

## L'acquisition des pronoms personnels par des apprenants de FLE hispanophones

**María José ARÉVALO BENITO**

**Leyre RUIZ DE ZAROBÉ**

*Universidad del País Vasco (UPV/EHU)*

mariajose.arevalo@ehu.eus

leire.ruizdezarobe@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0002-2406-6771>

<https://orcid.org/0000-0003-0596-1436>

### Resumen

La adquisición de los pronombres personales en francés como lengua extranjera (FLE) es uno de los puntos clave en el aprendizaje de la gramática francesa. Con el fin de estudiar este aspecto, hemos realizado una investigación a partir de un corpus escrito de producciones de locutores hispanófonos de FLE. Los resultados reflejan que estos locutores adquieren, en los distintos niveles de aprendizaje, el sistema de pronombres personales en el siguiente orden: primeramente, los pronombres sujetos, en un segundo lugar, los pronombres tónicos, posteriormente, los átonos y, en último lugar los pronombres *en/y*, en consonancia con los estudios realizados sobre la cuestión. En este orden de adquisición, la competencia lingüística también resulta significativa.

**Palabras clave:** gramática, adquisición, lengua escrita, francés lengua extranjera.

### Résumé

L'acquisition des pronoms personnels en français langue étrangère (FLE) est l'une des notions clés dans l'apprentissage de la grammaire française. Afin d'étudier cet aspect, nous avons réalisé une recherche à partir d'un corpus de productions écrites de locuteurs hispanophones de FLE. Les résultats montrent que ces locuteurs acquièrent le système des pronoms personnels à différents niveaux d'apprentissage dans l'ordre suivant : d'abord, les pronoms sujets, ensuite les pronoms toniques, puis les pronoms atones, et enfin les pronoms *en/y*, en accord avec les études réalisées sur cette question. Dans cet ordre d'acquisition, la compétence linguistique est également significative.

**Mots-clés :** grammaire, acquisition, langue écrite, français langue étrangère.

### Abstract

The acquisition of personal pronouns in French as a foreign language (FFL) is one of the key points in the learning of French grammar. In order to study this aspect, we have compiled the written production of Spanish-speaking speakers of FFL. The results show that these speakers acquire the personal pronoun system at different at different stages in the learning process in the following order: firstly, they acquire the subject pronouns, secondly

---

\* Artículo recibido el 20/10/2023, aceptado el 30/01/2024.

the tonic pronouns, then the atonic pronouns, and lastly the pronouns *en/y*, these results are in line with the studies carried out on the acquisition of personal pronouns in FLE. In this order of acquisition, linguistic competence is also significant.

**Keywords:** grammar, acquisition, written language, French as a foreign language.

## 1. Introduction

Parmi les aspects qui traitent sur l'apprentissage d'une langue étrangère (LE), l'acquisition des catégories grammaticales a fait l'objet de plusieurs travaux de recherche. En effet, nombreuses ont été les études menées afin de pouvoir décrire avec détail les séquences de développement de cette acquisition et ainsi améliorer la didactique de la LE. Parmi toutes ces recherches, nous signalerons celles de la linguistique fonctionnaliste (Klein & Perdue, 1997 ; Matthey & Véronique, 2004 ; Pienemann, 1998 ; Prévost & White, 2000a, 2000b ; Véronique, 2017 ; Wode, 1981) qui postulent « qu'en dépit de la variabilité des productions et de la diversité des apprenants de langue étrangère, les parcours d'appropriation pour une langue cible déterminée présentent de fortes identités » (Véronique, 2017 : 2).

Dans le cadre de cette théorie, l'acquisition des pronoms personnels en français langue étrangère (FLE) a fait l'objet d'importants travaux (Alvarado Gutiérrez, 2018 ; Bartning & Schlyter, 2004 ; Herschensohn, 2004 ; Herschensohn & Guess, 2018 ; Giacobbe, 1987, 1989 et 1992 ; Klein & Perdue, 1992 ; Pozniak & Hemforth, 2016 ; Sneed German *et al.*, 2015 ; Tsedryk & Punko, 2008 ; Véronique, 2010) avec des apprenants de différentes langues maternelles (LM) comme l'anglais, les langues scandinaves comme le danois, le norvégien ou le suédois, l'arabe, l'allemand, le chinois et l'espagnol. La plupart de ces études ont été menées avec des adultes en milieu formel ayant différents niveaux de LE et elles montrent que la progression dans l'acquisition des pronoms personnels a des ressemblances pour les apprenants de toute LM (Véronique, 2017). Ces études révèlent que les apprenants de FLE acquièrent tout d'abord les pronoms sujets, après les pronoms disjoints, puis les pronoms conjoints COD/COI et, finalement, les pronoms *en* et *y*.

La maîtrise du système pronominal est essentielle lors de l'acquisition de toute LE pour arriver à une construction optimale du discours oral et écrit. Tout d'abord, pour former des phrases correctes du point de vue grammatical dès le début de l'apprentissage et aussi pour exprimer la deixis. De plus, pour l'organisation de tout discours qui s'appuie, entre autres, sur des procédés anaphoriques tels que la reprise pronominale dans les chaînes de référence (Pellat, 2019). Cet aspect est aussi très lié à la morphologie verbale et à la syntaxe. À nos connaissances, peu de travaux ont abordé la

question avec des apprenants hispanophones (Giacobbe, 1987, 1989 et 1992 ; Alvarado Gutiérrez, 2018). Giacobbe (1987, 1989 et 1992) a étudié cet aspect à travers le développement de la langue orale des immigrants peu lettrés. Alvarado Gutiérrez (2018) a travaillé le sujet avec des productions écrites par des étudiants universitaires chiliens. Leurs études pointent vers l'évidence que la progression dans l'apprentissage des pronoms personnels par des apprenants hispanophones serait semblable à celle déjà attestée par les apprenants d'autres LM. Nous nous sommes penchés sur la question en examinant un large corpus écrit avec des apprenants de différents niveaux de langue, pour combler cette lacune<sup>1</sup>.

L'objet de cet article est d'étudier l'acquisition des pronoms personnels en FLE par les apprenants hispanophones en milieu formel d'apprentissage. Pour ce faire, nous organiserons notre recherche en deux parties : une première partie théorique et une deuxième partie, empirique. Dans la première partie nous commencerons par présenter brièvement le système pronominal du français ; ensuite, nous élaborerons une révision des études principales sur l'acquisition du système pronominal en FLE. Dans la partie empirique, nous mènerons l'étude de notre corpus composé par des écrits d'apprenants de niveau A1 au niveau C1 et nous analyserons l'ordre dans l'acquisition des pronoms personnels en FLE des locuteurs hispanophones, ainsi que la progression du système selon le niveau de langue. Nous présenterons finalement nos conclusions.

## 2. Caractéristiques linguistiques des pronoms personnels en français

Même si nous n'avons pas comme objet dans cet article de décrire la complexité du système pronominal français, nous allons, dans cette première partie, signaler quelques traits constitutifs du système des pronoms personnels en français. De cette façon, nous allons décrire brièvement notre objet d'étude et établir la terminologie que nous allons utiliser tout au long de notre contribution.

Nous allons suivre pour notre étude le schéma des pronoms personnels proposé par Riegel *et al.* (2009 : 199) dans le tableau 1 ci-dessous :

Rang	Nombre	Personne	FORMES CONJOINTES			FORMES DISJOINTES
			Sujet	COD	COI	
1	S I N G U L I E R	1 <sup>ère</sup>	Je	Me		Moi
2		2 <sup>e</sup>	Tu	Te		Toi
3		3 <sup>e</sup>	Il Elle On	Le La	Lui	Y En
	Se			Soi		

<sup>1</sup> Cet article fait partie de notre projet de recherche *Una manera de hacer Europa* (PID2021-122689NB-100) financé par MCIN / AEI /10.13039/501100011033/ et FEDER.

4	P L U R I E L	1 <sup>ère</sup>	Nous				
5		2 <sup>e</sup>	Vous				
6		3 <sup>e</sup>	Ils Elles	Les	Leur	Y En	Eux, Elles Eux Elles (mêmes)

Tableau 1. Pronoms personnels

Les pronoms personnels peuvent être définis par des critères phonétiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques (Riegel *et al.*, 2009) :

a) Les critères phonétiques classent ces pronoms selon leur accent. Si le pronom possède un accent tonique on le nommera *pronom disjoint*. Par contre, si le pronom dont il est question est atone, on parlera de *pronom conjoint*.

b) Les critères morphologiques font référence à la personne (1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>) et le nombre (singulier ou pluriel). Les formes de la 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> personne et les pronoms *en/ly* sont invariables, tandis que les formes de la 3<sup>ème</sup> personne (*il, elle*) varient en genre et en nombre (Eluerd, 2017).

c) Du point de vue syntaxique, les formes conjointes et disjointes assument différentes fonctions. Les pronoms conjoints accomplissent la fonction de sujet (1), Complément d'Object Direct (COD, 2) et Complément d'Object Indirect (COI, 3) :

- (1) *Nous* parlons français
- (2) Elle *les* aime
- (3) Nous *leur* expliquons la leçon

Les formes conjointes s'antéposent devant le verbe (4) sauf dans le cas de l'impératif affirmatif (5) :

- (4) Il *le* vend
- (5) Vends-*le*

Les formes disjointes « ont un comportement syntaxique analogue à celui d'un groupe nominal séparé d'un verbe (par une préposition, une pause etc..) » (Riegel *et al.*, 2009 : 201) et assument ces fonctions syntaxiques :

- a) Complément du nom dans un groupe prépositionnel :
  - (6) Le discours à *moi*
- b) Complément de l'adjectif :
  - (7) Elle est plus jeune que *toi*
- c) Complément du verbe :
  - (8) À qui veux-tu que je parle sinon à *toi* ?
- d) Complément d'une forme présentative :
  - (9) C'est *moi*

e) Ajout à une phrase ou à un verbe :

(10) Paul viendra, *lui*

f) Comme sujets coordonnés avec un groupe nominal ou un autre pronom :

(11) Mon frère et *moi*, (nous) avons décidé de nous associer

g) Emphase syntaxique :

(12) *Moi*, je suis quelqu'un de bien.

