

# L'omission de *que* chez les apprenants norvégiens de français langue étrangère

Espen KLÆVIK-PETTERSEN

Université d'Agder, Norvège

Ida Marie WULLUM

Lycée Sam Eyde, Agder, Norvège

## 1. Introduction

Il est communément admis que, lors de l'acquisition d'une langue étrangère, l'apprenant s'appuie de façon consciente ou inconsciente sur une langue préalablement acquise, soit sa langue maternelle (L1) soit une autre langue étrangère (L2), dans le processus de construction de la grammaire de la langue cible. Par conséquent, des effets de *transfert* peuvent avoir lieu. Le transfert, dont une définition sera donnée dans la section 2.1, peut toucher tous les domaines de la compétence linguistique, comme de nombreuses études l'ont déjà montré (voir les nombreuses contributions dans Yu & Odlin 2016). Dans cet article, nous nous proposons de joindre à ce domaine de recherche florissant une étude de corpus sur l'omission du mot *que* par des apprenants norvégiens de français langue étrangère (désormais aussi FLE). Nous avons identifié trois cas de figure où l'omission en question est en jeu. L'omission, signalée par un tiret bas, touche soit le complémenteur tête d'une subordonnée complétive conjonctive (exemple 1), soit le pronom relatif (exemple 2), soit des conjonctions complexes introduisant des subordonnées circonstancielles (exemple 3):

1. On peut dire \_\_ on avait souhaité une connexion originale
2. C'est une marque \_\_ beaucoup de gens connaissent
3. Avant \_\_ les Francs et les Romains s'installent en le territoire [...], le même territoire s'est installé par les Gaules  
(Cible: Avant que les Francs et les Romains ne se soient installés sur le territoire, le même territoire était peuplé par les Gaulois)

Ce phénomène est facilement reconnaissable comme le *complementiser drop*, qui existe en anglais et en norvégien et dont on compte de nombreuses études dans la littérature générativiste (Stowell 1981; Vikner 1991; Doherty 1997; Bošković & Lasnik 2003; Kishimoto 2006).

Le français standard moderne de l'Hexagone n'accepte pas l'omission de *que*, bien que le phénomène soit attesté en français populaire (Gadet 2003; Steele Josephs 2019) et en ancien français, du moins dans les complétives (Arteaga 2009). Dans le français parlé au Canada, l'omission de *que* se manifeste dans toutes les constructions mentionnées ci-avant (Martineau 1988, 1993; Liang *et al.* 2021). À notre connaissance, il n'existe pas beaucoup de recherche sur l'omission de *que* dans la littérature sur l'acquisition du FLE. Cet article est un pas, modeste certes, pour combler cette lacune.

Nous présenterons des données quantitatives montrant que l'omission n'est un phénomène ni marginal ni éphémère. En outre, comme la *non-omission* reste également très répandue dans notre corpus, même parmi les apprenants qui optent parfois pour l'omission, nous nous attacherons également à identifier des facteurs impactant le choix entre omission et non-omission, comme le verbe matrice pour les complétives ou les propriétés lexicales pour les conjonctions complexes. Chemin faisant, nous ferons la comparaison avec les résultats déjà acquis dans la littérature sur l'omission en anglais et, dans une moindre mesure, en norvégien.

La structure de l'article est la suivante. La présente introduction se clôt par une description du corpus et la méthodologie de l'annotation, ainsi que certaines problématiques qui y sont liées. La section 2 aborde la question du statut linguistique d'une langue étrangère apprise à l'âge adulte et traite également du phénomène de *transfert* dans l'acquisition d'une langue étrangère ainsi que de la notion de *interlangue*. Dans la section 3 nous présenterons les données du corpus en les soumettant à une analyse quantitative et qualitative. La dernière section conclut en discutant de certaines questions laissées en suspens.

### 1.1. Le corpus

Le corpus consiste en des textes produits par deux groupes différents d'apprenants de français. Le premier groupe se compose de lycéens aux niveaux 2 et 3 dans le classement des langues étrangères dans le système éducatif norvégien<sup>1</sup>. Ce groupe comporte trente-quatre lycéens

---

1. Les «niveaux» sont absolument formels et ne relèvent en aucun cas d'une évaluation réelle des compétences; le niveau 2 correspond à des lycéens en première ou deuxième année ayant déjà fait du français au collège, tandis que le niveau 3 se compose de lycéens en troisième année / terminale ayant explicitement choisi de prolonger leurs études de français par une année. Il existe également un niveau 1 pour les débutants qui n'ont pas fait de français au collège, mais notre corpus n'en inclut pas.

et un total de soixante-quatorze textes. Le deuxième groupe se compose d'étudiants sur un cursus universitaire de soixante crédits dans une université norvégienne, soit deux semestres d'études. Ce cursus n'ayant aucun prérequis d'admission formel, le niveau réel des étudiants qui l'intègrent peut être fort hétéroclite, mais il convient de constater que l'étudiant « moyen » a du moins fait du français au lycée, soit aux niveaux 2 ou 3. Ce groupe comprend seize étudiants ayant produit au total cinquante-deux textes.

## 1.2. Méthodologie et annotation

L'établissement d'une base de données sous format Excel s'est effectué par une annotation manuelle des textes. Ont été incluses toutes les propositions candidates, c'est-à-dire toutes les subordinées comportant obligatoirement un subordinant *que* fonctionnant comme (i) une conjonction de subordination introduisant une complétive, (ii) un pronom relatif COD (ou rarement attribut du sujet)<sup>2</sup>, et (iii) partie intégrale d'une conjonction de subordination introduisant des circonstancielles. Ensuite, le choix d'omission ou non-omission a été annoté ainsi que certains autres critères nous permettant une analyse plus détaillée, tels que le prédicat matrice pour les complétives ou la conjonction en question pour les circonstancielles.

Si la définition de la construction cible ne pose aucun problème pour les complétives et les relatives, il en est autrement pour les circonstancielles, car le mot *que* n'est qu'une partie des subordinants en question. Nous avons fait le choix d'inclure toutes les circonstancielles où le mot *que* apparaît comme membre indépendant de la conjonction, c'est-à-dire les cas où ce mot est séparé à l'écrit. À titre d'exemple, les subordinants *avant que*, *après que*, *bien que*, etc. ont été inclus, tandis que *puisque*, *lorsque*, *quoique* ont été écartés. À ce critère, établi en amont de l'annotation, nous en avons ajouté un autre *a posteriori*, à savoir d'exclure des données quantitatives le subordinant *parce que*. Cette conjonction, très chérie par les apprenants des deux groupes avec trois cent vingt-sept occurrences au total, n'est effectivement jamais touchée par l'omission du *que*, et le choix de l'inclure aurait par conséquent eu un effet spectaculaire sur les données quantitatives en donnant faussement l'impression que l'omission est un phénomène

---

2. Nous avons également annoté les relatives dont le pronom relatif est en réalité un complément d'objet indirect (COI), si les apprenants pensent par erreur qu'il s'agit d'un COD et optent pour *que* ou l'omission.

marginal<sup>3</sup>. L'acquisition réussie et immédiate de *parce que* nous fournit déjà un constat intéressant : les apprenants esquivent systématiquement l'omission si le résultat ne correspond à aucun mot français. L'omission semble donc obéir à une contrainte d'*intégrité lexicale* imposée par la langue cible elle-même.

