



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANISTICHE
FACOLTA' DI LETTERE E FILOSOFIA

Dottorato in Letterature Moderne e Studi Filologico-linguistici

ACQUISITION OU ACQUISITIONS?

UNE ÉTUDE EMPIRIQUE SUR L'ACQUISITION DE LA GRAMMAIRE DU FLE
PAR DES APPRENANTS ITALOPHONES ADULTES EN CONTEXTE GUIDÉ

Settore scientifico-disciplinare di afferenza

L-LIN/04

TESI DI

ROSA LEANDRA BADALAMENTI

COORDINATORE DEL DOTTORATO

CH.MO PROF JACQUELINE LILLO

TUTOR

CH.MO PROF. JACQUELINE LILLO

XXIV CICLO – TRIENNIO 2011-2012-2013

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	3
REMERCIEMENTS.....	9
ABRÉVIATIONS	11
CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION	13
I. INTRODUCTION	15
Introduction générale	15
But de l'étude.....	17
Plan de l'étude	19
II. PERSPECTIVES THÉORIQUES SUR L'ACQUISITION DES L2	21
1. La notion d'interlangue dans l'acquisition de la grammaire des LE	21
2. Itinéraires et stades d'acquisition en LE	26
2.1. Stades de développement et profils d'apprenants	29
3. Les stades de développement de Bartning et Schlyter.....	33
3.1. Cadre théorique, phénomènes étudiés et corpus.....	34
3.2. Les itinéraires	36
3.2.1. La morphologie verbale de l'accord	36
3.2.2. La négation.....	39
3.2.3. Les pronoms objet.....	40
3.2.4. L'accord du genre	41
3.2.5. La subordination.....	41
3.3. Les stades.....	42
3.3.1. Stade 1 – le stade initial	43
3.3.2. Stade 2 – le stade post-initial	43
3.3.3. Stade 3 – le stade intermédiaire :	44
3.3.4. Stade 4 – le stade avancé bas :	44
3.3.5. Stade 5 – le stade avancé moyen :.....	45
3.3.6. Stade 6 – le stade avancé supérieur :	45
3.4. Les conclusions de la recherche	45
4. L'oral et l'écrit	47
4.1. L'écriture dans l'apprentissage des L2.....	49
4.2. Différences entre oral et écrit dans les stades d'acquisition.....	50
5. Facteurs qui peuvent influencer l'ordre d'acquisition de la grammaire	52
5.1. Les facteurs liés à la langue cible.	52
5.1.1. Fréquence et saillance perceptuelle.....	53
5.1.2. La complexité sémantique.....	57
5.1.3. La régularité morphophonologique.....	58

5.1.4. Les catégories syntaxiques	58
5.2. Facteurs liés à la langue source.....	60
5.3. Facteurs cognitifs	62
5.4. Facteurs liés à l'enseignement et au contexte d'apprentissage.....	63
5.4.1. Le type d'input.....	63
5.4.2. Le contexte d'apprentissage et l'input métalinguistique	64
5.4.3. Le cadre institutionnel	66
6. La théorie de la processabilité de Pienemann	69
6.1. L'unification des traits grammaticaux et la hiérarchie de la PT	71
6.2. La hiérarchie de traitement à l'oral et à l'écrit.....	77
6.3. La théorie de la processabilité dans l'acquisition du français L2	78
III. CORPUS ET MÉTHODE.....	83
7. Les informateurs, le contexte d'apprentissage, les relèvements.	83
7.1. Les apprenants	83
7.1.1. La sélection des participants à l'étude	85
7.1.2. Les apprenants de l'étude transversale	86
7.1.3. Les apprenants de l'étude longitudinale	88
7.2. Le contexte d'apprentissage.....	89
Les programmes, les objectifs, les méthodes	89
Les enseignants et les activités de classe.....	93
7.3. Les relèvements et les tâches	95
8. Méthodologie de l'analyse transversale	99
8.1. Le critère de niveau d'exactitude	99
9. Méthodologie de l'analyse longitudinale	101
9.1. Le critère d'émergence	101
IV. ÉTUDE TRANSVERSALE	105
10. Analyse transversale.....	107
10.1. Les FFC et les FNF	111
10.2. Le système TMA.....	113
10.2.1. Le marquage du passé : PC/Ø et Imp./PC- Ø	113
10.2.2. Le marquage du futur	117
10.2.3. Les modaux.....	119
10.2.4. Le subjonctif et le conditionnel	121
10.3. L'accord en genre et en nombre.....	124
10.4. La mise en place de la négation	131
10.5. La subordination	133
11. Résumé des résultats de l'étude transversale	138
V. ÉTUDE LONGITUDINALE	143
12. Analyse longitudinale.....	145
12.1. Le groupe 0. Des débuts de l'acquisition au stade initial et post-initial.....	150
12.1.1. La hiérarchie de traitement chez l'apprenante 01S	151
Premier relèvement.....	151

Deuxième relèvement.....	152
12.1.2. L'interlangue de l'apprenante 01S	154
Premier relèvement	155
Deuxième relèvement.....	158
12.1.3. La hiérarchie de traitement chez l'apprenant 02S	163
Premier relèvement	163
Deuxième relèvement.....	166
12.1.4. L'interlangue de l'apprenant 02S	167
Premier relèvement	168
Deuxième relèvement.....	171
12.1.5. La hiérarchie de traitement dans la production du groupe 0	177
12.1.6. Profils d'apprenants et stades pour le groupe 0.....	177
12.2. Le groupe 1. Du stade initial au stade post-initial et intermédiaire	179
12.2.1. La hiérarchie de traitement chez l'apprenant 11S	179
Test de positionnement	179
Premier relèvement	179
Deuxième relèvement.....	180
12.2.2. L'interlangue de l'apprenant 11S	181
Premier relèvement	182
Deuxième relèvement.....	184
12.2.3. La hiérarchie de traitement chez l'apprenant 12S	187
Test de positionnement	187
Premier relèvement	187
Deuxième relèvement.....	187
12.2.4. L'interlangue de l'apprenant 12S	188
Premier relèvement	189
Deuxième relèvement.....	192
12.2.5. La hiérarchie de traitement dans la production du groupe 1	195
12.2.6. Profils d'apprenants et stades pour le groupe 1	195
12.3. Le groupe 2. Du stade post-initial au stade intermédiaire et avancé	197
12.3.1. La hiérarchie de traitement chez l'apprenant 21S	197
Test de positionnement	197
Premier relèvement	198
Deuxième relèvement.....	199
12.3.2. L'interlangue de l'apprenant 21S	199
Premier relèvement	200
Deuxième relèvement.....	203
12.3.3. La hiérarchie de traitement chez l'apprenant 22L.....	207
Test de positionnement	207
Premier relèvement	207
Deuxième relèvement.....	208
12.3.4. L'interlangue de l'apprenant 22L.....	208
Premier relèvement	209
Deuxième relèvement.....	212
12.3.5. La hiérarchie de traitement dans la production du groupe 2	214
12.3.6. Profils d'apprenants et stades pour le groupe 2.....	215
12.4. Le groupe 3. Du stade intermédiaire au stade avancé-bas et avancé-moyen.....	217
12.4.1. La hiérarchie de traitement chez l'apprenant 31S	217

Test de positionnement.....	217
Premier relèvement.....	218
Deuxième relèvement.....	219
12.4.2. L’interlangue de l’apprenant 31S.....	220
Premier relèvement.....	221
Deuxième relèvement.....	224
12.4.3. La hiérarchie de traitement chez l’apprenant 32L.....	227
Test de positionnement.....	227
Premier relèvement.....	227
Deuxième relèvement.....	228
12.4.4. L’interlangue de l’apprenant 32L.....	229
Premier relèvement.....	230
Deuxième relèvement.....	233
12.4.5. La hiérarchie de traitement dans la production du groupe 3.....	236
12.4.6. Profils d’apprenants et stades pour le groupe 3.....	236
12.5. Le groupe 4. Du stade avancé-bas au stade avancé-moyen.....	238
12.5.1. La hiérarchie de traitement chez l’apprenant 41L.....	238
Test de positionnement.....	238
Premier relèvement.....	239
Deuxième relèvement.....	239
12.5.2. L’interlangue de l’apprenant 41L.....	239
Premier relèvement.....	240
Deuxième relèvement.....	243
12.5.3. La hiérarchie de traitement chez l’apprenant 42L.....	246
Test de positionnement.....	246
Premier relèvement.....	246
Deuxième relèvement.....	246
12.5.4. L’interlangue de l’apprenant 42L.....	247
Premier relèvement.....	248
Deuxième relèvement.....	250
12.5.5. La hiérarchie de traitement dans la production du groupe 4.....	252
12.5.6. Profils d’apprenants et stades pour le groupe 4.....	253
12. Résumé des résultats de l’étude longitudinale.....	255
12.1. Les prédictions de la hiérarchie de traitement confrontées à notre corpus.....	255
12.2. Différences et similitudes entre les stades de Bartning et Schlyter et les données de notre corpus.....	256
VI. BILAN ET PERSPECTIVES.....	261
13. Parcours réalisé.....	263
14. Résultats des études transversale et longitudinale.....	264
13.1. Comparaison entre les prédictions de la hiérarchie de traitement de Pienemann et les données de notre corpus.....	264
13.2. Comparaison entre les stades de Bartning et Schlyter et les données de notre corpus.....	268
15. Perspectives futures.....	271
14.1. Perspectives théoriques.....	272

14.2. Perspectives empiriques	272
BIBLIOGRAPHIE.....	275
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES	291
ANNEXES.....	295

REMERCIEMENTS

Je tiens vivement à remercier ma directrice de thèse, Mme Jacqueline Lillo, qui a encouragé ce projet doctoral dès son début et qui m'a aidée à mener à terme cette thèse. Je remercie également M. Jean-Marc Defays, Université de Liège, qui m'a accordé ses conseils précieux et son soutien au long de cette recherche. Grâce à leurs profondes connaissances en linguistique et en acquisition des langues et grâce à leur grand enthousiasme, ils ont toujours su m'inspirer et me guider dans mon travail.

Je remercie également M. Daniel Véronique, Université de Provence, et Mme Anne Trévisse, Université de Paris Ouest Nanterre la Défense, pour les discussions que nous avons eues sur de différents aspects de mon projet, et pour leur lecture de mon travail et leurs rapports.

Un certain nombre de personnes ont joué un rôle crucial en me fournissant la base empirique de cette thèse : je tiens à remercier vivement tous les étudiants de français L2 des facultés de Sciences Politiques et de Lettres et Philosophie de l'Université de Palerme qui ont eu la patience et le courage d'écrire des textes et de se laisser enregistrer. Sans leur participation, ce travail n'aurait jamais vu le jour. J'exprime aussi ma profonde gratitude à leurs professeurs, M. Alessandro Madonia et Mme. Josette Bonaccorso, qui m'ont accueillie dans leurs classes de français.

Je remercie ma collègue doctorante et amie Mariangela Albano pour son enthousiasme inconditionnel, pour l'énergie qu'elle a toujours su me transmettre et pour ses conseils. Tout ceci n'aurait pas été possible si je n'avais pas bénéficié du soutien indéfectible de mes amis et de ma famille. Je tiens à les remercier de tout cœur.

ABRÉVIATIONS

Adj: Adjectif

Aux: Verbe auxiliaire (ils ont parlé, ils sont partis)

Cond: Conditionnel

Dét: Déterminant

Fut: Futur

Imp.: Imparfait

LFG: Grammaire Lexicale Fonctionnelle (cf. Lexical Functional Grammar)

L1: Langue première/maternelle, apprise dès la naissance

L2: Langue seconde/étrangère, apprise après la L1

N.: Nom

PC: Passé Composé

Pl: Pluriel

Pron.: Pronom personnel

Pron. Rel : Pronom relatif

Sg: Singulier

Prop. : Proposition

Prop. p. : Proposition principale.

