



This work is licenced under a Creative Commons Attribution 4.0 International License  
 Ovaj rad dostupan je za upotrebu pod licencom Creative Commons Imenovanje 4.0. međunarodna

IZVORNI  
 ZNANSTVENI RAD

UDK: 811.133.1'243(497.6)  
 378.091.3  
 811.133.1'36

DOI: <https://doi.org/10.22210/strjez/54-1/2>

Primljen: 6. 2. 2025.  
 Prihvaćen: 8. 6. 2025.

# L'emploi des adjectifs en antéposition, en postposition et en position attributive : le poids des adjectifs dans un corpus d'allophones

Emir Šišić

emir.sisic@ff.unsa.ba

*Université de Sarajevo, Sarajevo, Bosnie-Herzégovine*

Ce travail porte sur l'acquisition du français (L3) chez des étudiants bosniens de langue et de littérature françaises à la Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université de Sarajevo. L'élément principal observé est l'acquisition des adjectifs en antéposition, en postposition et en position attributive, à travers le corpus écrit *Didacquis*, composé de textes narratifs et argumentatifs sur divers sujets : *les études, les voyages, les relations amicales*. En ce qui concerne la position de l'adjectif dans la phrase, nous nous inscrivons dans la théorie d'Abeillé & Godard (1999), qui défend l'ordre et le trait de poids des adjectifs. Le corpus comprend 156 productions écrites de 54 étudiants universitaires en Licence 2 et 3. Nous avons réparti les étudiants en plusieurs stades établis par les linguistes suédois Bartning & Schlyter (2004), en fonction des profils grammaticaux qui montrent les parcours développementaux des itinéraires acquisitionnels. Nous observons trois stades d'apprenants : post-initial (PI), intermédiaire (INT) et avancé haut (AH). Nous prenons en compte quatre facteurs influençant le processus d'acquisition : la typologie, la compétence en L3, la récence et le statut du français L3. Nous conclurons sur la position dans laquelle les étudiants montrent l'usage le plus productif et précis des adjectifs, ainsi que le stade d'acquisition.

Mots-clés : *adjectifs, accord, itinéraires acquisitionnels, Didacquis, antéposition, postposition, position attributive*.

## 1. INTRODUCTION – ACQUISITION DES LANGUES

Il est impossible d'explorer le domaine de l'acquisition des langues étrangères, dans notre cas le français en tant que L3, sans évoquer les principaux postulats de ce champ scientifique. Sans prétendre à l'exhaustivité, il est néanmoins important d'expliquer ce que sous-entend le processus d'acquisition d'une langue. En général, les recherches sur l'acquisition des langues étrangères visent à appréhender le processus d'appropriation des langues. Ce processus englobe les aspects cognitifs, intrapsychiques et extrapsychiques dont l'apprenant n'est pas entièrement conscient (Véronique, 2009). Certes, le terme « acquisition » se rapporte généralement à l'acquisition de la langue maternelle d'une personne (Durkin, 1987). Mais, il est également utilisé pour les langues étrangères. Dès la fin des années 70, plusieurs travaux en acquisition des langues sont consacrés aux apports du locuteur natif à l'apprenant, mais aussi de nombreuses recherches prennent en compte les stratégies de communication et d'apprentissage employées par des non-natifs (Véronique, 1992 ; Williams & Hammarberg, 1998 ; Doehler, 2000 ; Dewaele & Véronique, 2001 ; etc.). Ellis (1985) distingue nettement deux perspectives dans l'étude de l'acquisition des L2. Une première démarche, qui pourrait certainement prôner le fonctionnalisme, s'interroge sur l'étude des contextes comme divers moyens qui rendent possible l'appropriation du code linguistique en L2 ainsi que diverses modalités du développement de cette compétence linguistique. La seconde démarche, l'interactionnisme aborde plutôt les contextes sociaux qui jouent un rôle dans le développement de la compétence de communication en L2, c'est-à-dire de la dépendance où chacun d'entre nous se trouve par rapport à son partenaire dans la situation de l'échange. L'enjeu le plus décisif pour le courant interactionniste est le processus de la socialisation en langue étrangère. Cette socialisation comprend deux phases importantes : la socialisation primaire qui commence déjà pendant l'enfance et socialisation secondaire qui se déroule tout au long du parcours social de l'individu (Riutort, 2013 : 63). Ainsi, les aspects cognitifs ne sont pas analysés sans la dimension sociale puisque l'activité cognitive n'est pas interne à l'individu, mais elle est située à l'extérieur de celui-ci. En conséquence, il ne s'agit pas d'acquérir le langage, mais d'entrer progressivement dans des activités langagières qui permettent de devenir membre à part entière de diverses communautés sociales. La dimension sociale renvoie ici à la coordination de la communication, à tout ce qui a trait à l'expérience de vie de l'individu comme ses pratiques linguistiques, son histoire en tant que membre d'une communauté, etc. L'interac-

tionnisme s'intéresse à la façon dont les locuteurs apprennent à se servir des ressources linguistiques pour organiser l'interaction en séquences et dans le but de la rendre interprétable (ex. le verbal et la gestuelle). Dans l'approche interactionniste, le message construit par les partenaires de la communication n'est pas le seul qui soit décisif. C'est également la situation même. Dans une situation, les protagonistes de la communication se font des représentations les uns des autres, ils ont différentes attentes et divers comportements possibles.

Étant donné que ce travail porte sur l'acquisition d'une catégorie spécifique, les adjectifs, nous détaillerons davantage cette problématique dans ce qui suit.

## 2. L'ADJECTIF – APERÇU THÉORIQUE

Selon Gardes Tamine et *al.* (2023), l'adjectif peut marquer la flexion en genre et en nombre tout comme le nom. Cependant, contrairement au nom, l'adjectif n'est pas autonome ; il dépend du nom, que ce soit comme expansion dans le groupe nominal (par exemple, *un enfant / un enfant turbulent*) ou en tant qu'attribut, où il s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie (par exemple, *ces fillettes sont turbulentes*). Il est donc essentiel de clarifier sa catégorie grammaticale et son rôle par rapport au nom. Dans les *Éléments de syntaxe structurale* de Tesnière (1988), l'adjectif est étudié dans le cadre de sa fonction syntaxique, et plus particulièrement de son rôle au sein du groupe nominal. Selon Tesnière (idem), l'adjectif est avant tout un modificateur du nom qu'il accompagne. Il peut être soit épithète, soit attribut, en fonction de sa position par rapport au nom. L'adjectif épithète : il est directement attaché au nom qu'il qualifie, sans l'intermédiaire d'un verbe d'état. Par exemple, dans *une belle fleur*, l'adjectif *belle* modifie immédiatement le nom *fleur*, sans besoin de verbe. L'adjectif attribut, il est relié au nom par un verbe d'état, tel qu'*être*, *sembler*, ou *devenir*. Par exemple, dans *la fleur est belle*, l'adjectif *belle* exprime une caractéristique du sujet *fleur*, et il est lié à celui-ci par le verbe *est*. Tesnière (idem) souligne que les adjectifs ne se contentent pas de qualifier un nom, mais jouent aussi un rôle dans la modification de la structure de la phrase, en précisant ou en spécifiant les caractéristiques du nom qu'ils modifient. D'un point de vue syntaxique, Tesnière examine comment l'adjectif, qu'il soit épithète ou attribut, s'inscrit dans un système plus large de relations entre les éléments de la phrase. En tant que modificateur, l'adjectif est souvent subordonné au nom qu'il quali-

fie dans l'arbre syntaxique, occupant ainsi une position déterminée par les autres éléments de la phrase.