Comme il s'agit, pour les deux groupes, de textes écrits et non pas d'une production orale spontanée, il convient de considérer brièvement la fiabilité des données, autrement dit la question de savoir si les propositions peuvent être considérées comme une expression réelle des compétences linguistiques des apprenants. À cet égard, il y a lieu de distinguer les deux groupes. Pour le groupe lycéen, tous les textes ont été produits dans le cadre de plusieurs contrôles effectués pendant les années scolaires 2018, 2019 et 2020. Les contrôles ont eu lieu au lycée et les élèves n'ont eu à leur disposition qu'un dictionnaire franco-norvégien. Nous estimons par conséquent que les données de ce groupe sont à considérer comme fiables. Pour le groupe universitaire, le contexte dans lequel ont été produits les textes est bien plus hétérogène. En effet, une partie importante des textes ont été écrits à la maison, avec toutes les ressources à disposition. Cela inclut des services de traduction automatique, notamment Google Translate. Afin d'établir le potentiel rôle joué par ce logiciel, nous avons testé sa performance sur les constructions à l'étude en lui fournissant comme données des phrases en norvégien et en anglais. La conclusion est nette : même si l'input ne comporte pas le complémenteur / pronom / subordonnant *que*, le logiciel le rajoute toujours. Cela nous permet de conclure que les cas d'omission sont bien réels et qu'ils traduisent la grammaire sous-jacente dans l'interlangue française des apprenants. Toutefois, nous ne sommes pas en mesure d'évaluer la fiabilité des données globales pour le groupe universitaire, notamment les cas de non-omission, et il est par conséquent possible, voire probable, que l'omission y soit sous-représentée.

---

3. En éliminant les circonstancielles introduites par *parce que*, le taux global d'omission pour les circonstancielles passe de 6,69 % à 40,38 %. Il existe un cas isolé d'omission, mais il y a peut-être lieu de croire qu'il s'agit d'une omission plus superficielle, au niveau de l'orthographe plutôt qu'au niveau morphosyntaxique :

(i) C'est un point important parce \_\_\_ le narrateur utilise son appartement à Paris pour fuir du monde et sa mobilité [...]

Cependant, il faut mentionner que Martineau fait état d'une conjonction réduite *parce* en français du Canada (Martineau 1993).

## 2. Le statut de la L2

Pour la vaste majorité des apprenants norvégiens, le français est la troisième langue qu'ils acquièrent, après le norvégien langue maternelle et l'anglais. Le début d'apprentissage se situe normalement entre 14 et 16 ans, ou même plus tard, selon que l'on entame ses études de français au collège, au lycée ou à l'université. Dans tous les cas, l'apprentissage du français commence bien après *la période critique* (Lenneberg 1967) pendant laquelle la stimulation langagière est censée avoir le plus d'impact sur le cerveau et pendant laquelle l'apprentissage serait guidé directement par les principes de la grammaire universelle commune à tous les êtres humains. Au-delà de la période critique, même une immersion prolongée et profonde n'aboutit normalement pas à une maîtrise complète d'une langue étrangère (Abrahamsson & Hyltenstam 2009). De plus, le niveau de maîtrise varie considérablement d'un individu à l'autre, comme nous sommes habitués à le voir avec d'autres compétences et contrairement à ce que l'on observe pour la langue maternelle, maîtrisée pleinement par tous les locuteurs natifs. En outre, la forte empreinte laissée par la langue maternelle sur une quelconque langue étrangère apprise à l'âge adulte, reconnaissable dans l'accent et la prosodie, le choix et l'ordre des mots, la morphosyntaxe, etc., montre clairement qu'il y a *transfert* à grande échelle de propriétés linguistiques depuis la L1 vers la L2.

### 2.1. Le transfert

Le transfert, parfois nommé *influence translinguistique*, joue un rôle central dans la recherche en acquisition de la L2 (Yu & Odlin 2016). Une définition assez générale parle du transfert comme « l'influence de connaissances linguistiques que possède le locuteur dans une langue *x* sur des connaissances linguistiques que le même locuteur a [...] dans une autre langue *y* » (Helland 2019, 2). Il s'agit d'imposer une propriété d'une langue à une autre, que ce soit au niveau de la phonologie, la morphologie, la syntaxe, etc. (Jarvis 2017). Il est courant de distinguer deux types de transfert. Le *transfert positif* a lieu lorsque le résultat est un apprentissage réussi, parce que le trait transféré correspond parfaitement à un trait dans la langue cible. Le *transfert négatif*, également nommé *interférence*, a lieu lorsque le trait transféré n'existe pas dans cette forme dans la langue cible, avec pour résultat un comportement linguistique erroné. Nous avons émis l'hypothèse que l'omission du subordonnant *que* chez les apprenants norvégiens de FLE est un exemple de transfert négatif, vu que cette propriété – l'omission – n'existe pas en français standard.

Cependant, le français n'est pas la première langue étrangère apprise par les apprenants dans cette étude, car tous les écoliers norvégiens commencent à apprendre l'anglais à l'école depuis l'âge de 6 ans. Il est également indéniable que l'enracinement de l'anglais dans la société norvégienne, surtout parmi les adolescents, est profond. Vu que l'anglais accepte également l'omission, la question de la *source* du transfert devient pertinente : l'omission est-elle un transfert à partir de la L1 (le norvégien) ou plutôt de la L2 (l'anglais) ? Dans la littérature, on a proposé que la source est toujours la L1 (Leung 2006), ou bien qu'elle est toujours la L2 (Hammaberg 2006; Bardel & Falk 2007). D'autres chercheurs soutiennent que l'influence translinguistique peut en principe s'effectuer à partir de la L1 comme de la L2, ou même des deux simultanément (Flynn *et al.* 2004). Dans cet article, nous allons aborder cette question, même si les données à notre disposition ne nous permettent pas de trancher définitivement.

Cet état de choses a fait penser à nombre de chercheurs que l'apprentissage d'une langue étrangère à l'âge adulte se fait par des mécanismes plus généraux, plus conscients, moins spécialisés pour traiter les données langagières que la grammaire universelle, à laquelle l'apprenant n'aurait plus accès. Le résultat a été que la recherche a largement été scindée en deux : la recherche sur l'acquisition de la L1, fortement influencée par des modèles formels sur l'architecture de la grammaire universelle comme le modèle des principes et paramètres (Chomsky 1981), et la recherche sur l'acquisition d'une langue seconde (L2).

