

Effet de la nature des éléments grammaticaux sur la saisie en français langue seconde

Daphnée Simard

Résumé : Cette étude a pour objectif d'examiner l'interaction entre trois éléments syntaxiques différents et la saisie d'information langagière présentée dans un texte écrit. Afin d'atteindre cet objectif, de jeunes apprenants ($n = 76$) du français langue seconde ont lu un texte contenant les trois éléments syntaxiques. Trois conditions expérimentales ont été conçues, une à l'intérieur de laquelle les participants ($n = 21$) ont lu un texte comportant les éléments syntaxiques visés mis en évidence au moyen d'indices typographiques, une autre à l'intérieur de laquelle les participants ($n = 29$) ont lu le texte comportant les éléments syntaxiques visés par l'étude, mais sans mise en évidence et une condition à l'intérieur de laquelle les participants ($n = 26$) n'ont pas lu le texte. La saisie a été opérationnalisée au moyen des résultats obtenus à une tâche d'identification de l'erreur effectuée immédiatement après la tâche expérimentale. Les résultats obtenus ne confirment que partiellement l'hypothèse selon laquelle la saisie produite variera selon les éléments syntaxiques auxquels les participants sont exposés, et ce, indépendamment de la condition expérimentale à laquelle les participants étaient exposés.

Mots clés : attention, saisie, syntaxe, langue seconde

Abstract: The aim of this study was to examine the interaction between three different syntactic elements and the intake of linguistic information presented in a written text. To attain this objective, young learners ($n = 76$) of French as a second language read a text containing three targeted syntactic elements. Three experimental conditions were created. In the first group, participants ($n = 21$) read a text in which the targeted syntactic elements were highlighted using typographical cues. Participants in the second group ($n = 29$) read the same text, but the syntactic elements targeted by the study were not highlighted. The participants in the third group ($n = 26$) were not exposed to the text. Intake was operationalized through the results obtained on an error-identification task that the students completed immediately after having been exposed to one of the experimental conditions. The results obtained only partially confirm the study hypothesis, according to which intake product will vary according to the syntactic elements to which

the learner is exposed, independent of the experimental condition to which they are exposed.

Keywords: attention, capture, syntax, second language

Rôle de l'attention dans l'acquisition des langues secondes

L'attention est considérée, en psychologie cognitive, comme étant l'un des processus en jeu lors de l'acquisition de nouvelles connaissances (p. ex., Pashler, 1999). On lui attribue le même rôle en acquisition des langues secondes (désormais ALS) (p. ex., Kupferberg, 1999). À cet égard, Schmidt (2001) mentionne que l'attention *is necessary to understand virtually every aspect of second language acquisition* (p.3). Les chercheurs dans le domaine de l'ALS semblent s'entendre, plus précisément, sur le fait qu'une certaine attention portée à la forme de la langue cible soit nécessaire afin que l'acquisition ait lieu (Gass, 1997; Ellis et Laporte, 1997; Robinson, 2003; Schmidt, 1990, 1995, 2001; VanPatten, 1996). Toutefois, la nature du système attentionnel ainsi que son produit sont encore objet de débat. Rappelons brièvement les faits.

Positions théoriques relatives à la nature de l'attention

Deux grandes positions quant à la nature de l'attention peuvent être observées dans la littérature en ALS. Tomlin et Villa (1994) résument comme suit ces deux grandes positions. D'abord, les auteurs parlent d'une conception brute (*Coarse-Grained Approach*) de l'attention issue de travaux menés en psychologie cognitive (p. ex., Broadbent, 1958, 1962). Selon cette conception brute, l'attention aurait une capacité limitée de traitement de l'information, serait sélective, exigerait une forme de contrôle et requerrait de l'effort. Ensuite, les auteurs définissent ce qu'ils appellent la conception raffinée de l'attention (*Fine-Grained Approach*). Selon cette conception « raffinée », issue de travaux menés en neuropsychologie (p. ex., Posner et Petersen, 1990), l'attention serait constituée de réseaux séparés, à savoir localisés dans des endroits différents du cerveau, mais toutefois interreliés (Tomlin et Villa, 1994, p.190).

Ces réseaux permettraient à l'attention de réaliser certaines fonctions dont, au moins, la vigilance, l'orientation et la détection. La vigilance correspondrait à un état général de surveillance de signaux. L'orientation, quant à elle, correspondrait à l'allocation des

ressources attentionnelles et la détection, à l'enregistrement cognitif d'un stimulus (Tomlin et Villa, 1994). Selon Tomlin et Villa, la vigilance et l'orientation augmentent les chances de détection, mais c'est la détection qui constitue la seule condition nécessaire afin qu'il y ait un traitement ultérieur de l'information et ultimement acquisition.

Des chercheurs tels que Leow (1998), ont bien tenté de proposer des instruments de mesure permettant d'opérationnaliser les fonctions de l'attention décrites par Tomlin et Villa (1994). Toutefois, il semble, qu'en pratique, la tâche soit pour ainsi dire, impossible à accomplir à partir des moyens disponibles, pour le moment, dans la recherche en ALS (Simard et Wong, 2001). Différentes raisons peuvent expliquer ces difficultés d'opérationnalisation de la conception raffinée de l'attention. Mentionnons, principalement le fait, selon Posner, que lors de la réalisation de tâches de haut niveau telles que les tâches impliquant un traitement langagier, les trois fonctions attentionnelles sont activées en même temps : « *Posner stated that particularly in higher order level tasks that involve processing language data, all three functions of attention are usually activated at the same time* » (Communication personnelle citée dans Simard et Wong, 2001, p. 10).

À l'instar de Tomlin et Villa (1994), Schmidt (2001) est d'avis que l'attention ne devrait pas être considérée comme étant un mécanisme unique, tel qu'elle est définie selon la conception brute, mais devrait plutôt, être représentée comme étant une série de mécanismes ou encore de sous-systèmes qui incluraient, au moins, la vigilance, l'orientation, la détection produite lors de l'attention sélective, la facilitation et l'inhibition (p. 28-29). Tout comme pour Tomlin et Villa, Schmidt (2001) considère que la détection qui correspond à l'enregistrement d'éléments de la structure de surface de la langue cible (p. 5) représente la première étape de l'acquisition. Nous référerons, tout au long de cet article, au produit de cet enregistrement comme étant la « saisie » (voir Wong et Simard, 2000, pour plus de détail sur la notion de saisie).

La saisie des données langagières correspond à la partie de l'intrant disponible pour un traitement cognitif ultérieur (VanPatten, 1996). Sans cette saisie, l'acquisition ne peut avoir lieu (Simard et Wong, 2001). La saisie, selon Chaudron (1985a), constitue un phénomène complexe comportant plusieurs stades dont au moins, 1) les stades initiaux de perception de l'intrant (saisie préliminaire), 2) les stades subséquents de recodage et d'encodage de l'information sémantique dans la mémoire à long terme et 3) les stades au cours desquels les apprenants de langue seconde (désormais L2) intègrent l'information langagière dans leur grammaire en développement (saisie finale)

(Chaudron, 1985b, p. 2). Dans le cadre de la présente étude, nous nous intéressons à la saisie préliminaire.

Selon Chaudron (1983, 1985a, 1985b), le traitement de l'intrant réalisé par l'apprenant est influencé par les instruments de mesure auxquels il est soumis. Chaudron (1985a) mentionne à propos de l'interaction entre les instruments de mesure et la saisie de données langagières que :

[...] it is evident that we need to consider the extent to which different research measures and procedures influence the interaction between input and the learners' capacities for processing. Each measure or procedure is likely to allow different intervening factors to affect learners' perception or processing. (p. 9)

C'est pour cette raison qu'il propose un modèle permettant de catégoriser les différentes tâches utilisées dans la recherche visant la mesure de l'effet de l'exposition à l'intrant chez les apprenants de L2. Selon ce modèle, les tâches se distribuent le long de deux axes. Le premier axe (abscisse) correspond à la production langagière et le second, à la compréhension (ordonnée). Tandis que le premier axe, à savoir celui de la « production langagière », réfère au temps nécessaire afin de réaliser une tâche donnée, le deuxième axe réfère, pour sa part, au degré de compréhension permettant de réaliser correctement une tâche. Le moins une tâche requière de traitement langagier et de compréhension, plus grandes sont les probabilités qu'elle mesure les stades préliminaires de la saisie (Chaudron, 1985a, p. 9). Ainsi, des tâches telles que celles se trouvant à gauche du modèle, à savoir la détection de signal, la catégorisation, la décision ou le jugement grammatical, devraient être utilisées afin de mesurer les premiers stades de traitement de l'intrant (Chaudron, 1985a, p. 9).

Il semble, selon la littérature portant sur le sujet, que la saisie est influencée, du moins en partie, par les aspects langagiers présents dans l'environnement de l'apprenant (p. ex., Schmidt, 2001). Les « aspects langagiers » réfèrent aux parties du langage tel que la syntaxe et la morphologie.