Nous précisons d'abord l'étymologique de la catégorie observée. Le terme « *adjectif* » provient du latin *adiectivum*, signifiant « ce qui s'ajoute à ». Cette étymologie met en lumière un aspect fondamental : l'*adjectif* s'ajoute à un autre mot, contrairement au nom qui peut désigner un objet du monde de manière indépendante ou en association avec un déterminant. Néanmoins, l'*adjectif* partage certains points communs avec le nom, et il peut parfois se substantiver, comme dans l'exemple *le beau*. Pendant longtemps, l'*adjectif* a été classé parmi les noms en raison de certaines ressemblances morphologiques, notamment des terminaisons identiques, telles que le « *e* » au féminin ou le « *s* » et « *-aux* » au pluriel. Selon Colombat (1992 : 7), l'*adjectif* n'a pas toujours été une catégorie exclusivement rattachée à la classe nominale ; l'opposition entre substantif et *adjectif* ne se restreint pas uniquement à cette classe. Le terme « *adjectif* » ne se limite pas aux subdivisions du nom ; il a également été utilisé pour désigner des éléments d'autres parties du discours. Apparaissant au XII<sup>e</sup> siècle, dans des conditions difficiles à préciser, cette opposition a aussi concerné la classe du verbe, avec des distinctions entre *verbes substantifs*, *vocatifs* et *adjectifs*. Le terme « *adjectif* » a aussi été appliqué à la classe pronominale : nos *adjectifs possessifs* ont longtemps été considérés comme des « *pronoms adjectifs* ». De plus, l'*adjectif* a été rapproché des classes du participe et de l'*adverbe*. Cela s'explique par le fait que la fonction « *épithétique* », marquée dans le signifiant même de l'*adjectif*, est restée longtemps essentielle. Cette fonction indiquait une position dans l'énoncé, plutôt qu'une catégorie grammaticale proprement dite. Il y a donc eu, dès le début, une certaine hésitation entre la fonction de l'*adjectif* et sa catégorie grammaticale. Colombat (1992 : 12) souligne qu'avant l'autonomisation de l'*adjectif*, et au moment où le participe a été rapproché de la classe nominale, c'est avec le nom destiné à devenir *adjectif* que cette affiliation s'est opérée de manière naturelle (la similitude de fonctionnement entre le participe et le nom *adjectif*). D'après Abeillé & Godard (1999 : 10), de nombreux facteurs interviennent dans la détermination de la position de l'*adjectif* par rapport au nom, parmi lesquels figurent des facteurs pragmatiques, discursifs, prosodiques, stylistiques, ainsi que des considérations liées à la structure informationnelle.

Abeillé & Godard (1999 : 16) soutiennent que les *adjectifs* reposent sur un principe de « *poids* » (léger et non léger), qui distingue les lexèmes des syntagmes. Selon leur approche, le *poids* résulte, d'une part, d'une spécification lexicale (certains *adjectifs* épithètes sont légers, d'autres non) et,

d'autre part, des règles de construction des syntagmes (certains types de syntagmes sont légers, d'autres ne le sont pas). En conséquence, la position de l'adjectif dans l'énoncé est telle qu'il doit suivre les adjectifs « non lourds » selon un ordre spécifique : léger < moyen < lourd, où les adjectifs dits « moyens » ne sont ni lourds ni légers. La plupart des syntagmes sont non légers ; seul un syntagme formé par la coordination de mots légers ou la modification d'un mot léger par un autre mot léger peut être considéré comme de poids léger. En simplifiant les règles d'ordre, les auteures affirment que les constituants légers précèdent les constituants non légers. Ainsi, les adjectifs épithètes qui précèdent le nom principal sont considérés comme légers, tandis que ceux qui suivent ce nom sont non légers (idem : 18). Ainsi, on distingue les adjectifs selon leur poids lexical : ceux qui sont obligatoirement prénominaux sont considérés comme légers, tandis que ceux qui sont obligatoirement postnominaux sont non légers. La majorité des adjectifs en français, cependant, sont sous-spécifiés en termes de poids. Le poids est un trait syntaxique, distinct du poids phonologique (qui se réfère au nombre de syllabes des mots). Les adjectifs sont lexicalement spécifiés en termes de poids lorsqu'ils sont utilisés en tant qu'épithètes. En revanche, lorsqu'ils sont utilisés comme attributs, les adjectifs sont toujours non légers. En tant qu'attributs, ils peuvent permutoer avec d'autres compléments et être extraits sans perdre leur fonction. Le poids de l'adjectif interagit dans le groupe nominal avec la structure interne du groupe d'une part, et avec l'ordre des éléments d'autre part. Par exemple, les adjectifs légers ne peuvent être associés qu'à un nom léger, tandis que les adjectifs non légers peuvent être associés à un nom ou à un groupe nominal plus complexe. Exemple : *une facile victoire* (l'adjectif *facile* est léger et le nom *victoire* l'est également) ; *des conséquences inquiétantes* (le nom *conséquences* est léger, mais l'adjectif *inquiétantes* est non léger). En contrastant les propriétés syntaxiques des adjectifs antéposés et postposés, les auteures soulignent que l'antéposition implique une combinaison directe ou quasi lexicale, tandis que la postposition fait intervenir une combinaison syntagmatique, qui peut être directe (avec le nom) ou indirecte (avec le groupe nominal). Elles proposent que les adjectifs antéposés soient des mots « légers » (ou des formes syntaxiquement faibles), et que l'antéposition de l'adjectif épithète constitue une marque de cette déficience syntaxique, qui est liée à son incapacité à projeter un syntagme complet. Cette déficience se retrouve également avec certains adverbes antéposés au verbe à l'infinitif, comme dans la classe de *bien*, *mal*, etc. (idem : 27).

Abeillé & Godard (1999) mettent aussi en évidence plusieurs types de généralisations, notamment phonétiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques. En ce qui concerne les généralisations phonétiques, on observe parfois qu'en fonction de leur longueur syllabique, les adjectifs plus courts ont tendance à être placés avant le nom. Cependant, cette règle, qui pourrait contredire l'idée d'une indépendance entre syntaxe et phonologie, ne s'applique pas toujours et systématiquement en français. En effet, de nombreux adjectifs polysyllabiques peuvent être antéposés, comme *agréable* ou *nombreux*. Une version plus nuancée de cette contrainte propose que les adjectifs monosyllabiques précèdent les noms polysyllabiques, tandis que les adjectifs polysyllabiques suivent les noms monosyllabiques. Là encore, cette règle présente de nombreux contre-exemples, bien que l'on puisse observer une préférence prosodique : les adjectifs antéposés sont souvent monosyllabiques, comme *grand*, *beau*, *bon*, etc. La seule généralisation phonétique valide est que les adjectifs antéposés sont soumis à des phénomènes de *sandhi* obligatoires, comme la liaison ou la dénasalisation (*bon ami*), ou à des phénomènes d'allomorphie (comme *beau* / *bel*), alors que pour les adjectifs postposés, la liaison reste facultative (Abeillé & Godard, 1999 : 11). Les adjectifs dérivés, quant à eux, sont massivement postposés. Les adjectifs issus de participes présents ou de participes passifs apparaissent en grande majorité après le nom : *une décision attendue* (et non *une attendue décision*), *des jeux interdits* (et non *des interdits jeux*), *des circonstances atténuantes* (et non *des atténuantes circonstances*), *des propositions concurrentes* (et non *des concurrentes propositions*). Toutefois, il n'existe pas de règle sémantique stricte qui lierait de manière régulière l'ordre du nom et de l'adjectif. Par exemple, les antonymes n'ont pas un comportement identique : *beau* est antéposé, tandis que *moche* ou *laid* sont toujours postposés. Concernant les adjectifs mobiles, il est difficile d'établir un effet de sens clairement associé à leur position. En effet, de nombreux adjectifs peuvent être placés aussi bien avant qu'après le nom, sans changement de sens, comme dans *un charmant jeune homme* / *un jeune homme charmant*. En ce qui concerne les généralisations syntaxiques, voici quelques principes clés pour les adjectifs mobiles :

1. Les adjectifs apparaissent après le nom s'ils ont des compléments, comme le montrent les exemples suivants :

- a. *Un long entretien* / *un entretien long*
- b. *Une victoire facile* / *une facile victoire*

Cependant, certaines constructions sont impossibles :