Prop. Sub. : Proposition subordonnée

SN: Syntagme Nominal

SV: Syntagme Verbal

Sub. Circ. : Subordonnée circonstancielle

Sub. Compl. : Subordonnée complétive

Sub. Rel. : Subordonnée relative

V: Verbe

V.rég: Verbe régulier

V.irr: Verbe irrégulier (*être, avoir, aller et faire*)

V.alt: Verbe avec alternance de base verbale à la 3pl (*vouloir, finir, prendre...*)

1^{ère} p. sg.: Première personne du singulier

2^{ème} p. sg.: Deuxième personne du singulier

3^{ème} p.sg. Troisième personne du singulier

1^{ère} p. pl.: Première personne du pluriel

2^{ème} p.pl: Deuxième personne du pluriel

3^{ème} p.pl: Troisième personne du pluriel

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

Orthographe

- Transcription en orthographe normalisée avec fidélité au morphème même s'il y a infraction à la norme (*c'est un de mes animaux préférés*).
- Graphie des toponymes et du lexique spécialisé respectée (*danse de Saint Guy*)
- Néologismes notés tels qu'ils ont été dits (*des microbes pathogènes euh non pathogènes*)
- Aucun signe de ponctuation
- Majuscules sur les noms propres et chacun des mots composant un titre (La Belle Au Bois Dormant)
- Onomatopées transcrites selon l'orthographe du dictionnaire.
- Sigles ponctués quand on lit les lettres isolément (S.N.C.F.)
- Acronymes non ponctués (CROUS)

Faits d'oralité

- une mi- miette amorce de mot
- (la voir, l'avoir) multi-écoute (hésitation entre plusieurs séquences). La plus plausible est donnée en premier.
- (d'accord, Ø) hésitation quant à la présence d'une séquence sonore.
- Ø impossibilité de transcrire.
- il(s) chante(nt) multi-transcription
- des (pots, peaux) multi-transcription : homophonies possibles en contexte.
- on (n') a pas alternance orthographique
- + pause
- ++ pause marquée
- +++ pause forte
- # interruption = + de 10 sec. (justifié en note)
- // rupture syntaxique
- : allongement d'un son
- X une syllabe incompréhensible
- XXX (2, 3, 5...) plusieurs syllabes incompréhensibles.
- Je crois que il a dit élision non-marquée si elle n'est pas réalisée.

- il devra-t-aller liaison abusive (cuir)
- quatre-z-yeux liaison abusive (velours)
- pas-t-à toi liaison abusive (pataquès)
- on • a absence notoire de liaison
- (rires)
- L1 <je dis>

L2 <oui> séquences qui se chevauchent approximativement. Les locuteurs parlent en même temps.

- élisions ou faits de prononciations récurrents *tu as /ta/ ; parce que /pask/ ; il /i/ etc.*

I. INTRODUCTION

Introduction générale

Parmi les nombreux aspects de l'acquisition d'une langue étrangère (L2), l'établissement de séquences de développement constitue l'un des objectifs principaux des recherches en linguistique acquisitionnelle. L'étude du développement successif des structures morphosyntaxiques, dès le début de l'acquisition jusqu'aux niveaux les plus avancés de la L2, a permis de découvrir ce qu'on appelle des itinéraires d'acquisition ou des parcours développementaux, souvent très similaires chez des apprenants différents.

Pour décrire l'ordre spécifique dans lequel l'apprenant en L2 assimile les unités et les fonctionnements grammaticaux, on se réfère souvent à la notion de variété d'apprenant, ou d'interlangue. L'étude de ces séquences de développement introduit la question des divers facteurs qui interviennent dans le processus d'acquisition des séquences observées, ainsi que de leur poids respectif.

Dans le cadre des recherches sur l'acquisition du français L2, notre étude se situe dans un contexte précis : nous souhaitons analyser l'ordre d'acquisition des structures grammaticales du français L2 par des apprenants italophones adultes dans un contexte guidé, et plus précisément universitaire. L'intérêt de cette approche est multiple : d'un côté, elle nous permet de comparer l'acquisition de la grammaire en contexte guidé avec l'acquisition en contexte non-guidé, qui a fait l'objet de différentes études précédentes; de l'autre côté, elle nous permet de confronter nos données et nos résultats avec ceux qui ont été obtenus par d'autres chercheurs dans des contextes similaires. En effet, les données relatives à l'appropriation du français L2 en contexte non-guidé sont nombreuses et systématiques, et elles concernent des locuteurs ayant des langues maternelles différentes, tandis que celles sur les contextes guidés sont moins nombreuses. Pour l'italien, il existe des études en contexte non-guidé, dans le cadre du projet de recherche de l'ESF, et l'étude de Watorek (1996) sur la conceptualisation et sur la représentation linguistique de l'espace, concernant des apprenants guidés en contexte institutionnel. Notre étude pourrait donc enrichir les connaissances générales relatives à l'acquisition du français L2 en contexte guidé, et, de façon plus spécifique,

du français L2 acquis par des apprenants italophones. Le rapport de similitude entre l'italien et le français joue un rôle déterminant dans les phénomènes de transfert, mais aussi sur le rythme et l'ordre d'acquisition de certaines structures, et l'étude du parcours de développement des interlangues peut être un outil important aussi bien pour comprendre les mécanismes internes aux processus d'acquisition langagière que pour développer une réflexion didactique sur les méthodes et les démarches les plus efficaces pour l'appropriation du français L2 en contexte italien. La spécificité de l'apprentissage universitaire nous permet en outre de réfléchir sur les effets les plus importants d'un enseignement de type formel sur l'ordre et le rythme d'acquisition des structures grammaticales.

Notre intérêt premier se situe donc au niveau de la contextualisation de l'apprentissage : nous voulons savoir si les séquences acquisitionnelles établies dans des études antérieures peuvent aussi être confirmées dans un contexte d'apprentissage différent, et chez des apprenants ayant une langue maternelle différente. Nous avons donc essayé d'évaluer les facteurs internes et externes qui peuvent déterminer le processus d'acquisition. Si, d'un côté, il est important de tenir en compte les dynamiques internes du processus d'acquisition concernant les mécanismes cognitifs de traitement du langage dans le cerveau humain, de l'autre il ne faut pas non plus négliger les caractéristiques morphosyntaxiques de la langue cible et de la langue source des apprenants, tout comme les variables du contexte dans lequel l'appropriation linguistique a lieu. Ces variables influencent en particulier les conditions d'exposition à la L2, et donc la qualité et la quantité de l'input, liées aux choix méthodologiques des enseignants dans le contexte donné, et la disposition vers l'apprentissage de la part des apprenants, sous forme d'objectifs, de motivations, de représentations.

Certaines perspectives théoriques dans les études sur l'acquisition des LE ont mis l'accent sur la recherche d'un facteur unique et inné causant le développement morphosyntaxique des interlangues, comme, par exemple, la grammaire universelle ou les contraintes de traitement cognitif du langage. Selon d'autres, il n'est pas nécessaire d'attribuer l'évolution morphosyntaxique à l'influence d'une source unique de contraintes syntaxiques, mais il suffit de rendre compte d'une combinaison de facteurs liés aux morphèmes pour prédire le développement morphosyntaxique.

La question qui se pose est donc la suivante : est-il possible de reconduire les processus d'acquisition de la L2 à un seul facteur interne, tel que le traitement cognitif du langage,

ou à plusieurs facteurs liés aux caractéristiques morphosyntaxiques de la langue cible et au transfert de la L1? Des approches plus récentes ont plutôt mis l'accent sur la combinaison de plusieurs facteurs, internes et externes, qui comprennent aussi la langue source des apprenants et les conditions d'exposition à la langue cible. Dans notre étude, nous essayerons de répondre à la question en essayant d'évaluer le poids de ces facteurs.

But de l'étude

Comme point de départ pour notre travail, nous avons choisi l'étude de Bartning et Schlyter (2004) qui analyse l'acquisition de la grammaire du français L2 par des apprenants suédophones en contexte scolaire et universitaire. Ces auteures proposent six stades développementaux dans le processus d'acquisition du français L2. En plus nous avons testé sur notre corpus la hiérarchie de traitement de la langue théorisée par Pienemann dans sa théorie de la processabilité.

Nous voulons voir si, et dans quelle mesure, les séquences d'acquisition sont valables dans des contextes différents, et avec des variables telles que la langue maternelle des apprenants, les méthodes d'enseignements/apprentissage, ses finalités. En premier lieu, il s'agira de décrire le développement morphosyntaxique observé dans les productions écrites et orales des apprenants de français L2 dans une étude transversale. L'objectif de la partie transversale sera centré autour des questions suivantes :

- Comment et dans quel ordre les apprenants acquièrent-ils les structures grammaticales?
- Quelles sont les similitudes et différences principales entre l'acquisition de la morphosyntaxe du FLE par des apprenants italophones et l'acquisition de la morphosyntaxe du FLE par des apprenants ayant d'autres L1, dans notre cas les suédophones ?
- Quels sont les facteurs qui peuvent influencer les processus d'appropriation linguistique observés dans notre contexte de recherche ?

Dans le but de comprendre pourquoi certaines structures sont produites très tôt alors que d'autres n'apparaissent que très tardivement, nous considérerons dans notre étude transversale des facteurs comme la saillance, la fréquence, la régularité, la complexité sémantique et syntaxique des morphèmes ainsi qu'un transfert possible de la L1 ou

d'autres L2, la nature de l'input linguistique. La dynamique d'appropriation d'une L2 est déterminée par une grande diversité de facteurs, qu'il n'est pas aisé d'identifier. Il semble d'autant plus important de développer nos connaissances des facteurs qui influencent l'acquisition du français L2, comparant des contextes différenciés.

En deuxième lieu, dans notre étude longitudinale, nous souhaitons approfondir l'analyse des données empiriques en décrivant le développement de la morphosyntaxe chez des apprenants individuels. D'un point de vue théorique, nous considérons alors la production du français L2 dans une perspective qui ne se focalise pas en premier lieu sur les caractéristiques des structures en question, mais qui intègre l'acquisition de la morphosyntaxe dans un cadre plus vaste où l'emphase est mise sur le rôle du traitement morphosyntaxique pour l'acquisition en L2, sans cependant négliger les caractéristiques linguistiques de la L2 et de la L1 et la qualité et quantité de l'input linguistique auquel les apprenants sont exposés. Ainsi, la deuxième étude empirique s'appuie, outre que sur une comparaison avec l'étude de Bartning et Schlyter, sur une des théories les plus actuelles concernant le traitement morphosyntaxique en L2, à savoir la théorie de la processabilité (Pienemann, 1998). Il semble que cette théorie soit l'une des plus élaborées dans le domaine du développement de la morphosyntaxe en L2, et à partir d'elle il est possible de formuler des hypothèses pour le développement de la morphologie en français L2, d'autant plus qu'elle a été testée sur l'acquisition de L2 très diverses (voir les publications dans Pienemann, 2005).

En effectuant une analyse longitudinale de dix apprenants de français L2, basée sur le critère d'émergence des structures morphologiques, nous aborderons les questions suivantes:

- Dans quelle mesure le développement individuel suivra-t-il le développement observé dans l'étude transversale ?
- Le développement morphologique des apprenants de l'étude longitudinale suivra-t-il les prédictions basées sur la hiérarchie proposée par la théorie de la processabilité ? Jusqu'à quel point le facteur de traitement morphosyntaxique proposé par celle-ci pourra-t-il rendre compte du développement morphologique observé dans l'étude longitudinale?
- À partir d'une analyse détaillée des productions d'apprenants, est-il possible d'observer les mêmes séquences développementales isolées par Bartning et Schlyter?

- Le développement de l'interlangue à l'oral est-elle substantiellement différente par rapport à celle de l'écrit ?

Dans la partie longitudinale de cette étude, nous discuterons également les études antérieures sur le français L2 dans le cadre de la théorie de la processabilité. Ces études sont peu nombreuses et elles touchent surtout à un domaine particulier : l'accord en genre chez des apprenants avancés (Bartning, 2000 ; Dewaele et Véronique, 2001), et l'accord en nombre chez des apprenants de différents niveaux (Ågren, 2008). En essayant de décrire le développement morphosyntaxique en français L2 écrit et de discuter les facteurs du développement observé dans ce domaine, nous comparerons par conséquent des approches théoriques différentes. Somme toute, cette démarche a l'avantage de permettre une étude détaillée de la production d'apprenants de français L2 et ainsi de faciliter la compréhension du caractère multidimensionnel de cette acquisition.

Plan de l'étude

La section *Perspectives théoriques sur l'acquisition des LE* constituera l'arrière-plan théorique de nos analyses empiriques. Les premiers chapitres (chap. 1 et 2) aborderont certaines notions fondamentales dans le cadre de notre recherche: la notion d'interlangue et les notions d'itinéraires acquisitionnels et de stades de développement. Par la suite, nous analyserons en détail les stades de développement de Bartning et Schlyter (chap. 3), et la question de la différence entre mode écrit et mode oral dans l'acquisition des LE (chap.4), du moment que nous avons choisi d'analyser aussi bien des productions écrites que des productions orales. Les derniers chapitres de cette partie exposeront plus en détail les facteurs en jeu dans le processus d'acquisition (chap. 5) et la théorie de la processabilité de Pienemann (chap. 6).