Les formes conjointes ne peuvent pas être employées seules, ni modifiées, ni coordonnées ni mises en relief. Les formes disjointes, au contraire, peuvent être employées seules, modifiées, coordonnées, mises en relief et aussi placées après une préposition. Comme indique le tableau 2, la distribution syntaxique des formes conjointes et disjointes est telle que suit (Abeillé *et al.*, 2021) :

		FORMES CONJOINTES		FORMES DISJOINTES
Employées seules	Non	Qui est là ? *Je	Oui	Qui est là ? <i>Moi</i>
Modifiées	Non	*tu aussi	Oui	<i>Toi</i> aussi
Coordonnées	Non	*Marie et tu	Oui	Marie et <i>toi</i>
Mises en relief	Non	*C'est tu	Oui	C'est <i>toi</i>
Après préposition	Non	*Avec tu	Oui	Avec <i>toi</i>

Tableau 2. Distribution syntaxique des pronoms conjoints et disjoints

Certaines formes conjointes et disjointes sont identiques mais elles se distinguent par des paramètres morphologiques et syntaxiques. Par exemple, *elle, elles, nous* et *vous* peuvent être considérées comme des formes conjointes et disjointes occupant diverses fonctions syntaxiques :

(13) *Elle* est ici (*elle* fonction de sujet. Forme conjointe)

(14) Il est arrivé avec *elle* (*elle* fonction de complément prépositionnel. Forme disjointe)

Les pronoms *en/y*, même si du point de vue syntaxique ils fonctionnent comme des formes conjointes, présentent des particularités. Tout en étant invariables ces deux pronoms assument ces valeurs syntaxiques (Abeillé *et al.*, 2021) :

EN		Y	
Complément direct indéfini	Paul a acheté des pommes. Paul <i>en</i> a acheté	Complément de verbe	Marie pense à ses vacances. Marie <i>y</i> pense
Attribut du sujet indéfini	Paul est un génie, il <i>en</i> est un	Complément d'adjectif	Marie est sensible à sa gentillesse. Marie <i>y</i> est sensible
Complément prépositionnel	Paul parle de son expérience. Paul <i>en</i> parle	Remplace un infinitif	Marie a pensé à aller chez sa mère. Marie <i>y</i> a pensé

Complément infinitif introduit par <i>de</i> ou une subordonnée complément	Paul rêve de partir, Paul <i>en</i> rêve	Remplace une subordonnée	Marie tient à partir en vacances. Marie <i>y</i> tient
		Complément locatif	Marie dort chez sa mère. Marie <i>y</i> dort

Tableau 3. Valeurs syntaxiques des pronoms *en/ly*

Nous considérons ces pronoms comme conjoints, suivant Abeillé *et al.* (2021).

d) Enfin, les critères sémantiques pour définir les pronoms personnels font référence à leur fonction anaphorique et/ou déictique.

Les pronoms personnels de la 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> personne (*je, tu, nous, vous*) désignent les participants à la situation d'énonciation et ont surtout une interprétation déictique. Les pronoms de la 3<sup>ème</sup> personne (*il, elle, ils, elles,*) désignent les non participants à cette situation et se comportent comme éléments essentiellement anaphoriques.

Afin de contextualiser le cadre descriptif et terminologique de notre étude, nous avons établi ici une caractérisation du système pronominal personnel à travers différents paramètres de classification dont certains seront retenus postérieurement dans l'analyse des occurrences de notre corpus.

### 3. Études sur l'acquisition du système pronominal en FLE

Après avoir défini notre objet de recherche nous présenterons ici les études concernant l'acquisition des pronoms personnels dans le cadre de l'apprentissage du FLE. Ensuite, nous nous centrerons sur le processus d'acquisition des pronoms dans l'ordre suivant : les pronoms conjoints (sujets, compléments COD /COI et *en/ly*) et les pronoms disjoints. Nous terminerons par une synthèse dans laquelle seront regroupés les résultats de toutes ces études.

De nombreuses études se sont penchées sur l'acquisition du système pronominal en FLE. Nous pouvons citer, entre autres, celles qui se basent sur des apprenants anglophones (Herschensohn, 2004 ; Herschensohn & Guess, 2018 ; Sneed German *et al.*, 2015 ; Tsedryk & Punko, 2008), les langues scandinaves comme le danois (Ander- sen, 1986), le norvégien (Hvidsten & Helland, 2018) ou le suédois (Bartning & Schly- ter, 2004 ; Granfeldt & Schlyter, 2004). Ce processus a été aussi étudié avec des arabophones (Véronique, 2010) et des locuteurs d'allemand et de chinois (Pozniak & Hemforth, 2016).

L'acquisition des pronoms personnels par des locuteurs hispanophones, à notre connaissance, ne semble pas avoir été développée en profondeur. Cependant, trois études abordent ce sujet : Giacobbe (1987, 1989 et 1992), Klein & Perdue (1992) et Alvarado Gutiérrez (2018). Les deux premières se situent dans le cadre d'un projet financé par *L'European Science Foundation*. Cette étude s'est intéressée à l'acquisition, en milieu naturel, de cinq langues européennes dont le français. Giacobbe (1987, 1989

et 1992) et Klein & Perdue (1992) ont réalisé une étude longitudinale sur les productions orales d'informateurs hispanophones dont un des aspects analysés a été l'acquisition du système pronominal. Dans une étude beaucoup plus récente, Alvarado Gutiérrez (2018) a abordé la question de l'acquisition des pronoms compléments de la part d'apprenants hispanophones en analysant leurs productions écrites.

### 3.1. Acquisition des pronoms conjoints

Nous aborderons ici les différentes études concernant l'acquisition des pronoms conjoints, c'est-à-dire, les pronoms sujets, COD /COI et les pronoms *en/y*.

#### 3.1.1. Acquisition des pronoms sujets

L'acquisition des pronoms sujets se révèle assez précoce, autrement dit, dès les niveaux initiaux de langue, les apprenants utilisent correctement le pronom sujet (Bartning, 1997 ; Giacobbe, 1987 et 1989 ; Granfeldt & Schlyter, 2004 ; Grondin & White, 1996 ; Klein & Perdue, 1992 ; Véronique, 1994).

Granfeldt & Schlyter (2004) constatent à un niveau pré-basique de l'acquisition du français l'apparition du pronom sujet *je* et des pronoms sujets toujours en position préverbiale dans le cas d'apprenants adultes dont la LM est le suédois.

(15) *Je* vais aller avec un ami (Exemple de Granfeldt & Schlyter, 2004 : 351)

(16) \**Je* seulement habite (Exemple de Granfeldt & Schlyter, 2004 : 351)

Ces pronoms sont très souvent accentués et non élidés dans les corpus oraux analysés. Ce phénomène est signalé dans les études avec les suédophones (Granfeldt & Schlyter, 2004).

(17) \*Quand *je* essaie parler (exemple de Granfeldt & Schlyter, 2004 : 360)  
et avec des hispanophones (Giacobbe, 1987, 1989 et 1992) :

(18) \**Je* ale ave tout mon papjer [ʒo ale ave] (exemple de Giacobbe, 1992 : 134)

La première personne du singulier est acquise dans un stade précoce de relation avec la langue, avec des variantes phonétiques. Cet auteur signale deux variantes, [ʒo] et [ʒe], dans le corpus oral analysé.

(19) [ke ʒo prefere] , [ʒe le dit] (exemple de Giacobbe, 1992 : 132)

En ce qui concerne la 3<sup>ème</sup> personne, les apprenants hispanophones semblent trouver des difficultés pour bien distinguer le masculin [il] et le féminin [el]. En effet, en espagnol, le pronom sujet n'est pas obligatoire et, de plus, [el] a la même prononciation que le pronom personnel sujet de 3<sup>ème</sup> personne du singulier masculin en espagnol (*él*). Dans les études sur la langue orale, au début de l'apprentissage, les informateurs hésitent entre les pronoms *il* ou *elle*.

(20) - *Il* trouve une maison

- Qui ?

- *Elle* trouve une maison (Exemple de Klein & Perdue, 1992 : 273)

(21) \*Une jeune fille, *il* était sa mère (Exemple de Giacobbe, 1992 : 135)

En outre, dans le stade post-initial d'apprentissage, l'apprenant recourt fréquemment à *c'est* en tant que constructeur d'énoncés et de structure passe-partout. Cet usage est signalé avant l'emploi des pronoms objets (Klein & Perdue, 1992 ; Véronique, 1994) en LM et en LE (Grondin & White, 1996). Plus précisément, dans les cas d'apprenants hispanophones : « les pronoms sujets, bien que construits par chaque informateur selon ses propres cheminements, sont les pronoms personnels les plus employés aux premières étapes de l'acquisition » (Giacobbe, 1992 : 144).

Nous pouvons, donc, conclure que le pronom sujet est le premier acquis quelle que soit la LM de l'apprenant de FLE.