Interaction entre les différents aspects langagiers et l'attention

La spécificité des aspects langagiers lors de l'ALS a été mise en lumière par les travaux de différents chercheurs dans le domaine. Nous pensons à Schwartz qui, dans son article de 1993, mentionne la possibilité que la syntaxe, la morphosyntaxe et le lexique soient intégrés de différentes façons au système langagier. VanPatten (1994),

reprenant les propos de Schwartz (1993), les a appliqués à la discussion du rôle de l'attention et de la prise de conscience dans le développement langagier. À l'instar de Schwartz (1993), VanPatten affirme qu'il serait erroné de croire que tous les traits grammaticaux sont acquis de la même façon (1994, p.31). Dans cette perspective, Schmidt (2001) propose que les aspects du langage exercent, sur les ressources attentionnelles, des demandes cognitives d'intensité différente.

À notre connaissance, seules Gass, Svetics et Lemelin (2003) se sont spécifiquement intéressées à la question de l'interaction entre le système attentionnel et la nature des aspects langagiers. Les auteures ont examiné, auprès d'adultes anglophones apprenant l'italien, de quelle façon la saisie d'éléments syntaxique (la formation de question), morphosyntaxique (la place et l'accord des pronoms directs et indirects) et lexical (cinq items lexicaux différents) était modifiée par le type d'attention en jeu lors de la lecture d'un texte. Deux conditions expérimentales ont été créées, à savoir 1) un groupe témoin sans attention dirigée (SAD) et 2) un groupe expérimental avec attention dirigée (AAD) vers les éléments langagiers sélectionnés. L'attention dirigée a été opérationnalisée par le biais de directives de porter attention à certains éléments du texte ayant été soulignés et d'explications à propos des éléments langagiers sélectionnés. Le groupe SAD a simplement lu les textes tandis que le groupe AAD a lu le texte et reçu les explications à propos des éléments langagiers. Lors de la réalisation de la tâche expérimentale, tous les participants ont lu trois textes différents associés aux trois aspects langagiers sélectionnés dans le cadre de leur étude. C'est seulement après la lecture des trois textes qu'ils ont effectué les tests. Gass et coll. (2003) se sont servies, lors d'un prétest et d'un post-test, de tâches de jugement de grammaticalité afin de mesurer l'effet du type d'attention sur la saisie d'éléments syntaxiques et morphosyntaxiques et d'une tâche de traduction, afin de mesurer la saisie des éléments lexicaux. Elles ont observé que l'effet le plus important de l'attention lorsque celle-ci est focalisée sur l'objet d'étude se manifestait lors de la saisie de l'élément syntaxique visé dans leur étude. Ceci, selon les auteurs, appuie l'affirmation selon laquelle l'attention focalisée soit nécessaire pour leur acquisition.

D'autres études dont les objectifs ne portaient pas précisément sur cette question offrent, également, des résultats permettant de croire que les ressources attentionnelles sont sollicitées différemment selon les éléments grammaticaux examinés. Mentionnons, à titre d'exemple, le travail de Shook (1994) qui, dans son étude, a vérifié l'effet de

L'utilisation d'indices typographiques afin de mettre en évidence deux éléments grammaticaux différents, à savoir un élément morpho-syntaxique, le *perfecto*, et un élément syntaxique, l'utilisation des pronoms relatifs, en espagnol langue étrangère. Shook (1994) a observé l'effet de la mise en évidence textuelle sur la saisie du *perfecto* et du pronom relatif *que/quien* en espagnol. Les 125 participants adultes ayant participé à l'étude ont été aléatoirement assignés à trois groupes différents, à savoir : 1) un groupe utilisant la mise en évidence textuelle avec la consigne donnée aux sujets de porter attention aux formes visées par l'étude, 2) un groupe de mise en évidence textuelle qui n'a pas reçu de consigne de porter attention aux formes visées par l'étude et 3) un groupe témoin sans recours à la mise en évidence textuelle et sans directive de porter attention aux formes visées par l'étude. Pour effectuer la mise en évidence textuelle des éléments linguistiques sélectionnés dans le cadre de son étude, Shook a augmenté la taille des lettres des mots mis en évidence, et a eu recours au caractère gras. Les données ont été recueillies à l'aide de tâches de production et de reconnaissance. Elles ont ensuite été analysées à l'aide d'analyses de variance à facteurs multiples. De façon générale, les participants de cette étude ont acquis les éléments linguistiques visés par l'expérience. Les résultats obtenus montrent un effet significatif de la condition de mise en évidence textuelle avec la consigne donnée aux participants de porter attention aux formes ciblées. Shook note que le choix des éléments linguistiques ciblés a eu un effet important sur l'acquisition. Les résultats obtenus révèlent qu'il a été plus facile pour les participants de travailler avec le *perfecto* qu'avec le pronom relatif. Shook (1994) explique ses résultats en affirmant que les éléments grammaticaux les plus significatifs, à savoir les plus porteurs de sens, tels que le *perfecto* sont traités avant les éléments grammaticaux moins significatifs tels que les pronoms relatifs («*In addition, more meaningful structures tend to be processed before less meaningful ones*», p. 88).

Différentes conclusions peuvent être tirées des deux études précédentes. D'abord, il semble que les participants soumis à une condition expérimentale à l'intérieur de laquelle l'attention est explicitement dirigée à la forme mise en évidence à l'aide d'indices typographiques obtiennent de meilleurs résultats aux différentes tâches utilisées. Le recours aux indices typographiques comme moyen d'attirer l'attention, à savoir la mise en évidence textuelle (désormais MET), a été l'objet d'un certain nombre d'études dans le domaine (voir Simard, 2002; Lee et Huang, à paraître, pour une recension des écrits sur le sujet). Les résultats obtenus de l'ensemble

de ces études (p. ex., Doughty, 1991; J. White, 1998; Wong, 2003) varient selon l'approche méthodologique utilisée (Simard, 2002; Lee et Huang, à paraître, pour une recension des études portant sur le sujet). Simard (2002) formule une série de recommandations pour la recherche sur la MET. Parmi ses recommandations, l'auteure mentionne que les études traitant de la MET devraient porter une attention particulière à la quantité de MET utilisée dans un texte, à la façon dont la MET est utilisée sur les éléments langagiers visés (p. ex., l'élément langagier mis en évidence ou la terminaison seulement) et au niveau de compétence langagière ainsi qu'à l'âge des participants (p. 256-258).

Ensuite, il semble que l'attention soit non seulement modifiée par l'aspect langagier examiné, à savoir la syntaxe, la morphosyntaxe ou encore le lexique, mais également par les éléments grammaticaux propres à chaque aspect. Par «élément grammatical», nous entendons les règles régissant la grammaire d'une langue. En effet, dans ces deux études précédentes, les éléments syntaxiques examinés semblent avoir mené à des résultats différents. D'abord dans le cas de l'étude de Gass et coll. (2003), l'effet de l'attention dirigée à la forme a été plus important dans le cas des éléments syntaxiques que ceux lexicaux et morphologiques. Dans le cas de l'étude de Shook (1994), par contre, l'élément syntaxique visé a mené à des résultats plus faibles que l'élément morphosyntaxique. Comme le mentionne DeKeyser (1994), «*not only may there be a difference between the learning of morphology and syntax in the sense just described, but even within morphology the efficacy of implicit versus explicit learning can vary with the nature of the rule*» (p. 89).

La distinction entre les éléments grammaticaux

Les chercheurs traitent la question de la distinction entre les éléments langagiers selon les différentes propriétés qu'ils observent dans leurs études. Les chercheurs s'intéressent, par exemple, à la description linguistique d'un élément langagier (p. ex., R. Ellis, 1990). D'autres s'intéressent à la demande cognitive qu'exerce le niveau d'abstraction d'un élément grammatical sur sa mémorisation (p. ex., DeKeyser, 1994). Enfin, des chercheurs tels que VanPatten (1996) s'intéressent davantage à la valeur communicative d'un élément langagier. Ces différentes perspectives sont présentées dans ce qui suit.

D'abord, certains chercheurs tels que Hulstijn et de Graaff (1994) et Krashen (1982) traitent la spécificité des éléments grammaticaux selon le type de description linguistique dont ils sont l'objet.

Ces descriptions linguistiques sont catégorisées selon le niveau de difficulté que les éléments grammaticaux représentent pour l'ALS. Krashen (1982), par exemple, parle de règles faciles et de règles difficiles (*hard*) en faisant une distinction entre la simplicité formelle et fonctionnelle des règles qui décrivent l'élément grammatical. Pour d'autres, tels que Hulstijn et de Graaff (1994), le niveau de difficulté d'un élément grammatical est déterminé par son niveau de complexité et d'opacité. La complexité d'un élément grammatical est déterminée selon le type de description formelle qu'on peut en faire et la transparence de la relation entre la forme et la fonction (opacité). Plus spécifiquement, la complexité correspond au nombre de critères à être appliqués afin d'arriver à la forme correcte (Hulstijn et de Graaff, 1994, p. 103).