- a. \**Un long de deux heures entretien* / *un entretien long de deux heures*

b. *\*Une facile à remporter victoire / une victoire facile à remporter.*

2. Les adjectifs prénominaux peuvent être modifiés par des adverbes de degré (par exemple, *très, trop, assez, vraiment*), mais certains autres modificateurs<sup>1</sup> adverbiaux (comme *absolument, véritablement*) ou des modificateurs syntagmatiques imposent la postposition de l'adjectif :

- a. *Une vraiment belle jeune fille / Une jeune fille vraiment belle*
  - b. *Une (\*vraiment) belle jeune fille / Une jeune fille véritablement belle*
  - a. *Une décision (très) habile / Une (très) habile décision*
  - b. *Une (\*politiquement) décision habile / une décision (politiquement) habile*
3. Les adjectifs prénominaux peuvent être coordonnés lexicalement, mais pas à l'aide de conjonctions discontinues ou initiales :
- a. *Une belle et longue table / une table belle et longue*
  - b. *\*Une et belle et longue table / une table et belle et longue.*

De nombreux chercheurs (Taylor & Gelman, 1988 ; Klibanoff & Waxman, 2000 ; Mintz & Gleitman, 2002 ; Ninio, 2004 ; Fox, 2012) soulignent que la principale difficulté associée à la catégorie d'adjectif réside dans son rôle de dépendant nominal : l'adjectif est un mot dont la fonction est de désigner une propriété particulière, apportant ainsi une information distinctive, restrictive ou explicative concernant une unité conceptuelle plus large à laquelle il se rapporte (entité, concept abstrait, etc.). Cette dépendance notionnelle influence divers aspects de l'utilisation des adjectifs : en sémantique, leur sens ne se révèle pleinement que lorsqu'ils sont associés à un nom (ex. *un beau dessin vs un beau gâchis*) ; en morphologie, ils s'accordent en genre et en nombre avec le nom auquel ils se rattachent (ex. *une belle image*). En syntaxe, l'aspect qui nous intéresse particulièrement est celui de l'épithète (la position attributive de l'adjectif), où la relation entre le nom et l'adjectif demeure identique tant sur le plan syntaxique que sémantique. Enfin, la fonction discursive de l'adjectif fait de lui un élément non essentiel à la structure de base de la phrase : il n'est pas toujours nécessaire d'ajouter des informations supplémentaires sur le concept désigné par le nom, surtout lorsqu'il occupe la fonction d'épithète. Cela conduit à une utilisa-

<sup>1</sup> Nous utilisons ici le terme « *modificateur* » au sens *stricto sensu*, en tant que concept grammatical. En revanche, « *modificateur* » renvoie à des acceptations plus larges, ne se limitant pas nécessairement au domaine linguistique.

tion de l'adjectif bien moins fréquente que celle d'autres catégories de mots, comme le nom, le verbe ou le déterminant.

L'adjectif se distingue néanmoins des autres modificateurs par ses possibilités de placement variées par rapport au nom. Deux positions autour du nom peuvent accueillir ces éléments : une position pré-nominale et une position post-nominale, selon la nature spécifique de chaque modificateur. En règle générale, cette position est fixe pour chaque type de modificateur, à l'exception de la catégorie adjectivale, qui peut apparaître indifféremment dans l'une ou l'autre de ces deux positions. Fox (2012 : 3) propose un aperçu schématique de la distribution des modificateurs au sein du groupe nominal, soulignant cette flexibilité particulière de l'adjectif.

**Tableau 1**

Distribution des modificateurs d'après Fox (2012 : 3)

**Table 1**

Distribution of modifiers according to Fox (2012: 3)

			Syntagme adjectival
Déterminant	Syntagme adjectival		Nom
	Numéral cardinal		Adverbe
	Numéral ordinal		Syntagme prépositionnel
	Adjectif indéfini	Tête nominale	Proposition relative
			Proposition complétive
			Proposition participiale

D'après Riegel et *al.* (2012), le syntagme nominal en français peut apparaître sous sa forme minimale constituée d'un déterminant et d'un nom (*le livre*) ou sous une forme étendue (*le livre bleu*). Au sein de l'accord « nominal », le déterminant et l'adjectif dépendent du nom et sont touchés par l'accord interne, c'est-à-dire l'accord en genre et en nombre. Comme nous pouvons observer dans les exemples (1) et (2), en français les déterminants, les adjectifs, les pronoms ainsi que les participes passés doivent être obligatoirement accordés en genre au nom avec lequel ils sont reliés.

- (1) La belle fleur que j'ai reçue est là-bas : c'est celle qui est blanche.  
 (2) Johan est encore petit, mais il est déjà bien fort.

Plusieurs auteurs ont conclu que, lors de l'acquisition, le genre du nom joue un rôle principal, tandis que l'adjectif joue un rôle secondaire et n'apparaît pas au premier plan. En ce qui concerne l'acquisition de la catégorie d'adjectif, les deux études de Granfeldt (2003, 2005) montrent que les apprenants suédophones débutants en français L2 ne font pas l'accord correct

en genre avec l'adjectif<sup>2</sup>, mais que les apprenants avancés le font et qu'ils sont plus sensibles à la forme féminine du genre. Ainsi, toutes les informations qui interviennent dans la sélection des déterminants impliquent le choix particulier d'un genre. Prodeau & Carlo (2002) ont démontré avec les anglophones acquérant le français en milieu institutionnel que l'accord avec l'adjectif se fait moins qu'avec le déterminant. Ces auteures (2002 : 172) soutiennent que les difficultés au niveau de l'adjectif sont dues à une surcharge cognitive de la mémoire de travail, c'est-à-dire « surcharge cognitive au moment du traitement : les opérations de planifications doivent être menées conjointement à des opérations de formulations [...]. » Dans son étude sur l'accord en genre des anglophones, Ayoun (2007), conclut que l'accord déterminant-nom est plus fréquent que celui de nom-adjectif. L'auteure a expliqué que c'est à cause d'un défaut de motivation et d'attention que l'accord nom-adjectif se fait moins mais aussi parce que le genre n'apporte pas de valeurs communicatives particulières. Selon Ayoun (idem), l'accord postposé de l'adjectif se fait avant l'accord antéposé. Quand il s'agit de ces deux positions adjetivales principales, il faut savoir que l'accord se fait à l'intérieur du syntagme nominal et qu'ainsi l'adjectif occupe la place d'épithète. Lorsqu'il n'est pas épithète, il peut avoir la valeur attributive et dans ce cas-là on parle de la position attributive. Dewaele & Véronique (2001) ont conclu que les déterminants reflètent mieux la connaissance par l'apprenant du genre d'un nom que les adjectifs. Ils ont constaté que l'accord de l'adjectif avec le nom est moins fréquent que l'accord du déterminant à l'intérieur du syntagme nominal puisque les déterminants sont des constituants obligatoires et ainsi plus fréquents que les adjectifs épithètes. La raison principale consiste en fait que les apprenants perçoivent le déterminant comme une composante indissociable du mot employé, alors que l'emploi de l'adjectif dans la phrase reste facultatif. En ce qui concerne les caractéristiques formelles de l'adjectif, la relation de dépendance avec le nom se manifeste sur le plan morphologique par l'accord systématique de l'adjectif avec le nom en genre et en nombre. En français, par exemple, l'adjectif s'accorde toujours en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte, indépendamment de sa fonction syntaxique dans la phrase. Sur le plan syntaxique, l'adjectif demeure en relation de dépendance avec un autre élément, qu'il soit un nom ou un pronom. Autrement dit, les adjectifs ont une fonction générale d'ajout d'information qui n'est pas nécessaire dans

---

<sup>2</sup>Nous ne disposons pas d'informations complémentaires qui pourraient détailler cette problématique.

tous les contextes. Leur usage est donc relativement peu fréquent chez les adultes en comparaison aux noms ou aux verbes (Fox, 2012 : 39-40).