### 3.1.2. Acquisition des pronoms conjoints COD/COI

D'après les études consultées (Alvarado Gutiérrez, 2018 ; Bartning & Schlyter, 2004 ; Bartning & Schlyter, 2004 ; Towell & Hawkins, 1994 ; Tsedryk & Punko, 2008 ; Véronique, 2017) l'ordre d'acquisition des pronoms COD/COI serait tel qui suit :

a) Dans un premier stade, les apprenants omettent le pronom ou le remplacent par un groupe nominal (GN), c'est-à-dire, les groupes nominaux à base lexicale sont maîtrisés avant les pronoms. Les apprenants de FLE suédophones privilégient l'usage de ces GN avant l'utilisation des pronoms (Bartning & Schlyter, 2004). Ce qui semble être une constante pour les locuteurs d'autres LM (Véronique, 2017). Cette tendance est confirmée par l'étude d'Alvarado Gutiérrez (2018) pour les apprenants hispanophones, comme l'illustre l'exemple suivant :

(22) \*Dans le sud du Chili le gens est très sympa et ils aiment *a les gens* qui ne sont pas d'ici (exemple d'Alvarado Gutiérrez, 2018 : 273).

b) Un peu plus tard, le pronom en forme disjointe apparaît après le verbe lexical<sup>2</sup>, dans le cas d'apprenants suédophones :

(23) \*Il dit *lui*

(24) \*Je veux manger *toi*

(25) \*On prend le gaz et refroidir *le* (exemples de Bartning & Schlyter, 2004 : 290)

Ces exemples témoignent que les apprenants suédophones ont tendance à situer ces formes disjointes en position postverbale (Véronique, 2017).

c) Dans un troisième temps, c'est le moment d'acquérir l'ordre de placement du pronom dans la phrase.

<sup>2</sup> C'est-à-dire, le verbe, ni auxiliaire ni modal, qui porte la signification – état, action, événement ou mouvement – du groupe verbal.

Cette acquisition est attestée en deux étapes : tout d'abord, l'apprenant place le pronom dans une position intermédiaire, entre le verbe modal et le verbe lexical ou incorrectement entre l'auxiliaire et le verbe lexical :

(26) J'ai \*j'ai *le* vu

(27) Il a ass- ...\* il a *lui* assis

(28) Je peux *le* faire (exemples de Bartning & Schlyter, 2004 : 291)

La position devant un verbe lexical fini semble apparaître peu après ou presque simultanément (Bartning & Schlyter, 2004).

Dans la deuxième étape, c'est-à-dire, à un niveau assez avancé, l'apprenant place l'objet devant l'auxiliaire :

(29) Je *l'*ai pris

(30) Ça *m'*a changé

(31) Je *t'*ai dit (exemples de Bartning & Schlyter, 2004 : 291) en position correcte, donc.

En ce qui concerne les hispanophones (Alvarado Gutiérrez, 2018), les apprenants, dans un premier stade de l'apprentissage, évitent le pronom complément. Ils utilisent les procédés suivants :

a) La répétition du référent :

(32) L'appartement a un balcon. J'aime *ce balcon* aussi (Exemple d'Alvarado Gutiérrez, 2018 : 276).

b) La reprise du pronom par un substitut référentiel : la prédominance du groupe nominal pour éviter l'usage du pronom personnel, ce qui correspond aux recherches préalables d'autres études concernant d'autres LM (Bartning & Schlyter, 2004, Tsedryk & Punko, 2008 ; Véronique, 2017). Le pronom *ça*, comme l'indique l'exemple (33), est souvent utilisé pour remplacer un pronom personnel de COD :

(33) \*Les choix sont. Un lecteur mp3 mais je crois que son petit ami va acheter *ça* (exemple d'Alvarado Gutiérrez, 2018 : 279)

c) Et finalement, dans le cas où il n'y a ni répétition ni substitution, l'omission du pronom est sans compensation :

(34) \*Concepción est magnifique, tu peux faire beaucoup de sports (exemple d'Alvarado Gutiérrez, 2018 : 280)

(35) \*Après j'ai mangé une « empanada » mais je n'ai pas aimé (exemple d'Alvarado Gutiérrez, 2018 : 282)

Pour les constructions orales, Giacobbe (1992) signale que les informateurs semblent emprunter globalement le système des pronoms COD/COI de l'espagnol en créant une confusion entre le pronom COI (*lui*) et le pronom COD (*le*) qui correspond au pronom COI en espagnol :

(36) \*La fille *le* dit (exemple de Giacobbe, 1992 : 142)

En somme, l'acquisition des pronoms conjoints COD/COI présente une régularité pour les apprenants de FLE. Tout d'abord, ils tendent à les omettre et ils les placent ensuite progressivement dans la phrase au fur et à mesure que leur niveau de langue augmente.

### 3.1.3. Acquisition des pronoms conjoints *en/y*

Dans le corpus suédois analysé par Bartning & Schlyter (2004), les pronoms *en* et *y* n'apparaissent qu'à un niveau très avancé.

En ce qui concerne le pronom *en*, son acquisition est loin d'être confirmée dans un premier stade d'apprentissage du français pour les apprenants norvégiens (Hvidsten & Helland, 2018). Les auteurs se sont basés sur deux tests pour évaluer l'emploi d'*en*. Le premier est un test de production où les étudiants devaient répondre à une question en pronominalisant un élément de la question et le deuxième un *cloze test* où l'on demandait de remplir les cases vides avec un mot. Les résultats montrent un 30,4% d'occurrences correctes. Les erreurs sont divisées en trois types :

- a) Le pronom *le* comme mot de substitution
 

(37) Est-ce que Marie a acheté *du sucre* ? \*Oui, elle *l'a* acheté. (exemple de Hvidsten & Helland, 2018 : 58).
- b) L'absence d'*en* comme noyau du COD dans une construction quantitative :
 

(38) \*Non, elle a envoyé *douze*. (exemple de Hvidsten & Helland, 2018 : 60)
- c) Position incorrecte du point de vue syntaxique :
 

(39) \*Non, il *en* ne dépend pas (exemple de Hvidsten & Helland, 2018 : 60)

*En* et *y* apparaissent tard et sont mal utilisés dans le corpus d'apprenants hispanophones de FLE analysé par Alvarado Gutiérrez (2018). En effet, parmi les moyens attestés de compensation par l'omission de ce pronom, cette auteure constate que le *y* est le pronom dont le référent se répète le plus :

- (40) Il *y* a une exposition de photos à l'université, nous pouvons aller à l'exposition s'il te plaît (Exemple d'Alvarado Gutiérrez, 2018 : 276)

Et aussi le plus repris par un substitut référentiel (par un adverbe) :

- (41) \*Tu peux lire au bibliothèque à l'université, j'étudie là (exemple d'Alvarado Gutiérrez, 2018 : 278)

Quant au pronom *en*, il est remplacé souvent par l'expression « pour ça ». Dans le cas où il n'y a ni répétition ni substitution et où le pronom est omis sans compensation, ce sont les pronoms *y* et *en* qui sont les plus absents dans les productions d'hispanophones étudiées.

- (42) \*Aussi dans Puerto Varas exist un restaurant s'appelle « El barco » Tu ne doit pas aller (exemple de Alvarado Gutiérrez, 2018 : 280)

Klein & Perdue (1992) constatent la parution d'*en* et *y* seulement dans les structures figées comme *il y a* ou *il s'en va*. Ces structures figées semblent être des *chunks* ou des expressions préfabriquées que nous verrons dans le point 3.3.

*En* et *y* restent donc, les pronoms les moins attestés dans les études et dont l'acquisition semble la plus problématique pour les apprenants de FLE de toute LM.

### 3.2. Acquisition des pronoms disjoints

Les pronoms disjoints semblent être acquis avant les pronoms conjoints. Ces pronoms sont toniques et ils sont souvent placés à la fin du groupe rythmique, en position postposée.

Ceci est le cas pour les apprenants de FLE anglophones (Herschensohn, 2004 ; Kanstantsin & Punko, 2008 ; Sneed German *et al.*, 2015) et suédophones (Bartning & Schlyter, 2004) :

(43) \*Je veux manger *toi* (exemple de Bartning & Schlyter, 2004 : 290)

Voici quelques exemples de locuteurs hispanophones (Alvarado Gutiérrez, 2018) :

(44) \*Je me permets de me présenter, *moi* (exemple d'Alvarado Gutiérrez, 2018 : 303)

(45) \*Si je pourras écrire *toi* (exemple d'Alvarado Gutiérrez, 2018 : 313)

Même si nous avons signalé des exemples contenant des erreurs comme exemples des erreurs, les pronoms disjoints sont aussi bien placés après une préposition :

(46) Je veux acheter un cadeau pour *lui* (Exemple d'Alvarado Gutiérrez, 2018 : 330).

En définitive, les pronoms disjoints sont acquis avant les pronoms conjoints. Dans le cas des apprenants hispanophones, l'acquisition de la 2<sup>ème</sup> et 1<sup>ère</sup> personne du singulier précède celle de la 3<sup>ème</sup> (Alvarado Gutiérrez, 2018).