Une autre façon de distinguer les éléments grammaticaux consiste à les considérer en fonction de la demande cognitive due au niveau d'abstraction que représente un élément langagier (p. ex., DeKeyser, 1995, 2003, 2005 ; Gass, 2004 ; Gass et coll., 2003). Le niveau d'abstraction est représenté, selon DeKeyser (1995), par la relation entretenue entre l'élément langagier et son environnement. Donc, plus un élément langagier est abstrait, plus il dépend des caractéristiques abstraites de l'environnement. Cette notion s'oppose à celle de concret qui repose sur les caractéristiques « concrètes » de surface d'un élément langagier (p. 384). Il offre, d'abord, l'exemple des inflexions verbales qui sont, selon lui, concrètes, car elles dépendent de la forme du verbe et, ensuite, offre l'exemple des marques du pluriel qui sont abstraites, car différentes caractéristiques sémantiques et formelles peuvent indiquer la pluralité (p. 384). DeKeyser (2005) explique que certains éléments grammaticaux résistant à l'enseignement sont généralement exprimés au moyen de notions hautement abstraites ce qui les rend difficiles à inférer à partir de l'intrant langagier (p. 5). Il semble également selon DeKeyser (2005) que plus le niveau d'abstraction d'un trait langagier est élevé, plus sa mémorisation est difficile.

Enfin, des chercheurs tels que VanPatten (1996) distinguent les éléments grammaticaux selon leur niveau de signification (*level of meaningfulness*). Le niveau de signification correspond à la « valeur communicative » à savoir le degré de contribution d'un élément grammatical dans la compréhension d'un énoncé et est déterminé par sa valeur sémantique et sa redondance. Cette valeur communicative serait relative et varierait en fonction des autres éléments grammaticaux produits dans un même énoncé. Les éléments grammaticaux peuvent donc être catégorisés selon qu'ils aient une valeur sémantique

élevée et qu'ils soient redondants (+S+R), une valeur sémantique élevée et ne soient pas redondants (+S-R), une faible valeur sémantique et soient redondants (-S+R) ou encore une faible valeur sémantique et ne soient pas redondants (-S-R). Un élément grammatical présentant une haute valeur communicative ne serait pas redondant et serait sémantiquement riche (+S-R). La forme *-ing* en anglais est un exemple d'élément grammatical présentant une haute valeur communicative. Par contre, un élément grammatical présentant une faible valeur communicative ne serait pas riche sémantiquement et serait redondant (-S+R) tel que l'accord des déterminants (p. ex., les chevaux¹) (VanPatten, 2000, p.298).

Les éléments grammaticaux peuvent donc être distingués entre eux selon la description linguistique qui en est faite, selon la demande cognitive que leur niveau d'abstraction exerce sur la mémoire et selon la valeur communicative qu'ils représentent dans un contexte donné. Dans une étude examinant l'interaction entre différents éléments grammaticaux et l'attention, il est essentiel de s'assurer, d'abord, que les éléments grammaticaux examinés présentent bel et bien des différences. C'est sur la base de ces différentes perspectives que les éléments grammaticaux visés par la présente étude ont été sélectionnés.

En résumé, il semble que la saisie de données langagières, à savoir le produit de l'attention, interagisse avec les aspects langagiers, comme l'ont mis en lumière Gass et coll. (2003). Il semble également que la saisie varie selon l'élément grammatical examiné, qu'il soit syntaxique ou morphosyntaxique, comme dans le cas de l'étude de Shook (1994). Il est possible d'expliquer cette variation dans la saisie effectuée selon les propriétés des éléments grammaticaux examinés.

À notre connaissance, aucune étude antérieure ne s'est spécifiquement intéressée à l'interaction entre la saisie préliminaire de données langagières et des éléments grammaticaux issus d'un même aspect langagier, à savoir la syntaxe, tels que la place de l'adverbe, la place du pronom clitique et le faire causatif.

Question de recherche

À la lumière de ces informations, nous nous sommes posé la question suivante: est-ce que la saisie préliminaire réalisée lors de la lecture d'un texte par des apprenants anglophones du français L2 varie selon l'élément syntaxique visé?

La présente étude

La présente étude porte sur l'interaction entre des éléments grammaticaux sur la saisie préliminaire réalisée lors de la lecture d'un texte. Deux versions de ce texte ont été préparées, une comportant les éléments langagiers ciblés mis en évidence au moyen d'indices typographiques et l'autre sans MET. Il a été choisi d'avoir recours à ce moyen de mise en évidence, car les deux études antérieures citées précédemment, à savoir Gass et coll. (2003) et Shook (1994) comportaient une condition expérimentale de MET. Cependant, nous n'avons pas voulu diriger explicitement l'attention des apprenants sur la MET comme cela avait été fait pour ces deux études, notre objectif n'étant pas de mesurer l'effet de la MET mais bien de vérifier si le type d'éléments syntaxiques a un effet sur la saisie préliminaire produite lors de la lecture d'un texte. Nous ne voulions donc pas explicitement interférer avec le processus de lecture.

Il a également été choisi d'examiner l'effet de différents éléments syntaxiques à cause des résultats obtenus des deux études antérieures citées, à savoir Gass et coll. (2003) et Shook (1994). Rappelons que dans le cas de l'étude de Gass et coll. (2003), la syntaxe avait mené aux meilleurs résultats, tandis que dans l'étude de Shook (1994), elle avait mené aux résultats les plus faibles. Nous voulions donc examiner si la différence ne se situait pas au niveau du choix des éléments syntaxiques. La saisie préliminaire est opérationnalisée, dans la présente étude, au moyen des gains réalisés par les participants entre le prétest et le post-test à la tâche d'identification de l'erreur passée immédiatement après la lecture du texte². Nous exposons, dans ce qui suit, la méthode utilisée afin de collecter nos données.

Participants

Nos participants étaient au nombre de soixante-seize ($n=76$), dont environ la moitié était des garçons. Ils provenaient de six classes de sixième année primaire d'une école de niveau socioéconomique moyen située dans une ville du Québec et étaient âgés de onze à douze ans. Ils recevaient environ cinq heures d'enseignement du français L2 par semaine. Ces cinq heures d'enseignement étaient réparties tout au long de la semaine. Ils étaient exposés à un enseignement de type communicatif. Bien qu'ils vivaient dans la province francophone du Canada, l'ensemble des participants nous a indiqué s'exprimer en anglais avec les membres de leur famille.

Conditions expérimentales

Les participants ont été assignés à l'une des trois conditions suivantes. Deux classes intactes ont été assignées à la condition expérimentale avec mise en évidence ($n = 21$), deux autres classes intactes ont été assignées à la condition expérimentale sans mise en évidence ($n = 29$), et les deux dernières classes intactes ont été assignées à la condition témoin ($n = 26$). Dans la condition expérimentale avec mise en évidence (AME), les participants lisaient un texte à l'intérieur duquel les trois éléments grammaticaux examinés dans la présente étude étaient mis en évidence au moyen d'indices typographiques. Le choix des indices typographiques utilisés dans cette étude est présenté dans la partie portant sur la tâche expérimentale. Dans la condition expérimentale sans mise en évidence (SME), les participants ont lu le même texte, mais sans la MET des trois éléments grammaticaux examinés. Enfin, les participants de la condition témoin (GT) n'ont pas lu le texte.

Éléments grammaticaux examinés

Trois éléments grammaticaux, plus précisément, des éléments syntaxiques ont été retenus dans le cadre de la présente étude, à savoir la place de l'adverbe, le faire causatif et la place du pronom clitique.

Selon L.White (1991) la place de l'adverbe dans des langues telles que le français et l'anglais est relativement libre, car il peut prendre différentes positions dans la phrase. Elle mentionne cependant qu'il existe un nombre de restrictions sémantiques et syntaxiques déterminant dans quelles positions les adverbes peuvent se trouver. Dans chacune des deux langues, l'adverbe peut se trouver en avant du sujet, après une proposition verbale et après un verbe auxiliaire. Cependant, c'est seulement en anglais que l'adverbe peut se positionner entre le sujet et le verbe et c'est seulement en français qu'il peut se trouver entre le verbe et son complément direct (voir Tableau 1).

Le faire causatif représente un plus grand défi pour les apprenants de français L2. Dans la construction causative avec faire, le sujet nominal peut être placé soit après son verbe comme dans « Pierre fait chanter l'oiseau » ou encore avant son verbe comme dans « Pierre le fait chanter » (Riegel, Pellat et Rioul, 1994). Il y a également une construction causative dans laquelle le complément est introduit par « à » ou par « par » comme dans « je fais faire les devoirs à mon fils » ou encore dans « j'ai fait faire le gâteau par le traiteur ». La difficulté, dans tous ces cas, réside en partie dans le fait qu'il y a deux agents et deux verbes. En effet, les apprenants de français L2 ont tendance à

TABLEAU 1
Place de l'adverbe en français et en anglais

Positions permises	Langues	Exemples
1. Avant le sujet du verbe	français et anglais	<u>Gentiment</u> , il m'ouvrit la porte. <i>Gently</i> , he opened the door for me.
2. Après une proposition verbale	français et anglais	La fille marche <u>lentement</u> . <i>The girl walks slowly.</i>
3. Entre le verbe et son complément d'objet direct	français	Je prends <u>souvent</u> l'autobus.
4. Entre le sujet et le verbe	anglais	<i>I often take the bus.</i>

TABLEAU 2
Pronoms clitiques singuliers en français et en anglais

	Français	Anglais
1ère personne	Je, me, moi	<i>I, me</i>
2ième personne	Tu, te, toi	<i>You</i>
3ième personne	Il, elle, le, la, lui	<i>He, she, her, him</i>

assigner le premier nom comme sujet du second verbe (VanPatten et Wong, 2004, p.99). Nous croyons que cette particularité liée à l'apprentissage du faire causatif rend cet élément langagier singulièrement difficile en augmentant le niveau d'abstraction nécessaire afin de maîtriser cet élément langagier. Dans le cadre de la présente étude, nous avons utilisé la construction du causatif avec faire + sujet nominal placé après le verbe.