### 3. MÉTHODOLOGIE ET CORPUS

Pour cette étude, nous avons construit un corpus écrit d'apprenants allophones *Didacquis* qui consiste en 156 productions écrites (textes narratifs et argumentatifs portant sur les études, les voyages, les relations amicales) de 54 étudiants qui se situent aux stades post-initial (PI : 12 étudiants), intermédiaire (INT : 26 étudiants) et avancé haut (AH : 16 étudiants) des itinéraires acquisitionnels<sup>3</sup> (Bartning & Schlyter, 2004). En préparant cette recherche et en collectant le corpus, nous n'avons rencontré aucune contrainte particulière qui aurait compliqué ou ralenti cette étude. Le corpus contient 43 803 mots et les données ont été récoltées à l'Université de Sarajevo, dans le Département d'études romanes (filière 'Langue et littérature françaises', Licences 2 et 3). Les étudiants ont également donné leur consentement pour participer anonymement à la recherche. Ce corpus est également accompagné d'un questionnaire sociolinguistique et sociobiographique comportant dix questions sur le bagage linguistique des apprenants. Nous avons inclus des paramètres tels que les langues préalablement acquises par des apprenants, la durée de l'apprentissage du français, l'apprentissage en dehors du contexte institutionnel, etc. Grâce à ces informations, nous avons pu déterminer dans quels contextes les apprenants ont appris le français, s'ils étaient exposés à cette langue dans des situations naturelles, quels manuels scolaires ils ont utilisé à l'école primaire et secondaire, etc. Nous n'avons pas dû organiser un lieu ou un moment spécial pour la collecte, mais nous avons fait appel à nos apprenants plusieurs fois en leur demandant d'être aussi nombreux que possible lors de la collecte des données. L'enquêteur leur a seulement donné quelques consignes techniques sans entrer dans les détails pour que les processus de rédactions soient spontanés et sans aucune contrainte. Nous, en tant qu'enquêteur, nous leur avons indiqué qu'ils devraient écrire un texte aussi élaboré que possible avec autant de détails que possible. Ils n'ont pu utiliser ni grammaires ni dictionnaires ou n'importe quelle autre aide pour rédiger. C'est

<sup>3</sup> Les trois stades de Bartning & Schlyter (2004) correspondent, plus ou moins, aux stades A2, B1/B2 et C1/C2 du CECRL respectivement. Les points de repère pour déterminer ces stades acquisitionnels étaient les profils grammaticaux, c'est-à-dire l'utilisation des temps verbaux et des connecteurs logiques qui introduisent différentes propositions.

la raison pour laquelle nous considérons que le déroulement du recueil des données s'est produit dans des conditions naturelles et spontanées. L'essentiel était de produire des textes en français aussi élaborés que possible de sorte que les informateurs étaient libres d'ajouter ou d'exclure certains détails pour respecter toujours le sujet de la rédaction. Les apprenants ont eu au total 60 minutes pour rédiger. Cependant, certains ont terminé avant l'heure indiquée, tandis que les autres avaient besoin de plus de temps. Nous avons laissé les apprenants élaborer leurs idées jusqu'à ce qu'ils nous aient dit avoir terminé et rendu les textes. Quelques apprenants ont à la fin rendu des rédactions très courtes et avaient dit qu'ils n'étaient tout simplement pas inspirés pour que la longueur de leurs textes soit pertinente et suffisamment adéquate au sujet. Or, nous avons inclus tous les textes, qu'ils soient courts et/ou inachevées.

Les quatre facteurs ont été pris en compte : la typologie (le français – langue romane / le bosnien – langue slave), la compétence en L3 (le nombre d'années d'apprentissage), la récence (l'emploi fréquent du français ou peu fréquent) et le statut du français L3 (langue peu enseignée dans le contexte bosnien). Nous trouvons plusieurs études qui attestent que ces facteurs influencent le processus d'acquisition (Ringbom, 1987, 2001 ; Bouvy, 2000 ; De Angelis & Selinker, 2001). Nous optons pour l'utilisation du terme « L3 » pour des raisons chronologiques, mais aussi pratiques. Nous soutenons l'idée de Ceñoz & Jessner (2000 : 40) selon laquelle l'emploi du terme « L3 » plutôt que « L2 » présente l'avantage de souligner qu'il convient de prendre en considération au moins deux langues antérieures dans l'étude de l'apprentissage et de la production en L3, à savoir une langue maternelle (L1) et toute langue seconde (L2). Donc, le français en tant que L3 est la langue qui en cours d'acquisition.

La question centrale de cette recherche est la suivante : est-ce que la place de l'adjectif, antéposée (ANT), postposée (POST) ou attributive (ATT), a un impact sur les erreurs d'accord commises par les étudiants ou dans laquelle des trois positions les étudiants font-ils le plus d'accord correct ?

#### **4. RÉSULTATS ET DISCUSSION**

Au total, les étudiants ont employé 1443 adjectifs dans le corpus. Dans les Tableaux 2, 3 et 4 nous présentons le nombre des adjectifs grammaticalement corrects et incorrects utilisés dans les trois positions adjectivales analysées à chacun des trois stades.

Nous savons que la position par défaut de la classe adjetivale est post-nominale malgré la possibilité d'alternance (Fox, 2012 : 55). Dans tous les trois stades les étudiants emploient le plus d'adjectifs en postposition. Cela est le résultat conséquent étant donné qu'il s'agit de la position régulière et canonique en français, mais il existe cependant une certaine différence quand il s'agit des occurrences incorrectes dans ces trois positions.

#### 4.1. Le stade post-initial (PI)

Comme nous pouvons le voir dans le Tableau 1 et le Diagramme 1, les étudiants ont commis davantage d'erreurs avec les adjectifs antéposés qu'avec les adjectifs postposés, dont la position est perçue comme plus naturelle et canonique dès le début de l'apprentissage du français. Les adjectifs en position attributive sont également mieux maîtrisés, comme en témoigne le nombre deux fois plus élevé d'occurrences correctes.

**Tableau 2**

Nombre d'adjectifs en positions ANT, POST, ATT (stade PI)

**Table 2**

Number of adjectives in ANT, POST, ATT (stage PI)

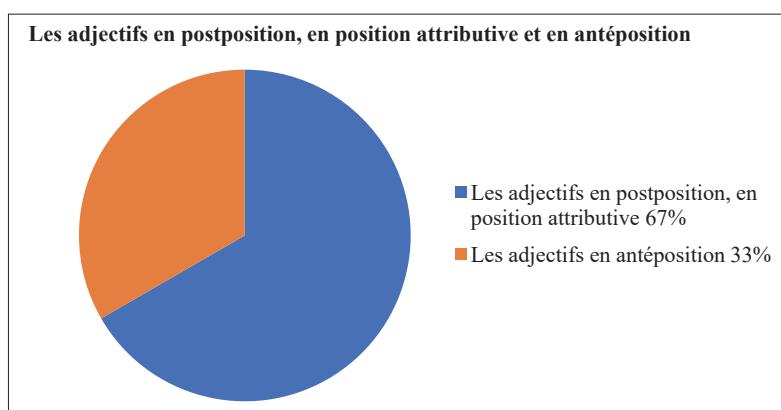
ADJ PI	ANT CORR	ANT INC	% ANT	POST CORR	POST INC	ATT CORR	ATT INC	% POST, ATT	$\Sigma$
$\Sigma$	53	38	33%	91	25	44	22	67%	273

**Diagramme 1**

Nombre d'adjectifs en postposition, en position attributive et en antéposition

**Figure 1**

Number of adjectives in postposition, in attributive position and in preposition



Nous donnons quelques exemples de l'accord correct en postposition et en position attributive. Les exemples du corpus sont donnés sous forme origi-

rale, ce qui veut dire que dans les exemples il y a des erreurs (d'orthographe, morphologiques, lexicales) commises par les étudiants mais qui ne font pas l'objet de cette recherche. C'est l'accord correct des adjectifs que l'on prend en considération :

- (1DH) Faire les études à l'étranger est une impression inoubliable et une expérience originale et super.
- (2MD) Et pour ça, l'éducation est la chose plus importante parce que cette vocation demande tant de obligations et devoirs.
- (3AS) Un moyen très efficace pour nous est aller à pays étrange.
- (4EA) C'est un caractéristique très noble.