### 3.3. Récapitulation sur l'ordre d'acquisition des pronoms personnels en FLE

Toutes ces études consultées semblent établir un parcours dans l'acquisition des pronoms personnels pour les apprenants de différentes LM. Cet ordre est le suivant :

a) Dans un premier temps, l'acquisition des pronoms sujets est attestée avant tout autre pronom.

b) Dans un second temps, les apprenants maîtrisent les pronoms disjoints et, plus tard, les pronoms conjoints. Les formes disjointes sont remplacées progressivement par les formes conjointes correspondantes.

c) Finalement, dans un niveau de langue très avancé apparaissent les pronoms *en* et *y*.

d) En ce qui concerne les personnes grammaticales, les pronoms de la 3<sup>ème</sup> personne sont acquis plus tard que ceux de la 1<sup>ère</sup> ou la 2<sup>ème</sup> personne, aussi bien dans le

cas des pronoms sujets que dans le reste des pronoms.

e) L'ordre syntaxique est acquis, tout d'abord, avec les temps simples :

(47) Je *t'*espère avec beaucoup d'[entusiasmo] (exemple d'Alvarado Gutiérrez, 2018 : 311)

Et ensuite, avec les temps composés :

(48) Je *l'*ai aimée (exemple d'Alvarado Gutiérrez, 2018 : 153)

Et, finalement, avec les périphrases verbales :

(49) Vous pouvez *m'*écrire (Exemple d'Alvarado Gutiérrez, 2018 : 311)

L'exception à cette acquisition de l'ordre est celle des structures correspondant aux *chunks* ou expressions préfabriquées, c'est-à-dire, des formules apprises par cœur et stockées comme des unités (Myles, 2004 ; Forsberg, 2008) qui favorisent l'acquisition de l'ordre syntaxique des pronoms. En effet, ces expressions fortement ritualisées permettent le placement correct du pronom de façon très précoce, même avant d'être enseignées (Alvarado Gutiérrez, 2018). Par exemple, dans notre corpus, nous avons trouvé à plusieurs reprises la séquence :

(50) Je *vous* écris...

L'ordre d'acquisition des pronoms personnels semble être, donc, étroitement lié au niveau de langue. Nous nous pencherons sur cet aspect dans le point qui suit.

### 3.4. Niveau de langue dans l'acquisition du système pronominal

Le niveau de langue est attesté comme un facteur fondamental lors de l'acquisition du système pronominal. Granfeldt & Schlyter (2004) signalent que l'appropriation des pronoms conjoints apparaît aux stades avancés de maîtrise du FLE des apprenants suédophones. Tsedryk & Punko (2008), eux aussi, constatent que les productions d'apprenants avancés sont très proches de celles des locuteurs natifs, mais que les apprenants intermédiaires ne maîtrisent pas les pronoms conjoints, surtout la différence entre l'accusatif (COD) et le datif (COI). D'après une étude de neurolinguistique, Sneed German *et al.* (2015) montrent que les apprenants avancés de FLE ont une bonne maîtrise du système pronominal en FLE et que les apprenants intermédiaires, même s'ils possèdent quelques intuitions sur le placement des pronoms, ne les maîtrisent pas pour autant. Si ces deux études concernent les apprenants anglophones, Pozniak & Hemforth (2016) arrivent à la conclusion que le niveau de français a un effet significatif dans l'acquisition des pronoms conjoints pour les apprenants dont la LM est le chinois et l'allemand.

Quant aux hispanophones, les études longitudinales sur l'acquisition de l'oral permettent de confirmer une progression dans l'acquisition du système pronominal similaire à celle attestée par les études concernant les autres langues (Giacobbe, 1992 ; Klein & Perdue, 1992).

Après avoir examiné les études ici mentionnées et leurs résultats, voici nos questions de recherche :

1. Quel est l'ordre d'acquisition des pronoms personnels des hispanophones ?
  - 1.1 Les pronoms sujets sont-ils acquis tout au début de l'apprentissage ?
  - 1.2 Les pronoms disjoints sont-ils acquis avant les pronoms COD/COI ?
  - 1.3 Les pronoms conjoints *en/y* sont-ils acquis tardivement dans le processus ?
2. Quel est l'effet de la compétence linguistique dans l'acquisition des pronoms personnels ?

#### 4. Étude empirique

##### 4.1. Corpus et méthodologie

Les participants de notre étude sont cent vingt (120) apprenants adultes de français encadrés dans un enseignement formel d'adultes dans l'École Officielle des Langues (EOL).

Cet établissement public est consacré exclusivement à l'apprentissage des langues du niveau A1 à C1, étant attribuées quatre heures de cours hebdomadaires à l'étude de la langue choisie, le français dans notre cas. À la fin de l'année scolaire, au mois de juin, les étudiants sont soumis à un examen oral et écrit pour certifier leur niveau de langue qui correspond à ceux décrits par le CECRL (2001) et ainsi leur procurer une certification officielle valable en Espagne. Pour des questions pédagogiques l'EOL divise le niveau intermédiaire en deux sous-groupes : B1.1 et B1.2, ce dernier étant le niveau certificatif. Les épreuves certificatives se composent de quatre examens qui évaluent les compétences écrites (expression écrite, compréhension lécrite) et orales (expression et compréhension orale) des candidats. Pour obtenir la certification il faut impérativement avoir une note au-dessus de la moyenne (12/20) sur toutes les compétences dont il est question. La sélection de l'EOL pour notre étude vient déterminée pour deux raisons principales. La première est que l'EOL, en plus d'assurer l'apprentissage de langues, fournit des certifications officielles de langues, ce qui nous permet une analyse objective sur l'acquisition des pronoms personnels du niveau A1 au C1. La deuxième est la possibilité d'accéder à une quantité de travaux suffisante pour élaborer une analyse quantitative représentative.

Pour notre étude concernant l'acquisition des pronoms personnels, nous avons sélectionné les productions d'apprenants qui correspondent aux épreuves écrites officielles d'une EOL du Nord de l'Espagne. Notre corpus d'analyse est constitué de deux-cent quarante (240) productions écrites d'apprenants hispanophones de FLE correspondant à l'année académique 2015. Nous tenons à préciser que les textes qui ont été retenus sont ceux qui ont obtenu la moyenne (12/20). Ces productions ont été validées

par des enseignants experts évaluateurs qui ont attesté le niveau de langue de chaque écrit suivant des protocoles d'évaluation très stricts (BOPV, 19 juin 2019).

Nous avons analysé les écrits de 120 apprenants adultes de FLE hispanophones classés par niveau comme l'indique le tableau 4 :

NIVEAU	NOMBRE D'APPRENANTS
A1	20
A2	21
B1.1	20
B1.2	20
B.2	20
C1	19

Tableau 4. Nombre de participants et niveau de langue

Chacun des apprenants a rédigé deux productions écrites. La première correspond à une note brève ou à un message succinct. En guise d'exemple, voici l'exercice pour le niveau B1.2 :

**Production 1 – Texte court (60-80 mots)**

« Ajoutez un commentaire à un forum dont la question est la suivante : « Le livre électronique fera-t-il disparaître le livre traditionnel »

La deuxième, par contre, demande un peu plus de développement textuel comme nous le voyons dans cet exemple du niveau B1.2 :

**Production 2- Texte long (entre 160 et 180 mots)**

« Au journal du dimanche vous avez lu une offre d'emploi qui vous intéresse : traducteur-interprète au siège des Nations Unies, à Genève. Rédigez une lettre de motivation. Vous devez vous présenter et parler de : a) Votre formation b) Votre expérience dans le domaine des langues c) Vos compétences professionnelles et vos qualités personnelles d) Votre intérêt pour un poste dans une institution comme les Nations Unies »

Nous ajoutons en annexe (Annexe 1) les énoncés demandés dans chacune de ces productions écrites qui ont été analysées dans le cadre de notre étude. Les épreuves écrites exigent un nombre minimal de mots, selon le niveau de langue comme on peut le lire dans ce tableau :

NIVEAU	PRODUCTION ÉCRITE 1	PRODUCTION ÉCRITE 2	TOTAL
A1	40 mots	110-120 mots	160 mots
A2	40 mots	110-120 mots	160 mots
B1.1	50-60 mots	140-160 mots	220 mots
B1.2	60-80 mots	160 -180 mots	260 mots
B.2	90-110 mots	230 - 250 mots	360 mots
C1	120-140 mots	290-310 mots	450 mots

Tableau 5. Nombre de mots demandés et évalués par niveau

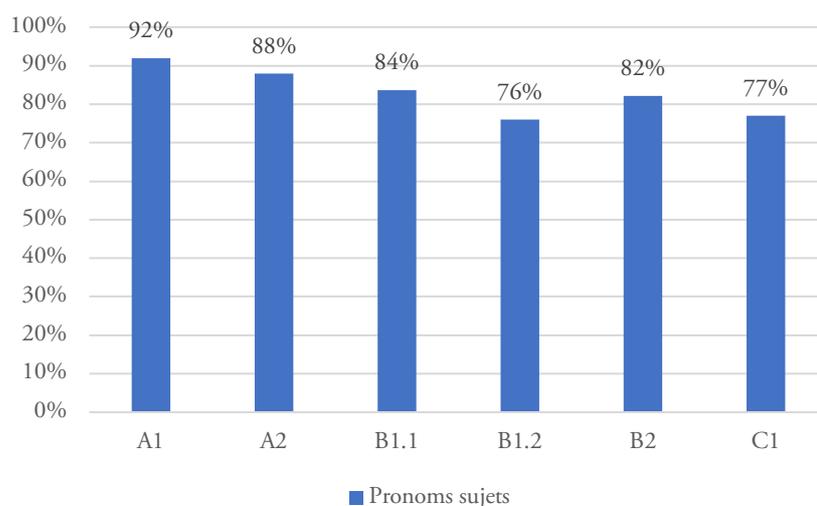
Dans chaque copie, et pour préserver l'anonymat des sujets, nous avons groupé les productions en niveaux linguistiques et à chaque paire de productions (la longue et la courte) nous avons attribué un numéro pour pouvoir identifier ces productions et effectuer, par la suite, l'analyse des données.