## 2.2. La notion d'interlangue

S'il est indéniable que le statut de la langue maternelle et celui d'une langue seconde sont différents, il est aujourd'hui de plus en plus admis que l'acquisition d'une langue seconde a plus en commun avec l'acquisition de la langue maternelle que l'on avait l'habitude de le croire auparavant. Les apprenants d'une langue seconde se trouvent de nouveau devant la même tâche que lors de l'acquisition de leur langue maternelle, à savoir de construire une grammaire interne (une *langue I* dans le jargon générativiste) à partir des données linguistiques primaires, ou *input*. Qui plus est, des études ont montré que, lors de l'acquisition d'une L2, la production langagière des apprenants de la L2 contient parfois des éléments qui ne sont présents ni dans les données de la L2 cible, ni dans la L1 des apprenants, ni dans une éventuelle L2 qu'ils ont acquise antérieurement. Selon une hypothèse largement acceptée, cet état de choses s'explique par l'existence d'une *interlangue* (White 2003), laquelle est façonnée non seulement par des effets de transfert, mais par une analyse directe des

données à travers notre système linguistique inné. Il a été débattu de la forme que prend l'interlangue. *A priori*, il n'y a aucune raison de croire que la grammaire de l'interlangue L2 ne peut pas être représentée par les mêmes modèles que la L1, par exemple des arbres syntaxiques, ou des modèles formels basés sur l'architecture de la grammaire universelle comme le modèle des principes et paramètres (Chomsky 1981).

### 3. Les données

Il est temps de considérer les données. Nous commençons par les chiffres globaux pour les deux groupes. Comme le montrent les tableaux 1 et 2 ci-dessous, l'omission est beaucoup plus répandue parmi les élèves que parmi les étudiants. Deux hypothèses peuvent être envisagées pour expliquer cette divergence. Soit les chiffres traduisent une meilleure maîtrise de la grammaire française en général parmi les étudiants, soit ils s'expliquent par la moindre fiabilité des données pour ce groupe (voir la section 1.1). Comme les deux explications ne sont pas incompatibles, il est possible qu'elles se chevauchent pour renforcer la divergence constatée.

Tableau 1. Groupe lycéen, chiffres totaux

	Omission	Non-omission	Total
<i>Complétive</i>	86 (16,80 %)	426 (83,20 %)	512 (100 %)
<i>Relative</i>	21 (24,14 %)	66 (75,86 %)	87 (100 %)
<i>Circonstancielle</i>	21 (40,38 %)	31 (59,62 %)	52 (100 %)
Total	128 (19,66 %)	523 (80,34 %)	651 (100 %)

Tableau 2. Groupe universitaire, chiffres totaux

	Omission	Non-omission	Total
<i>Complétive</i>	27 (6,82 %)	369 (93,18 %)	396 (100 %)
<i>Relative</i>	1 (0,82 %)	121 (99,18 %)	122 (100 %)
<i>Circonstancielle</i>	4 (6,45 %)	58 (93,55 %)	62 (100 %)
Total	32 (5,52 %)	548 (94,48 %)	580 (100 %)

Il est intéressant de noter que la différence entre les groupes diminue de façon drastique si l'on considère uniquement les *ometteurs*, c'est-à-dire si l'on écarte les élèves et les étudiants qui n'optent jamais pour l'omission, indiqués par les points qui se trouvent à l'axe des *x* dans les diagrammes 1 et 2. Dans cette nouvelle configuration de variables,

Taux d'omission

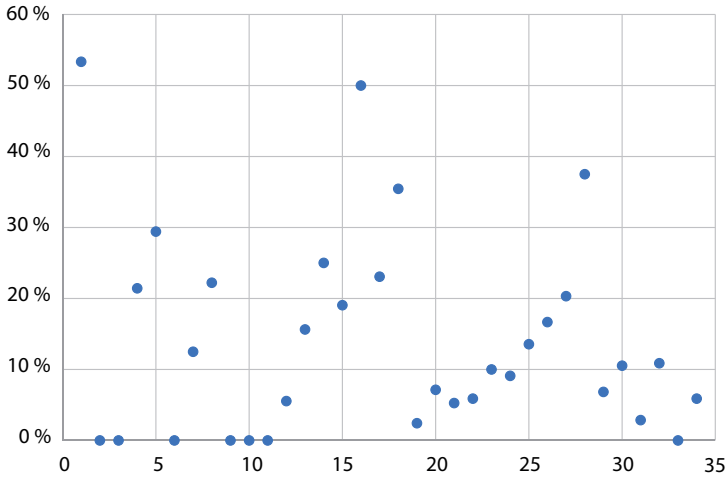


Figure 1. Répartition des lycéens

Taux d'omission

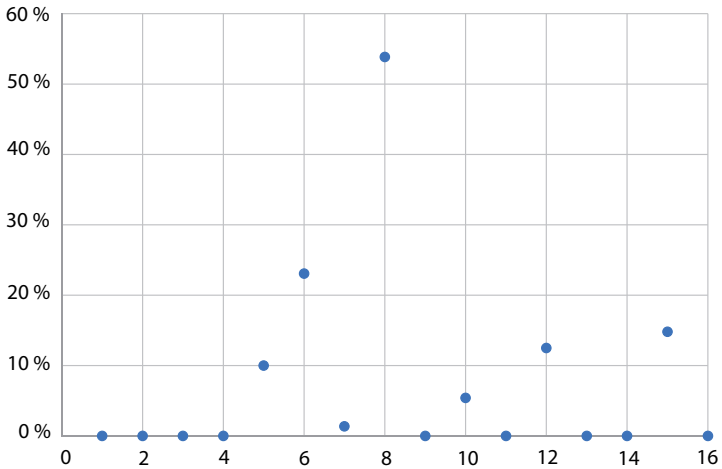


Figure 2. Répartition des étudiants

les occurrences d'omission restent naturellement les mêmes, mais les pourcentages augmentent, comme nous pouvons le constater sur les tableaux 3 et 4. Qui plus est, l'augmentation est beaucoup plus marquée pour le groupe universitaire, lequel atteint maintenant un taux d'omission à peu près au même niveau que celui des élèves, les relatives mises



à part. Cet état des choses ne fait rien pour affaiblir l'hypothèse déjà évoquée selon laquelle la non-omission est sous-représentée dans sa globalité pour le groupe universitaire. Quoi qu'il en soit, il est frappant d'observer que l'omission semble persister même après plusieurs années d'études de français, malgré son inexistence présumée dans l'input. En définitive, seule une étude longitudinale saurait confirmer ou rejeter cette hypothèse, mais la présence non négligeable d'omission dans les données universitaires est certainement un fort indice que l'omission n'est pas un phénomène éphémère.

Tableau 3. Groupe lycéen ometteur

	Omission	Non-omission	Total
<i>Complétive</i>	86 (21,13 %)	321 (78,87 %)	407 (100 %)
<i>Relative</i>	21 (27,62 %)	55 (72,37 %)	76 (100 %)
<i>Circonstancielle</i>	21 (48,84 %)	22 (51,16 %)	43 (100 %)
Total	128 (24,33 %)	398 (75,67 %)	526 (100 %)

Tableau 4. Groupe universitaire ometteur

	Omission	Non-omission	Total
<i>Complétive</i>	27 (23,48 %)	88 (76,52 %)	115 (100 %)
<i>Relative</i>	1 (4,35 %)	22 (95,65 %)	23 (100 %)
<i>Circonstancielle</i>	4 (40 %)	6 (60 %)	10 (100 %)
Total	32 (21,62 %)	116 (78,38 %)	148 (100 %)

Désormais, nous mettrons de côté le groupe universitaire pour examiner plus en profondeur les données des élèves, vu que celles-ci sont quantitativement plus robustes ainsi que qualitativement plus fiables. Afin de mieux élucider l'omission, nous écarterons les non-ometteurs, dont on peut supposer qu'ils ont en général acquis le statut obligatoire des subordonnants en français standard. Nous nous pencherons notamment sur la question de savoir si l'omission est arbitraire dans les trois constructions à l'étude ou si en revanche l'on peut identifier des facteurs qui impactent le choix d'omission *versus* non-omission.

