 à 25 minutes dans l'étude de O & S. De plus, les adultes étaient tous jeunes.

6. Comme les fonctions discursives (focus, topique) peuvent être exprimées syntaxiquement en macédonien, il y a une variation importante dans la formation des questions. Cependant, une analyse détaillée des phrases interrogatives en macédonien est hors du cadre de cet article.

7. White (1992) adopte l'hypothèse du IP-éclaté, et suppose donc la structure suivante : TP-NegP-AgrP. De plus, en français le verbe principal s'adjoint à TP, en passant NegP, ce qui mène à l'ordre de surface ne-V-pas.

8. Malgré cette exposition, la connaissance de l'anglais de nos sujets n'allait pas plus loin que quelques mots ou phrases comme *yes, no, hello, thank you*. Aucun d'entre eux n'était au fait de l'élément grammatical de notre étude. Le groupe de sujets dans notre étude est sans doute le plus "débutant" qu'on puisse espérer trouver de nos jours, étant donné l'omniprésence de la langue anglaise dans le monde. Finalement, il existe des études influentes qui prétendent décrire les stades initiaux de l'acquisition d'une L2 bien que leurs sujets aient été exposés à la langue cible antérieurement à l'expérience (Epstein *et al.*, 1996) – 7 ans d'instruction de la langue en classe et un an dans un environnement naturel pour les adultes, et 3 ans d'exposition naturelle et d'instruction formelle pour les enfants ; Hazdenar (1997) – 3 mois dans un contexte naturel ; White (1992) – 3 mois dans un contexte naturel ou formel. Comparé à l'exposition de ces sujets, les nôtres peuvent être considérés comme de vrais débutants même si leur situation n'est pas idéale.

9. Il n'y avait pas de différences socio-biographiques entre le groupe de 20-40 ans et le groupe de 40-60 ans. Dans les deux groupes il y avait un nombre égal de diplômés de l'université. De plus, les chômeurs et le travailleur manuel se trouvaient dans le groupe 20-40 ans.

10. Dans cette expérience a aussi été testé l'influence du transfert. En évitant le feedback négatif, on laisse la possibilité aux sujets de s'appuyer sur leurs connaissances de la langue source, en leur demandant des jugements grammaticaux sur la langue seconde, plutôt que de les amener à mémoriser de l'information donnée sous forme de règles.

11. Malgré nos efforts, ces dispositions n'ont peut-être pas suffi à pallier complètement le désavantage des enfants par rapport aux adultes, en particulier pour le test de jugement de grammaticalité.
12. Notons cependant qu'on aboutit aux mêmes résultats avec les tests paramétriques et non-paramétriques.
13. Henriëtte Hendriks, communication personnelle.

## RÉSUMÉS

Krashen et al. (1979, 1982), se sont fondés sur la revue des travaux conduits en acquisition pour proposer alors : « Pendant les premiers stades de développement syntaxique et morphologique, les adultes progressent plus rapidement que les enfants (à durée et type d'exposition à la L2 constants) ». Cependant cette proposition a été critiquée pour des raisons touchant à la méthodologie des études, et à l'hétérogénéité des populations étudiées. De plus, d'autres recherches ont montré une corrélation négative entre l'âge et la compétence en langue seconde. Il nous semble donc important de réévaluer la proposition de Krashen et al. Cette étude poursuit cet objectif à partir de la comparaison d'enfants et d'adultes de différents âges dont l'exposition à la langue cible est rigoureusement la même tant par la durée que par le type de contact. Par ailleurs, cet article contribue au débat sur l'acquisition des langues dans la perspective générativiste, en apportant des éléments de confirmation à l'une des deux hypothèses contradictoires. Un groupe d'enfants (8-11 ans) et un groupe d'adultes (20-26 ans), tous locuteurs natifs du macédonien et apprenants débutant l'anglais, ont reçu un enseignement spécifique et ont été testés sur la négation et la formation de questions, deux structures liées à la montée du verbe (*verb raising*). Conformément aux études antérieures, les adultes plus jeunes (20-40 ans) obtiennent de meilleurs résultats que les enfants (8-11 ans) mais aussi que les adultes plus âgés (40-60 ans). En revanche, notre étude montre, qu'à ce stade initial de l'acquisition d'une L2, les adultes plus âgés ne font pas significativement mieux que les enfants. Par ailleurs, cette étude contribue à accréditer l'hypothèse de Schwartz (2002) selon laquelle le développement syntaxique en L2 est le même chez l'enfant et chez l'adulte, mais diffère du développement en LM. On envisage à partir de là des implications théoriques et pédagogiques ainsi que de nouvelles voies de recherche.

Based on the survey of the existing literature at the time, Krashen et al. (1979, 1982) formed the following generalisation: "Adults proceed through early stages of syntactic and morphological development faster than children (where time and exposure are held constant)". However, the studies the generalisation was based on have been subjected to methodological criticism or limitations. Moreover, a number of other experiments have revealed that the adults in these studies do not form a homogenous group, but rather there is a negative correlation between older age and L2 proficiency. The above may call for re-evaluation of Krashen et al.'s original generalisation. Constraining the time and amount of exposure to the L2 as well as including a wider range of adults, the main purpose of the experiment presented in this paper is to test the validity of Krashen et al.'s generalisation. Moreover, the paper also contributes to generative theory of L2A, by offering support for one of the two contrasting assumptions for child L2-adult L2 development. A group of children (8-11) and a group of adults (20-60), all native speakers of Macedonian and beginners of English were specifically taught and tested on two consequences of

the Verb raising phenomenon, namely on negation and question formation. Time, amount and type of instruction were strictly controlled. In compliance with the previous studies, it was found that the younger adults (20-40) outperformed the children (8-11) as well as the older adults (40-60). The new finding of this study is that the older adults did not score significantly better than the children in the initial stages of L2A. In addition, preliminary support is offered for Schwartz's (2002) hypothesis that child L2 = adult L2 ≠ child L1A in the development of syntactic knowledge. A number of other theoretical and pedagogical implications, as well as avenues for further research are also discussed.

## INDEX

**Mots-clés** : négation, développement syntaxique, comparaison acquisition LM-LE, question

**Keywords** : syntactic development, L1-L2 comparison, question forming.

## AUTEUR

**ANA LAZAROVA-NIKOSKA**

Research Centre for English and Applied Linguistics, University of Cambridge - Keynes House, Trumpington Street, CB2 1QA Cambridge, Royaume-Uni. al255@cam.ac.uk.