Nous avons procédé, dans un premier temps, à la quantification absolue et à la classification des pronoms personnels dans chaque paire de productions, c'est-à-dire, nous avons compté et classé chaque occurrence correcte des pronoms personnels du point de vue syntaxique et morphologique. Pour calculer les pourcentages nous avons, par la suite, divisé les occurrences des pronoms par le nombre de mots demandés dans chaque production. Cette analyse quantitative des pronoms personnels dans nos productions écrites nous semble significative pour certifier la maîtrise du système des pronoms personnels en FLE.

## 4.2 Analyse du corpus

### 4.2.1 Pronoms sujets

Dans le graphique 1 nous avons comptabilisé le nombre d'occurrences de pronoms sujets et nous avons calculé le pourcentage selon le nombre de mots demandés dans chaque épreuve.



Graphique 1. Emploi de pronoms sujets

L'observation de ce graphique nous révèle que le pourcentage de pronoms sujets est beaucoup plus élevé dans les niveaux les plus bas de compétence linguistique (A1 et A2, plus de 85%) que dans les niveaux intermédiaires (B1.2 et B1.1, 85% et 76%) et élevés (B2 et C1 82% et 77%).

Les apprenants hispanophones de notre corpus semblent avoir bien acquis depuis le début de l'apprentissage la règle grammaticale de placer un pronom sujet au début de chaque phrase. Ainsi, nous pouvons constater que tous les pronoms sujets sont présents dans les niveaux débutants comme le prouvent ces exemples :

- (51) *Je suis à Bordeaux, je suis très bien* (A1)
- (52) *Tu avais le temps* (A2)
- (53) *Il va prendre* (A2)
- (54) *Nous avons un problème* (A2)
- (55) *Vous pouvez voir la mer* (A1)
- (56) *Ils s'appellent Patrick et Jean* (A1)
- (57) *On verra si vous êtes d'accord* (A2)

Dans des exemples des niveaux intermédiaires de notre corpus, nous trouvons une plus grande variété de pronoms personnels sujet.

- (58) *On a franchi la frontière* (B1.1)
- (59) *Si tu veux organiser un voyage* (B1.1)
- (60) *Je pense que* (B1.1)
- (61) *J'espère que nous pourrons nous voir* (B1.2)

Et aussi de ceux empruntés aux niveaux plus avancés :

- (62) *Ils doivent prendre des mesures* (B2)
- (63) *On doit se contenter* (B2)
- (64) *Je viens de lire l'annonce* (B2)
- (65) *La commune où j'habite* (C1)
- (66) *On est d'accord si je dis* (C1)
- (67) *Qu'on devienne tous américains* (C1)

Le grand nombre d'occurrences de pronoms sujets dans les niveaux initiaux peut être dû à l'usage d'un grand nombre de phrases simples dans les niveaux les plus bas, qui demandent toujours un pronom sujet. Dans les niveaux les plus avancés, les apprenants ont tendance à utiliser d'autres ressources linguistiques pour construire leurs textes telles que l'emploi de phrases subordonnées :

- (68) *Le pourcentage de petites filles qui ont des problèmes sérieux d'alimentation est vraiment alarmant* (B2)

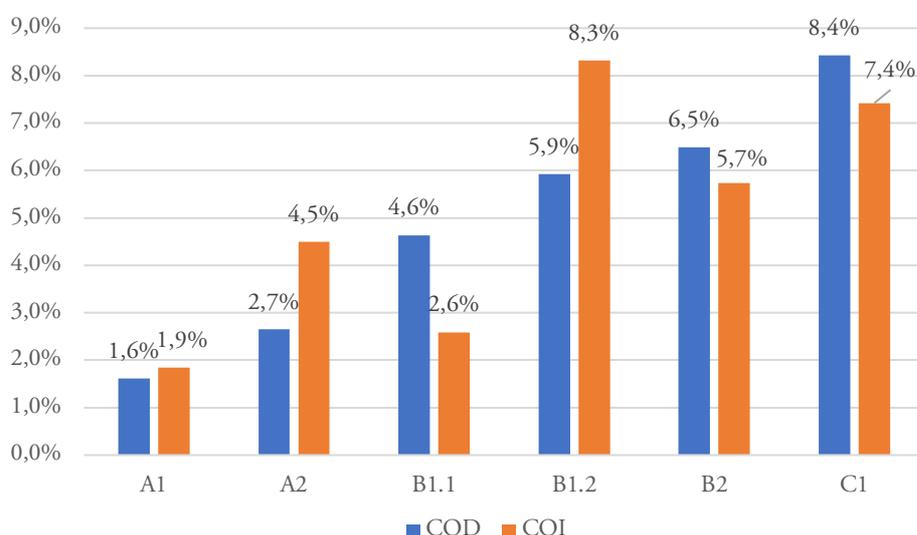
Avec d'autres procédés anaphoriques qui remplacent le pronom sujet :

- (69) *Je vous adresse cette lettre en tant que travailleur comme vous aus sujet de ne plus ouvrir vos commerces le samedi après-midi. Bien que compréhensible, cette situation entraîne pas mal de nuisances pour tous.* (C1)

Nos résultats montrent que les apprenants hispanophones de notre corpus acquièrent très tôt les pronoms sujets. Ces résultats convergent avec d'autres études qui confirment l'acquisition précoce des pronoms sujets depuis le début de l'apprentissage en FLE (Klein & Perdue, 1992 ; Giacobbe, 1987, 1989 et 1992 ; Véronique, 1994 ; Grondin & White, 1996 ; Bartning, 1997 ; Granfeldt & Schlyter, 2004).

#### 4.2.2. Pronoms conjoints COD/COI

Dans cette section, nous nous focalisons sur l'analyse des occurrences des pronoms conjoints compléments COD/COI.



Graphique 2. Emploi de pronoms COD/COI

Les apprenants utilisent davantage les pronoms compléments conjoints dans leurs productions écrites surtout à un niveau moyen (niveau B.1.1 et niveau B.1.2).

La plupart des pronoms COD employés sont de nature anaphorique, c'est-à-dire, qu'ils font référence à un élément cité avant :

(70) La France est magnifique, je *l'*adore (A1)

(71) Je ne connais pas la France, est-ce-que tu *la* connais ? (A2)

(72) Je n'ai pas encore de livre électronique et je n'ai aucune envie de *l'*acheter (B.1.1)

(73) J'ai décidé d'écrire mon expérience et mes souvenirs pour ne pas *les* oublier (B1.1)

(74) Nous avons d'arbres à la montagne, nous *les* soignons (B2)

À un niveau C1, nous trouvons des constructions plus complexes :

(75) Je pense que *l'*on devrait [...] (C1)

(76) Qu'on ne *le* croit (C1)

(77) Je voudrais *m'*excuser (B2)

(78) Je voudrais *vous* remercier (B1.2)

Les autres pronoms COD relevés ici correspondent à des référents déictiques renvoyant au locuteur :

(79) Il veut *me* tuer (B1.2)

(80) Je dois *me* présenter (B2)

Les occurrences de COI présentent un pourcentage plus faible d'emploi (8.3% pour le COD 1.9% pour le COI). Dans les exemples suivants nous avons transcrit ceux de 3<sup>ème</sup> personne (81, 82, 83) et ceux de 2<sup>ème</sup> personne (84, 85).

(81) J'ai dû *lui* faire le travail (B2)

(82) Pour *lui* faire une visite (B1.2)

(83) On ne doit pas *leur* dire (B2)

(84) Je *vous* souhaite bonne chance (B2)

(85) Je *vous* propose deux petites idées (C1)

Dans notre corpus nous n'avons trouvé des occurrences du COI de 3<sup>ème</sup> personne qu'à partir du niveau B1. Les pronoms COI utilisés par les apprenants de niveau initial (A1-A2) partagent, en général, la forme *m'/me* (89), *t'/te* (90), identique en espagnol :

(86) Vous pouvez *m'*écrire (A1)

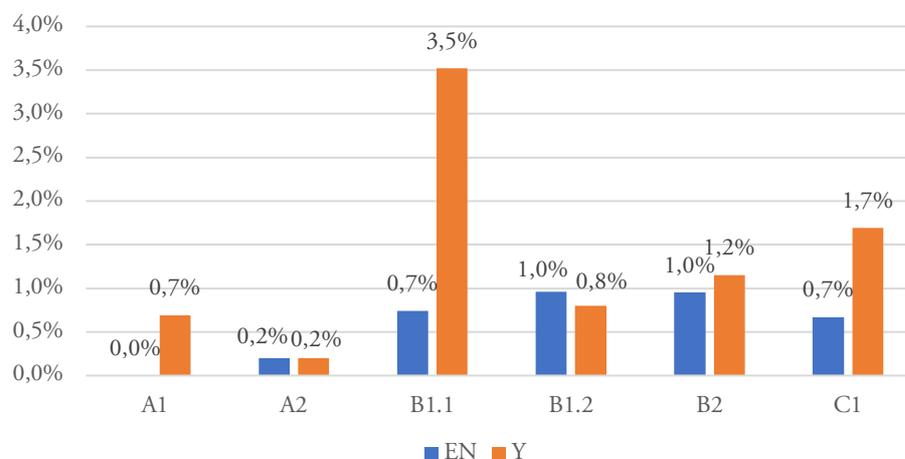
(87) Je *te* présente mon appartement (A1)

Nous observons que le pourcentage d'emploi des pronoms COD et COI s'accroît d'une manière visible dans le graphique au fur et à mesure que le niveau de langue augmente. Les apprenants utilisent davantage les pronoms compléments conjoints dans leurs productions écrites, surtout à un niveau intermédiaire (niveau B.1.1 et niveau B.1.2) où nous constatons la parution d'un plus grand nombre d'occurrences de ces pronoms. Ces résultats convergent avec ceux de l'étude sur l'acquisition des pronoms COD et COI de Bartning & Schlyter (2004).