### 3.1. Les complétives

C'est dans les complétives conjonctives que la non-expression du subordonnant a attiré le plus d'attention dans la littérature générativiste. Il s'agit d'un cas classique d'asyndète, connu sous le nom de

*complémenteur zéro* ou bien *complémentiser drop* dans la recherche anglophone. Ce phénomène est très répandu dans les langues germaniques, au point que l'expression du complémenteur a été considérée facultative (Haegeman & Guéron 1999, 173), hormis certaines constructions syntaxiques<sup>4</sup>. Or, *facultatif* ne veut pas dire *arbitraire*, et des études synchroniques ou diachroniques ont révélé divers facteurs qui impactent la réalisation du complémenteur. Malheureusement, il existe très peu d'études portant spécifiquement sur le norvégien. Pour des textes écrits, nous nous sommes basés sur l'investigation fort utile d'Aspelund (2016). Quant à la langue parlée, il n'existe pas, à notre connaissance, d'études traitant spécifiquement l'omission du complémenteur en norvégien. Cette lacune nous empêche de comparer de façon entièrement satisfaisante l'omission à l'écrit des apprenants de français avec la situation dans leur langue maternelle, ce qui rend effectivement non vérifiable l'hypothèse d'un transfert négatif effectué depuis la L1 norvégien. Afin de contrebalancer cette fâcheuse situation, nous passerons brièvement en revue les résultats de quelques investigations importantes sur l'anglais écrit et oral, vu qu'un transfert de la L2 anglais est également une hypothèse probable. À présent, nous nous limiterons à considérer le rôle joué par la classe du prédicat, car c'est la seule variable que nous ayons annotée dans notre corpus.

Les études sur corpus ayant examiné l'interaction entre le verbe matrice et la réalisation du complémenteur ont tendance à se centrer sur un échantillon de verbes d'opinion (*verba dicendi*) et de processus mentaux (*verba sentiendi* et *cogitandi*), et ceci pour une raison méthodologique, à savoir que ces verbes sont très fréquents dans les corpus oraux et écrits, ce qui permet des analyses statistiquement robustes. À titre d'exemple, Camilo Conde-Silvestre & Calle-Martín (2015)

---

4. Il existe des contextes où le complémenteur est obligatoire, comme par exemple lorsque la complétive est le sujet de sa proposition matrice (i), ainsi que des contextes où il est exclu (autrement dit où le complémenteur zéro est obligatoire), comme dans le contexte d'une topicalisation ou d'un mouvement-WH engendrant le fameux *that-trace effect* en anglais (ii) :

(i) (\*That) Paul was absent surprised me  
 que Paul était absent surpris moi  
 « (Le fait) que Paul soit absent m'a surpris »

(ii) What do you think (\*that) Paul will do?  
 Quoi AUX tu penses que Paul va faire  
 « Qu'est-ce que tu penses que Paul va faire? »

Ces deux constructions sont quasi inexistantes dans notre corpus.

tracent l'alternance entre *that* et *zéro* en moyen anglais tardif et anglais moderne naissant (1424-1681) pour les verbes *dire*, *raconter*, *penser*, *savoir*, *espérer*. La conclusion est que l'omission du complémenteur est relativement rare jusqu'à la première moitié du XVI<sup>e</sup> siècle pour ensuite accélérer rapidement jusqu'à atteindre des niveaux très élevés dans la seconde moitié du XVII<sup>e</sup> siècle. Cependant, le taux d'omission varie de façon significative entre les verbes : les plus propices à l'omission sont *espérer* (90 %) et *penser* (89 %), suivis par *dire* (65,7 %), *savoir* (64 %) et finalement *raconter* (47,8 %). De la même période, une étude par López Couso (1996) sur l'omission dans les ouvrages en prose de l'écrivain John Dryden (1631-1700) révèle des tendances assez semblables avec une omission de 96,9 % pour *espérer*, 93,4 % pour *penser*, 69,3 % pour *dire* et 69,2 % pour *raconter*, et finalement 68,1 % pour *savoir*<sup>5</sup>. Finegan & Biber (1995), couvrant la période entre 1650 et 1990 par une investigation sur corpus et sur les registres *sermons*, *articles médicaux* et *lettres*, montrent une tendance générale à la baisse de l'omission, malgré la variation considérable selon le registre. Cette tendance inverse en anglais moderne s'expliquerait par des efforts normatifs sanctionnant l'omission du complémenteur à l'écrit, avec pour résultat une divergence plus marquée entre l'écrit et l'oral ainsi qu'entre des registres formels et plus familiers.

En effet, des études sur l'anglais contemporain ont montré qu'à l'oral, l'omission est extrêmement courante, atteignant des niveaux aux alentours de 90 % au total dans le discours spontané d'étudiants américains (Thompson & Mulac 1991) ou au Canada (Torres Cacoullou & Walker 2009). De même, dans une investigation de quatre dialectes différents du nord de la Grande-Bretagne, Tagliamonte & Smith (2005) trouvent des taux d'omission dépassant les 90 % au total. Là encore, le verbe *penser* se trouve en tête avec une omission du complémenteur de 93 %, suivi d'assez près par *dire* et *savoir* (85 %), loin devant *raconter* (64 %).

Procédons maintenant à une comparaison avec notre corpus. On voit dans le tableau 6 ci-dessous que le taux d'omission des apprenants est

---

5. Selon une observation souvent faite pour l'anglais (Bolinger 1972, 18; Kilby 1984, 176) comme pour le norvégien (Faarlund *et al.* 1997, 988), le taux d'omission augmente avec la fréquence du verbe matrice. Si cette observation semble pertinente pour expliquer par exemple l'omission relativement plus élevée du complémenteur après le verbe *penser* comparée à celle après *raconter*, elle est moins à même d'expliquer la tendance très forte d'omission après le verbe *espérer*, lequel n'est pas plus fréquent dans les corpus en question que *raconter* ou, encore moins, *dire*.

bien plus modeste que ceux qui ont été rapportés dans les études sur l'anglais historique et moderne, et sur le norvégien. Nous avons seulement inclus les verbes avec au moins dix occurrences. Cependant, les tendances relatives sont étonnamment semblables ; les verbes d'opinion tels *penser* et *croire* devançant un verbe de déclaration comme *dire*. Un test exact de Fisher montre que l'écart est significatif au risque  $p < 0,01$  pour *penser vs dire* (0,002), et au risque  $p < 0,05$  pour *croire vs dire* (0,0269). Quant au verbe épistémique *savoir*, il est très intéressant d'observer que les élèves esquivent systématiquement l'omission du complémenteur, car le même verbe (*vite* en norvégien) s'avère, de loin, le moins susceptible de déclencher l'omission du complémenteur dans l'investigation d'Aspelund sur le norvégien, et cela malgré une fréquence d'occurrence très élevée (voir le tableau 5)<sup>6</sup>. Même si la taille modeste de l'échantillon doit nous induire à la prudence, cette observation pourrait *a priori* faire penser que l'omission chez les apprenants est surtout due à un transfert de leur L1 norvégien. D'autre part, *savoir* n'est pas le verbe le plus susceptible de déclencher l'omission en anglais non plus, comme nous l'avons vu. En outre, le penchant très fort des apprenants pour l'omission avec le verbe *espérer* ressemble plutôt à la situation dans les corpus historiques anglais<sup>7</sup>.