Avant d'entamer les deux analyses de cette étude, nous présenterons la base empirique du présent travail. Dans la partie *Corpus et méthode*, nous décrirons en détail le corpus sur lequel nous avons basé notre étude, ainsi que les informateurs choisis, le contexte d'apprentissage et les relèvements effectués. En outre, nous décrirons le sous-corpus transversal, constitué de quatre groupes d'apprenants à des niveaux différents, et le sous-corpus longitudinal, basé sur les productions de dix apprenants du corpus au long d'une ou deux années académiques (chap. 7). Par la suite, nous présenterons les

considérations méthodologiques pertinentes pour la compréhension des analyses effectuées. Nous y discuterons les choix méthodologiques faits tout au long du travail et les outils d'analyse employés (chap. 8 et 9). Ensuite, nous entamerons les deux analyses empiriques, dans les parties *Étude transversale* et *Étude longitudinale*. Les deux analyses seront présentées de façon analogue. Les données empiriques seront discutées en détail, et à la fin de chaque partie empirique, nous résumerons les résultats. Pour l'étude transversale, nous présenterons d'abord les structures analysées (chap. 10). Par la suite, chaque sous-chapitre présentera les données relatives aux structures morphosyntaxiques faisant l'objet de notre étude. Dans l'étude longitudinale, nous rappellerons d'abord les structures à retenir et les niveaux de la hiérarchie de traitement de la théorie de la processabilité, avant d'entamer l'analyse des données : chaque sous-chapitre analysera les productions des apprenants longitudinaux selon leur niveau de base (chap. 11). Dans la section *Bilan et Perspectives*, nous soulignerons les points centraux de nos analyses et nous résumerons les observations sur le développement morphosyntaxique dans le domaine étudié. Nous indiquerons également des pistes à suivre dans le cadre de recherches ultérieures.

II. PERSPECTIVES THÉORIQUES SUR L'ACQUISITION DES L2

Dans cette première partie nous présenterons le cadre théorique dans lequel se place notre étude. Les chapitres un et deux aborderont certaines notions fondamentales pour notre étude : la notion d'interlangue et les notions d'itinéraire acquisitionnel et de stades de développement. Dans le chapitre trois, nous analyserons en détail les stades acquisitionnels établis par Bartning et Schlyter en contexte d'apprentissage guidé du français L2. Dans le chapitre quatre nous aborderons la question de la différence entre mode écrit et mode oral dans l'acquisition des LE. Le chapitre cinq expose les facteurs qui peuvent influencer l'ordre d'acquisition des structures grammaticales en français L2. Le chapitre six analysera en détail la théorie de la processabilité de Pienemann.

1. La notion d'interlangue dans l'acquisition de la grammaire des LE

La notion d'interlangue date des années soixante-dix et en particulier des publications de Corder (1971) et de Selinker (1972).

Vers le milieu du siècle dernier, la finalité des recherches sur l'acquisition des langues secondes est surtout d'ordre pratique, elle vise à fournir, par un travail de recherche appliquée, des méthodes permettant aux apprenants d'améliorer leurs connaissances de la langue cible. L'enseignement des langues est à l'époque dominé par le courant behavioriste : l'acquisition des langues est considérée, comme n'importe quel autre apprentissage, le résultat de la formation de bonnes habitudes. Le rôle essentiel de l'enseignement est de donner à l'apprenant la possibilité de remplacer les habitudes en langue source par de nouvelles habitudes en langue cible. L'enseignant doit se limiter à fournir de bons exemples et l'élève doit les répéter, et ainsi former des automatismes. Dans cette perspective théorique, l'interférence n'est qu'un obstacle majeur, et essentiellement négatif, dans le processus d'appropriation linguistique¹.

¹ Lado (1957) définit les interférences comme des habitudes transférées dans la nouvelle langue.

C'est donc à partir de ces prémisses théoriques que les linguistes ont mis l'accent sur l'isolement des domaines présentant un plus grand écart par rapport aux langues sources, ce qui est appelé analyse contrastive. Selon cette logique, si deux structures sont semblables, celle de la langue cible sera plus facile à apprendre ; au contraire, majeur sera l'écart structurel entre les langues concernées, majeure sera la difficulté rencontrée par l'apprenant dans l'acquisition. L'école behaviouriste est bientôt contestée par des linguistes qui estiment que l'acquisition d'une langue est guidée par des facultés innées. Selon ceux-ci, les systèmes linguistiques sont beaucoup trop complexes pour qu'un apprenant, ou un enfant dans le cas de la langue maternelle, s'approprie uniquement sur la base de la répétition du stimulus reçu. Il a été observé que les enfants acquièrent la langue maternelle de manière très efficace et en peu de temps, surtout en considérant la pauvreté de leur input, et qu'ils sont en plus capables d'employer des structures qu'ils n'ont jamais entendues auparavant.

L'importance des travaux de Chomsky a été déterminante dans ce domaine, et à partir de ceux-ci plusieurs chercheurs se sont penchés sur la question du développement des systèmes linguistiques chez les jeunes enfants². Des stades d'acquisition ont été dégagés et on a pu observer que les phénomènes grammaticaux sont acquis dans un ordre particulier. En plus, il a été observé que les prédictions des analyses contrastives ne sont pas toujours correctes : certaines structures semblables en L1 et L2 résultent difficiles à acquérir et au contraire des structures qui n'ont pas d'équivalent en L1 sont facilement acquises. À la lumière de ces observations, Corder (1967) s'est concentré sur l'analyse des erreurs chez des apprenants adultes, montrant comment les erreurs observées ne sont ni aléatoires ni simplement explicables par les interférences de la L1. Au contraire, elles indiquent que les apprenants essaient de déchiffrer le système linguistique qu'ils sont en train d'acquérir, et qu'elles sont normales et importantes dans le processus d'appropriation linguistique. Les observations de Corder ont stimulé les recherches dans le domaine de l'analyse des erreurs, avec pour but celui d'analyser les grammaires transitoires des apprenants avec leurs propres spécificités.

Les travaux de Corder ont stimulé l'idée selon laquelle l'acquisition d'une L2 est liée à la cognition de l'apprenant, ce qui inclut la formulation active de règles. Cette idée a été poursuivie par Selinker (1972), qui a souligné le fait que les apprenants d'une L2 ont

² Slobin (1970) et Brown (1973) ont mené des études montrant un comportement linguistique très similaire chez des enfants acquérant des langues maternelles différentes.

leur propre grammaire, une grammaire dite interlangagière. Selon Selinker, la langue produite par l'apprenant est un système linguistique indépendant qui suit ses propres règles et les principes qui le régissent ne sont tout à fait conformes ni à ceux de la L1, ni à ceux de la L2. En plus, le système linguistique des apprenants est dynamique et il subit des restructurations au cours du temps.

Cette approche constitue un changement majeur dans le domaine de recherche de l'acquisition des LE. La production linguistique des apprenants, considérée auparavant comme un reflet de la langue cible, est maintenant envisagée comme un système linguistique en soi. Par la suite, le développement successif de l'interlangue ainsi que les mécanismes inclus dans ce processus d'acquisition attireront l'attention des linguistes dans des approches théoriques différentes.

L'analyse des erreurs a permis de s'interroger sur la langue de l'apprenant, définie comme « *la connaissance et l'utilisation non-natives d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes* » (Besse et Porquier 1991 : 216).

Dès lors, une discussion théorique s'est engagée sur la notion d'interlangue au niveau de son acception et définition. Selon Corder, l'apprenant possède une langue qui obéit à des règles et à des principes cohérents et celle-ci peut donc être décrite en termes linguistiques (Corder 1980). Différentes terminologies ont été proposées : système approximatif (Nemser 1971), compétence transitoire (Corder 1967), dialecte idiosyncrasique (Corder 1971), système intermédiaire (Porquier 1974), interlangue (Selinker 1972), système approximatif de communication, langue de l'apprenant ou système approché (Noyau 1976). Quelles que soient les définitions proposées, on retrouve l'idée d'un système de connaissances linguistiques structuré mais en voie de complexification et de rapprochement à l'objectif fixé par l'apprenant, à savoir la langue cible.

Selinker élabore le terme « interlangage » pour définir les connaissances intermédiaires des apprenants au cours de leur processus d'appropriation de la LE qu'il définit ainsi : « a latent psychological structure within which interlingual identifications

and the processes and strategies underlying second-language learning are located ³» (Selinker *et al.* 1975 : 215). La théorie de l'interlangue est basée sur quatre faits observables et étudiables :

«There are four sets of observable facts upon which the IL hypothesis is based, and which may be used to evaluate that hypothesis. Each of these observable facts is studyable : first, the stability over time of certain errors and other surface forms in learner-language systems. Second, the mutual intelligibility that appears to exist among speakers of the same IL. Third, the phenomenon of backsliding or the regular reappearance in bilingual speech of fossilized errors that were thought to be eradicated. And fourth, the systematicity of the IL at one particular point in time⁴ .» (1975: 141).

Au-delà de ces observables, d'autres notions ont été associées à celle d'interlangue. Bethoud et Py (1979) ont introduit celle de « microsystème », défini comme « des ensembles autonomes de telle sorte que chacun peut fonctionner selon des principes originaux et spécifiques et qui ne sont pas généralisables à l'ensemble du système » (Py 1980). À côté de cette notion, Py introduit aussi celle d'« hétérogénéité » comme élément constitutif de l'interlangue, pour rendre compte des modalités de construction, de réorganisation et de relation des microsystèmes entre eux, mais aussi de la manière dont l'analyste les appréhende. Les règles sous-jacentes à ces microsystèmes ainsi que leur variabilité ne peuvent être tout simplement reconduites aux règles correspondantes en langue cible, mais elles répondent à une logique interne et à une organisation spécifique. Ainsi, son étude doit tenir compte de son caractère instable qui est une des autres composantes essentielles de l'interlangue.

Adjemian (1976), pour sa part, insiste sur l'aspect de la perméabilité de l'interlangue. Celle-ci, étant le seul moyen de communication à la disposition de l'apprenant, est soumise à des simplifications et à des schématisations concernant les aspects de la

³ « Une structure psychologique latente dans laquelle sont situées les identifications interlinguales et les processus et stratégies qui sous-tendent à l'apprentissage des langues secondes » (Notre traduction).

⁴ « Il y a quatre séries de faits observables sur lesquelles l'hypothèse de l'IL est basée et qui peuvent être utilisées pour évaluer cette hypothèse. Chacun de ces faits observables est étudiable : premièrement, la stabilité dans le temps de certaines erreurs et d'autres formes de surface dans les systèmes linguistiques d'apprenants. Deuxièmement, l'intercompréhension mutuelle qui semble exister parmi les locuteurs de la même IL. Troisièmement, le phénomène de régression ou la réapparition régulière dans les lectures de bilingues d'erreurs fossilisées que l'on croyait disparues. Et quatrièmement, la systématité de l'IL à un certain moment donné ». (Notre traduction)

grammaire cible qui lui posent plus de difficultés. C'est ici que la perméabilité de l'IL lui permet d'en violer la systématique interne en acceptant des surgénéralisations, des simplifications ou des modifications. Selon Py (1980) c'est le caractère évolutif de l'interlangue qui renvoie à la perméabilité de ses microsystèmes. Les frontières de ceux-ci tendent à évoluer, au cours de l'apprentissage, par l'apport de données nouvelles qui, afin d'être intégrées dans le système, en modifient la structuration. Cette variabilité s'observe à plusieurs niveaux, à partir de la diachronie et du découpage de l'acquisition en étapes. Plusieurs chercheurs se sont penchés sur la question des stades d'acquisition, visant à établir des séquences, ou des paliers, dans l'acquisition des structures grammaticales en langue cible. Pour Berthoud et Py (1979), ce découpage est arbitraire du fait qu'il ne correspond pas systématiquement à des paliers significatifs dans l'apprentissage, surtout quand il est basé sur une approche contrastive.