Dans les exemples (1), (2), (3) et (4), l'adjectif est postposé précisément parce qu'il s'agit d'adjectifs lourds, qui ont des formes plus longues. Les exemples (3) et (4) se caractérisent par le fait que l'adjectif est précédé de l'adverbe *très*, et bien que, comme l'ont observé Abeillé & Godard (1999), certains adverbes, en particulier *très*, permettent l'antéposition, nous considérons que l'utilisation en postposition est plus courante. Selon ces deux auteures, le syntagme avec l'adverbe *très* peut être léger ou non léger, suivant le contexte. Cet adverbe pré-adjectival, lorsqu'il est antéposé à l'adjectif, laisse davantage de liberté que sa contrepartie postposée en ce qui concerne le placement de l'adjectif. Comme le soulignent Abeillé & Godard (1999), tout type d'adverbe peut être combiné avec un adjectif postposé au nom, tandis que l'adjectif antéposé n'est généralement modifié que par un ensemble restreint d'adverbes, le plus souvent courts.

Dans les exemples (5) et (6), nous avons trouvé l'absence d'accord avec l'adjectif « important » qui se trouve en position attributive et est ainsi éloigné du sujet.

- (5AS) Une langue étrangère est très important dans notre vie, c'est-à-dire un addition en CIV.

- (6DH) J'espère que mes collègues sera d'accord avec moi sur cette expérience est important dans la vie.

Voyons maintenant quelques exemples de l'accord correct en antéposition :

- (7DH) Mais depuis que j'ai appris qu'il fallait faire des très longues études d'histoire et que ce n'était pas ainsi facile que ça, ça m'a passée...

- (8NŠ) Je pense que la plus jolie période scolaire était la période de mon école secondaire.

(9AS) Elle était très sévère, mais très bonne professeur.

(10MH) Je sais qu'est horrible mentir et que je devais terminer cette terrible coutume.

(11AK) C'était une petite place qui était illuminé si belle avec beaucoup couleurs.

(12AK) Mon père m'a dit que je ne peux pas avoir les nouveaux animaux à jamais.

(13MD) Toutes les belles choses que je me souviens de mon enfance sont liées avec elle.

(14JV) À mon avis, la période de l'école secondaire est notamment belle et intéressante, parce que c'est une période pleine des nouvelles connaissances, nouveaux amis grandes amours et une période sans préoccupations définitivement !

Il est intéressant de préciser que nous avons trouvé une grande quantité d'adjectifs dits « courts » qui ont été correctement employés. Il s'agit des adjectifs *joli, beau, bon, petit, nouveau* qui se trouvent en antéposition. Par conséquent, cette position est fixe pour ce type d'adjectifs. Une des causes qui favorise l'emploi productif des adjectifs « courts » antéposés réside aussi dans le fait qu'en L1 des étudiants les adjectifs sont toujours placés en antéposition (le facteur *typologie*). Cela confirme l'hypothèse que la L1 peut aussi jouer un rôle considérable dans l'acquisition des adjectifs aussi puisque les étudiants utilisent la règle de surgénéralisation en L1 et l'appliquent en L3.<sup>4</sup> Il est aussi intéressant d'examiner l'exemple (14) du mot *amour* et l'accord avec l'adjectif *grand*. Il s'avère particulièrement difficile, car il reprend le genre féminin au pluriel ce que l'étudiant a respecté. Nous considérons que ce fait est dû au métalangage très ancré dans la conscience linguistique de l'étudiant vu qu'il fait des études universitaires du français et ainsi observent la langue en tant qu'objet d'étude.

Dans l'exemple (15), nous trouvons l'adjectif *bon* qui appartient aux non-prédicatifs subsectifs. Les adjectifs subsectifs ne constituent pas une classe autonome à part entière, mais permettent d'isoler une sous-classe au sein de l'extension de chaque nom. Ils relèvent ainsi d'une fonction associée à la dénotation nominale. Parmi les adjectifs subsectifs, on recense généralement les adjectifs évaluatifs ainsi que ceux exprimant une dimension, qui requièrent une classe de comparaison pour être interprétés de manière

<sup>4</sup> Ex : *lijep auto* (une jolie voiture), *velika kuća* (une grande maison), *pametan čovjek* (un homme intelligent)

adéquate (ex. : *Paul est un grand médecin*) (Strnadová, 2014). L'adjectif *bon* est un des adjectifs les plus fréquemment antéposés selon Abeillé & Godard (1999 : 12). Il est combiné avec le mot *amitié* qui a une terminaison caractéristique des noms féminins. Le problème réside dans l'accord avec *bon* qui comporte une voyelle nasale qui est dénasalisée dans le processus de liaison avec le mot *amitié*. Il est possible que le décalage entre la forme prononcée et écrite ait provoqué l'erreur. Cependant, la suite de la phrase nous convainc du contraire. L'étudiant a correctement accordé l'adjectif en genre avec le nom *amour*, auquel précède également l'adjectif *bon*, qui a été dénasalisé. Cela suggère que, dans le premier exemple, l'étudiant ne connaissait pas du tout quel était le genre du nom *amitié*, et que la nasalisation/dénasalisation n'est pas la cause principale de l'erreur.

(15IM) Parce que la sincérité est une clé de bon amitié, de bon amour.

Nous avons également trouvé des exemples avec les adjectifs courts en postposition et ici l'emploi antéposé serait plus conforme à l'usage en L3. Cela peut être aussi le résultat d'une surgénéralisation en L3, car les étudiants apprennent dès le stade débutant que c'est la position postposée qui prédomine en français pour la plupart des adjectifs. En outre, c'est dans cette position que nous avons repéré le plus d'occurrences correctement accordées (91 syntagmes). Nous donnons quelques exemples de l'emploi inhabituel des adjectifs en postposition :

(16AS) Il avait un profil faux, mais elle ne savait pas.

(17MH) Je pense que dans des situations triviales et bien de n'être complètement sincer si la sincérité pouvait daigner autre personne, mais s'il s'agit d'une chose grande, dans ce cas on doit être sincer.

(18AS) Grâce à lui, j'ai appris des phrases nouvelles, des plaisanteries.

Les exemples ci-dessus montrent que les coordinations d'adjectifs légers intentionnels, tels que *vrais* ou *faux*, sont a priori sous-spécifiées ; en contexte, elles sont légères lorsqu'elles se trouvent à gauche du nom et non légères lorsqu'elles se trouvent à droite du nom. Nous avons repéré beaucoup moins d'occurrences de l'adjectif antéposé, ce que montrent les calculs obtenus (voir Tableau 2). Cela s'explique par le fait que cette position n'est ni canonique ni la plus fréquente, mais c'est précisément dans cette position que l'accord incorrect sur l'adjectif est plus fréquent. D'ailleurs, si les

étudiants ont placé les adjectifs en antéposition, c'est parce qu'il s'agissait généralement d'adjectifs courts qui sont très fréquemment employés. C'est en antéposition que les étudiants ont produit plus d'erreurs qu'en postposition.

#### 4.2. Le stade intermédiaire (INT)

Au total, nous avons repéré 696 adjectifs : 241 ANT, 342 POST et 113 ATT. Quand il s'agit des emplois incorrects, il faut préciser que les étudiants ont fait plus d'erreurs dans la postposition, à savoir 69, alors que dans antéposition ils ont fait 40 erreurs de l'accord sur l'adjectif. La différence entre les stades PI et INT réside dans le fait qu'une légère différence est observée dans le nombre d'occurrences incorrectes en antéposition et en position attributive ; il y a seulement quelques erreurs de plus au stade INT. Un tel résultat témoigne d'un léger passage entre les deux stades acquisitionnels. Il faut souligner que dans toutes les positions adjectivales, ce sont les occurrences correctes qui prédominent.