La place du pronom clitique peut également représenter une source de difficulté, et cela à cause des particularités du système pronominal en français (Girouard, Ricard et Décarie, 1997). Le français comporte deux systèmes pronominaux, un système faible de pronoms compléments que l'on appelle « clitiques » et un système fort. Les pronoms clitiques doivent toujours apparaître immédiatement à gauche du verbe. Les pronoms forts sont, pour leur part, postposés par rapport au verbe.

Les pronoms clitiques varient grandement en français (L.White, 1996), comparativement à ceux qu'on retrouve en anglais (Girouard et coll., 1997). En effet, pour chaque personne, il existe plus de formes possibles en français qu'en anglais, tel qu'en fait foi le Tableau 2. L'apprenant doit choisir entre les différentes possibilités, le pronom qui est correct. Également, en français, le pronom clitique complément précède le verbe tandis qu'il le suit en anglais comme dans le cas de « je le vois », *I see him*³.

TABLEAU 3
Distinction entre les propriétés des trois éléments syntaxiques

Perspectives	Linguistique	Cognitive	Valeur communicative
Place de l'adverbe	Facile	Concret	Plus faible
Faire causatif	Difficile	Très abstrait	Plus élevée
Place du pronom clitique	Difficile	Abstrait	Plus faible

Le Tableau 3 présente les trois éléments syntaxiques visés dans cette étude selon les différentes perspectives discutées.

Sur la base des informations relatives à la distinction entre les éléments grammaticaux présentés plus tôt dans cet article, nous croyons que la place de l'adverbe est facile, car peu de critères doivent être appliqués afin d'arriver à la forme correcte. Elle est concrète, car la forme correcte repose sur des caractéristiques de surface et sa valeur communicative est plutôt faible, car sa place ne présente pas de valeur sémantique particulièrement importante et n'est pas redondante. Le faire causatif, pour sa part, est difficile, car plus d'une opération doit être effectuée afin d'arriver à la forme correcte, est très abstrait, parce que sa maîtrise nécessite une représentation qui va à l'encontre de la représentation de surface de l'énoncé. Comme l'explique VanPatten (2004, p. 15), les apprenants de L2 ont tendance à interpréter une phrase en assignant l'agent au premier nom rencontré ce qui les mène à commettre des erreurs dans le cas de phrases comportant le faire causatif. Sa valeur communicative est très élevée. En effet, sa valeur sémantique est élevée, car une mauvaise assignation de l'agent du verbe mène à une incompréhension du message et elle ne présente pas de redondance. Enfin, la place du pronom clitique est, comme le faire causatif, difficile, car le pronom peut prendre différentes formes et requérir l'application de plusieurs règles afin d'arriver à une formulation correcte (p. ex., Girouard et coll., 1997). Elle est plus abstraite que la place de l'adverbe, car sa formulation ne repose pas toujours sur des caractéristiques concrètes de surface, mais l'est moins que le faire causatif. Sa valeur communicative est plus faible, car une erreur dans sa place ne changerait pas complètement le sens de l'énoncé comme cela serait le cas pour une erreur dans l'assignation du sujet du verbe dans le cas du causatif.

Ainsi, nous croyons que le faire causatif devrait être moins bien réussi à la tâche retenue dans le cadre de la présente étude afin de mesurer la saisie préliminaire que la place du pronom clitique complètement qui devrait à son tour être moins bien réussi que la place de l'adverbe.

Tâche expérimentale: tâche de lecture

Une tâche de lecture a été utilisée afin d'examiner la saisie réalisée par des apprenants de français L2, tout comme l'ont fait Gass et coll. (2003). Cette tâche de lecture consistait en un texte de 336 mots écrit par un adolescent francophone (Appendice A). Il s'agissait d'une histoire de fantôme. Le texte a été modifié afin d'intégrer les trois éléments syntaxiques visés par l'étude. Dans sa version modifiée aux fins de l'étude, le texte comportait six occurrences du faire causatif, six occurrences de la place de l'adverbe et neuf occurrences de la place du pronom clitique. Deux versions du texte ont été préparées, l'une avec les éléments grammaticaux mis en évidence au moyen d'indices typographiques et l'autre sans mise en évidence. Dans la version comportant les indices typographiques, le faire causatif a été mis en évidence au moyen du caractère gras (p. ex., je **voulais faire faire**), la place de l'adverbe au moyen de l'italique (p. ex., il *aboyait fortement*), et la place du pronom clitique à l'aide du souligné (p. ex., je peux vous dire). Il est à noter que le but de la présente étude n'est pas d'examiner l'effet de l'utilisation des indices typographiques sur la saisie préliminaire (voir Leow 1997; Wong 2003 pour plus d'information à ce sujet). Cependant, comme les deux études de références mentionnées précédemment à savoir Gass et coll. (2003) et Shook (1994) ont eu recours à ce moyen afin d'attirer l'attention des apprenants sur les éléments grammaticaux visés, cet aspect de leur méthode a été retenu dans le cadre de notre étude. Le texte a été utilisé lors de la mise à l'essai de l'instrument de mesure d'identification de l'erreur.

Instruments de mesure

Nous avons utilisé quatre instruments de mesure différents afin de collecter nos données, soit : 1) une tâche d'identification de l'erreur, 2) un questionnaire d'informations personnelles, 3) un questionnaire de compte-rendu (*debriefing*) et 4) un questionnaire de l'enseignante.

Tâche d'identification de l'erreur

Afin de réaliser la tâche de correction (voir Appendice B), les participants étaient d'abord, informés qu'il y avait une erreur dans chaque phrase. Ils recevaient ensuite la consigne d'identifier l'erreur présente et de tenter d'en fournir une correction au moyen d'une flèche ou encore en réécrivant la forme correcte. Afin de contrôler l'effet du hasard, ils avaient été informés qu'ils ne devaient pas tenter

de deviner la réponse. À cet égard, ils devaient, soit cocher la case « je ne connais pas l'erreur » ou encore « je ne sais pas comment corriger l'erreur » s'ils n'étaient pas capables de fournir une réponse. Deux versions de la tâche d'identification de l'erreur ont été conçues. Chaque version comportait vingt-sept items : sept correspondant à la place de l'adverbe⁴, sept correspondant au causatif et sept à la place du pronom clitique. Le reste consistait en des leurres visant d'autres éléments grammaticaux. L'instrument de mesure a été mis à l'essai auprès d'enfants présentant les mêmes caractéristiques que ceux de l'étude principale. Des modifications ont été effectuées à la suite de l'analyse des résultats obtenus lors de cette mise à l'essai.

Cette tâche d'identification de l'erreur a été utilisée à la place du jugement de grammaticalité tel que dans Gass et coll. (2003). L'une des plus importantes limites du jugement de grammaticalité est qu'il est impossible de savoir avec certitude si les participants fournissent une réponse basée sur l'erreur réelle contenue dans la phrase (Birdsong, 1989). Comme nous voulions mesurer la saisie des éléments grammaticaux, seule l'identification de l'erreur a été codée. La correction n'a été utilisée que pour confirmer que les participants avaient bel et bien identifié où l'erreur était située (voir l'Appendice B pour les consignes fournies aux participants). La procédure habituellement utilisée dans le cas de la tâche d'identification de l'erreur ne permet pas toujours de savoir précisément si les participants savent où est située l'erreur. La tâche d'identification de l'erreur a été utilisée afin de déterminer les connaissances antérieures des trois éléments grammaticaux visés par l'étude ainsi que pour mesurer la saisie préliminaire.

Questionnaire d'informations personnelles

Ce questionnaire d'informations personnelles porte, en autres choses, sur les habitudes langagières des participants. Des questions telles que la suivante leur ont été posées : quelle langue parles-tu avec ta mère ?

Questionnaire de compte-rendu (*debriefing*)

Le questionnaire de compte-rendu avait pour objectif d'obtenir des informations relatives aux perceptions des participants relativement à la tâche expérimentale, aux éléments grammaticaux visés par l'étude et à leur connaissance de ces éléments grammaticaux. Des questions telles que, *Did you notice anything special about the text you read? If yes, what?* leur étaient posées.

Questionnaire des pratiques pédagogiques

Un questionnaire relatif aux pratiques pédagogiques des enseignants participant à l'étude a également été conçu. Ce questionnaire comporte des questions traitant de la méthode d'enseignement utilisé, du pourcentage de temps de classe attribué à chaque habileté langagière et à l'enseignement des éléments visés par l'étude.

Procédure

Chacune des étapes du déroulement de l'expérimentation est détaillée dans ce qui suit.

Rencontre d'information avec les enseignantes

Lors de cette rencontre, les consignes de réalisation des différentes étapes de la procédure de l'étude ont été transmises aux deux enseignantes dont les élèves correspondaient aux participants. Les consignes ont été fournies à l'oral et à l'écrit. Nous nous sommes également assurée lors de cette rencontre que les enseignants n'avaient jamais enseigné les éléments grammaticaux visés par l'étude et qu'ils ne les verraient pas en cours de réalisation de l'étude. Nous avons passé, aux enseignants, le questionnaire de pratique pédagogique lors de cette rencontre.