Si l'on peut caractériser l'interlangue par sa variabilité, il est aussi important de tenir compte de son caractère de systématique, c'est-à-dire sa cohérence interne à un moment donné. Cette systématique est bien sûr différente par rapport à celle des langues naturelles en ce qu'elle est plus complexe et soumise à variation. En effet, pour répondre à des exigences situationnelles et/ou communicationnelles toujours différentes, l'apprenant est forcé de remettre en cause la systématique par l'intériorisation de structures nouvelles modifiant ainsi la structuration de sa grammaire intériorisée. Ainsi, le caractère évolutif de l'interlangue se définit par son instabilité et sa variabilité. Et ces traits sont centraux dans une théorie de l'interlangue dans la mesure où l'apprenant passe par des états successifs, chacun d'entre eux se construisant sur un état antérieur en le modifiant. Or, l'intériorisation des nouvelles structures est faite par le biais de stratégies qui peuvent rappeler les simplifications propres aux pidgins. La langue des apprenants serait donc constituée de structures simplifiées par rapport à celles de la langue cible. Cependant, comme le font remarquer Besse et Porquier (1991), il est dangereux de voir dans l'interlangue un système simplifié en ignorant sa complexité interne. Certains chercheurs s'opposent à la manière standard de considérer le progrès de l'interlangue, c'est-à-dire en prenant comme point de départ la langue cible et les erreurs des apprenants. Contrairement à ce qui a été soutenu pendant longtemps, à savoir que la langue produite par un apprenant correspond à une version déficiente de la langue cible ou au plus à un mélange de la langue source et de la langue cible, on considère que celle-ci est au contraire une langue dynamique, caractérisée par ses

propres règles et systémativités, et montrant un processus de complexité croissante (Besse et Porquier 1991).

Pour conclure, l'interlangue doit être analysée comme un ensemble de microsystèmes fonctionnant selon des règles spécifiques, en évolution par l'apport de données nouvelles qui sont intégrées au système et qui vont le modifier. Ses propriétés intrinsèques sont donc : l'instabilité, la variabilité et la perméabilité. Ces propriétés la différencient d'une langue naturelle, et son système ne doit pas être considéré comme un reflet de la langue maternelle ni de la langue cible.

2. Itinéraires et stades d'acquisition en LE

L'analyse des erreurs et, en général, l'étude des interlangues a permis de découvrir des parcours développementaux similaires chez des groupes d'apprenants différents. Les premières études sur les séquences d'acquisition se sont inspirées du domaine de recherche en langue maternelle et, premièrement, des études de Brown (1973) sur l'ordre d'acquisition des morphèmes de l'anglais chez de jeunes enfants. Brown a observé que l'ordre d'acquisition des morphèmes grammaticaux chez des enfants acquérant l'anglais comme langue maternelle ne dépendait pas de la fréquence de l'input fourni par les parents, mais plutôt de la complexité syntaxique et sémantique croissante requise pour la communication.

À l'instar de l'étude de Brown en anglais L1, Dulay et Burt (1973) ont d'abord testé si un même ordre d'acquisition était observable chez des enfants apprenant l'anglais comme L2. Les deux chercheurs ont conduit une étude sur deux groupes d'enfants apprenant l'anglais LE, le premier comprenant 60 enfants hispanophones et le deuxième comprenant 55 enfants sinophones, tous âgés de six à huit ans. Ils ont observé l'ordre d'acquisition des morphèmes grammaticaux en comparant les résultats des deux groupes. Par la suite, les données pour les groupes d'enfants ont été comparées avec celles d'une précédente étude concernant des apprenants adultes de l'anglais L2. Les résultats de la recherche ont montré que l'ordre d'acquisition était essentiellement le même pour les trois groupes et que, par conséquent, le transfert de la L1 n'était pas significatif dans la détermination de l'ordre d'acquisition des morphèmes grammaticaux. Il semble donc exister un ordre d'acquisition fixe pour un certain nombre de morphèmes, indépendamment de l'âge des apprenants, de la quantité et du type

d'enseignement reçu ainsi que de la L1. En plus, il est émergé que l'ordre d'acquisition en anglais L2 n'est pas le même qu'en anglais L1.

Malgré les résultats de ces recherches, et d'autres qui ont suivi, il existe un certain nombre de données qui soulignent l'existence d'une variation dans l'ordre d'acquisition des phénomènes étudiés (Larsen-Freeman et Long, 1991), et même Burt et Dulay (1980) insistent sur le fait que bien que les similitudes soient plus importantes que les différences, il ne faut pas négliger la présence d'une variation à des niveaux différents. Le but des premières recherches sur les séquences d'acquisition a été de localiser les facteurs qui déterminent et influencent l'acquisition d'une LE de façon prévisible. Dans une perspective générativiste, les ressemblances dans l'acquisition des structures grammaticales devraient justifier la recherche des mécanismes internes qui influencent le parcours d'acquisition. Outre cet aspect théorique, ces recherches ont essayé d'apporter des conseils pratiques et didactiques dans la création de programmes d'études, de matériaux et d'instruments d'évaluation dans le domaine de l'enseignement des L2.

Les études portant sur l'ordre d'acquisition des morphèmes grammaticaux en anglais L2 ont souvent été critiquées pour des raisons méthodologiques et théoriques. Pourtant, elles ont contribué à nourrir un intérêt croissant pour le développement de l'interlangue. Cet intérêt s'est bientôt répandu à d'autres contextes et, en particulier, à d'autres langues cible. En Europe, on a vu naître un courant linguistique qui a mis l'accent sur l'évolution des systèmes interlangagiers des apprenants de langues étrangères différentes grâce au projet longitudinal ZISA. Clahsen, Meisel et Pienemann (Meisel et al., 1981 ; Clahsen et al., 1983) ont suggéré l'idée qu'on puisse retrouver une séquence d'acquisition fixe en ce qui concerne l'acquisition de l'ordre des mots en allemand L2 (chap. 6).

Dans un autre grand projet, la Fondation européenne de la Science (*European Science Foundation* ou ESF) a financé un vaste programme de recherche portant sur l'acquisition en milieu naturel de L2 diverses (l'anglais, l'allemand, le néerlandais, le français, le suédois). Un recueil de données à grande échelle a été réalisé dans cinq pays européens auprès de 40 locuteurs ayant six langues maternelles différentes suivis sur une période d'environ 30 mois. Klein et Perdue (1992 et 1997), entre autres, ont établi des principes généraux concernant l'acquisition d'une L2. L'intérêt principal de l'étude de l'ESF réside dans les couplages de langues retenus : ceci a permis d'observer d'une

part l'acquisition d'une même langue cible par des apprenants de langues sources typologiquement différentes, et, d'autre part, l'acquisition de langues cibles typologiquement différentes par des apprenants ayant la même langue source. Trois stades d'acquisition ont été distingués : un stade nominal, un stade à verbe non-fléchi et un stade à verbe fléchi.

Les résultats montrent que la première phase, dite variété pré-basique, est caractérisée par l'emploi d'unités lexicales. Les locuteurs, à l'aide de nominaux, verbaux et adverbiaux, construisent des énoncés reposant sur des principes pragmatiques : l'information cruciale est placée en fin d'énoncé tandis que l'agent du procès est mentionné en premier. Au stade pré-basique suit le stade basique ou variété de base (*basic variety*) à verbe non fléchi. Pendant cette phase, la référence spatio-temporelle repose sur le recours à une grande variété de moyens linguistiques. Les stades initiaux du développement de l'interlangue sont basés sur des principes universaux, indépendants de la langue source des apprenants. Cette structuration des énoncés a été appelé variété de base et il a été constaté que cette variété maintient un équilibre relativement stable et naturel dans l'acquisition d'une L2. Au troisième stade, le post-basique, on observe la mise en place de la flexion verbale et le développement grammatical. Selon les chercheurs du ESF, ce n'est qu'à ce stade que l'influence de la langue source se ferait sentir.

Les données très riches de ces deux grands projets européens ont par la suite été employées dans de nombreuses études en L2, avec des approches théoriques différentes. Elles ont aussi inspiré le travail de Bartning et Schlyter (2004) sur le développement morphosyntaxique en français L2 des apprenants suédois. Cette étude sera discutée plus en détail dans le chapitre 3. Or, ce courant d'études a mis l'accent sur le dégagement d'itinéraires d'acquisition déterminés d'une L2 particulière, pendant que d'autres études se sont plutôt concentrées sur les mécanismes cognitifs ou linguistiques impliqués dans le développement de l'interlangue. En particulier, l'étude de Pienemann (1998) s'est concentré sur les stratégies de traitement psycholinguistique qui sous-tendent l'appropriation des langues. Cette étude sera analysée dans le chapitre 6.

2.1. Stades de développement et profils d'apprenants

L'identification de stades dans l'acquisition répond à la volonté de définir l'ensemble des traits morphosyntaxiques caractérisant un apprenant ou un groupe d'apprenants à un moment donné de son parcours d'appropriation linguistique. L'existence de stades développementaux est témoignée par des vastes études empiriques portant sur plusieurs langues cibles et sources différentes et il y a, à présent, un certain consensus dans la littérature à ce sujet⁵.

Cependant, plusieurs auteurs insistent sur le caractère flou de ces stades. La question a soulevé de nombreuses polémiques. L'importance de définir des stades de développement dans le domaine de l'acquisition d'une L2 a été soulignée par Larsen-Freeman et Strom déjà en 1977 :

« While we acknowledge the danger inherent in attempting to divide a process such as language learning into discrete units such as stages, we believe the risk a necessary one which will enable researchers to explicitly identify the population of learners with whom they are dealing. » (Larsen-Freeman et Strom, 1977 : 125)⁶.

Selon Larsen-Freeman et Long (1991 : 92), les stades de développement doivent être considérés comme des paliers qui peuvent se chevaucher les uns sur les autres, plutôt que comme des étapes nettes. Pour être identifié comme tel, le passage par chaque stades doit être obligatoire, inévitable, et ordonné par rapport aux autres stades le précédant ou le suivant dans le parcours d'appropriation.

Une autre notion qui apparaît dans la littérature, à côté de celle de stades de développement, est la notion de profil. Plusieurs conceptions peuvent être reliées à la notion de profil général d'un apprenant, souvent sous forme de profils linguistiques, stratégiques, interactionnels, argumentatifs, psychologiques ou même sociologiques. Pochard introduit le terme « profil d'apprenant » en 1994, en le caractérisant comme un

⁵ Sharwood-Smith et Truscott (2005) soulignent qu'il est raisonnable d'accepter que des stades doivent figurer dans une explication de l'acquisition qui veut être exhaustive. Selon ces auteurs, il faut tenir compte du passage d'une phase à l'autre, et il est peu problématique de reconnaître qu'une interlangue manquant de déterminants est qualitativement différente d'une qui, au contraire en dispose. Un apprenant qui n'emploie pas ces structures pour les employer par la suite est censé être passé d'un stade à un autre.

⁶ « Si d'une part nous reconnaissons le risque inhérent à la tentative de décomposer un processus comme l'acquisition linguistique en des unités discrètes comme des stades, nous croyons d'autre part que le risque est nécessaire car il permettra aux chercheurs d'identifier de manière explicite la population des apprenants auxquels ils sont confrontés. » (Notre traduction)

ensemble de traits saillants ou de caractéristiques s'appliquant à un apprenant ou à un groupe d'apprenants. Crystal (1979) souligne que le profil linguistique d'un apprenant doit prendre en considération de nombreux traits et qu'il doit donc être découvert empiriquement. La procédure de définition du profil linguistique d'un apprenant est donc beaucoup plus complexe et requiert un processus de recherche relativement long.

Les buts des études sur les profils d'apprenants sont donc multiples. D'un point de vue linguistique, le but principal des études dans ce domaine est de relever les mécanismes sous-jacents qui déterminent le processus d'acquisition. Larsen-Freeman et Strom (1977) soulignent l'importance scientifique de la connaissance du profil grammatical d'un apprenant. Celui-ci permet en effet de comparer les résultats empiriques d'études différentes. La détermination des profils a également de l'importance dans l'évaluation des connaissances linguistiques (Heinen et Kadow, 1990) de groupes hétérogènes d'apprenants.

Bartning et Schlyter (2004) expliquent la relation entre les concepts d'*itinéraires acquisitionnels*, *stades développementaux* et *profils* :

La recherche sur l'acquisition des langues montre, depuis une vingtaine d'années, que les éléments d'une langue s'acquièrent souvent dans un certain ordre, ce que l'on appelle des itinéraires acquisitionnels (aussi appelés parcours développementaux). On a pu constater de tels parcours chez les adultes et les adolescents qui apprennent une langue étrangère/seconde, indépendamment de l'ordre dans lequel ces phénomènes sont enseignés ou quelle que soit la manière dont la langue est acquise, acquisition guidée ou non-guidée. Pour plusieurs langues cibles, notamment l'allemand, le suédois et l'anglais, les itinéraires de différents phénomènes isolés ont pu être réunis en stades, chacun représentant un profil qui consiste en traits syntaxiques et grammaticaux caractéristiques de ce stade (Pienemann, 1998). Ces profils se sont avérés très utiles comme outil permettant d'indiquer le niveau de développement linguistique d'un apprenant à un moment donné. (Bartning et Schlyter, 2004 : 281/282).