Tableau 5. Omission dans les complétives en norvégien  
 (d'après Aspelund 2016, 36)

Verbe	Occurrences	Omission
<i>si</i> (dire)	29 978	12 634 (42,14 %)
<i>tro</i> (croire)	29 553	21 161 (71,60 %)
<i>vite</i> (savoir)	21 128	2 811 (13,30 %)
<i>synes</i> (penser)	12 250	10 457 (85,36 %)
<i>håpe</i> (espérer)	4 741	2 670 (56,32 %)

6. Le tableau 5 est basé sur Aspelund (2016, 36), mais nous l'avons modifié un peu pour permettre une comparaison plus immédiate avec nos données.
7. Un relecteur demande si le subjonctif, assez fréquent dans les complétives en français, peut exercer un rôle sur l'expression du complémenteur. Cette question est théoriquement très intéressante, mais à ce stade de leur développement linguistique, les apprenants norvégiens ne produisent guère le subjonctif, et ceux qui le font exceptionnellement dans notre corpus n'ont jamais recours à l'omission. Pour ce qui est de notre corpus, il n'y a donc aucune interaction directe entre l'omission et le subjonctif, car le dernier est inexistant chez les ometteurs.

Tableau 6. Omission dans les complétives,  
groupe lycéen ometteur

Verbe	Occurrences	Omission
penser	140	41 (29,29 %)
dire	43	3 (6,98 %)
croire	34	9 (26,47 %)
trouver	18	3 (16,67 %)
espérer	17	9 (52,94 %)
savoir	11	0 (0 %)

Chose curieuse, les apprenants ont également recours à l'omission dans deux contextes différents où celle-ci nous semble impossible en norvégien. Le premier est lorsque la complétive fonctionne comme un sujet extraposé et qu'un sujet explétif est lié à un adjectif (exemples 4-6) ou groupe nominal (exemple 7) à l'aide d'un verbe copule :

4. Les jeunes sont le futur de monde, c'est important \_\_ ils sont bien préparés pour le marché de l'emploi
5. Donc c'est évident \_\_ c'est une prédiction de plusieurs choses mauvaises
6. C'est trop nécessaire \_\_ tous les repas sont inclus  
(Cible: C'est très nécessaire que tous les repas soient inclus)
7. C'est un risque \_\_ on est pauvre aussi dans la future

Si l'on traduit ces phrases en norvégien, l'omission nous semble difficilement acceptable, même s'il faut admettre que l'adjectif ou groupe nominal qui fonctionne comme l'attribut de sujet dans la matrice joue un rôle; tandis que l'omission avec *nécessaire* (*nødvendig* en norvégien) ou encore *risque* (*risiko*) nous semble complètement hors de question, l'omission avec des adjectifs comme *important* (*viktig*) et *évident* (*opplagt*), bien que ne suscitant guère l'enthousiasme des présents auteurs, n'est peut-être pas catégoriquement exclue<sup>8</sup>.

8. L'omission est possible avec certains adjectifs et noms en norvégien, comme par exemple *bien* (i) ou *dommage* (ii):

- (i) Det var bra \_\_ du kom i tide  
Ce était bien tu arrivas dans temps  
« C'est bien que tu sois arrivé à temps. »

Quoique moins étudiées que l'omission dans la complétive complément d'objet direct, les complétives extraposées ont été l'objet d'une étude sur corpus par Kaltenböck, qui trouve entre 4,5 % et 7 % d'omission selon le genre de texte pour les adjectifs, et entre 9,4 % et 14,3 % pour les noms (Kaltenböck 2006, 381). Malheureusement, l'auteur ne fournit aucune information systématique sur quels adjectifs permettent ou non l'omission. Une autre étude par Mindt (2011) se focalise uniquement sur les adjectifs. En interrogeant le corpus BNC (British National Corpus) pour des adjectifs suivis par une complétive conjonctive, elle trouve une cinquantaine d'adjectifs qui permettent cette construction. Le taux d'omission varie entre 0 % et presque 75 %. Cependant, il faut noter qu'en général, les adjectifs avec un taux élevé d'omission sont ceux qui se construisent avec un sujet personnel, et non pas un sujet explétif et une complétive extraposée. En norvégien, en revanche, l'omission du complémenteur est généralement exclue avec la construction personnelle, en net contraste avec l'anglais<sup>9</sup>. Aspelund (2016) trouve trente-cinq adjectifs qui se construisent avec un sujet explétif et une complétive en norvégien, dont au moins dix qui acceptent l'omission du complémenteur. Aucun de ces adjectifs, cependant, ne semble correspondre à ceux utilisés sans complémenteur par les apprenants de FLE : *important*, *évident*, *nécessaire*. Sur la liste dressée par Mindt (2011, 161-162), par contre, on retrouve l'adjectif *important* avec un taux d'omission de 5,51 %. *Nécessaire* n'y figure pas, tandis que *évident* a une seule occurrence et un taux d'omission négligeable (0,18 %) ; en revanche, l'adjectif *obvious*, qui pourrait, par son sémantisme, influencer l'omission avec *évident*, affiche un taux d'omission de 11,79 %.

En bref, l'omission dans des complétives sujets extraposées semble plus répandue en général en anglais qu'en norvégien, et l'omission des apprenants (revoir les exemples 4-7 plus haut) est de toute évidence mieux motivée d'un point de vue anglais. Faudrait-il en conclure que nous avons affaire à un transfert négatif depuis la L2 anglais ? Une pareille conclusion serait imprudente, et cela pour au moins deux raisons. D'abord, il faudrait une base de données beaucoup plus large pour

- 
- (ii) Det er synd — han ikke forstår dette  
 Ce est dommage il NEG comprend ceci  
 « C'est dommage qu'il ne comprenne pas cela. »

9. Selon Haugen (2012, 166), il existe deux adjectifs « transitifs » en norvégien permettant un sujet personnel et une complétive, à savoir « *glad* » (*content*) et « *redd* » (dérivé de *peur*, qui a peur [cf. anglais « *afraid* »]).