Rencontre préalable avec les élèves

D'abord, les élèves ont été informés par leur enseignante titulaire qu'une étude aurait lieu dans leur classe et qu'ils avaient la possibilité d'y participer. C'est lors de cette première rencontre que le formulaire de consentement parental leur a été distribué par les enseignants.

Prétest

Lors du prétest, les participants ont réalisé la tâche d'identification de l'erreur afin de vérifier leur connaissance antérieure des trois éléments grammaticaux visés par cette étude. Leur enseignante leur a montré comment procéder au moyen d'un exemple écrit au tableau. Cette séance d'entraînement a duré entre cinq et dix minutes. La moitié des participants ont réalisé la version A de la tâche d'identification de l'erreur et l'autre moitié, la version B. Immédiatement après

avoir effectué la tâche d'identification de l'erreur, ils ont rempli le questionnaire d'informations personnelles.

Tâche expérimentale : tâche de lecture

Deux semaines plus tard, les élèves ont reçu la consigne de lire attentivement le texte qui leur était donné. Ils ont également été informés qu'ils ne devaient faire qu'une seule lecture et que, lorsqu'ils avaient terminé, ils devaient placer le texte face contre le pupitre.

Post-test

Afin d'examiner la saisie des trois éléments grammaticaux visés par la présente étude, les participants ont effectué la tâche d'identification de l'erreur immédiatement après la réalisation de la tâche expérimentale, soit la lecture du texte. Afin de neutraliser l'effet de la séquence de passation des tâches, les participants qui avaient reçu la version A lors du prétest ont effectué la version B lors du post-test et ceux qui avaient reçu la version B lors du prétest ont réalisé la version A lors du post-test. La réalisation de la tâche expérimentale de lecture et de la tâche d'identification de l'erreur a pris en moyenne trente minutes.

Traitement des données

Pour commencer, les données recueillies au moyen de la tâche d'identification de l'erreur ont été corrigées de la façon suivante par une assistante de recherche. Pour chaque identification juste de l'erreur, un point a été attribué à l'item⁵. Ensuite, afin de répondre à notre question de recherche, nous avons procédé à des analyses de la variance. L'intervalle de confiance a été établi à 95 % (0,05).

Résultats

Nous présentons, dans ce qui suit, les données obtenues ainsi que les analyses statistiques effectuées. Afin de répondre à notre question de recherche, qui était, rappelons-le : est-ce que la saisie réalisée par des apprenants du français L2 varie selon les éléments grammaticaux ? Nous avons d'abord vérifié si nos trois groupes étaient comparables au départ.

Le Tableau 4 présente les moyennes et les écarts-types obtenus par les participants à la tâche d'identification de l'erreur lors du prétest.

TABLEAU 4

Moyennes obtenues à la tâche d'identification de l'erreur lors du prétest

Résultats globaux	Prétest	
	M	ET
AME ($n = 21$)	13,62	4,20
SME ($n = 29$)	13,21	5,37
GT ($n = 26$)	9,35	5,40

Note : Résultats maximum = 21. AME : groupe expérimental avec mise en évidence de l'input ; SME : groupe expérimental sans mise en évidence de l'input ; GT : groupe témoin.

TABLEAU 5

Moyennes obtenues à la tâche d'identification de l'erreur lors du prétest pour chaque élément grammatical

Éléments langagiers	Faire causatif	Place du pronom clitique	Place de l'adverbe
M	3,07	3,67	5,26
ET	2,02	2,19	1,98

Note : Résultats maximum = 7. $n = 76$.

Le test d'homogénéité réalisé sur les données obtenues au prétest ne révèle aucun effet significatif indiquant une variance homogène entre nos groupes ($p = 0,464$). Comme plusieurs contrastes entre des moyennes devaient être effectués, un ajustement du seuil alpha a été réalisé au moyen de la méthode Bonferroni. Nous avons divisé 0,05 par le nombre de contrastes, soit trois. Le seuil alpha a donc été établi à 0,017. Une analyse de la variance à un critère de classification a révélé un effet du groupe lors du prétest ($F(2, 75) = 5,42$, $p < 0,01$). La différence se situe plus précisément entre les groupes AME et GT ($p = 0,016$), le groupe GT étant le groupe le plus faible.

Nous avons, ensuite, regardé les moyennes obtenues par l'ensemble des participants lors du prétest selon les éléments grammaticaux examinés dans la présente étude, à savoir la place de l'adverbe, le faire causatif et la place du pronom clitique. Ces résultats sont présentés dans le Tableau 5.

Les résultats du test global révèlent un effet de l'élément linguistique ($F(2, 146) = 61,87$, $p < 0,001$). Encore une fois, le seuil alpha a été ajusté en fonction du nombre de contrastes réalisés, à savoir trois. Notre seuil pour ces analyses, a donc été établi à 0,017. Il semble selon les analyses post hoc que le faire causatif ait significativement été moins bien réussi que la place du pronom clitique ($p = 0,005$) et que la place de l'adverbe ($p < 0,001$) et que la

TABLEAU 6

Moyennes obtenues lors du prétest et du post-test à la tâche d'identification de l'erreur pour la place de l'adverbe

	AME (<i>n</i> = 21)		SME (<i>n</i> = 29)		GT (<i>n</i> = 26)	
	M	ET	M	ET	M	ET
Prétest	5,95	1,39	5,48	1,93	4,46	2,19
Post-test	6,09	1,41	6,03	1,23	3,96	2,40

Note : Résultat maximum = 7.

TABLEAU 7

Moyennes obtenues lors du prétest et du post-test à la tâche d'identification de l'erreur pour la place du pronom clitique

	AME (<i>n</i> = 21)		SME (<i>n</i> = 29)		GT (<i>n</i> = 26)	
	M	ET	M	ET	M	ET
Prétest	4,14	2,03	4,03	2,11	2,88	2,26
Post-test	4,61	1,91	4,17	2,08	2,77	2,32

Note : Résultat maximum = 7.

place du pronom clitique ait significativement été moins bien réussie que la place de l'adverbe ($p < 0,001$)⁶. Nous avons également vérifié si ces différences étaient aussi présentes lors du post-test.

Le Tableau 6 montre les résultats obtenus à la tâche d'identification de l'erreur par l'ensemble des participants pour la place de l'adverbe.

Le Tableau 6 permet de constater que le groupe AME a obtenu un résultat plus élevé au prétest que les deux autres groupes. On peut également observer que, tandis que les deux groupes expérimentaux ont obtenu un résultat plus élevé au post-test que lors du prétest, le groupe GT, lui, a obtenu un résultat plus faible. Le Tableau 7 montre les résultats obtenus à la tâche d'identification de l'erreur par l'ensemble des participants pour la place du pronom clitique.

Encore une fois il est possible de noter que le groupe AME a obtenu une moyenne plus élevée que les deux autres groupes. Tout comme pour la place de l'adverbe, les résultats des deux groupes expérimentaux ont augmenté lors du post-test et ceux du groupe GT ont diminué. Le Tableau 8 présente les résultats obtenus à la tâche d'identification de l'erreur par l'ensemble des participants pour le faire causatif.

Le Tableau 8 met en lumière que les deux groupes expérimentaux ont encore une fois obtenu des résultats plus élevés que le groupe GT. Cependant, le groupe GT a, cette fois-ci, obtenu un meilleur résultat lors du post-test que lors du prétest.

TABLEAU 8

Moyennes obtenues lors du prétest et du post-test à la tâche d'identification de l'erreur pour le faire causatif

	AME (<i>n</i> = 21)		SME (<i>n</i> = 29)		GT (<i>n</i> = 26)	
	M	ET	M	ET	M	ET
Prétest	3,52	1,75	3,69	2,02	2,00	1,85
Post-test	3,95	1,80	3,24	1,86	2,88	2,53

Note : Résultat maximum = 7.

De façon générale, on peut observer que les résultats obtenus pour la place de l'adverbe sont plus élevés que ceux obtenus pour les deux autres éléments langagiers et que les résultats obtenus pour la place du pronom clitique sont plus élevés que ceux obtenus pour le faire causatif.

Les résultats du test global révèlent d'abord un effet de l'élément langagier ($F(2, 146) = 88,12, p < 0,001$). Les analyses post hoc montrent que le faire causatif a, tout comme dans le cas du prétest, significativement été moins bien réussi que la place du pronom clitique ($p = 0,005$) et que la place de l'adverbe ($p < 0,001$) et que la place du pronom clitique ait significativement été moins bien réussie que la place de l'adverbe ($p < 0,001$). Les résultats du test global montrent également une interaction entre les conditions expérimentales et les éléments langagiers et les deux moments de la mesure ($F(4, 146) = 3,96, p < 0,004$). Une comparaison entre les groupes permet d'observer, pour le groupe SME, une progression significative ($p = 0,045$) pour la place de l'adverbe et pour le GT, une progression significative ($p = 0,03$) pour le faire causatif.