**Tableau 3**

Adjectifs en positions ANT, POST, ATT (stade INT)

**Table 3**

Number of adjectives in ANT, POST, ATT (stage INT)

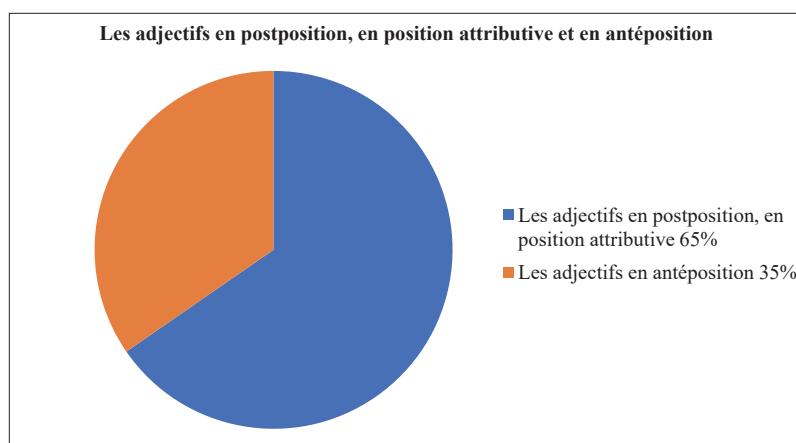
ADJ PI	ANT CORR	ANT INC	% ANT	POST CORR	POST INC	ATT CORR	ATT INC	% POST, ATT	$\Sigma$
$\Sigma$	201	40	35%	273	69	87	26	65%	696

**Diagramme 2**

Adjectifs en postposition, en position attributive et en antéposition

**Figure 2**

Number of adjectives in postposition, in attributive position and in preposition



Nous soulignons que nous avons même trouvé quelques textes dans lesquels nous n'avons repéré que des adjectifs en antéposition ou exclusivement en postposition et en position attributive. Ainsi, nous avons trouvé deux textes d'étudiants qui ont employé uniquement les adjectifs en antéposition et aussi deux textes avec des adjectifs exclusivement en postposition et en position attributive. Pour illustrer ce constat, nous donnons les deux textes entiers avec les adjectifs soulignés dans ces trois positions. Le premier texte a été rédigé par l'étudiant Š. G. qui a utilisé les adjectifs uniquement en antéposition. Nous avons aussi trouvé un autre texte appartenant à l'étudiante N. M. qui a utilisé exclusivement les adjectifs antéposés. Il est aussi intéressant d'observer que la proportion des adjectifs (toutes les occurrences correctes et incorrectes dans ses textes) dans les trois positions analysées chez cette étudiante est presque la même. Dans la continuation, voici le texte de l'étudiante Š. G. :

(1ŠG) Chaque homme a beaucoup de souvenirs de l'enfance, mais je pense qu'il y a deux ou trois qui sont les plus beaux. Je me souviens que c'était la dernière dimanche dans un mois. Et cela signifié le jour pour la famille. Chaque fois, j'avais allé avec mes parents dans un village près de Vlašić, chez mes grands-parents, et c'était comme la tradition dans notre famille. Devant la porte était ma grande-mère très heureuse de nous voir. Les tantes et leur enfants étaient là aussi. Et dans un moment, ma grande-mère m'avait dit de partir avec elle dans un autre chambre. Quand j'ai entré, elle m'a donné un cadeau. Comme chaque enfant, j'étais très heureuse et contente, mais quand j'ai ouvri ce cadeau, les larmes couvraient mes joues. Elle m'a acheté un portable, et c'était mon premier portable. J'avais dix ans. Ma grande-mère m'a dit que je dois étudier, et écouter mes parents comme dans ce moment, et qu'elle va m'acheter beaucoup d'autres choses, tout ce que j'ai envie d'avoir. Je lui ai embrassé, et elle m'a dit que je suis une bonne fille. Ma sœur et mon frère étaient petits, ils n'avaient pas su que signifie ce portable pour moi, mais mes parents étaient heureux aussi parce que j'ai un portable comme tous mes amis. Ce n'était pas le portable comme nous avons aujourd'hui, mais pour moi était comme le meilleur portable dans le monde. Depuis, nous avons déjeuné tous ensemble, j'avais écouté les adultes quand ils avaient parlé, et j'ai joué avec mes cousins. Tout était plein de l'amour et pour moi, comme enfant, tout était parfait. J'avais gardé

le portable que me grande-mère m'a acheté parce que avec ce cadeau elle m'a donné un des plus beaux souvenirs de l'enfance.

Voici l'exemple d'un texte de D. K. qui n'a employé que des adjectifs post-  
posés et attributifs :

(2DK) Le désir de ma vie était de voyager à Paris. J'écoutais toujours de la musique, regardais des films et des séries françaises. En générale, je trouve que la culture française est très singulière, charmante, formidable. Je suis tombée amoureuse de la musique d'Edith Piaf. Sa musique m'inspirait constamment d'apprendre la langue française. J'étais bien à l'école et ma mère m'a offerte le voyage à Paris que j'ai tout de suite accepté. J'étais très heureuse à cause de sa décision. Nous étions quatre jours à Paris, à l'hôtel nommé Prince. J'ai visité la Tour Eiffel, Monmartre, le Louvre, les Champs-Elysées. Je regardais la vie quotidienne de gens ordinaires qui m'avait fascinée. Les gens étaient gentils. J'avais le sentiment que personne n'était pas malheureux. Partout les restaurants, les cafés plein de gens heureux qui sont détendus et heureux. Mon transport enthousiasme était grand. Paris, la ville d'amour éclatait mes yeux et les yeux de ma mère. La nourriture était très délicieuse, on mangeait deux ou trois des fromages particuliers. Quand je revenais, j'étais triste parce que mon voyage finissait. J'espérais qu'on partirait de nouveau... Parfois, il était froid et nous devaient rester à l'hôtel. Je parlais avec les gens cosmopolites de l'amour, de la mode, de la musique, des films, de la vie. Je ne jamais oublierai ce voyage et il restera gravé dans ma mémoire. Il était particulier, formidable, magnifique. Les relations humaines en France sont fortes et brillantes. Le voyage à Paris m'a sans doute le plus profondément impressionné.

Voici maintenant quelques exemples des syntagmes qui contiennent des adjectifs antéposés. Les uns sont incorrectement accordés, alors que les autres accords sont corrects :

(3DB) Les étudiants qui font ses études à l'étranger ont l'accès à une différente et nouvelle méthode du travail et une different méthode d'évaluation.

(4ŠG) Je viens de Travnik, d'une petite village près de Travnik, et mes possibilités d'être quelqu'un à l'avenir n'étaient pas parfaites.

(5MS) Quand l'été arriverait il était le meilleur temps pour se diriger vers la parfait et renommée mondiale Plage de Virginia.

(6LP) À la fin de lycée, tous me collegues ont commencé à parler de leurs études dans des différents villes comme Sarajevo, Mostar, Banja Luka etc.

(7MP) Je voudrais avoir les superpouvoirs pour changer beaucoup de choses que j'ai faites, mais cela n'est pas possible et elles servent comme un grand leçon pour la vie.

(8MS) M. S. Depuis j'ai commencé mes études ici dans mon pays j'ai trouvé une nouvelle idée ou un nouveau sujet qui m'intéresse.

(9LP) Pour les uns, ce sont les voyages, les cadeaux, et les fêtes etc... et pour les autres, comme c'est le cas avec moi ce sont des personnes, des fragrances, et des sentiments qui sont l'incarnation des plus beaux souvenirs de mon enfance.

(10AD) Partir en solo et par ses propres moyens est un vrai plaisir pour certains, mais par les adultes, en revanche, on demande du courage.

(11AD) Je pense qu'il y a beaucoup plus des bonnes raisons pour étudier à l'étranger que des mauvaises raisons.