établir une hypothèse statistiquement probable sur une quelconque direction d'influence entre les langues à l'étude. Deuxièmement, les apprenants ont tendance à utiliser l'omission dans un autre contexte où ni le norvégien ni l'anglais ne semblent servir de modèle (c'est le second des deux contextes mentionnés ci-dessus). Il s'agit d'une poignée de cas, produits par autant d'apprenants, où la complétive fonctionne comme l'attribut du sujet :

8. Le message est \_\_ des gens qui vivent ici (dans la planète) acheter trop
9. La signification du proverbe c'est \_\_ la littérature est très important
10. La signification [...] est \_\_ les gens sont nous esclaves  
(Cible: La signification est que les gens sont nos esclaves)

Il n'y a pas beaucoup d'études qui traitent spécifiquement de l'omission dans ce contexte syntaxique (mais voir Mantlik & Schmid 2018). Traduites en norvégien, ces phrases sont inacceptables, à moins qu'il ne s'agisse d'une lecture parenthétique. Et même si, en cherchant sur Internet, on trouve effectivement nombre de cas similaires, il s'agit, au mieux, d'une construction assez marginale en anglais, et il est par conséquent peu probable qu'elle soit la source inconsciente d'un transfert pour des élèves norvégiens.

### 3.2. Les relatives

En anglais comme en norvégien, l'omission du pronom relatif est possible dans des relatives restrictives quand celui-là fonctionne comme le complément d'objet direct ou indirect de la relative. Contrairement à ce qui est le cas pour les complétives (voir section 3.1), la littérature sur l'omission du pronom relatif est surtout dominée par des perspectives théoriques, comme la structure syntaxique ou la dérivation de telles propositions (Weisler 1980 ; Doherty 1997, 2000). Parmi les études qui se focalisent sur l'emploi et la distribution du pronom relatif nul en anglais, l'accent est souvent mis sur des questions extralinguistiques comme le registre (Sigley 1997) ou le traitement de l'information (Temperley 2003) chez les locuteurs natifs, des aspects qui semblent d'une faible utilité pour élucider l'omission du pronom chez les apprenants norvégiens de FLE. Quant à la littérature sur l'acquisition du FLE, il n'existe pas, à ce que nous sachions, d'études consacrées spécifiquement à l'omission du pronom relatif, même si ce phénomène est parfois mentionné de façon plus ou moins aléatoire dans des études qui traitent de l'acquisition des relatives en général (Bartning & Kirchmeyer 2003 ; Grenborgen 2015).

Rappelons que, dans le groupe lycéen, l'omission du subordonnant dans les relatives est même plus fréquente que ce n'était le cas pour les complétives (24,14 % vs 16,80 %). En l'absence de critère de comparaison avec l'anglais ou le norvégien, nous nous contenterons de fournir quelques exemples d'omission :

11. Et les produits toxiques, dans l'eau \_\_ tu bois toujours
12. Être une mère célibataire, c'est plus difficile, mais c'est un travail \_\_ je suis obligé de faire
13. ... ou acheter choses \_\_ on ne va jamais utiliser
14. c'est une marque \_\_ beaucoup des gens connaissent

Nous observons une certaine préférence pour l'omission avec un sujet pronom dans la relative comparée à un sujet nominal, surtout si celui-ci se compose de plusieurs mots. Malheureusement, s'il est vrai que la vaste majorité des cas d'omission se font avec sujet pronominal (dix-neuf vs deux occurrences), il est non moins vrai que les pronoms dominent dans les cas de non-omission aussi (quarante-sept vs dix-neuf occurrences). L'écart n'est significatif qu'à un seuil de risque relâché de  $p < 0,10$ .

### 3.3. Les circonstancielles

Pour rappel, les subordonnées circonstancielles sont le domaine syntaxique où l'omission de *que* est le plus élevée chez les lycéens (40,38 %). Sur un total de vingt-trois conjonctions de subordination, huit sont touchées au moins une fois par l'omission, comme le montre le tableau 7 ci-dessous. Le nombre d'occurrences étant limité, nous adopterons une approche qualitative basée sur une lecture attentive des exemples individuels.

Tableau 7. Omission dans les circonstancielles, groupe lycéen

Conjonction	Occurrences	Omission
<i>pour que</i>	10	5 (50 %)
<i>pendant que</i>	5	1 (20 %)
<i>avant que</i>	5	5 (100 %)
<i>après que</i>	4	3 (75 %)
<i>depuis que</i>	4	3 (75 %)
<i>jusqu'à ce que</i>	2	2 (100 %)
<i>malgré que</i>	1	1 (100 %)
<i>à cause de ce que</i>	1	1 (100 %)
<i>autre</i>	20	0 (0 %)
Total	52	21 (40,38 %)



Malgré une similarité superficielle, il s'agit là d'un phénomène assez différent de l'omission dans les complétives et les relatives. La raison en est que, pour plusieurs des conjonctions en question, ni le norvégien ni l'anglais n'ont un équivalent du *que* en français et pour cette raison, il n'existe pas de littérature sur l'omission non plus.

Prenons un exemple: en 15, il y a omission de *que* dans la circonstancielle temporelle introduite par *avant que*, laquelle devient ainsi parallèle à la construction norvégienne (16) et anglaise (17). Or, les conjonctions norvégienne *før* et anglaise *before* ne contiennent pas de complémentateur correspondant à *que* en français, et le fait d'en ajouter un mène à un résultat agrammatical: \**før at*, \**before that*:

15. J'ai l'habitude de manger à la maison et acheter un café avant \_\_  
je prends le métro

16. ... før jeg tar metroen (norvégien)  
avant je prends metro.DEF

17. ... before I take the metro (anglais)  
avant je prends le métro

La question se pose de savoir si ce cas doit être considéré comme un transfert. Si c'est le cas, il faut admettre que ce n'est pas la possibilité d'une omission qui est transmise, car il n'y en a pas pour cette conjonction en norvégien et en anglais. Le phénomène est constant chez les lycéens, lesquels produisent toujours la conjonction *avant que* dans cette forme réduite *avant* (cinq occurrences). Quant à son homologue *après que*, les apprenants oscillent entre la forme correcte (exemple 18) et la forme réduite (exemples 19-20):

18. Après qu'elle voit en France, elle a rempli avec la déception  
(Cible incertaine)

19. La mère de protagoniste est déprimé après \_\_ elle a perdu une enfant

20. En Mali c'est moins des choix je pense après \_\_ j'ai lu le texte

Cette variation est intéressante, car contrairement à l'anglais, qui rejette toujours le complémentateur (\**after that*), le norvégien accepte la forme pleine tout comme la forme réduite: *etter/ etter at*. Évidemment, cela ne nous permet pas de conclure qu'un transfert du norvégien soit en jeu, car c'est toujours possible que des cas comme l'exemple 18 représentent simplement une acquisition correcte de la forme française. Cependant, avec des données plus importantes, une comparaison systématique et statistiquement puissante entre *avant que* et *après que* serait une piste très prometteuse pour avancer sur l'épineuse question de la

source du transfert, car nous avons affaire à un cas où le norvégien et l'anglais se distinguent clairement.

Si l'on considère les autres conjonctions frappées par l'omission, plusieurs aspects intéressants ressortent. Pour la conjonction *pour que*, divisée en parts égales entre omission et non-omission, le choix est clairement motivé par la sémantique, dans le sens où la lecture de la conjonction réduite équivaut en général à celle de *parce que* (exemples 21-22) ou même *car* (exemple 23), introduisant une proposition principale qui exprime un raisonnement.