En L2, la connaissance du profil des apprenants permet donc aux enseignants et aux chercheurs d'évaluer le niveau global d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants de

manière relativement aisée (voir Bartning et Schlyter, 2004), et aussi aux apprenants d'autoévaluer leur niveau de compétence linguistique.

3. Les stades de développement de Bartning et Schlyter

Les résultats de Pienemann au sein du programme ZISA ont stimulé les recherches sur l'acquisition de la grammaire des langues étrangères. Des itinéraires acquisitionnels, aussi appelés parcours développementaux, ont été observés chez des apprenants adultes et adolescents indépendamment de l'ordre dans lequel les structures linguistiques sont enseignées et de la manière dont la langue est acquise, en milieu guidée ou non-guidée. Pour plusieurs langues cibles, notamment l'allemand, le suédois et l'anglais, à l'instar des recherches de Pienemann, les itinéraires concernant des phénomènes différents ont pu être réunis en stades caractérisés par des traits syntaxiques et grammaticaux spécifiques.

De la même manière, plusieurs chercheurs ont essayé de dégager de grandes étapes dans le parcours d'appropriation de la grammaire du FLE, afin de déterminer les caractéristiques et les erreurs propres à chaque niveau. Des analyses de données comparables et recueillies dans des contextes analogues ont été faites par Véronique (1995) et, plus récemment, par Bartning et Schlyter (2004). Depuis 1997, Bartning s'intéresse au développement des compétences dans l'appropriation du FLE en milieu guidé. Elle tente de dégager des stades fondés sur des séquences d'acquisition et déterminés par un certain nombre d'indices linguistiques.

Ces travaux ont trouvé leur aboutissement dans les propositions de Bartning et Schlyter (2004). Elles proposent des stades de développement du français acquis par des adultes suédophones à partir de deux corpus différents, l'un récolté à Lund, l'autre à Stockholm. Les productions d'apprenants ont été recueillies dans des situations orales spontanées où ils/elles devaient avoir recours à leurs connaissances automatiques ; le cadre de l'étude est donc descriptif et empirique. Le corpus de productions libres montre une grande variété de phénomènes, ce qui a permis aux auteurs de proposer des profils généraux et touchant à plusieurs structures linguistiques de la langue cible. À partir des itinéraires observés, Bartning et Schlyter proposent des groupements de traits coprésents en six stades développementaux. Chaque stade représente un profil grammatical typique d'un apprenant à un moment donné de son parcours d'appropriation du français L2. Selon Bartning et Schlyter, les stades dégagés peuvent probablement être généralisés aux apprenants d'autres langues sources typologiquement

semblables, telles que les autres langues scandinaves et les langues germaniques en général.

3.1. Cadre théorique, phénomènes étudiés et corpus

Le cadre théorique dans lequel la recherche de Bartning et Schlyter se situe est descriptif et empirique. Tout d'abord, les auteurs prennent en considération les études au sein du programme ESF qui ont permis d'établir la variété de base (Klein et Perdue, 1997) et, par la suite, les niveaux pré-basique et post-basique, et le procès de grammaticalisation qui se reflète dans l'acquisition du système de temps, modes et aspects (TMA) et dans la morphologie verbale et nominale (Giacalone Ramat, 1992 ; Bartning 1998). À côté de ceux-ci, les auteurs s'inspirent aussi des travaux de Clahsen (1984) sur les niveaux de développement d'enfants allemands et de Pienemann sur le développement de plusieurs langues cibles.

Les phénomènes étudiés ont été choisis sur la base d'études précédentes concernant aussi bien le français que d'autres langues cibles:

- Le développement d'une structuration nominale vers une structuration verbale et, par la suite, vers une structuration à verbe fléchi. Pour cette dernière, les auteurs ont étudié le développement des formes finies par rapport aux formes non-finies⁷.
- Le système temporel et modal, considéré depuis longtemps comme l'un des éléments-clé pour l'évaluation du niveau d'appropriation d'une langue étrangère⁸.
- La forme et la place de la négation⁹.
- Le développement des éléments nominaux¹⁰, et en particulier des itinéraires d'acquisition pour les pronoms et pour le genre et l'accord à l'intérieur du SN.
- La subordination¹¹.

⁷ La structuration à verbe fléchi a fait l'objet des études de Klein et Perdue (1997). Le développement des formes finies par rapport aux non-finies a été étudié par Prévost et White, (2000)

⁸ Le développement du TMA a été analysé par plusieurs scientifiques et est considéré important surtout dans le cadre de l'appropriation de langues romanes (Giacalone Ramat 1992; Noyau et al. 1995).

⁹ Klein a analysé la mise en place de la négation dans plusieurs langues (1989). Par la suite, la négation a suscité aussi l'intérêt de Stoffel et Véronique (2003) et de Giuliano (2004).

¹⁰ Le développement des éléments nominaux a commencé à être étudié par Granfeldt et Schlyter (2004) et Bartning (2000).

Les données de la recherche proviennent de deux corpus constitués de productions orales d'adultes suédophones étudiant le FLE : le corpus InterFra sous la direction d'Inge Bartning et le corpus de Lund sous la direction de Suzanne Schlyter, présentés en détail dans les tableaux ci-dessous (Bartning et Schlyter, 2004) :

Tableau 1. *Le corpus InterFra, Stockholm*

	Long/ Trans	Nombr. d'appr	Années d'étude	Âge	Période suivie	Occas. d'enre g.	Tâches : Int 15-20 min, BD, Vid	Type d'acq.
LNN								
Gr 1	a) long	a) 6-10	0	19-30	2 sem.	5-10	+	Guid.
Débutants	b) trans	b) 18				1		
Gr 2	a) long	a) 13	3,5	16-18	2 ans	2	+	Guid.
Lycéens	b) trans	b) 20				1		
Gr 3	a) long	a) 6-8	(4,5)-	19-26	4-5 sem	10	+	Guid.
Étudiants	b) trans	b) 18	6			1		
Gr 4	Long	6	7-8	23-34	2 sem. + stage	4	+(sauf BD)	Semi- Guid.
Futurs profs								
Gr 5	Trans	5	8-9	23-26	-	1	+	Semi- Guid.
Doctorants								
LN								
Gr 6	-	20	-	32-26	-	-	+	

Légende: LN=locuteur natif, LNN=locuteur non natif; Long=groupe longitudinal; Trans=groupe transversal; Étudiants= étudiants universitaires, du 1^{er} au 4^{ème} semestre ; Futurs profs= étudiants futurs professeurs; Int=Interview, BD= récits de bandes dessinées, Vid. =récits de films vidéo muets.

Tableau 2. *Le corpus Lund*

	Long/ Trans	Nombr . d'appr	Années d'étude	Âge	Période suivie	Occas. d'enre g	Tâches : Int 30-40 min, récits, traduction.	Type d'acqu sition
LNN								
Adultes séjournant en France	Long	8	Quelques semaines ou 0	20-50	2 à 15 mois	2 à 5	+	Non- guidée

¹¹ La subordination a été étudié au sein du programme ESF (Giacalone Ramat 1999) et a fait l'objet d'un numéro spécial de AILE (2003). Ces études ont montré un développement à partir de la parataxe vers l'hypotaxe.

Étudiants d'université	long	7	6 ans de lycée	19-22	5 à 12 mois	4 à 9	+	guidée
Débutants (Corpus Thomas)	trans/long	5	25-50 heures de cours	35-70	6 mois	1 à 2	Interv.	guidée

3.2. Les itinéraires

Nous avons vu quels sont les phénomènes retenus par Bartning et Schlyter dans l'analyse du développement des compétences en FLE. Les résultats seront exposés brièvement dans ce paragraphe.

3.2.1. La morphologie verbale de l'accord

La première des oppositions retenues pour l'étude est celle entre formes finies courtes et formes non-finies (présent : étudier- infinitif/participe passé : étudier/étudié). Par la suite, les auteurs analysent l'émergence des marques de personnes au pluriel dans l'accord sujet-verbe.

Formes finies courtes et formes non finies :

Pour ce qui concerne les formes finies courtes (FFC) vs les formes non-finies (FNF), Bartning et Schlyter ont analysé dans quelle mesure l'apprenant marque formellement la distinction entre FFN et FNC dans des contextes finis¹² au présent. Pour l'analyse, elles ont choisi de ne relever que les verbes lexicaux, excluant les auxiliaires *être* et *avoir*, les modaux, et *aller* comme auxiliaire dans la formation du futur proche. Le développement des structurations verbales observé est le suivant :

- A. Pendant une première phase les apprenants utilisent des FFC et des FNF, sans être cependant en mesure de distinguer sur la base du contexte. Il s'agit donc de formes invariables dont la distribution est casuelle.
- B. – C. Par la suite l'emploi évolue vers une différenciation entre FFC dans des contextes finis et FNF dans des contextes non-finis.

¹² Comme contexte fini les auteurs ont considéré "les verbes figurant après un sujet ouvert pronominal ou nominal, ayant une fonction prédicative" (Bartning et Schlyter, 2004: 285)

- D. À des niveaux avancés, la distinction sur la base du contexte est faite de manière systématique avec plus de 90% d'emploi de FFC, contre 65% chez les débutants.

L'accord sujet-verbe :

Pour ce qui concerne l'accord sujet-verbe, Bartning et Schlyter proposent l'itinéraire acquisitionnel suivant :

- A. Les premières oppositions maîtrisées sont celles qui concernent les copules et les auxiliaires.
- B. L'accord de la première personne du pluriel est productif.
- C. L'accord en –ont de la troisième personne du pluriel est productif.
- D. L'accord de la troisième personne plurielle des verbes lexicaux irréguliers est productif.
- E. E. L'accord de troisième personne plurielle des verbes lexicaux est correct.

Les auteurs soulignent que l'accord sujet-verbe est un processus long. Aussi bien chez les apprenants non-guidés que chez les guidés la progression est la même, sauf que chez les guidés il est possible d'observer une courbe en U : les formes correctes paraissent tôt, mais disparaissent par la suite. Selon Bartning, les formes irrégulières des verbes non-thématiques peuvent être considérées comme des entrées lexicales pour chaque personne. L'apprenant ne met pas en place la flexion mais opère un stockage en mémoire de formes isolées. Il en va de même pour ce qui concerne les formes des auxiliaires : je suis, c'est, j'ai etc. sont mémorisés comme des *chunks*, c'est-à-dire comme des formes non-segmentées. Ceci est aussi dû à leur fréquence et à leur saillance. La désinence *V-ons* est segmentée, ce qui n'est pas le cas pour la troisième personne du pluriel qui est dans la plupart des cas inaudible. Le manque d'accord pour les formes irrégulières peut donc être une sur-généralisation sur le modèle des formes non marquées (*ils prend – ils parlent*).

Le système temps, mode, aspect (TMA):

Pour ce qui concerne le système TMA, les itinéraires ont été basés surtout sur les études de Schlyter.

Pour les temps du passé, les auteurs observent chez les apprenants ayant un séjour de moins de neuf mois un taux d'environ 30% de référence au passé, marquée par le passé

composé ou l'imparfait, dans des contextes quasi-obligatoires. Le taux s'élève à 50% environ chez les apprenants intermédiaires et à plus de 90% chez les avancés. Cependant elles soulignent que la mesure des taux est difficile du moment que le choix entre formes du passé et présent historique est libre. Les itinéraires proposés sont les suivants :

- A. Dans les premières phases, les apprenants ne marquent pas le passé. Ils commencent très tôt à utiliser une forme de passé composé *j'ai+P.P.* même si, comme le soulignent les auteurs, il est possible qu'il s'agisse d'une formule *jE étudiE*.
- B. Graduellement, les apprenants commencent à marquer les contextes passés par le passé composé, bien que la plupart des contextes restent non-marquées. Des formes d'imparfait peuvent émerger, surtout *était/avait*.
- C. Pendant cette phase, la plupart des contextes passés sont marqués par le passé composé. La structure devient productive en ce que les apprenants sont en mesure de former le passé composé de plusieurs verbes et que des formes créatives paraissent. Les auteurs soulignent aussi que, bien que *était/avait* sont toujours employés, on trouve souvent le présent dans des contextes requérant l'imparfait : *J'ai fait des promenades, mais *il pleut tout le temps* (Bartning et Schlyter 2004 : 287).
- D. Peu à peu, les apprenants commencent à marquer l'imparfait pour des verbes autres qu'être et avoir. À ce même niveau apparaît le plus-que-parfait.
- E. La dernière phase d'acquisition est caractérisée par un emploi fréquent et correct du plus-que –parfait.