Paradoxalement, au fur et à mesure que le niveau de langue augmente (niveau B2 et niveau C1) le pourcentage de pronoms compléments décroît. Ceci peut s'attribuer, à notre avis, au fait que les apprenants de niveau plus avancé peuvent avoir recours à de nombreux procédés linguistiques comme des phrases subordonnées ou des tournures sémantiques qui leur permettent d'omettre ou faire substituer des pronoms COD/COI.

#### 4.2.3. Pronoms *en* /*y*

Nous abordons par la suite l'étude des pronoms *en* et *y*.

Graphique 3. Emploi des pronoms *en/y*

Dans le graphique 3 nous pouvons apprécier les occurrences des pronoms *en* et *y* dans les productions écrites analysées. Les pronoms *en* et *y* sont quasi inexistantes dans les niveaux A1 et A2 et ils ont une présence de moins de 4% dans les niveaux les plus avancés. Si on établit une comparaison entre ces deux pronoms, *y* montre le plus d'occurrences (6,4%), tandis que la présence du pronom *en* (3,6%) reste assez faible dans tous les niveaux de langue.

Les résultats de notre étude convergent avec d'autres travaux qui concluent que les pronoms *en* et *y* sont acquis tardivement (Alvarado Gutiérrez, 2018 ; Bartning & Schlyter, 2004 ; Hvidsten & Helland, 2018 ; Klein & Perdue, 1992).

Nous signalons la forte présence du *y* (de presque 4%) dans une des épreuves écrites du niveau intermédiaire B1.1. Cette présence si remarquable est due, à notre avis, au sujet de la production écrite demandée, à savoir : *Décrire un voyage* (niveau B1.2). Pratiquement, toutes les occurrences du *y* font référence au complément locatif :

- (88) Je devrais *y* aller aussi (B1.2)
- (89) On *y* va prendre une bière (B1.2)
- (90) Nous avons décidé d'*y* aller (B1.2)
- (91) J'avais envie d'*y* retourner (B1.2)
- (92) L'opportunité d'*y* aller (B1.2)
- (93) Je recommande d'*y* aller (B1.2)

Nous trouvons très peu d'exemples où le *y* correspond à un complément de verbe précédé de la préposition « à » comme :

- (94) Après j'*y* ai pensé beaucoup (B2)

Le pronom *en* est très peu utilisé, avec un pourcentage de moins de 2% dans tous les niveaux de langue. Parmi ces occurrences nous signalons le complément direct in Nous n'*en* avons pas un (A2)

Et aussi le groupe nominal précédé de la préposition *de* :

(96) J'*en* ai besoin (B1.1)

Dans les exemples qui suivent, le pronom *en* est utilisé dans les expressions où ce pronom est constitutif. Ces exemples ont été tirés des copies des niveaux avancés.

(97) Je vous conseille, donc, d'*en* profiter (C1)

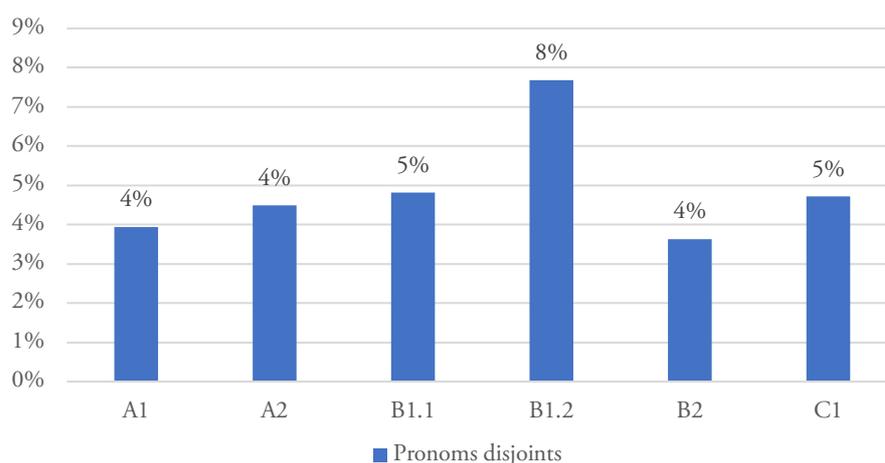
(99) Il n'*en* est pas moins vrai (C1)

Dans notre corpus les occurrences du pronom *en* se trouvent en grande proportion dans les expressions dont ce pronom est constitutif.

En somme, les pronoms *en/y* restent les moins utilisés dans notre corpus. Dans le cas de *y*, presque toutes les occurrences attestées correspondent à des compléments locatifs, celles d'*en*, dans notre corpus, représentent des expressions préfabriquées ou *chunks*.

#### 4.2.4. Pronoms disjoints

Nous abordons par la suite les occurrences des pronoms disjoints.



Graphique 4. Emploi de pronoms disjoints

Les occurrences de pronoms disjoints présentent une distribution assez singulière dans notre corpus car leur emploi est similaire dans les niveaux débutants et dans les niveaux avancés.

D'après ces exemples, nous constatons que la plupart des pronoms disjoints, surtout dans les niveaux initiaux et intermédiaires, sont utilisés dans un Groupe Prépositionnel (GP), c'est-à-dire, après une préposition :

(100) C'est un problème pour *moi* (A1)

(101) Je voudrais prendre rendez -vous et parler avec *toi* (A2)

(102) J'ai oublié mon portable chez *moi* (B1.2)

(103) La situation chez *vous* et en Europe est dramatique (B2)

(104) [...] avec *eux* le centre-ville récupérerai à nouveau tout son charme d'antan (C1)

Le pronom disjoint, dans notre corpus, est acquis de façon précoce, surtout dans les constructions ayant un complément prépositionnel. Ou bien, comme sujet coordonné à un autre sujet :

(105) Pauline et *moi*, nous sommes allées voir le Louvre (A1)

(106) Aitor et *moi* venons d'arriver à l'hôtel (A1)

Ce n'est qu'à un niveau avancé que nous pouvons attester d'autres constructions comme la mise en relief (107), le complément d'une forme présentative (108), pronom périphérique dans une construction disloquée (109) et comme pronom postposé à l'impératif (110) :

(107) C'est à *nous* de lutter (C1)

(108) Ce sont *eux* les premiers clients (B2)

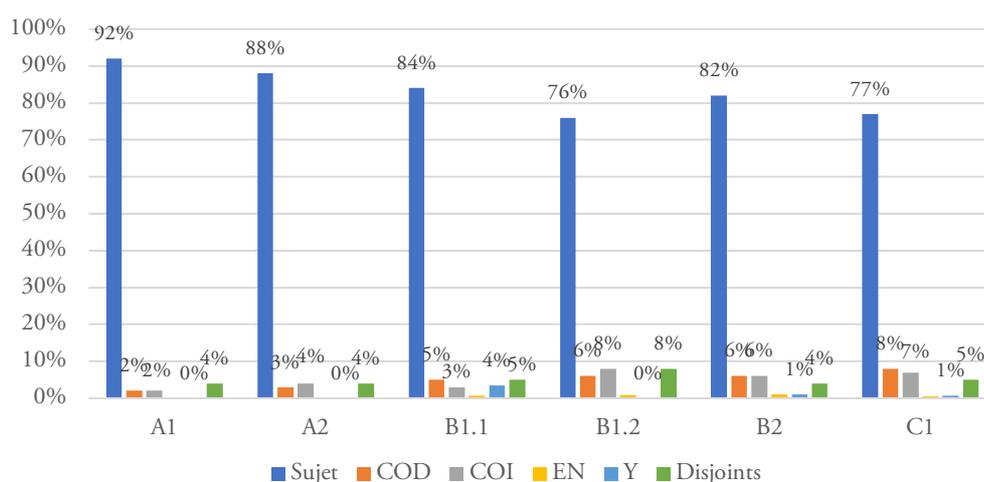
(109) *Moi*, je suis pour (C1)

(110) Pardonnez-*moi* (B1.2)

En définitive, l'acquisition des pronoms disjoints est précoce surtout dans les constructions après un GP ou un sujet coordonné. Cependant, leur usage s'amplifie dans des constructions syntaxiques plus complexes au fur et à mesure que le niveau de langue s'accroît. Les niveaux intermédiaires, quant à eux, révèlent un plus grand emploi de pronoms disjoints souvent dans des constructions syntaxiques simples comme après un GP ou un pronom impératif postposé.

#### 4.2.5. Synthèse des résultats

Nous présentons par la suite une synthèse des résultats de notre étude dans le graphique suivant :



Graphique 5. Emploi des pronoms personnels

Le graphique 5 nous permet d'observer visuellement les caractéristiques distributionnelles des pronoms selon le niveau de langue.

Nous pouvons remarquer que les pourcentages d'emploi des pronoms sont plus équilibrés au fur et à mesure que le niveau de langue augmente. Les résultats nous montrent que les apprenants hispanophones ayant un niveau plus avancé de langue utilisent une plus grande variété de pronoms personnels dans leurs productions écrites. Tandis que les pronoms sujets sont utilisés depuis le début de l'apprentissage, le développement dans l'acquisition du FLE nous montre qu'au fur et à mesure que le niveau de langue augmente, les apprenants sont capables de maîtriser toutes les catégories des pronoms personnels dans leurs productions écrites.

Notre première question de recherche portait sur l'ordre d'acquisition des pronoms personnels des hispanophones. En premier lieu, nous nous demandions si les pronoms sujets étaient acquis tout au début de l'apprentissage. Ensuite, si les pronoms disjoints le faisaient avant les pronoms COD/COI et finalement, si les pronoms conjoints *en/ly* étaient acquis tardivement dans le processus.