21. la plupart n'ont pas la possibilité parce que ils sont trop jeunes ou pour \_\_ ils n'ont pas d'expérience
22. J'aime les livres pour \_\_ il est une bonne chance à apprendre
23. C'est très important que nous faisons quelque chose, pour \_\_ les jeunes sont la future

Là encore, nous sommes de toute évidence devant un cas de transfert, bien qu'il soit difficile de décider avec certitude du modèle sous-jacent ; les exemples 22 et 23 pourraient être calqués sur l'équivalent norvégien ou anglais de *car*, à savoir *for*. Nous penchons plutôt pour l'hypothèse d'une influence norvégienne, car *for* est beaucoup plus formel en anglais qu'en norvégien. Observez également qu'un exemple avec la conjonction pleine, comme en 24, semble très clairement modelé sur une construction norvégienne (exemple 25), vu que la construction serait impossible en anglais (exemple 26) :

24. Coupez le cordon est une métaphore pour que les gens sont dépendant de faire du shopping et faire des achats
25. ... metafor for at menneskene er avhengige (norvégien)  
métaphore pour que gens.DEF sont dépendants
26. metaphor (\*for) that people are dependent (anglais)  
métaphore pour que gens sont dépendants

Au-delà de la question du transfert, les données se prêtent également à une généralisation qui tient compte de la langue cible, à savoir que toutes les conjonctions réduites correspondent à des *prépositions*.

27. Je faire beaucoup de devoirs, malgré \_\_ l'école est fermé
28. Depuis \_\_ mon père est mort, pas de personnes dans notre famille avions le travail

29. Quel qu'un personnes voyagent d'un endroit froid à un endroit chaud, pendant \_\_ des autres voyagent pour expériences des nouvelles choses  
(Cible: tandis que...)
30. Jusqu'à \_\_ je reconnais si beaucoup l'argents je m'utilise  
(Cible: jusqu'à ce que je comprenne combien d'argent je dépense)

Certes, il faut avouer que bon nombre de conjonctions de subordination en français ont exactement cette structure morphologique: *préposition + que*. Néanmoins, les apprenants utilisent également tout un éventail de conjonctions qui ne correspondent pas à cette forme, comme *cependant que, alors que, ainsi que, tandis que, bien que, pourvu que, autant que, à moins que, de sorte que*. La conclusion est nette: ces conjonctions ne sont jamais touchées par l'omission. Cette généralisation mérite d'être testée sur une base de données beaucoup plus importante, certainement une piste à explorer pour la recherche future. Si elle est vérifiée, cette généralisation semble encore indiquer une tendance non seulement d'ignorer certains aspects de l'input, mais également de se laisser guider par des principes qui ne dérivent pas forcément de la L1 ou d'une L2 des apprenants. Ce n'est pas un hasard si, d'un point de vue diachronique, les conjonctions introduisant des circonstancielles sont des grammaticalisations d'une préposition et d'un vrai complémenteur introduisant une complétive. Le comportement langagier des apprenants de FLE peut bien être en partie régi par des principes imposés directement par la grammaire universelle.

#### 4. Conclusion

La présente étude a montré que l'omission est un phénomène répandu chez les apprenants norvégiens de FLE et qu'elle peut même chez certains apprenants perdurer après plusieurs années d'études de français. En outre, nous avons mis en avant l'hypothèse d'un transfert négatif de la L1 norvégien et la L2 anglais. Si les données sont pleinement compatibles avec les deux hypothèses, elles sont quantitativement et qualitativement insuffisantes pour trancher entre les deux. La raison n'en est pas seulement la taille modeste du corpus, mais également le fait que l'omission en norvégien et en anglais est régie par des facteurs très semblables. Par exemple, les verbes matrices qui déclenchent le plus souvent l'omission sont en général les mêmes en norvégien et en anglais. Il nous paraît également douteux que le transfert s'effectue à partir d'une seule langue source (la L1 ou la L2); il est probable que les deux langues exercent une influence sur le développement de l'interlangue

française des apprenants. Néanmoins, une piste possible pour avancer sur cette question de recherche serait de comparer les résultats de cette étude avec d'autres faites sur des groupes d'apprenants de FLE dont la langue maternelle ne permet pas l'omission, ou bien dans des contextes différents, comme l'allemand ou le néerlandais, où le complémenteur peut bien être omis, tandis que l'omission du pronom relatif est impossible. Finalement, nous avons vu que certains traits de la production des apprenants ne se prêtent pas facilement à une explication basée uniquement sur le transfert, vu que les apprenants ne respectent pas toujours les contraintes inhérentes à la L1 ou la L2, comme nous l'avons constaté dans la tendance vers l'omission dans certaines complétives. De même, les règles qui régissent l'omission dans les circonstancielles sont de toute évidence plus complexes qu'un simple transfert, faisant également intervenir des aspects de la langue cible (le français) et peut-être même des principes plus généraux ancrés dans la grammaire universelle. Vu la pénurie des données sur l'omission dont nous disposons pour le moment, cette dernière hypothèse ne saurait être que tentative à ce stade, mais elle se prête certainement à des études de suivi.

Nous avons également constaté que nombre d'élèves et d'étudiants dans notre corpus n'ont jamais recours à l'omission. Si l'on suppose que cela traduit une acquisition correcte des constructions cibles, une question intéressante est de savoir si ces apprenants sont passés par un stade d'omission et si le désapprentissage de l'omission dans l'interlangue est abrupt et ponctuel, comme le voudrait un modèle traditionnel de réglage de paramètres, ou si, au contraire, le taux d'omission diminue de façon graduelle. Afin d'élucider cet aspect « diachronique » du développement de l'interlangue français des apprenants norvégiens, il serait également pertinent de considérer une étude longitudinale pour faire suite à la présente étude, une possibilité qui pourra bientôt être envisagée avec la publication du corpus TRAWL (Dirdal *et al.* 2022).

## Références bibliographiques

- Abrahamsson N., Hyltenstam K. (2009), « Age of Onset and Nativelikeness in a Second Language: Listener Perception Versus Linguistic Scrutiny », *Language Learning*, vol. 59, n° 2, p. 249-306.
- Arteaga D. (2009), « On the Existence of Null Complementizers in Old French », in *Romance Linguistics 2007. Selected Papers from the 37th Linguistic Symposium on Romance Languages*, P. J. Masullo, E. O'Rourke, C.-H. Huang (dir.), Amsterdam – Philadelphie, John Benjamins Publishing Company, p. 19-36.