(12AD) La disparation des langues est une grande menace pour l'humanité.

(13LDŽ) Étudier et faire petites recherches, était toujours intéressant pour moi.

(14AD) Elles offrent de nouvelles opportunités pour le dialogue des cultures et pour l'accès à un savoir plus riche.

Concernant les adjectifs en antéposition, les étudiants utilisent le plus souvent les adjectifs tels que : *beau, nouveau, bon, grand, petit, meilleur, vrai, mauvais* de même que les étudiants du stade PI. L'emploi de l'adjectif *nouveau* est notamment fréquent dans le stade INT. Dans le stade PI, il a été employé 19 fois, alors que dans le stade INT il s'agit de 53 occurrences. L'emploi de cet adjectif est intéressant, car il apparaît tantôt en antéposition tantôt en postposition dans le corpus. La tendance en français contemporain est qu'il est généralement utilisé comme antéposé (*le poids léger*). Dans le corpus, nous considérons que l'emploi postposé de cet adjectif relève du style particulier des étudiants et cela semble parfois inusité et non conforme à la langue normative. Voici quelques exemples :

(15AM) Je pense que c'est une chose très bonne parce que l'étudiant peut apprendre les choses nouvelles de la culture de France ou Italie perfectionner la prononciation, connaître des amis nouveaux.

(16AR) J'étais étonné combien les gens étaient patients parce que je ne savais pas parler bien mais les élèves m'ont aidé à apprendre quelques mots nouveaux.

(17ND) Un autre souvenir, c'est une Année Nouvelle quand j'ai vu le Père Noël pour la première fois.

Les quatre exemples ci-dessus pourraient nous inciter à conclure que les étudiants ne s'aperçoivent pas de la différence de style dans l'emploi de l'adjectif *nouveau* quand il change de position dans la phrase. Nous trouvons un emploi similaire en postposition des adjectifs *belle, meilleur, mauvais, véritable, rapide, important, ancien, intéressant* :

(18VS) Je choisissais ma robe plus belle, et mon père faisait ma coiffure.

(19AV) Je pense qu'avec sincérité nous pouvons devenir les personnes meilleures.

(20DK) Il faut avoir une grande volonté, un grand désir, une intimité et d'avant tout une passion véritable.

(21BB) Je considère ces instants comme l'entrée dans le monde véritable de la mode, que j'aime beaucoup.

(22MP) Dans mes douze ans « technologique », je n'avais jamais d'expériences mauvaise.

(23AV) En ce voyage, il y a beaucoup de bons moments ainsi que mauvais, mais grâce aux moments « mauvais » j'ai appris beaucoup de la vie.

Nous donnons également des exemples avec les adjectifs attributifs. Parmi les 113 occurrences, les étudiants n'ont fait que 26 erreurs dans l'accord :

(24AV) Toutes les nouvelles technologies sont utiles et nous rendront facile la vie.

(25DK) Aujourd'hui un homme est plus intelligent, plus conscient et fait plus de progrès qu'avant grâce aux réseaux sociaux.

(26LDž) Mon expérience était assez jolie parce que j'étais une petite savante depuis mon enfance.

(27AV) Tous les étudiants étaient heureux, contents, mais aussi un peu triste.

### 4.3. Le stade avancé haut

Quand il s'agit des erreurs, c'est l'antéposition qui prédomine avec 23 erreurs, alors qu'en postposition les apprenants n'ont commis que 17 erreurs.

**Tableau 4**

Adjectifs en positions ANT, POST, ATT (stade AH)

**Table 4**

Number of adjectives in ANT, POST, ATT (stage AH)

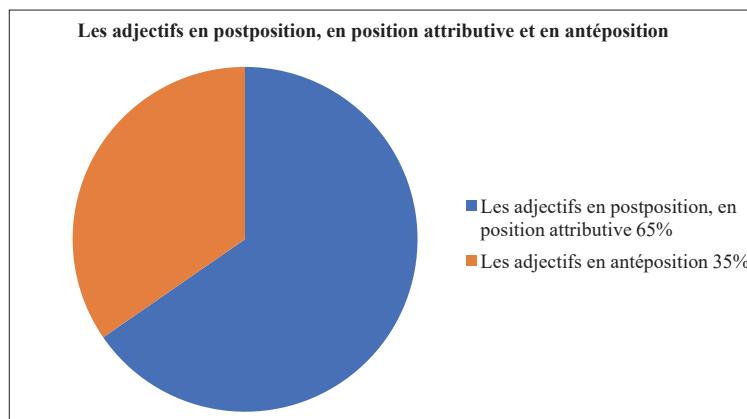
ADJ PI	ANT CORR	ANT INC	% ANT	POST CORR	POST INC	ATT CORR	ATT INC	% POST, ATT	$\Sigma$
$\Sigma$	154	23	37%	236	17	41	3	63%	474

**Diagramme 3**

Adjectifs en postposition, en position attributive et en antéposition

**Figure 3**

Number of adjectives in postposition, in attributive position and in preposition



En général, les étudiants ont fait très peu d'erreurs dans les trois positions adjectivales analysées. À titre d'exemple, en position attributive, nous n'avons repéré que trois occurrences incorrectes et nous constatons que cette position est la mieux maîtrisée. Dans ce stade, il n'y a que trois erreurs de l'accord dans cette position due à la position éloignée du nom et de l'adjectif. Rappelons que dans le stade INT, les étudiants ont produit plus d'erreurs dans en postposition.

Chez les 5 étudiants, nous n'avons trouvé aucune erreur au niveau de l'accord sur l'adjectif, alors que chez les trois étudiants, une seule erreur, ce qui indique que les étudiants de ce stade ont parfaitement acquis l'accord en genre sur l'adjectif. Dans la suite, nous donnons quelques phrases avec les syntagmes incorrects en antéposition de l'étudiante B. M. :

(1BM) L'enfance est le temps de notre vie où chaque jour on apprend quelque chose de nouveau, où on observe le monde avec tant d'intérêt, mais aussi, l'enfance est le seul période où on expérience le vrai bonheur de vivre.

(2BM) Maintenant j'ai 21 ans et je ne suis pas un enfant non plus, mais les souvenirs de mon chien Bundaš, de l'odeur du pain de ma grand-mère, de mon enseignante et de tous les autres jolis moments vont rester dans mon cœur comme la plus belle épisode de ma vie, L'épisode où je n'avais pas de soucis. Nous n'avons qu'une vie, c'est pourquoi il faut essayer de vivre chaque jour comme un enfant amoureux à son jour.

L'erreur dans l'exemple (1) provient du phénomène de morphologie silencieuse, c'est-à-dire du fait que le morphème est inaudible et sa saillance perceptuelle n'est pas perceptible entre la forme masculine et féminine. L'erreur dans l'exemple (2) est le résultat de surgénéralisation, à savoir du transfert lexical de la L1 et l'étudiante a fait l'accord complet sur l'adjectif selon cette logique.

Ci-après, nous présentons des exemples d'adjectifs dont l'antéposition est privilégiée, bien que la postposition soit également possible. Comme le montrent les exemples (3), (4) et (5), cette dernière ne conduit pas nécessairement à un changement de sens. Il n'est pas non plus indispensable que d'autres facteurs particuliers favorisent la postposition.

(3EP) Puis, peu à peu il s'adapte aux mœurs différents, ce qui comprend une expansion des horizons.

(4BM) L'école secondaire represente une mélange des expériences très différents.

(5BM) Ces discutions m'ont aidé de développer un esprit critique et ouvert pour les opinions divers.