En résumé, nos analyses révèlent que l'un de nos deux groupes expérimentaux, soit le groupe AME était, au départ, plus fort que le GT. Pour ce qui est des trois éléments syntaxiques, les résultats des analyses effectués sur l'ensemble des données montrent que le faire causatif a été moins bien réussi que la place de l'adverbe et la place du pronom clitique et que la place du pronom clitique a été moins bien réussie que la place de l'adverbe. Ensuite, nos analyses ont mis en lumière une interaction entre le facteur «groupe» et le facteur «élément syntaxique». Nous avons donc examiné la saisie des éléments syntaxiques selon les groupes. Des gains significatifs sont observés dans seulement deux cas, à savoir dans le cas de la place de l'adverbe pour le groupe SME et dans le cas du faire causatif pour le GT.

Discussion

L'objectif de la présente étude était de vérifier si la saisie préliminaire de données langagières effectuée par des anglophones de sixième année du primaire apprenant le français L2 varie selon les éléments syntaxiques visés. Pour ce faire, nous avons soumis nos participants à une tâche expérimentale de lecture d'un texte. Deux versions de cette tâche expérimentale ont été conçues, à savoir l'une contenant de la MET et l'autre non. Des mesures ont été prises lors d'un prétest et lors d'un post-test au moyen, notamment, d'une tâche d'identification de l'erreur. Dans ce qui suit, nous discutons nos résultats au regard de la question de recherche formulée et selon les études antérieures. Nous présentons, enfin, les limites de notre étude et des pistes de recherche.

Notre question de recherche était : est-ce que la saisie préliminaire réalisée lors de la lecture d'un texte par des apprenants anglophones du français L2 varie selon l'élément syntaxique visé? Rappelons que nous avons dit que le faire causatif et la place du pronom clitique étaient plus difficiles que la place de l'adverbe, que le faire causatif et la place du pronom clitique complément étaient plus abstraits que la place de l'adverbe, et que le faire causatif avait une valeur communicative plus élevée que la place de l'adverbe et la place du pronom clitique complément. Plus précisément, nous avons anticipé que la tâche d'identification de l'erreur serait moins bien réussie pour les items visant le faire causatif que pour ceux visant la place du pronom clitique complément et la place de l'adverbe et qu'elle serait moins bien réussie pour les items visant la place du pronom clitique complément que pour ceux visant la place de l'adverbe.

Les résultats des analyses de la variance effectuées sur les données obtenues lors du prétest mettent en lumière que le faire causatif a été moins bien réussi que la place du pronom clitique complément et que celle-ci a à son tour été moins bien réussie que la place de l'adverbe. Ainsi, nos résultats appuient cette hypothèse. Il semble donc que les propriétés décrites dans la partie théorique de cet article permettent de classer les éléments langagiers. Nos résultats appuient ainsi l'idée de DeKeyser (1994) selon laquelle il est important de non seulement contrôler l'aspect du langage examiné, mais également l'élément grammatical présent dans chaque aspect.

Ensuite, nous avons anticipé que la saisie préliminaire produite à la lecture d'un texte varierait selon les trois éléments syntaxiques visés par l'étude. Les résultats que nous avons obtenus ne confirment que partiellement cette hypothèse. En effet, parmi les deux groupes expérimentaux, les résultats obtenus ont varié selon l'élément

syntaxique seulement pour le groupe SME. Des gains significatifs ont été réalisés entre le prétest et le post-test pour la place de l'adverbe. Nos résultats révèlent également une progression significative entre le prétest et le post-test pour le faire causatif chez le GT. Ces résultats s'expliquent de différentes façons.

D'abord, nos participants (groupe AME) soumis à la tâche de lecture à l'intérieur de laquelle les éléments syntaxiques visés par la présente étude étaient mis en évidence au moyen d'indices typographiques (MET), ont moins bien réussi que ceux soumis au texte ne comportant pas de MET (groupe SME). Il est possible de croire que la présence des indices typographiques ait interféré avec le traitement des éléments syntaxiques présentés dans la tâche de lecture. Signalons qu'un peu plus de 13 % du texte étaient mis en évidence (46/336 mots). À cet égard, Simard (2001) a mis en lumière que le recours à certaines combinaisons d'indices typographiques avait pour effet de surcharger le traitement cognitif en cours lors de la lecture d'un texte en L2. Dans la même ligne de pensée, il semble que la proportion de texte mis en évidence a l'effet de contrecarrer ou de favoriser le niveau d'interaction de l'apprenant avec le texte. Nous pensons ici à Marks (1966) qui conclut, dans une étude menée en L1, que ses participants avaient moins bien effectué les directives écrites qui leur étaient présentées lorsque celles-ci étaient entièrement soulignées, que lorsque seulement les mots clefs étaient en caractères gras. Mentionnons aussi les conclusions de Lorch, Lorch et Klusewitz (1995) selon lesquelles plus la proportion de texte contenant des indices typographiques est grande, moins les participants bénéficieront de l'effet des indices typographiques. Il est donc possible de croire que la présence de trois éléments syntaxiques différents mis en évidence au moyen d'indices typographiques dans un même texte ait eu comme effet d'augmenter la demande cognitive lors du traitement des données langagières rendant ainsi la saisie plus difficile. Il est également possible de croire que dans le cas d'éléments langagiers dits complexes, une technique de mise en évidence plus explicite (p. ex., l'enseignement explicite ou encore la tâche de prise de conscience accrue, Fotos, 1993), que le simple recours à des indices typographiques aurait pu mener à des résultats différents. En ce sens, nos résultats semblent appuyer l'affirmation de Gass et Alvarez Torres (2005) selon laquelle « *the less complex the form the more one can avail oneself for internally driven enhancing mechanisms. The more complex or abstract, the more other sorts of externally driven enhancement devices are used* » (p. 24).

Ensuite, les résultats obtenus spécifiquement pour la place de l'adverbe font état d'un possible effet de plafond chez les deux groupes expérimentaux lors du prétest, rendant l'identification d'une progression entre le prétest et le post-test presque impossible à déterminer. L'effet de plafond peut certainement s'expliquer par la ressemblance entre la place de l'adverbe en français et la place de l'adverbe en anglais (L. White, 1991). Les participants ont peut-être simplement présumé de la similarité des règles dans les deux langues sur la base de la preuve positive (*positive evidence*) se trouvant dans le texte. Rappelons que le groupe SME a, néanmoins, significativement progressé entre le prétest et le post-test. Quant à la progression du groupe GT pour le faire causatif, il est difficile de savoir ce qui a mené ce groupe à un gain significatif entre les deux moments de la mesure. Cependant, on peut penser que la moyenne obtenue par ce groupe était si faible lors du prétest que ce résultat n'était peut-être pas représentatif de leur compétence réelle. Rappelons que malgré cette progression, leur résultat est tout de même demeuré plus faible que ceux obtenus par les deux autres groupes.

Si nous comparons maintenant nos résultats à ceux obtenus des études antérieures mentionnées précédemment, nous pouvons identifier des différences d'ordre méthodologique. En effet, nos résultats sont différents de ceux de Gass et coll. (2003). Rappelons, d'abord, qu'elles ont observées une différence entre les éléments grammaticaux qu'elles ont examinées, mais que ces éléments grammaticaux étaient issus d'aspects langagiers différents, à savoir la syntaxe, la morpho-syntaxe et le lexique. Il nous est donc impossible d'effectuer une comparaison complète de leurs résultats avec les nôtres. Nous pouvons toutefois avancer que la nature des conditions expérimentales de chacune des études permet d'expliquer, au moins en partie, la raison pour laquelle nous n'obtenons pas les mêmes résultats. En effet, nous avons eu recours à une tâche expérimentale de trente minutes tandis qu'elles ont eu recours à un traitement expérimental s'échelonnant sur plusieurs rencontres et au cours duquel leurs participants étaient soumis à un enseignement explicite des éléments grammaticaux visés. Ensuite, l'effort requis afin de réaliser notre tâche était peut-être plus élevé que dans le cas d'un jugement de grammaticalité tel qu'utilisé dans l'étude de Gass et coll. (2003). Des auteurs tels que Gaux et Gombert (1999a, 1999b) ont spécifiquement examiné l'effet de l'utilisation de différentes tâches dites métalinguistiques sur le type d'analyse effectué par des participants. La tâche d'identification de l'erreur demande, selon eux, un niveau plus élevé d'analyse de la

langue que la tâche de jugement de grammaticalité. Rappelons ici que nous n'avions pas retenu la tâche de jugement de grammaticalité, car comme le mentionne Birdsong (1989), il est impossible de savoir si le jugement effectué est basé sur l'erreur réelle contenue dans la phrase présentée aux participants.

Nos résultats sont également différents de ceux de Shook (1994). L'auteur, qui a examiné l'effet de la MET sur l'acquisition de la L2, conclut que les deux éléments grammaticaux, à savoir le *perfecto* et les pronoms relatifs *quien/que* ont mené à différents types de saisie de la langue cible. Plus précisément, l'auteur affirme que le *perfecto* était plus facile à saisir pour les participants de son étude que les pronoms relatifs. L'explication réside certainement dans le fait qu'il a comparé un élément morphosyntaxique (*perfecto*) à un élément purement syntaxique (les pronoms relatifs). Les pronoms relatifs sont ici considérés comme étant d'ordre purement syntaxique en ce sens qu'ils introduisent des propositions relatives (voir Riegel, Pellat et Rioul, 1994, p.479). Il est donc possible de croire que l'élément morphosyntaxique était plus concret donc plus facile à saisir. Soulignons aussi que R. Ellis (2002), affirme à propos des éléments morphosyntaxiques que :

FFI⁷ would seem to have a better chance of success if it is directed at simple morphosyntactic features (e.g., verb forms, articles, or formulaic items) rather than more complex syntactic structures involving permutations of word order (e.g., word order involving Spanish clitic pronouns and passive sentences). (p.232)

Les éléments morphosyntaxiques sont plus propices, selon Ellis, à un enseignement centré sur la forme que les éléments syntaxiques.