Nous pouvons constater, en effet, que les pronoms sujets sont acquis tout au début de l'apprentissage. Nous avons pu dénombrer beaucoup d'occurrences de pronoms personnels sujets qui, dans les niveaux débutants (A1 et A2) restent les pronoms les plus attestés. D'après notre corpus, nous pouvons ratifier ce que les études précédentes ont déterminé, c'est-à-dire, que le pronom sujet est acquis avant tout autre pronom.

Quant aux résultats sur l'acquisition des pronoms disjoints et conjoints, les formes disjointes sont remplacées progressivement par les formes conjointes correspondantes. Ceci est attesté dans notre étude par le nombre de pronoms disjoints signalés. Le nombre de pronoms disjoints est plus ample dans les niveaux débutants. Au fur et à mesure que le niveau de langue s'accroît, le nombre de pronoms disjoints diminue. À nouveau nous pouvons répondre affirmativement à la question 1.2, c'est-à-dire, les pronoms disjoints sont acquis avant les pronoms conjoints.

Par rapport à la question 1.3, concernant l'acquisition tardive des pronoms *en/ly*, vu le nombre minimal d'occurrences dans notre corpus, elle mérite une réponse un peu plus nuancée. D'un côté, nous pouvons ratifier que ces pronoms sont utilisés dans les niveaux de langue avancés, cependant, le mot *acquisition* reste trop catégorique parce que, toujours d'après notre corpus, nous ne pouvons pas certifier une vraie acquisition de ces deux pronoms dû au faible nombre d'occurrences.

Notre deuxième question portait sur l'effet de la compétence linguistique dans l'acquisition des pronoms personnels. D'après notre analyse, dans les différents niveaux de langue, depuis le niveau A1 jusqu'au niveau C1, nous avons pu constater que plus le niveau de langue augmente, plus le nombre de pronoms personnels diminue dans chaque catégorie mais que ce nombre est distribué de façon plus proportionnelle dans

chacune d'elles. En effet, les apprenants de niveau avancé de langue (B2 et C1) développent des ressources linguistiques d'un autre ordre syntaxique, et sont capables ainsi d'omettre des pronoms et de les remplacer, par exemple, par une phrase subordonnée ou autres constructions syntaxiques.

Ces résultats nous permettent de constater un rapport entre le niveau de langue et l'acquisition de pronoms personnels. Lorsque le niveau de langue augmente, nous trouvons une plus grande variété de pronoms personnels, quoique le nombre absolu de pronoms diminue.

## 5. Conclusions

L'analyse des occurrences des pronoms dans les productions écrites de notre corpus d'apprenants hispanophones nous a permis d'arriver aux conclusions suivantes :

- a) Les pronoms sujets sont employés depuis le début de l'apprentissage de façon correcte et leur pourcentage d'occurrences diminue lorsque le niveau de langue augmente.
- b) Les pronoms conjoints COD/ COI sont étroitement liés au niveau de langue. En effet, le pourcentage des pronoms COD/ COI augmente, surtout pour les niveaux intermédiaires (B1.1 et B1.2). Le pronom COD est clairement plus utilisé que le pronom COI, surtout aux niveaux initiaux et intermédiaires de compétence linguistique.
- c) L'utilisation des pronoms disjoints nous montre leur ample emploi dans les niveaux bas et intermédiaires de compétence linguistique, d'ailleurs, leur emploi est attesté depuis le niveau A1. Les apprenants les plus avancés utilisent dans une moindre mesure ces pronoms.
- d) Quant aux pronoms conjoints et disjoints nous pouvons établir l'évolution suivante : un plus grand niveau de compétence linguistique entraîne un emploi moins élevé de pronoms disjoints et plus élevé de pronoms conjoints.
- e) Enfin, les occurrences de *en/y* restent toujours les moins attestées et, même si les apprenants de niveau linguistique avancé les utilisent un peu plus, cet emploi reste marginal.

Notre étude concernant l'ordre d'acquisition des pronoms personnels des hispanophones et l'effet du niveau de langue confirme, ainsi, les études précédentes menées avec des apprenants d'autres LM. Tout semble indiquer, d'après notre corpus, que la progression dans l'acquisition des pronoms en FLE est semblable pour tous les apprenants quelle que soit leur LM (Véronique, 2017).

Les résultats de cette étude empirique quantitative qui portent sur l'écrit pourraient se compléter par une étude similaire d'un corpus oral. Également, une approche

qualitative élargirait, sans aucun doute, le diagnostic des stades d'acquisition du pronom personnel en FLE en nous permettant de nuancer et d'approfondir ce processus. En outre, l'accès à des corpus écrits et/ou oraux de travaux non considérés dans cette recherche, pourrait faire l'objet, dans d'ultérieures recherches d'un répertoire d'erreurs d'apprenants hispanophones récurrentes en ce domaine.

Nous tenons à signaler aussi quelques implications didactiques qui peuvent se détacher de notre étude de cas. Tout d'abord, nous voudrions insister sur l'importance de développer des stratégies d'enseignement des pronoms *en/ly* pour assurer leur acquisition. Ensuite, nous voudrions signaler le besoin d'insister sur la conscience métalinguistique indispensable de la part des apprenants, surtout, en ce qui concerne les pronoms COD et COI. En définitive, l'acquisition des pronoms personnels reste un point à consolider pendant tout le processus d'acquisition du FLE.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABEILLÉ, Anne, Danièle GODARD, Annie DELAVEAU & Antoine GAUTIER (2021) : *La Grande Grammaire du Français*. Vol. 1. Arles, Actes Sud.
- ANDERSEN, Helga (1986) : « L'acquisition et l'emploi des pronoms français par des apprenants danois », in Alain Giacomi & Daniel Véronique (éd), *Acquisition d'une langue étrangère. Actes du 5<sup>e</sup> colloque international Aix-en-Provence*. Aix-en-Provence, Université de Provence, 25-44.
- ALVARADO GUTIÉRREZ, Isabel (2018) : *L'influence des langues sources dans l'acquisition du français L3 dans un contexte universitaire chilien. Une analyse du groupe verbal : description linguistique et propositions didactiques*. Thèse de doctorat sous la direction de Georges-Daniel Véronique. Université d'Aix-Marseille. URL : <http://www.theses.fr/2018AIXM0158>
- BARTNING, Inge (1997) : « Structuration des énoncés et stratégies référentielles à l'aide de la prédication c'est x chez des apprenants avancés et des locuteurs natifs ». *Travaux de linguistique*, 34, 65-90.
- BARTNING, Inge & Suzanne SCHLYTER (2004) : « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 ». *Journal of French Language Studies*, 14:3, 281-299. DOI : <http://doi.org/10.1017/S0959269504001802>
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
- ELUERD, Roland (2017) : *Grammaire descriptive de la langue française*. Paris. Armand Colin, 2<sup>e</sup> ed.
- GOBIERNO VASCO (2019) : «Decreto nº 80 de 2019 por el que se dispone la implantación de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunidad Autónoma del País Vasco y se establece el currículo de los niveles Básico A1, Básico A2, Intermedio B1,

- Intermedio B2, Avanzado C1 y Avanzado C2 de dichas enseñanzas». *Boletín Oficial del País Vasco*, nº 120, 21 de mayo.
- GRANFELDT, Jonas & Suzanne SCHLYTER (2004) : «Cliticisation in the acquisition of French as L1 and L2», in Philippe Prévost & Johanne Paradis (éd.), *The acquisition of French in Different Contexts*. Amsterdam, John Benjamins, 333-370.
- GIACOBBE, Jorge (1987) : *Pronominal reference to persons. The use of subject and oblique pronouns in French by two Spanish speaker informants*. Texte inédit.
- GIACOBBE, Jorge (1989) : *Construction des mots et construction du sens. Cognition et interaction dans l'acquisition du français par des adultes hispanophones*. Thèse de doctorat sous la direction d'Antoine Culioli. Université de Paris 7.
- GIACOBBE, Jorge (1992) : *Acquisition d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris, CNRS Éditions.
- GRONDIN, Nathalie & Lydia WHITE (1996) : «Functional categories in child's L2 acquisition of French». *Language Acquisition*, 5, 1-31.
- HERSCHENSOHN, Julia & Guess RANDALL (2018) : «Acquisition of L2 French Object Pronouns by Advanced Anglophone Learners». *Languages*, 3, 15. DOI: <https://doi.org/10.3390/languages3020015>.
- HERSCHENSOHN, Julia (2004) : «Functional categories and the acquisition of object clitics in L2 French», in Philippe Prévost & Johanne Paradis (éd.), *The acquisition of French in Different Contexts*. Amsterdam, John Benjamin, 207-242.
- HVIDSTEN, Eirik & Petter HELLAND (2018) : « L'acquisition du pronom *en* en français langue étrangère ». *Synergies Pays Scandinaves*, 13, 51-63.
- KLEIN, Wolfgang & Clive PERDUE (1992) : *Utterance Structure (Developping Grammars Again)*. Amsterdam, John Benjamins.
- MATTHEY, Marinette & Daniel VÉRONIQUE (2004) : « Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives ». *AILE*, 21, 203-233.
- PELLAT, Jean-Christophe (2019) : « Grammaire du français langue étrangère aux niveaux avancés : l'exemple des chaînes de référence ». *Synergies France*, 13, 87-99.
- PIENEMANN, Manfred (1998) : *Language Process and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam, John Benjamin.
- PRÉVOST, Philippe & Lydia WHITE (2000a) : «Accounting for Morphological Variation in Second Language Acquisition: truncation or Missing Inflection? », in Naama Friedman & Luigi Rizzi (dir.), *The acquisition of syntax*, 202-235. Harlow, Longman.
- PRÉVOST, Philipp & Lydia WHITE (2000b) : «Missing surface Inflection or Impairment in Second Language Acquisition? Evidence from Tense and Agreement ». *Second Language Research*, 16, 103-133.
- POZNIAK, Céline & Barbara HEMFORTH (2016) : « Acquisition des pronoms objets en français langue seconde ». *Discours*, 18. DOI : <https://doi.org/10.4000/discours.9151>
- RIEGEL, Martin, Jean Christophe PELLAT & René RIOUL (2009) : *Grammaire méthodique du français*. Paris, P.U.F. 7<sup>ème</sup> éd.