La référence au futur et la modalité futurale :

Pour ce qui concerne la référence au futur et la modalité futurale, Bartning et Schlyter proposent les itinéraires suivants :

- A. Le futur n'est pas marqué.
- B. *voudrais* émerge comme formule passe-partout.
- C. Le futur périphrastique et les modaux + infinitif apparaissent. Des cas isolés de futur simple apparaissent.

- D. Le futur simple est de plus en plus utilisé, bien que souvent sous des formules fixes (p. ex. *on verra*). On observe aussi l'émergence de quelques conditionnels, quoique l'emploi reste incertain.
- E. Plus tard le futur simple et le conditionnel sont employés correctement et avec une certaine fréquence.

Le subjonctif :

Pour le subjonctif, les contextes avec des formes verbales productives apparaissent tard.

Voici les itinéraires proposés :

- A. Dans une première phase il n'y a aucun contexte marqué.
- B. On observe quelques rares occurrences de *il faut que* + proposition (P) ou *je veux que* + P avec des verbes à la FNF. Les structures implicites avec *il faut* + *VInf* existe déjà mais est plus fréquente chez les non-guidées.
- C. Cette phase est caractérisée par une présence simultanée de *il faut* + *INF* et *il faut que* + *FNF*.
- D. Des formes de subjonctif correctes et non correctes apparaissent dans des contextes obligatoires. Il y a plusieurs cas de *il faut que* + P avec verbe neutre (p. ex. *il faut que j'aille*). En même temps, *il faut* + *INF* commence à être plus fréquent chez les apprenants guidés.
- E. Le subjonctif dans le contexte *il faut que* + P et avec conjonction commence à se stabiliser. Le contexte le plus tardif est celui des verbes avec négation comme *je ne crois pas, je ne pense pas* etc.
- F. Tous les contextes sont utilisés avec des formes correctes:

Bartning et Schlyter montrent qu'il y a des rapports étroits entre acquisition du subjonctif et subordination : le premier contexte obligatoire dans lequel le subjonctif apparaît est *il faut que* + P. Les autres contextes obligatoires n'apparaissent qu'après l'acquisition des subordonnées temporelles, causales, relatives et complétives.

3.2.2. La négation

La négation joue un rôle fondamental dans le développement de l'interlangue. En général, la négation dans les premiers stades est préverbale. Il semble que le

développement de la négation soit lié au développement de la finitude. Les itinéraires proposés sont les suivants :

- A. La première forme de négation est l'adverbe périphrastique *non* dans les réponses. Ensuite on peut observer la forme *non/ne pas + X* (mot lexical). Les débutants utilisent souvent des formules fixes telles que *je ne sais pas, je ne comprends pas, c'est pas* ou *j'aime pas*.
- B. La négation commence à être produite avec des verbes lexicaux, surtout avec *pas* (*il joue pas, il aime pas*). La forme *ne pas + X* persiste, mais on observe aussi *ne* préverbal sans *pas*. Parfois les adverbes de négation apparaissent dans des positions libres à l'intérieur du syntagme. Il y a quelques cas isolés de *ne +FNF +pas*.
- C. Au niveau intermédiaire, l'emploi de *(ne) + V + pas* est assez répandu et stable. L'émergence de *(ne) + V + jamais/rien* commence peu après.
- D. Les constructions négatives sont fréquentes et généralement correctes. On trouve *(ne) + V plus/aucun/personne*. Les premières occurrences de sujet nié sont tardives : *si jamais personne ne les corrige, personne ne le sait* par ailleurs il s'agit de structure syntaxiquement complexes.

3.2.3. Les pronoms objet

Pour ce qui concerne les pronoms objet, Bartning et Schlyter se réfèrent aux études de Granfeldt et Schlyter (2004). Les itinéraires proposés sont les suivants :

- A. Au début, les apprenants omettent le pronom objet (PO) ou le remplacent par un syntagme nominal.
- B. Par la suite, des PO toniques apparaissent après des verbes lexicaux.
- C. La phase successive est caractérisée par le placement du PO dans une position intermédiaire, entre le verbe modal et le verbe lexical ou entre l'auxiliaire et le verbe lexical (p. ex. *je peux le faire* ou **j'ai le vu*). La position avant le verbe lexical apparaît peu après ou simultanément.
- D. À un stade plus avancé les apprenants commencent à placer le PO devant l'auxiliaire : *je l'ai pris*.
- E. *En* et *y* apparaissent à un niveau très avancé.

3.2.4. L'accord du genre

Les auteurs ont étudié l'évolution de l'accord du genre pour les déterminants et les adjectifs.

L'accord de genre pour les déterminants :

Pour l'article, les itinéraires proposés sont les suivants:

- A. Pour les premières phases, Bartning et Schlyter parlent d'un « valeur de défaut » pour le genre des articles (2004 : 292). Les genres sont employés sans suremploi de l'un ou l'autre. L'exactitude semble être de 65%- +-10.
- B. 70%–80%.
- C. 80–90%.
- D. À partir de 90%.

Entre les groupes d'apprenants, il y a un haut taux de variation individuelle.

L'accord de genre pour l'adjectif :

L'accord de l'adjectif est plus difficile à évaluer. En particulier, ceci est dû à la basse fréquence des adjectifs dans l'interlangue parlée. En plus, dans un bon nombre d'adjectifs la distinction de nombre et genre est non-audible. Le développement observé est le suivant :

- A. Au début, la distribution du genre pour l'adjectif est arbitraire (50%).
- B. Ensuite, 50%–70% d'accord correct.
- C. 70%–80% d'accord correct.
- D. Probablement 85%¹³.

3.2.5. La subordination

La subordination est très importante pour l'évaluation du développement de l'interlangue du moment qu'il existe, selon les auteurs, un lien évident entre le

¹³ Les résultats concernant les derniers groupes InterFra, par exemple le groupe des futurs profs, ne sont pas encore disponibles (Bartning et Schlyter 2004: 292)

développement de la morphologie verbale et la complexité syntaxique¹⁴. Les itinéraires proposés sont :

- A. D'abord les apprenants utilisent des énoncés simples juxtaposés par des connecteurs tels que *et, mais, puis*.
- B. Ensuite on peut observer des énoncés bi-propositionnels avec subordination temporelle et causale ou avec des relatives avec *qui et que*.
- C. Plus tard on retrouve le *si* conditionnel ou interrogatif et les complétives en *que* (*je crois que, je veux que* etc.).
- D. Par la suite, apparaissent les énoncés bi-propositionnels avec *il faut que*. Il y a aussi des cas d'énoncés multi-propositionnels.
- E. Plus tard encore il y a émergence de structures intégrées et elliptiques (infinitifs, gérondifs etc.). À ce stade on peut observer l'apparition de *dont* relatif et de *parce que* macro-syntaxique.
- F. Finalement on retrouve un emploi natif des connecteurs *enfin* de reformulation et donc On retrouve un emploi natif des connecteurs ainsi que des relatives macro-syntaxiques.

3.3. Les stades

Après avoir tracé les itinéraires acquisitionnels pour les phénomènes retenus, Bartning et Schlyter essayent de regrouper ceux-ci en des faisceaux constituant des profils caractéristiques et permettant de placer les apprenants dans des stades développementaux.

À partir des données à disposition, les auteurs proposent six stades : Stade 1 – Initial ; Stade 2 – Post-initial ; Stade 3 – Intermédiaire ; Stade 4 – Avancé bas ; Stade 5 – Avancé moyen ; Stade 6 – Avancé supérieur. Elles soulignent cependant qu'avec un nombre plus important de données l'échelle puisse subir des modifications (Bartning et Schlyter 2004 : 293).

Les stades sont ainsi décrits :

¹⁴ Les auteures se sont basées ici, et surtout pour les apprenants avancés, sur Kirchmeyer (2002) pour les énoncés complexes, sur Hancock (2000) pour les connecteurs, sur Bartning et Kirchmeyer (2003), et sur Mossberg (1995) pour le corpus de Lund.

3.3.1. Stade 1 – le stade initial

L'apprenant se sert d'une structuration nominale mais aussi de quelques moyens grammaticaux.

Il emploie des FFC et des FNF sans en maîtriser l'opposition. Les personnes des formes verbales ne sont pas marquées. Quelques rares formes de passé composé sont observables, mais les contextes du passé sont très rarement marqués.

On trouve les articles définis et indéfinis et les pronoms sujets, souvent sous leur forme tonique et non élidée.

Les adverbes de négation *ne*, *pas* ou *ne pas*, sont préposés selon la structuration *Neg + X*. Certaines formes comme *je (ne) sais pas* ou *je m'appelle* font leur parution. Il y a aussi un début d'emploi de connecteurs comme *mais* et *puis*¹⁵.

3.3.2. Stade 2 – le stade post-initial

À ce stade, on observe l'apparition de quelques phénomènes grammaticaux très variables.

Il y a des structures de subordination simples introduites par *quand*, *parce que*, *qui* et *que*.

La négation préverbale *ne* apparaît à côté de la négation postverbale *pas*.

L'apprenant commence à utiliser des formes verbales modales + infinitif et le futur périphrastique. L'emploi du PC devient plus productif. Certains morphèmes grammaticaux libres commencent à apparaître. Chez les guidés on observe des cas d'emploi de l'imparfait avait/était. Les FNF dans des contextes finis sont encore fréquents mais l'emploi de FFC devient de plus en plus répandu.

L'accord sujet-verbe est marqué par l'opposition entre la 1^{ère} et la 2^{ème} personne au singulier pour les verbes non thématiques être/avoir et à la 1^{ère} personne du pluriel nous *V-ons*, en alternance avec *nous V* sans flexion.

¹⁵ Bartning et Schlyter comparent le stade initial au niveau prébasique et à la transition vers la variété basique de l'ESF.

Pour ce qui concerne les pronoms objet, ils sont généralement postposés. L'apprenant fait recours avec une certaine fréquence à *c'est* comme constructeur d'énoncés (structure passe-partout)¹⁶.

3.3.3. Stade 3 – le stade intermédiaire :

L'interlangue acquiert à ce stade une certaine systématisme. On peut observer des surextensions et des régularisations. L'apprenant fait recours à la négation *ne V fin pas* selon la structure de la langue cible. En plus, il utilise le passé et le futur périphrastique (et, dans certains cas, le futur simple) selon les contextes.

Les PO sont préposés au verbe lexical dans les temps simples ainsi que dans les temps composés, souvent incorrectement après l'auxiliaire.

Il y a aussi un certain enrichissement de la subordination avec l'apparition de subordonnées causales, temporelles, relatives et complétives. Dans quelques contextes, le subjonctif émerge. Les FNF dans des contextes finis existent encore mais sont de plus en plus rares. *Nous V-ons* est presque toujours marqué. L'opposition entre la 3^{ème} personne du singulier et du pluriel (*il pourra/ ils pourront, ou il prend/ils prennent*) commencent à se stabiliser sur 50% environ.

3.3.4. Stade 4 – le stade avancé bas :

Les structures plus complexes et spécifiques du français sont maintenant observables : les pronoms clitiques avant l'auxiliaire, le conditionnel, le plus-que-parfait et le subjonctif. L'émergence des modes (comme le subjonctif) est liée au développement de structures syntaxiques multipropositionnelles, ou impliquant des relations discursives (relations temporelles ou conditionnelles).

La négation devient de plus en plus complexe, avec les adverbes *rien, jamais, personne*, et avec les deux éléments de négation généralement bien placés.

Les FNF au lieu de FF n'existent pratiquement plus et les formes *ils ont, ils sont* etc. dominant sur *ils *a, ils *est* ; le pluriel est de plus en plus marqué sur les verbes lexicaux (*ils prennent vs ils *prend*).

¹⁶ Selon les auteurs, ce niveau correspond en partie à la variété basique de l'ESF, caractérisée par la présence de verbes sans une morphologie stable.

La cliticisation de l'article et du pronom sujet est acquise, tandis que l'attribution du genre de l'article pose encore des problèmes.

Il y a diversification des connecteurs, bien qu'on puisse observer un suremploi considérable de marqueurs polyfonctionnels (tels que *mais* et *parce que*) par rapport aux natifs.

3.3.5. Stade 5 – le stade avancé moyen :

Ce stade se caractérise surtout par un développement de la morphologie flexionnelle. Les formes ils sont, ont etc. sont employées avec fréquence et correctement dans la plupart des cas, ainsi que le plus-que-parfait, le conditionnel et le futur simple. Le subjonctif devient de plus en plus productif.