- Aspelund S. (2016), « At-setninger uten *at*. En korpusundersøkelse av norske verb og adjektiv som etterfølges av leddsetninger uten subjunksjon », mémoire de master en langues nordiques, université d'Oslo, 145 p. (dactyl.).
- Bardel C., Falk Y. (2007), « The Role of the Second Language in Third Language Acquisition: The Case of Germanic Syntax », *Second Language Research*, vol. 23, n° 4, p. 459-484.
- Bartning I., Kirchmeyer N. (2003), « Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 19, p. 9-39, DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1112>.
- Bolinger D. (1972), *That's that*, The Hague – Paris, Mouton.
- Bošković Z., Lasnik H. (2003), « On the Distribution of Null Complementizers », *Linguistic Inquiry*, vol. 34, n° 4, p. 527-546.
- Camilo Conde-Silvestre J., Calle-Martín J. (2015), « Zero *That*-Clauses in the History of English. A Historical Sociolinguistic Approach (1424-1681) », *Journal of Historical Sociolinguistics*, vol. 1, n° 1, p. 57-86.
- Chomsky N. (1981), *Lectures on Government and Binding. The Pisa Lectures*, Dordrecht – Cinnaminson, Foris Publications.
- Dirdal H., Hasund I. K., Drange E.-M. D., Vold E. T., Berg E. M. (2022), « Design and Construction of the Tracking Written Learner Language (TRAWL) Corpus: A Longitudinal and Multilingual Young Learner Corpus », *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, vol. 10, n° 2, p. 115-135.
- Doherty C. (1997), « Clauses Without Complementizers: Finite IP-Complementation in English », *The Linguistic Review*, vol. 14, n° 3, p. 197-220.
- Doherty C. (2000), *Clauses Without « That ». The Case for Bare Sentential Complementation in English*, Londres – New York, Routledge.
- Faarlund J. T., Lie S., Vannebo K. I. (1997), *Norsk referansegrammatikk*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Finegan E., Biber D. (1995), « *That* and Zero Complementisers in Late Modern English: Exploring ARCHER from 1650-1990 », in *The Verb in Contemporary English. Theory and Description*, B. Aarts, C. F. Meyer (dir.), Cambridge, Cambridge University Press, p. 241-257.
- Flynn S., Foley C., Vinnitskaya I. (2004), « The Cumulative-Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Pattern of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses », *International Journal of Multilingualism*, vol. 1, n° 1, p. 3-16.

- Gadet F. (2003), *La variation sociale en français*, Paris, Orphrys.
- Grenborgen H. (2015), *L'acquisition des relatives en français chez des lycéens norvégiens*, mémoire de master en langue française, université d'Oslo, 99 p. (dactyl.).
- Haegeman L., Guéron J. (1999), *English Grammar. A Generative Perspective*, Oxford, Blackwell Publishers.
- Hammaberg B. (2006), « Activation de L1 ET L2 lors de la production orale en L3. Étude comparative de deux cas », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 24, p. 45-74, DOI: <https://doi.org/10.4000/aile.1641>.
- Haugen T. A. (2012), *Polyvalent Adjectives in Norwegian. Aspects of their Semantics and Complementation Patterns*, thèse de doctorat, université d'Oslo, 259 p. (dactyl.).
- Helland H. P. (2019), « La notion de *transfert* appliquée au français comme langue étrangère », *Bergen Language and Linguistics Studies*, vol. 10, n° 1, DOI: <https://doi.org/10.15845/bells.v10i1.1469>.
- Jarvis S. (2017), « Transfer: An Overview With an Expanded Scope », in *Crosslinguistic Influence and Distinctive Patterns of Language Learning. Findings and Insights from a Learner Corpus*, A. Golden, S. Jarvis, K. Tenfjord (dir.), Bristol, Multilingual Matters, p. 12-18.
- Kaltenböck G. (2006). « "... *That* is the question": Complementizer Omission in Extraposed *That*-Clauses », *English Language & Linguistics*, vol. 10, n° 2, p. 371-396.
- Kilby D. (1984), *Descriptive Syntax and the English Verb*, London – Sydney, Croom Helm.
- Kishimoto H. (2006), « On the Existence of Null Complementizers in Syntax », *Linguistic Inquiry*, vol. 37, n° 2, p. 339-345.
- Lenneberg E. H. (1967), *Biological Foundations of Language*, New York, John Wiley and Sons.
- Leung Y.-k. I. (2006), « Full Transfer vs. Partial Transfer in L2 and L3 Acquisition », in *Inquiries in Linguistic Development. In Honor of Lydia White*, R. Slabakova, S. Montrul, P. Prévost (dir.), Amsterdam – Philadelphie, John Benjamins Publishing Company, p. 157-188.
- Liang Y., Amsili P., Burnett H. (2021), « New Ways of Analyzing Complementizer Drop in Montréal French: Exploration of Cognitive Factors », *Language Variation and Change*, vol. 33, n° 3, p. 359-385, DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954394521000223>.
- López Couso M. J. (1996), « A Look at *That* / *Zero* Variation in Restoration English », in *English Historical Linguistics 1994. Papers from the 8th International Conference on English Historical Linguistics*, D. Britton

- (dir.), Amsterdam – Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, p. 271-286.
- Mantlik A., Schmid H.-J. (2018), « *That*-Complementiser Omission in N + be + *that*-clauses », in *The Noun Phrase in English. Past and present*, A. H.-C. Leung, W. Van der Wurff (dir.), Amsterdam – Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, p. 187-222.
- Martineau F. (1988), « Variable Deletion of *que* in the Spoken French of Ottawa-Hull », in *Advances in Romance Linguistics*, D. Birdsong, J.-P. Montreuil (dir.), Dordrecht, Foris, p. 275-288.
- Martineau F. (1993), « Rectiion forte et rectiion faible des verbes : l'ellipse de *Que* en français du Québec et de l'Ontario », *Francophonies d'Amérique*, n° 3, p. 79-90.
- Mindt I. (2011), *Adjective Complementation. An Empirical Analysis of Adjectives Followed by That-Clauses*, Amsterdam – Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Sigley R. (1997), « The Influence of Formality and Channel on Relative Pronoun Choice in New Zealand English », *English Language & Linguistics*, vol. 1, n° 2, p. 207-232.
- Steele Josephs J. (2019), « (Que)-Deletion in Quebec and Europe », in *Proceedings of the 5th Annual Linguistics Conference at UGA*, Athens, université de Géorgie, p. 49-66, en ligne : <https://esploro.lib.uga.edu/esploro/outputs/conferencePaper/Que-Deletion-in-Quebec-and-Europe/9949316500502959#file-0>.
- Stowell T. (1981), *Origins of Phrase Structure*, thèse de doctorat en linguistique et philosophie, Massachusetts Institute of Technology, 496 p. (dactyl.).
- Tagliamonte S., Smith J. (2005), « *No Momentary Fancy!* The Zero “Complementizer” in English Dialects », *English Language & Linguistics*, vol. 9, n° 2, p. 289-309.
- Temperley D. (2003), « Ambiguity Avoidance in English Relative Clauses », *Language*, vol. 79, n° 3, p. 464-484.
- Thompson S. A., Mulac A. (1991), « The Discourse Conditions for the Use of the Complementizer *That* in Conversational English », *Journal of Pragmatics*, vol. 15, n° 3, p. 237-251.
- Torres Cacoullous R., Walker J. A. (2009), « On the Persistence of Grammar in Discourse Formulas: A Variationist Study of *That\** », *Linguistics*, n° 47.1, p. 1-43.
- Vikner S. (1991), « Relative *der* and Other C<sup>0</sup> Elements in Danish », *Lingua*, vol. 84, n° 2-3, p. 109-136.

- Weisler S. (1980), «The Syntax of *That*-Less Relatives», *Linguistic Inquiry*, vol. 11, n° 3, p. 624-631.
- White L. (2003), *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Yu L., Odlin T. (2016) (dir.), *New Perspectives on Transfer in Second Language Learning*, Bristol – Buffalo – Toronto, Multilingual Matters.