Mentionnons, enfin, que les enseignants ont rapporté n'avoir jamais enseigné explicitement (présentation de la règle) ou implicitement (présentation de l'élément grammatical en contexte à travers des textes par exemple) les éléments grammaticaux visés. Ils n'avaient également jamais été, selon eux, l'objet de rétroactions correctives ciblées et répétées au moment de l'étude. Les élèves de leur côté, selon les réponses fournies au questionnaire de compte-rendu, ont été incapables d'identifier à partir de la tâche d'identification de l'erreur les éléments grammaticaux ciblés.

Même si nos résultats semblent offrir des informations à propos de la saisie préliminaire de différents éléments syntaxiques réalisée par des apprenants anglophones du français L2 à partir d'un texte écrit, ils doivent être considérés à la lumière des limites suivantes.

Premièrement, le faible nombre de participants peut être une source de biais. Il serait souhaitable de reprendre la présente étude auprès d'un plus grand nombre de participants. Deuxièmement, le nombre d'occurrences des éléments langagiers dans la tâche expérimentale peut ne pas avoir été suffisant afin de permettre aux participants de les percevoir. Troisièmement, le type de tâche utilisée n'a peut-être pas permis de mesurer la saisie préliminaire des données langagières lors de la lecture d'un texte. Rappelons que nous avons mesuré la saisie préliminaire au moyen d'une tâche d'identification de l'erreur passée immédiatement après la lecture d'un texte comportant cinq occurrences de chaque élément grammatical visé. Bien que l'objectif de la présente étude était de mesurer la perception de l'intrant, à savoir la « saisie préliminaire » (stades initiaux de perception de l'intrant), selon les termes de Chaudron (1983), il est possible de croire que notre instrument de mesure nous ait fourni une image de la saisie nécessitant un niveau légèrement plus avancé de compréhension du phénomène langagier examiné. Donc, le recours à un autre type d'instrument de mesure aurait certainement mené à des résultats différents. Dans le même ordre d'idées, bien que nous ayons mis à l'essai notre instrument de mesure et que cette mise à l'essai nous ait permis de modifier les items trop faciles, il semble qu'un effet de plafond puisse néanmoins être observé pour la place de l'adverbe chez les deux groupes expérimentaux. Ainsi, malgré que la place de l'adverbe soit régulièrement visée dans des études portant sur le français L2, elle aurait peut-être dû être remplacée par un autre élément langagier.

Il semble évident pour toutes ces raisons que plus d'études devraient explorer le lien entre la saisie et les éléments grammaticaux selon les différentes perspectives présentées précédemment. Ces études devraient notamment tenir compte de facteurs tels que l'âge, le niveau de compétence langagière et le type de contexte dans lesquels l'apprentissage a lieu et surtout le type d'instrument de mesure utilisé.

Conclusion

L'étude de la saisie d'information langagière en L2 ne date pas d'hier. Nous pensons ici notamment aux travaux de Chaudron (p. ex., 1983, 1985a, 1985b). Cependant, encore beaucoup de travail doit être accompli avant de bien comprendre cet aspect du développement de la L2. Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes attardée à l'effet de l'interaction entre la saisie et la nature des éléments langagiers. Nous nous étions donnée comme objectif d'examiner l'effet

du type d'élément syntaxique sur la saisie préliminaire d'information langagière effectuée lors de la lecture d'un texte en français L2 par des élèves anglophones. Pour ce faire, deux versions d'une tâche expérimentale de lecture ont été préparées, l'une avec les trois éléments langagiers visés par l'étude mis en évidence au moyen d'indices typographiques et l'autre sans MET. Afin de mesurer la saisie préliminaire réalisée lors de la lecture du texte, nous avons eu recours à une tâche d'identification de l'erreur. Les résultats de notre étude appuient partiellement l'hypothèse que nous avons formulée et selon laquelle les éléments grammaticaux auraient un effet différencié sur la saisie préliminaire. Nous croyons qu'il serait souhaitable de continuer d'explorer l'interaction entre les éléments langagiers et la saisie. Ces études pourraient entre autres examiner les différents stades de la saisie.

Daphnée Simard (Ph.D., Université Laval, Québec, Canada), est professeure d'acquisition des langues secondes à l'Université du Québec à Montréal. Ses champs d'intérêt de recherche touchent le rôle de l'attention et celui des réflexions métalinguistiques en acquisition des langues secondes. Département de linguistique et de didactique des langues, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, Succursale Centre Ville, Montréal (Québec) H3C 3P8.
Courriel : simard.daphnee@uqam.ca.

Remerciements

Nous tenons à remercier tout particulièrement Jesus Izquierdo ainsi que Randall Alter pour leur généreuse et précieuse aide dans la préparation de cet article. Nous remercions aussi chaleureusement Véronique Fortier et Carine Fahmy, toutes deux assistantes de recherche, pour leurs lectures attentives de notre texte. Nous remercions, enfin, les lecteurs anonymes qui ont, par leurs judicieuses suggestions, contribué à l'amélioration de la qualité de notre article.

Notes

1. Dans certains cas tels que « les chaises » la forme plurielle n'est redondante qu'à l'écrit.
2. Comme nous nous intéressons, dans le cadre de la présente étude, à la saisie préliminaire, nous n'avons pas jugé opportun de prendre une mesure lors d'un post-test différé (voir Chaudron, 1985a et 1985b à propos du moment de la mesure de la saisie).

3. Dans le cas de phrases impératives, le pronom clitique complément suit le verbe tel que dans « Attrape-la ! ». Cependant, nous n'utiliserons pas cette construction dans le cadre de notre étude.
4. Dans quatre des sept items, l'adverbe était placé entre le sujet et le verbe et dans les trois items restants, l'adverbe était placé après le complément.
5. Notons, à titre d'information, qu'aucune correction indiquant que les participants avaient mal identifié l'erreur se trouvant dans un item n'a été observée.
6. Il est à noter que le recours à une analyse de la covariance (ANCOVA) aurait représenté une façon de résoudre le problème d'inégalité des groupes au départ. Cependant, cette méthode statistique n'a pu être retenue dans le cadre de nos analyses, car une analyse multivariée a permis d'observer une interaction entre la variable groupe et la variable « élément langagier » lors du prétest. Comme le mentionne Dayhaw (1979), l'un des postulats de départ de l'ANCOVA est qu'il n'existe « qu'une seule véritable régression des mesures finales en les mesures initiales qui est la même pour tous les groupes » (p.477).
7. *FFI = Form-Focused-Instruction.*

Références

- Birdsong, D. (1989). *Metalinguistic performance and linguistic competence*. New York: Springer.
- Broadbent, D.E. (1958). *Perception and communication*. New York: Pergamon Press.
- Broadbent, D.E. (1962). Attention and the perception of speech. *Scientific American*, 206, 143-151.
- Chaudron, C. (1983). Simplification of input : Topic reinstatements and their effects on L2 learners' recognition and recall. *TESOL Quarterly*, 17, 437-458.
- Chaudron, C. (1985a). Intake : On models and methods for discovering learners' processing of input. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 1-14.
- Chaudron, C. (1985b). A method for examining the input/intake distinction. Dans S. Gass et C. Madden (dir.), *Input in second language acquisition* (p. 285-300). Rowley, MA : Newbury House.
- DayHaw, L.T. (1979). *Manuel de statistiques*. Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa.
- DeKeyser, R. (1994). How implicit can adult second language learning be ? *AILA*, 11, 84-96.
- DeKeyser, R. (1995). Learning second language grammar rules : An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 379-410.

- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. Dans C. Doughty et M. Long (dir.), *Handbook of second language learning* (p. 313-348). Oxford : Blackwell.
- DeKeyser, R. (2005). What makes learning second language grammar difficult ? *Language Learning*, 55, 1-25.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference : Evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-496.
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford : Blackwell.
- Ellis, R. (2002). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge ? *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 223-236.
- Ellis, N. et Laporte, N. (1997). Contexts of acquisition : Effects of formal instruction and naturalistic exposure on second language acquisition. Dans A. de Groot et J. Kroll (dir.), *Tutorials in bilingualism : Psycholinguistic perspectives* (p. 53-83). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Fotos, S.S. (1993). Consciousness-raising through focus on form : Grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics*, 14, 385-407.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Gass, S. (2004). Context and second language acquisition. Dans B. VanPatten, J. Williams, S. Rott et M. Overstreet (dir.), *Form-meaning connections in second language acquisition* (p. 77-90). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Gass, S. et Alvarez Torres, M.J. (2005). Attention when ? An investigation of the ordering effect of input and interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 1-31.
- Gass, S., Svetics, I. et Lemelin, S. (2003). Differential effects of attention. *Language Learning*, 53, 497-545.
- Gaux, C. et Gombert, J.-E. (1999a). Implicit and explicit syntactic knowledge and reading in pre-adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 169-188.
- Gaux, C. et Gombert, J.-E. (1999b). La conscience syntaxique chez les préadolescents : question de méthodes. *L'année psychologique*, 99, 45-74.
- Girouard, P.C., Ricard, M. et Decarie, U.H. (1997). The acquisition of personal pronouns in French-speaking and English-speaking children. *Journal of Child Language*, 24, 311-326.
- Hulstijn, J. et de Graaff, R. (1994). Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge ? A research proposal. *AILA Review*, 11, 97-112.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Kupferberg, I. (1999). The cognitive turn of contrastive analysis : Empirical evidence. *Language Awareness*, 8, 210-222.