- SNEED GERMAN, Elisa; Julia HERSCHENSOHN & Cheryl FRENCK-MESTRE (2015) : «Pronoun processing in anglophone late L2 learners of French: Behavioral and ERP evidence ». *Journal of neurolinguistics*, 34, 15-40.
- TSEDRYK, Kanstantsin & Iryna PUNKO (2008) : « L'acquisition des pronoms clitiques en français langue seconde (L2) », in Jacques Durand, Benoît Habert & Bernard Laks (éd.), *Congrès Mondial de Linguistique Française*. Paris, Institut de Linguistique Française, 1859-1870.
- TOWELL, Richard & Roger HAWKINS (1994) : *Approaches to Second language Acquisition*. Clevedon, Multilingual matters.
- VÉRONIQUE, Georges-Daniel (2017) : « La grammaire en français langue étrangère : questions d'acquisition et d'intervention ». *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, 56, 25-41. DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.4734>
- VÉRONIQUE, Georges-Daniel (2010) : « La structuration informationnelle et le développement d'une classe pronominale dans les interlangues françaises d'apprenants arabophones », in Marina Chini (dir.), *Topic, struttura dell'informazione e acquisizione linguistica / Topic, Information Structure and Language Acquisition*. Milan, Franco Angeli, 115-136.
- VÉRONIQUE, Georges-Daniel (1994) : « *Il y a et c'est* dans des "interlangues" d'apprenants de français ». *Cahiers du français contemporain*, 1, 55-73.
- WODE, Henning (1981) : *Learning a Second language, Vol 1: an Integrated View of Language Acquisition*, Tübingen, Gunter-Narr.

### ANNEXE 1. Épreuves des productions écrites

Niveau A1
Activité 1: Vous allez échanger votre appartement pour les vacances, avec M. Duval. Vous lui écrivez un mél pour décrire l'appartement. (40 mots)
Activité 2 : Vous passez quelques jours en France. Vous écrivez une lettre à votre meilleur (e) ami (e) pour lui raconter : - Où et avec qui vous êtes -Ce que vous avez fait pendant votre séjour. - Votre impression sur la France (110-120 mots)
Niveau A2
Activité 1 : Vous avez un problème dans votre immeuble (ascenseur, antenne de télévision...) et vous voulez parler avec vos voisins. Laissez-leur une note sur la porte dans le hall d'entrée expliquez : -Qui vous êtes. -Le problème. -Où et quand vous réunir (35-40 mots)

Activité 2 : Sur le panneau d'affichage de votre école vous avez lu cette note : bonjour, Je m'appelle marina, j'ai 24 ans. Cet été je voudrais faire un voyage interrail. Quelqu'un voudrait m'accompagner ? écrivez-moi : [maninatou@gmail.com](mailto:maninatou@gmail.com)

Écrivez-lui un email et dites :

- Qui vous êtes.
- Pourquoi vous voulez faire ce voyage.
- Votre disponibilité et dates.
- Les villes que vous aimeriez visiter.
- Ce qu'il faudrait emporter (110-120 mots)

### Niveau B1.1

Activité 1 : Ajoutez un commentaire à in forum dont la question est la suivante : « le livre électronique fera-t-il disparaître le livre traditionnel) (50-60 mots)

Activité 2: Vous avez enfin réalisé le voyage de vos rêves! De retour chez vous, vous décidez d'écrire votre expérience et vos souvenirs pour ne pas les oublier. -pourquoi vous l'avez fait. -comment vous l'avez organisé. -où, combien de temps et avec qui êtes-vous parti(e). (140-160 mots)

### Niveau B1.2

Activité 1 : Hier vous aviez un rendez-vous avec vos amis pour aller au cinéma. Mais vous n'avez pas pu y aller. Écrivez-leur un courriel pour vous excuser et expliquer ce qui s'est passé et pourquoi vous n'avez pas pu prendre contact avec eux (60-80 mots)

Activité 2 : Au journal du dimanche vous avez lu une offre d'emploi qui vous intéresse : traducteur-interprète au siège des Nations Unies, à Genève. Rédigez une lettre de motivation. Vous devez vous présenter et parler de :

- Votre formation.
- Votre expérience dans le domaine des langues.
- Vos compétences professionnelles et os qualités personnelles.
- Votre intérêt pour un poste dans une institution comme les Nations Unies. (160-180 mots).

### Niveau B.2

Activité 1 : Vous venez de lire sur un forum l'annonce suivante : « Mon mari a ouvert depuis peu un site consacré au troc, à l'échange, au partage de *savoir-faire* etc. sur le principe des SEL (systèmes d'échange locaux) , mais à l'échelon national. Le tout entièrement gratuit, évidemment. N'hésitez pas à y faire un saut et participer, pour aider à grandir et à servir à tous. L'adresse : <http://www.zetroc.fr>. cette idée vous intéresse et vous décidez de réagir sur le forum pour donner votre avis, et éventuellement proposer un échange (90-110 mots)

Activité 2 : Choisissez un des deux sujets ci-dessous que vous développerez en vous aidant de l'énoncé, et en essayant d'enchaîner vos idées de façon cohérente. (230- 250 mots)

Sujet 1 : LES CONCOURS DE MINI-MISS SONT INTERDITS

« Les concours de mini-miss enfin interdits ! Faire déambuler des gamines de moins de 16 ans outrageusement maquillées sur un podium est désormais une pratique interdite, passible de deux ans de prison et de 30 000 euros d’amende. Ainsi en ont décidé les sénateurs lors de l’examen du projet de loi sur l’égalité entre hommes et femmes. Une victoire pour la sénatrice Chantal Jouanno, auteure de la proposition et d’un rapport, en mars 2012, sur l’hypersexualisation des petites filles. [...] La mesure devrait entre en vigueur dans les prochaines semaines » (*Femme actuelle*, 30-09-2013).

Vous avez lu l’article ci-dessus et vous voulez en parler au courrier des lecteurs de la revue, parce que vous êtes d’accord avec cette mesure et vous voulez exposer les raisons qui vous poussent à penser ainsi. (230-250 mots)

Sujet 2 : LE CHÔMAGE EN EUROPE

Les gouvernements de beaucoup de pays européens ne savent pas comment s’y prendre pour résorber le chômage montant. Or, on ne s’interdit pas d’augmenter le nombre de machines et d’ordinateurs au détriment des postes d’emploi occupés autrefois par des travailleurs. En outre, les importations en provenance des pays pauvres ne cessent d’augmenter. Le coût de l’emploi est-il trop élevé en Europe ? Faudra-t-il se contenter d’emplois à temps partiel ou à durée limitée ? Pourtant, d’autres pays d’Europe connaissent des salaires élevés avec un chômage réduit. Faut-il tout miser sur la formation poussée et la recherche ? Comment faire ? Vous développerez ce sujet dans un forum qui aborde la question du chômage pour exprimer votre opinion et l’illustrer par votre expérience. (230-250 mots)

### Niveau C1

Activité 1 : Depuis quelque temps, les boutiques et magasins de la commune où vous habitez n’ouvrent pas le samedi après-midi. Or, l’Association des Commerçants se plaint de la basse fréquentation de ces magasins et s’en prend aux clients qui choisissent plutôt les grandes surfaces. Vous écrivez une lettre à l’Association pour leur demander d’agir afin que le centre-ville commerçant ouvre le samedi après-midi. (90-110 mots)

Activité 2: Choisissez un des sujets ci-dessous, que vous développerez en vous aidant de l’énoncé, et en essayant d’enchaîner vos idées de façon cohérente. Votre texte comportera (290-310 mots).

Sujet 1 : APPAUVRISSEMENT DE LA LANGUE

Les fans de la grammaire française n’en démordent pas. Internet et autres réseaux sociaux appauvrissent notre langue. Rien n’est moins sûr, lit-on sur un site web. Il est vrai qu’avec les mails, sms, tweets... une nouvelle forme d’écriture, électronique, s’est emparée de nos sociétés. Irions-nous vers un appauvrissement de la langue ou serions-nous au contraire en train de l’enrichir, comme essaient de le transmettre deux linguistes belges (Louise-Amélie Cougnon et Richard Beaufort) dans une étude qu’ils viennent de publier sous le titre de Néologies et sms ? Vous réagissez sur le forum qui a lancé ce débat, en exposant votre avis sur la question.

Sujet 2 : LES CLASSES MOYENNES, LES PLUS TAXÉES

Dans la situation actuelle de crise, force est de constater que les plus taxés, ce sont les classes moyennes inférieures. On montre du doigt ceux qui reçoivent les aides sociales, tandis que les entreprises multinationales, les tricheurs et les profiteurs passent à travers le filet. Les élections approchent, et les partis demandent aux citoyens de partager avec eux leurs inquiétudes sur leurs forums. Vous écrivez pour protester contre ce système injuste et pour demander un vrai changement qui taxe les gens selon leur pouvoir d'achat.