L'accord du genre pour les déterminants et pour les adjectifs pose encore des problèmes et il y a des résidus de la forme au pluriel du présent de verbes lexicaux réguliers tels que *ils *sort*.

Les adverbes de négation rien et personne sont utilisées en tant que sujet, et on peut observer aussi des relatives avec dont et le gérondif.

3.3.6. Stade 6 – le stade avancé supérieur :

À ce stade, la morphologie flexionnelle se stabilise même dans les énoncés multipropositionnels. Il y a un emploi natif des connecteurs enfin et donc, un haut degré d'empaquetage, d'ellipse et d'intégration des propositions. L'emploi des relatives macrosyntaxiques devient presque natif.

3.4. Les conclusions de la recherche

Selon Bartning et Schlyter, le fait que le développement soit similaire chez les apprenants guidées et non-guidées et que les phénomènes observés soient présents dans les deux corpus analysés parle en faveur d'une acquisition non-aléatoire ni trop liée aux contextes d'acquisition. Le but des auteurs est aussi de fournir aux chercheurs et aux enseignants un outil important pour déterminer et évaluer le niveau grammatical des apprenants à un moment donné de leur parcours d'appropriation langagière.

En résumant, la logique interne du développement en FLE est la suivante : l'apprenant doit tout d'abord construire des énoncés avec les structures dont il dispose. D'abord, il le fait par des moyens lexicaux et par la suite il met en grammaire les formes verbales et développe l'accord.

En même temps, il a besoin de se situer dans le temps et de se référer au passé ou au futur, ce qui se traduit dans le développement du système TMA, et de réfuter, de nuancer ses discours, ce qui se traduit dans le développement de la négation.

Pour la fonction référentielle, il développe le SN, les déterminants, les adjectifs et leur morphologie. L'enrichissement lexical lui permet de distinguer avec plus d'aise les formes différentes et à segmenter et analyser la morphologie.

D'un point de vue discursif, l'apprenant a de plus en plus besoin de nuancer, expliquer et complexifier sa pensée et ses argumentations, ce qui le pousse à développer la subordination et l'emploi de connecteurs. Pour la construction d'énoncés complexes, il a recours, dès les premières phases de l'acquisition, à la prédication en *c'est*. Plus tard la structuration de *c'est* est lié aux procédures de mise en relief avec la construction de phrases clivées ou pseudo-clivées.

4. L'oral et l'écrit.

La question de la différence entre langue orale et langue écrite est particulièrement saillante dans le cadre de l'acquisition des langues étrangères et des recherches sur l'interlangue d'apprenants. Il faut se demander si, et dans quelle mesure, l'oral et l'écrit doivent être considérés comme deux codes séparés, requérant des stratégies de traitement et de production distinctes, ou s'il ne serait pas possible d'imaginer un métasystème intégrant ces deux modes (de Pietro et Wirthner 1996).

La différence la plus saillante entre langue orale et écrite concerne leur condition d'utilisation. L'oral est immédiat et situationnel tandis que l'écrit permet un délai plus ou moins long entre l'émission et la réception du message. Dans le cas de l'oral, le contexte de communication prime: les interlocuteurs sont présents et partagent une situation spatio-temporelle déterminée qui leur permet d'avoir accès à des référents communs, ce qui comporte un niveau plus élevé de moyens linguistiques non-verbaux. Au contraire, la communication écrite est « différée et hors situation » (Riegel et al. 1994 : 30) : ni le scripteur ni le récepteur ont la possibilité de se servir de référents communs. Ceci comporte ainsi, par rapport au message parlé, une redondance de marques dans le codage.

Chafe (1982) analyse quatre points de différence entre l'oral et l'écrit: la fragmentation, l'intégration, le détachement et l'implication. La fragmentation et l'implication sont liées à l'oral, tandis que l'intégration et le détachement sont liés à l'écrit. Dans l'oral, la fragmentation comporte l'enchaînement d'unités sans connecteurs ou avec des conjonctions de coordination et l'implication comporte la référence fréquente au locuteur, ce qui se manifeste dans l'usage fréquent de la première personne, et aux référents présents au moment de l'énonciation, ce qui se manifeste dans la fréquence de déictiques. Au contraire, dans l'écrit l'intégration comporte l'enchâssement de plusieurs informations dans une unité d'idées par le biais de dispositifs variés pour l'incorporation d'éléments supplémentaires et le détachement se manifeste dans une série de dispositifs visant à distancer la langue du moment de l'énonciation, tels que la voix passive ou la nominalisation (Chafe 1982: 38-46).

Chafe met aussi l'accent sur un autre facteur important qui différencie l'écrit de l'oral : le temps. Dans l'écriture, le scripteur a un délai plus long pour élaborer le message,

pour réfléchir sur la forme et ainsi pour se corriger ou s'améliorer (1982: 36). Le produit a un caractère « fini » en ce qu'il ne présente pas les répétitions et les redondances qui caractérisent l'oral. Il est construit avec des T-units¹⁷ plus longs et un nombre plus élevé de subordinées (Chafe et Tannen, 1987). À l'oral, élaboration et émission du message sont presque simultanées, ce qui comporte des répétitions, des hésitations ou des interruptions dans la construction du message. Fayol (1997) a analysé la quantité de mots employés à l'oral et à l'écrit dans une unité de temps donnée. Il conclut que :

« A l'écrit, la moindre contrainte temporelle et l'absence de destinataire présent autoriseraient une sélection plus lente et plus réfléchie des mots ainsi qu'une recherche de précision et d'explication afin de pallier le caractère décontextualisé de la production. » (Fayol, 1997 : 15).

En général, on a tendance à considérer la langue parlée comme moins complexe et donc moins structurée, employant moins de subordinées et avec une prédilection pour la parataxe¹⁸. Pour Blanche-Benveniste il n'est pas évident que, dans tout contexte, l'oral emploie peu de subordinées, comme par exemple quand il est nécessaire d'expliquer ou de justifier (Blanche-Benveniste 1994). D'ailleurs, cette réfutation repose sur un présupposé que Gadet (1997 : 123) conteste, selon lequel la parataxe serait une simplification : *« il y a plus ou moins implicitement l'idée de complexification progressive entre parataxe, coordination, et subordination »*. Pour Gadet, il ne faut pas oublier que l'oral dispose des suprasegmentaux. Dans ce contexte, la parataxe est un lien de nature syntactico-intonative : à l'absence segmentale se substitue une forte réalisation suprasegmentale.

Dans son étude de 1995, Koch (1995) se concentre sur la subordination comme marque de distinction du mode oral et du mode écrit. L'auteur souligne que *« à première vue, on dirait que l'oralité est le domaine de la juxtaposition tandis que la scripturalité favorise l'intégration »* (1995 : 19). Pour mettre à l'épreuve cette assertion, il analyse

¹⁷ Une T-unit, ou *minimally terminable unit*, comprend la proposition principale avec ses subordinées. La notion de T-unit, définie par Hunt (1965), est utile pour mesurer la complexité syntaxique d'un énoncé.

¹⁸ Beaucoup d'auteurs constatent qu'en effet l'écrit, par rapport à l'oral, fait un usage plus massif de l'hypotaxe. Kroll (1997) montre par exemple que ses données écrites contiennent 35% de structures subordinées alors que ses données orales 14%. Inversement, en ce qui concerne les structures coordonnées, les résultats sont de 25% pour l'écrit contre 40% pour l'oral.

deux corpus : un corpus de conversations familières et un cours magistral sur la *Chanson de Roland*. Les résultats de la recherche ont montré que la subordination ne constitue pas un marqueur différenciateur entre oral et écrit, mais des différences apparaissent si l'on considère d'autres facteurs comme la position de la subordonnée et son degré d'intégration par rapport à la principale.

Selon Beaman (1984 : 51), les différentes études mentionnées ont obtenu des résultats divergents, parce que leurs données divergeaient. Il souligne que ce qui a été comparé n'est pas tant la différence entre oral et écrit, mais la différence entre degrés de formalité ou de planification. Halliday (1989 : 79) soutient que l'oral est aussi structuré que l'écrit, mais qu'il possède une forme de complexité spécifique.

On essaye souvent de distinguer nettement la communication orale de l'écrite, en décrivant ces deux formes linguistiques comme étant nettement opposées l'une à l'autre. Cependant, écrit et oral ne devraient pas être considérés comme des dimensions monolithiques, ayant des caractères fixes et définis. En effet, ces deux formes de communication connaissent, à leur intérieur, une grande variété. Des formes de communication écrite, tel que le *chat*¹⁹, partagent plus de traits avec l'oral qu'avec d'autres formes écrites tel que le roman, et encore des formes de communication orale caractérisées par un haut degré de contrôle et par une complexité syntaxique et lexicale sont plus proches de l'écrit que de l'oral, comme par exemple le discours politique ou académique. Tannen (1982), conclut que la différence entre les traits langagiers qui distinguent l'oral de l'écrit ne reflète plutôt le genre et le registre qui émergent du contexte de communication que le mode de production. Aux mêmes conclusions parvient Biber (1988 : 36), qui soutient que la distinction entre monologue et dialogue est plus utile que celle entre oral et écrit et que la situation de communication influence davantage notre usage de la langue que le mode de communication.

4.1. L'écriture dans l'apprentissage des L2

Dans le cadre de l'acquisition d'une L2, l'écrit joue un rôle important et les deux modes sont présents dès le début de l'acquisition. Dans ce domaine, les recherches centrées sur l'acquisition de la langue écrite sont moins nombreuses par rapport à celles qui se

¹⁹ L'écrit est en effet en train de devenir quasi interactif, comme dans le courriel, le chat, le texto etc. (Harklau et Warschauer 2003).

concentrent sur la langue orale. Jusqu'à la deuxième moitié du siècle dernier, les linguistes se sont intéressés principalement de la langue orale. L'étude de la langue écrite en acquisition d'une L2 connaît une histoire relativement courte mais productive (Matsuda et al. 2003). Le débat porte sur les outils théoriques et descriptifs dont nous avons besoin pour comprendre l'oral et l'écrit ainsi que sur leur interrelation (Chafe, 1982). De Pietro e Wirthner (1996) imaginent une sorte de métasystème intégrant les deux modes.

Cornaire et Raymond (1999) résument l'état des recherches concernant l'écriture en L2. Tout d'abord, la planification du texte en L2 est moins systématique, et il y a moins d'idées planifiées et incorporées dans le texte. Les récits présentent une plus haute fréquence de répétitions, de pauses et d'interruptions. Barbier (2003) fait remarquer que ces interruptions « n'apparaissent pas systématiquement, comme en L1, aux frontières propositionnelles. Elles se situent le plus souvent de façon irrégulière au sein des propositions, aux frontières inter-mots et intra-mots ».

En deuxième lieu, le répertoire de stratégies dont dispose le scripteur en L2 étant plus limité, la révision en L2 résulte plus laborieuse qu'en L1 et elle est surtout de nature grammaticale. Les textes sont le plus souvent narratifs et centrés sur le scripteur. Une des procédures les plus fréquemment utilisées consiste à utiliser des mots ou des structures de la langue maternelle ou d'autres L2 précédemment apprises. En outre, certaines stratégies et habiletés peuvent, elles aussi, être transférées de la L1 à la L2.

De nombreux chercheurs ont constaté qu'il y a des différences nettes entre les textes produits en L1 et en L2. Selon Barbier (2004), une grande partie de ces différences est de nature quantitative : le nombre de mots est moindre en L2, le vocabulaire est restreint, la syntaxe est moins complexe et les subordonnées sont moins souvent enchâssées.

4.2. Différences entre oral et écrit dans les stades d'acquisition

Dans le cadre de notre recherche, il nous intéresse d'établir s'il est possible de comparer les performances en L2 à l'oral et à l'écrit. Les recherches dans le domaine de l'acquisition des morphèmes grammaticaux à l'oral ont poussé les chercheurs à en tester les résultats obtenus dans des contextes variés. Krashen et al. (1978) ont étudié l'ordre d'acquisition des morphèmes grammaticaux à l'écrit sur un corpus d'essais de quatre

groupes d'apprenants ayant des L1 différentes. Andersen (1976) a analysé les compositions écrites de 89 apprenants hispanophones de l'anglais L2. Les résultats ont montré que la séquence d'acquisition obtenue dans le mode écrit est très similaire à celle observée à l'oral lors d'études antérieures. Larsen-Freeman (1975) a voulu vérifier l'influence de la tâche sur l'ordre d'acquisition observé dans d'autres études. Son étude comprenait cinq tâches stimulant cinq capacités linguistiques différentes : écrire, parler, lire, écouter et imiter. Larsen-Freeman a trouvé une certaine constance dans le classement des morphèmes à travers les cinq tâches et a conclu qu'il existe une corrélation entre la production orale et l'imitation, entre la lecture et la production écrite ainsi qu'entre la production orale et écrite.