- Lee, S.K. et Huang, T.H. (à paraître). Visual input enhancement and grammar learning : A meta-analytic review. *Studies in Second Language Acquisition*.
- Leow, R. (1997). The effects of input enhancement and text length on adult L2 readers' comprehension and intake in second language acquisition. *Applied Language Learning*, 8, 151-182.
- Leow, R. (1998). Toward operationalizing the process of attention in SLA : Evidence for Tomlin and Villa's (1994) fine-grained analysis. *Applied Psycholinguistics*, 19, 133-159.
- Lorch, R.F., Lorch, E.P. et Klusewitz, M.A. (1995). Effects of typographical cues on reading and recall of text. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 51-64.
- Marks, M.B. (1966). Improve reading through better format. *The Journal of Educational Research*, 60, 147-150.
- Pashler, H.E. (1999). *The psychology of attention*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Posner, M. et Petersen, S.E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13, 25-42.
- Riegel, M., Pellat, J.C. et Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Robinson, P. (2003). Attention and memory during SLA. Dans C. Doughty et M. Long (dir.), *Handbook of research in second language acquisition* (p. 631-678). Oxford : Oxford University Press.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning : A tutorial on the role of attention and awareness in learning. Dans R. Schmidt (dir.), *Attention and awareness in foreign language learning* (p. 1-63). Honolulu : University of Hawaii.
- Schmidt, R. (2001). Attention. Dans P. Robinson (dir.), *Cognition and second language instruction* (p. 3-32). Cambridge : Cambridge University Press.
- Schwartz, B. (1993). On explicit and negative data affecting competence and linguistic behaviour. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 147-163.
- Shook, D. (1994). FL/L2 reading, grammatical information, and the input to intake phenomenon. *Applied Language Learning*, 5(2), 57-93.
- Simard, D. (2001). *Effet de la mise en évidence textuelle sur l'acquisition de différentes marques du pluriel en anglais L2 auprès de francophones de 1^{re} secondaire*. Thèse inédite, Université Laval, Québec.
- Simard, D. (2002). La mise en évidence textuelle : d'où venons-nous et où allons-nous ? *La Revue canadienne des langues vivantes*, 59, 236-263.
- Simard, D. et Wong, W. (2001). Alertness, orientation and detection : The conceptualization of attentional functions in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 103-124.

- Tomlin, R. et Villa, H. (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 183-203.
- VanPatten, B. (1994). Evaluating the role of consciousness in second language acquisition : Terms, linguistic features and research methodology. *AILA Review*, 11, 27-36.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction : Theory and research*. Norwood, NJ : Ablex.
- VanPatten, B. (2000). Thirty years of input or intake, the neglected sibling. Dans B. Swierzbins, F. Morris, M.E. Anderson, C.A. Klee et E. Tarone (dir.), *Social and cognitive factors in second language acquisition* (p. 287-311). Somerville, MA : Cascadilla Press.
- VanPatten, B. (2004). Input processing in second language acquisition. Dans B. VanPatten (dir.), *Processing instruction : Theory, research, and commentary* (p. 5-32). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B. et Wong, W. (2004). Processing instruction and the French causative : Another replication. Dans B. VanPatten (dir.), *Processing instruction : Theory, research, and commentary* (p. 97-118). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Wong, W. (2003). Textual enhancement and simplified input : Effects on L2 comprehension and acquisition of nonmeaningful form. *Applied Language Learning*, 13, 109-32.
- Wong, W. et Simard, D. (2000). La saisie, cette grande oubliée! *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 14, 59-86.
- White, J. (1998). Getting the learners' attention : A typographical input enhancement study. Dans C. Doughty et J. Williams (dir.), *Focus on form in second language classroom acquisition* (p. 91-128). Cambridge : Cambridge University Press.
- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition : Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7, 133-161.
- White, L. (1996). Clitics in L2 French. Dans H. Clashes (dir.), *Generative perspectives on language acquisition : Empirical findings, theoretical considerations, and crosslinguistic comparisons* (p. 309-334). Amsterdam : John Benjamins.

Appendice A : tâche de lecture

Une histoire incroyable . . .

Un soir d'automne, je **voulais faire faire** une promenade à mon chien Max. J'étais incapable de **faire sortir** Max de ma chambre à coucher car il **aboyait fortement** en direction du lit. J'ai pensé qu'une famille de

souris s'était peut-être trouvé une nouvelle maison sous mon lit. Alors, je me suis penché et avec ma lampe de poche et j'ai regardé ce qui pouvait bien **faire japper** mon chien ainsi.

C'est à ce moment que j'ai vu cette chose transparente avec deux gros yeux rouges qui me regardait ! Je me suis relevé et à ma grande surprise aucun son n'est sorti de ma bouche ! Je me suis pincé pour voir si je n'étais pas en train de faire un cauchemar ! Mais non, c'était bien la réalité.

L'apprenti-fantôme et moi *sommes immédiatement* devenus amis. Il m'a raconté qu'il habitait dans cette maison depuis deux siècles. Il se **fait appeler** Gaston par ses amis. C'est un nom qui lui va comme un gant, ou plutôt comme un drap ! Il m'a expliqué qu'il tentait d'obtenir la permission d'être un fantôme depuis deux cents ans. C'est l'étape essentielle pour **faire changer** l'enveloppe transparente qu'il porte en une superbe robe blanche immaculée !

Gaston *était* donc *vraiment* un mauvais élève à l'école des fantômes. Son Maître Fantôme lui avait demandé à la fin de sa formation de terroriser trois enfants dans la maison où j'habitais. Depuis deux cents ans, aucun enfant n'était passé par là ! J'étais le premier qu'il pouvait essayer de **faire pleurer** de peur, sans succès car je ne suis pas peureux.

Mais rassurez-vous, j'ai trouvé une idée pour venir en aide à Gaston ! Avec un peu de planification, j'ai organisé une petite fête pour l'Halloween. J'ai envoyé des invitations à Marc, Pierre et Vincent. Ce ne *sont pas vraiment* mes meilleurs amis mais ce *sont surtout* les gars les moins courageux de l'école ! Je peux vous dire que Gaston a eu le permis de porter la robe blanche. Ils en *frissonnent encore* de peur.

Adapté de : Texte de Léa « Un fantôme nommé Éternity ».
<http://perso.wanadoo.fr/bibliokid/halloween/hfantomehallow.htm>

Appendice B : activité de lecture – Version A

Ton nom : _____ Ton Groupe : _____
 Ton école : _____

Consignes :

Chacune des phrases suivantes comporte une erreur.

Pour chaque phrase identifie l'erreur et corrige-la en encerclant, en utilisant des flèches et/ou en écrivant la forme correcte. Regarde les exemples qui te sont fournis.

Tu ne peux pas enlever de mots.

Si tu ne sais pas où l'erreur se trouve, fais un X dans la colonne « je ne sais pas où est l'erreur ».

Si tu ne sais pas comment corriger l'erreur, fais un X dans la colonne « je ne sais pas comment corriger l'erreur ».

Exemples : Mon petit frère aime au ballon jouer.
Mon petite frère aime jouer au ballon.

Sentences	I do not know the error	I do not know how to correct it
1- On fait les enfants parler de leur cours de français.		
2- Il te va rencontrer à la piscine.		
3- Je rapidement mange mon souper.		
4- Elle fait à son fils lire le livre d'histoires.		
5- Tu as les montrés à tous tes amis de l'école.		
6- Il chante très male cette chanson.		
7- Elle bien comprend l'espagnol.		
8- Il a jouer fait ses amis au jeu.		
9- J'aime les jeux d'ordinateur beaucoup.		
10- Elle a moi expliqué le jeu de cartes.		
11- Les plante de maman font des fleurs.		
12- Les ours ont les touristes fait crier.		
13- Mon chien ne jamais pleure.		
14- Il raconte nous une histoire amusante.		
15- Il faut laver les drap du lit dans la chambre d'Annie.		
16- Il doucement parle à son petit frère.		
17- Les parents font leurs enfants manger.		
18- Je vais amener avec moi lui au cinéma.		
19- Il y a de la nège durant tout l'hiver.		
20- Mes amis sont gentils très avec tout le monde.		
21- Il a dit lui un grand secret.		
22- Les tempêtes de neige fermer les écoles font.		
23- Je n'aime pas le gâteau au chocolat.		
24- Il a lui expliqué les règles du jeu.		
25- Caroline est bonne vraiment en art plastique.		
26- Jonathan va réparer faire sa bicyclette.		
27- Il aime les plantes verte dans la maison.		