## 5. CONCLUSION

Dans ce travail, nous avons étudié l'acquisition de la position de l'adjectif en français L3 chez des étudiants universitaires de langue et de littérature françaises (Licence 2 et 3). Sur la base de productions écrites, les étudiants ont utilisé 1443 adjectifs dans différentes positions : antéposée, postposée et attributive. Dans ces trois stades, les étudiants utilisent principalement les adjectifs en postposition (le plus d'occurrences correctes et incorrectes),

qui est la position régulière et canonique en français. Toutefois, des différences apparaissent lorsqu'il s'agit des occurrences incorrectes en antéposition et en postposition. Par exemple, les étudiantes des stades PI et AH commettent moins d'erreurs en antéposition, tandis que ceux du stade INT en font davantage. Lorsqu'il s'agit de la postposition, le nombre d'occurrences incorrecte prédomine dans le stade INT également. Il convient de souligner qu'à tous les trois stades, il existe un écart important entre le nombre d'accords corrects et incorrects en postposition, sachant que c'est dans cette position que les étudiants maîtrisent cependant le mieux l'accord des adjectifs. Concernant l'adjectif attributif, au stade AH, les étudiants n'ont commis que trois erreurs d'accord en genre et en nombre, ce qui est négligeable pour cette étude. Suivent les stades INT et PI avec une différence plus légère au stade INT (4 occurrences de plus). Les adjectifs dits « courts », tels que *joli, beau, bon, petit, nouveau, grand*, sont largement employés en antéposition. Nous avons aussi observé, dans le corpus, que l'utilisation de ces adjectifs en postposition implique souvent un style différent, parfois accompagné d'un changement de sens. Cependant, il est à noter que les étudiantes de tous les stades maîtrisent globalement l'accord des adjectifs, car le nombre d'occurrences correctes dépasse largement celui des occurrences incorrectes. En nous appuyant sur diverses études concernant l'acquisition des adjectifs en français, et plus particulièrement sur la théorie du *trait de poids de l'adjectif* d'Abeillé & Godard (1999), nous avons conclu que les étudiants maîtrisent facilement les « adjectifs légers », car, par défaut, ces derniers se trouvent en antéposition. Nous constatons que les résultats de cette recherche peuvent être utiles en ce qui concerne l'acquisition et l'apprentissage de la grammaire au niveau des études supérieures, car les étudiants peuvent prendre davantage conscience de leur niveau de métalangage concernant l'acquisition de l'adjectif, des positions qu'il peut occuper dans la phrase, et devenir plus sensibles à l'emploi des adjectifs courts et longs.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ayoun, D. (2007). The second language acquisition of grammatical gender in L2 French. *French Applied Linguistics*. John Benjamins Publishing Company, 130-170.
- Abeillé, A. & Godard, D. (1999). La position de l'adjectif épithète en français : le poids des mots. *Recherche linguistique de Vincennes*, 28, 9-32.
- Bouvy, C. (2000). Towards the Construction of a Theory of Cross-linguistic Transfer. Dans J. Ceñoz & U. Jessner (éds.), *English in Europe. The Acquisition of a Third Language, Bilingual Education and Bilingualism*, 19 (pp. 143-156). Multilingual Matters.

- Ceñoz, J., & Jessner, U. (éds.) (2000). *English in Europe. The Acquisition of a Third Language. Bilingual Education and Bilingualism*, 19. Multilingual Matters.
- Colombat, B. (1992). L'adjectif : perspectives typologique et historique. Présentation. *Histoire Épistémologie Langage*, 14(1), 5-23.
- De Angelis, G., Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. Dans J. Ceñoz, B. Hufeisen & U. Jessner (éds.), *Cross-linguistic Influence in L3 Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 42-58). Multilingual Matters.
- Dewaele, J.-M., Véronique, D. (2001). Gender assignment and gender agreement in advanced French interlanguage: a cross-sectional study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4(3), 275-297.
- Doehler, S. P. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *AILE*, 12. URL: <http://journals.openedition.org/aile/934>
- Durkin, K. (1987). Minds and language: social cognition, social interaction and acquisition of language, *Mind and language*, 2, 105-140.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Fox, G. (2012). *L'acquisition des modificateurs nominaux : le cas de l'adjectif du français*. Thèse de doctorat. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- Gardes Tamine, J., Gautier, A., Leca-Mercier, F., Niklas-Salminen, A. & Verjans, T. (2023). Chapitre 4. *L'adjectif. Cours de grammaire française*. Armand Colin, 120-156.
- Granfeldt, J. (2003). *L'acquisition des catégories fonctionnelles - Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes*. Thèse de doctorat. Université de Lund.
- Granfeldt, J. (2005). The Development of Gender Attribution and Gender Agreement in French: A Comparison of Bilingual First and Second Language Learners. Dans J.-M. Dewaele (éd.), *Focus on French as a Foreign Language: Multidisciplinary Approaches. Second language acquisition*, 10 (pp. 164-190). Multilingual Matters.
- Klibanoff, R. S. & Waxman, S. R. (2000). Basic level object categories support the acquisition of novel adjectives: Evidence from preschool-aged children. *Child Development*, 71, 649-659.
- Mintz, T. et Gleitman, L. (2002). Adjectives really do modify nouns: the incremental and restricted nature of early adjective acquisition. *Cognition*, 84, 267-293.
- Ninio, A. (2004). Young children's difficulty with adjectives modifying nouns. *Journal of Child Language*, 31(2), 255-285.
- Prodeau, M., Carlo, C. (2002). Le genre et le nombre dans des tâches verbales complexes en français L2 : grammaire et discours. *Marges linguistiques*, 4, 165-174.
- Riegel, M., Pellat, J. & Rioul, R. (2012). La *Grammaire méthodique du français* : élaboration d'une grammaire linguistique globale. *Langue française*, 176(4), 11-26.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2001). Lexical transfer in L3 production. Dans J. Ceñoz, B. Hufeisen & U. Jessner (éds.), *Cross-linguistic Influence in L3 Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 59-68). Multilingual Matters.
- Riutort, P. (2013). La socialisation. Apprendre à vivre en société. *Premières leçons de sociologie*, 63-74. Presses Universitaires de France.

- Strnadová, J. (2014). Les réseaux adjectivaux : sur la grammaire des adjectifs dénominaux en français. Thèse de doctorat. Université Paris 7/Univerzita Karlova.
- Šišić, E. (2021). *Les influences translinguistiques de l'acquisition du français langue étrangère dans les récits écrits : les cas des étudiants bosniens*. Thèse de doctorat. Université de Poitiers.
- Taylor, M. & Gelman, S. A. (1988). Adjectives and nouns: Children's strategies for learning new words. *Child Development*, 59, 411-419.
- Tesnière, L. (1988). *Éléments de syntaxe structurale*. 2<sup>e</sup> édition. Librairie C. Klincksieck, Paris.
- Véronique, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. *AILE*, 1, 5-36.
- Véronique, D. (dir.) (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Didier, Paris.
- Williams, S. & Hammarberg, B. (2009 [1998]). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. Dans B. Hammarberg (éd.), *Third language acquisition* (pp. 28-73). Edinburgh University Press.

## **The use of adjectives in the three positions through an example of a written corpus of allophone students**

Emir Šišić

*University of Sarajevo, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina*

This study focuses on the acquisition of French (L3) by Bosnian students of French language and literature at the Faculty of Arts and Humanities at the University of Sarajevo. The main element observed is the acquisition of adjectives in the three positions: preposed, postposed, and attributive, through the written corpus *Didacquis*, which includes various narrative and argumentative topics: studies, travel, and friendships. Regarding the position of adjectives in the sentence, we follow the theory of Abeillé & Godard (1999), which advocates for the order and weight trait of adjectives. The corpus consists of 156 written productions from 54 university students in the 2nd and 3rd years of their undergraduate studies. The students were divided into several stages established by Swedish linguists Bartning & Schlyter (2004), based on grammatical profiles that reflect the developmental paths of their acquisition trajectories. Three stages of learners are observed: post-initial (PI), intermediate (INT), and advanced high (AH). We consider four factors influencing the acquisition process: typology, L3 proficiency, recency, and the status of French as L3. We will conclude by identifying the position in which students show the most productive and accurate use of adjectives, as well as the stage of acquisition.

Keywords: *adjectives, agreement, acquisition paths, Didacquis, preposed, postposed, attributive positions*.