D'autres études qui mettent l'accent sur une comparaison entre la production de la morphosyntaxe en L2 dans les modes oral et écrit sont celle de Bardovi-Harlig et Bofman (1989), montrant que les différences de niveau morphosyntaxique entre l'oral et l'écrit sont petites ou inexistantes quand la production en anglais L2 est centrée sur la communication, et celle de Granfeldt (2007) faisant la même observation pour des phénomènes morphosyntaxiques en français L2. Cleland et Pickering (2006), dans un cadre expérimental, suggèrent que le même mécanisme d'encodage syntaxique est employé dans la production orale et écrite. Pour finir, il est important de mentionner l'étude de Ågren (2008) portant sur l'accord en nombre en français L2 écrit par des apprenants suédophones. Cette étude a comme point de départ le corpus CEFLE de Lund²⁰, et utilise à la fois un sous-corpus transversal et un sous-corpus longitudinal. De manière générale, le résultat montre que le développement morphologique en français L2 écrit est au moins aussi important qu'en français L2 oral. Le développement de l'interlangue dans le domaine observé est graduel et il semble suivre un itinéraire relativement précis, comparable, avec des différences quantitatives, à celui du français L2 oral observé par Bartning et Schlyter.

Plusieurs études, dans le domaine de l'acquisition d'une L2, confirment donc que la séquence d'acquisition des morphèmes grammaticaux observée à l'oral est aussi valable dans le mode écrit, à condition que les tâches employées aient un caractère communicatif (Burt et Dulay, 1980 : 325 ; Andersen, 1978 : 229).

²⁰ Corpus Écrit de Français Langue Étrangère, un vaste matériel qui rassemble approximativement 400 textes écrits par des apprenants de français L2 à des niveaux différents.

5. Facteurs qui peuvent influencer l'ordre d'acquisition de la grammaire

Véronique (2009) reconnaît quatre classes de facteurs qui peuvent expliquer l'ordre d'acquisition des structures. La première classe comprend les facteurs relatifs à la langue cible : la saillance perceptuelle et la fréquence, sur lesquelles nous reviendrons dans les paragraphes suivants. La deuxième classe comprend des facteurs d'ordre cognitif, relatifs donc au traitement de l'information par les apprenants. La troisième classe concerne la langue première, qui détermine des comportements différents parmi les apprenants dans le parcours et surtout dans le rythme d'appropriation selon la langue source. Pour finir, Véronique cite l'enseignement comme facteur pouvant influencer les itinéraires d'acquisition de certaines structures, mais aussi la richesse des formes acquises et le rythme d'acquisition. En ce qui suit, nous résumerons les facteurs qui peuvent entrer en jeu dans le contexte de notre recherche, suivant les domaines proposés par Véronique.

5.1. Les facteurs liés à la langue cible.

La saillance perceptuelle et la fréquence sont les facteurs les plus saillants dans un contexte non-guidé. Les apprenants saisissent en premier lieu ce qui est plus saillant et plus fréquent dans l'input. Goldschneider et DeKeyser (2001) proposent de prendre en compte les six facteurs suivants : la saillance perceptuelle, la complexité sémantique, la régularité morphophonologique, la catégorie syntaxique, la fréquence et le transfert de la L1. De ces six facteurs, les cinq premiers sont relatifs à la langue cible.

L'étude de Goldschneider et DeKeyser (2001) est une méta-analyse basée sur les données empiriques de travaux antérieurs dans le domaine de l'ordre d'acquisition des morphèmes grammaticaux²¹ en anglais L2. Les auteurs reprennent les données de douze études (924 sujets, 28 L1 différentes), rapportées entre 1973 et 1996. Toutes les études

²¹ Dans la littérature, on réfère le plus souvent au terme morphème grammatical, proposé par Brown (1973), pour désigner les unités considérées ici, i.e. les flexions nominales et verbales, les articles, les auxiliaires, etc. Goldschneider et DeKeyser (2001: 2) emploient cependant le terme anglais *grammatical functor*, une notion qu'ils considèrent plus neutre. Dans la présente étude, nous emploierons le terme morphème grammatical qui semble être celui qui est le plus souvent employé dans la littérature en langue française.

concernées portent sur la production orale d'adultes et d'enfants en anglais L2 et elles emploient le critère SOC (i.e. *Suppliance in Obligatory Contexts*, cf. §. 8.1.) afin d'étudier le développement grammatical.

En examinant l'influence des cinq facteurs morphologiques, le résultat d'une analyse de régression montre que ces cinq facteurs peuvent rendre compte d'une grande proportion (i.e. 71 pour cent) de la variance des scores des différents morphèmes. En outre, la saillance perceptuelle et la catégorie syntaxique montrent la plus grande corrélation avec le pourcentage d'emploi correct alors que la puissance prédictive de la fréquence, de la régularité morphophonologique et de la complexité sémantique s'avère moins forte. Les auteurs signalent cependant que ces résultats doivent être interprétés avec précaution, vu le haut degré d'inter-corrélation entre les divers facteurs. Ils concluent que se prononcer sur la primauté d'un seul facteur sur les autres s'avère manifestement une entreprise très compliquée.

Tout en insistant sur l'interaction des facteurs étudiés, Goldschneider et DeKeyser se demandent si ces cinq facteurs ont des traits communs : les auteurs arrivent à la conclusion qu'ils sont tous inclus dans le concept de *saillance* dans le sens large du terme : i.e. la saillance phonétique, sémantique, morphologique, syntaxique et numérique. Les auteurs identifient donc un facteur particulier, la saillance du morphème, qui pourrait être à l'origine de son acquisition précoce ou tardive dans la construction d'une grammaire en L2.

5.1.1. Fréquence et saillance perceptuelle

La fréquence d'utilisation est un facteur central dans la construction des représentations mentales de la langue. Selon Ellis,

« In these usage-based perspectives, the acquisition of grammar is the piecemeal learning of many thousands of constructions and the frequency-biased abstraction of regularities within them. Language learning is the associative learning of representations that reflect the probabilities of occurrence of form-function mappings. Frequency is thus a key determinant of acquisition because “rules” of language, at all levels of analysis (from phonology, through syntax, to discourse), are structural regularities that emerge from learners' lifetime analysis

of the distributional characteristics of the language input. Learners have to figure language out. (Ellis, 2002 : 144 – son soulignement) »

Bybee a montré l'importance de la distinction entre la fréquence d'occurrence (*token frequency*) et la fréquence type (*type frequency*). La fréquence d'occurrence correspond au nombre de fois qu'une unité apparaît dans l'input alors que la fréquence type correspond au nombre d'items lexicaux différents applicables à un même pattern (motif récurrent) ou à une même construction (Bybee & Thompson, 2000 ; Bybee 2008). La fréquence type peut s'appliquer à différents éléments de la langue, dont des séquences phonotactiques, des patterns morphologiques et des patterns syntaxiques ou des constructions (Bybee 2008 : 218).

Selon Bybee, les fréquences type et d'occurrence jouent un rôle crucial dans l'établissement et le maintien des représentations en mémoire. Les mots et les formes retenus et représentés en mémoire à long terme sont reliés entre elles par des séries de connexions lexicales plus ou moins fortes. Les connexions lexicales entre les mots dépendent du type de fréquence, type ou occurrence. Les mots avec une haute fréquence d'occurrence possèdent une plus grande autonomie et leur connexion avec d'autres mots est plus faible (Bybee 2008 : 218s). Les mots les plus autonomes ont un degré de force lexicale (*lexical strength*) plus élevé, selon la terminologie utilisée par Bybee. Les formes irrégulières des verbes, en particulier les formes supplétives (en français par exemple *va* ou *sont*) ont par exemple un fort degré de force lexicale.

La fréquence type a pour effet de renforcer et de généraliser des connexions observées. Les séries de mots partageant des patterns similaires de connexions sémantiques, phonologiques et syntaxiques se renforcent les uns les autres et créent des généralisations par lesquelles l'apprenant développe un schéma. Le schéma est par la suite appliqué à des nouveaux items ou à des items dont les connexions ne sont pas connues (Bybee, 1995 : 430). L'étude de Bartning (1998) sur la production des verbes à la 3^e du singulier et du pluriel en français est une bonne illustration de la généralisation d'un schéma en raison de sa productivité. Bartning a en effet pu observer que des apprenant/es avancé/es du français LE/L2 produisaient les verbes irréguliers sur le modèle du paradigme des verbes en *-er* en utilisant la même forme à la 3^e du singulier et du pluriel, une forme courte (*il prend / ils prend, il met / ils met*) ou une forme longue (*il prende / ils prende, il mette / ils mette*), ne marquant donc pas l'opposition entre ces formes.

La notion de saillance intervient fortement lors de la lecture d'un texte ou de l'interprétation d'un énoncé en situation de dialogue : mettant en avant un élément du message, elle dirige l'attention du sujet sur cet élément et privilégie sa prise en compte dans le processus d'interprétation, que ce soit au niveau de la détermination du sens ou plus localement lors de la résolution des références et des coréférences. La saillance est directement liée au phénomène d'attention, dans la mesure où ce qui est saillant attire l'attention alors que ce qui ne l'est pas est ignoré ou omis. Goldschneider et DeKeyser (2001 : 22) définissent la saillance (perceptuelle) en termes de facilité à entendre ou à percevoir une structure donnée. Bardovi-Harlig (1987) définit la saillance en termes de disponibilité (*availability*) dans l'input. Comme le soulignent Goldschneider et DeKeyser (2001 : 22), la saillance est vue de deux manières : soit comme une caractéristique de l'input, soit en référence à d'autres facteurs qui font que certaines parties de l'input deviennent saillantes.

Selon Van Patten les mots de contenu et les éléments qui ont une haute valeur communicative sont saillants. Par contre les marques grammaticales manquent de saillance (et sont redondantes). Selon Ellis (2008 : 381) c'est pour cette raison qu'elles sont difficiles à acquérir. Les auxiliaires par exemple sont souvent monosyllabiques et inaccentués (Labelle, 2005 : 445). Le degré de saillance d'un mot dans une phrase peut ainsi contrebalancer les effets de fréquence. Un élément peut être fréquent dans la langue tout en étant peu saillant. Un tel élément sera moins facilement noté et retenu en mémoire à long terme qu'un élément fréquent et saillant.

Dans le contexte de l'acquisition guidée d'une LE l'*input* est bien sûr déterminé par les choix didactiques des enseignants. La fréquence et la saillance seront donc, elles aussi, plus ou moins liées à l'explicitation des contenus grammaticaux opérée par l'enseignant. Comme le fait remarquer Py (2004), l'exposition à la langue cible joue un rôle crucial dans l'acquisition et comporte des procédés de structuration du corpus, dont on peut rendre compte en termes de focalisation : l'apprenant distingue entre ce qui lui paraît pertinent et utile et ce qui lui échappe ou ne lui sert pas. La focalisation est plus ou moins spontanée (Py 2004). Py définit l'input comme

« [...] *une forme présente dans l'environnement de l'apprenant, dans la mesure où elle fait l'objet d'un repérage puis éventuellement d'une saisie (intake) par le dispositif pragmatique et cognitif responsable de la construction de l'interlangue. Nous porterons ici notre attention sur*

la première phase de ce processus: repérage d'une forme privilégiée, prise et institution de cette forme en candidate à une saisie en vue d'un traitement potentiellement acquisitionnel. » (2004 : 11)

Selon Py, la saillance se situe à l'articulation entre objectivité et subjectivité, en ce que les conditions de la saillance d'un segment se trouvent d'une part dans certaines propriétés objectives du discours (observables), d'autre part dans la manière dont chaque apprenant perçoit, sélectionne et exploite ces propriétés. Les propriétés objectives favorisent plus ou moins la saillance, mais c'est ensuite le sujet qui sélectionne les candidats à la saillance et institue un ou plusieurs de ces candidats en expression(s) saillante(s). Dans le cas des SPA (séquences potentiellement acquisitionnelles) théorisées par Py (1989) on peut observer une suite de tours de parole adjacents qui comportent une densité élevée d'opérations caractéristiques de l'apprentissage : repérage et verbalisation par l'apprenant d'une difficulté, reformulation éventuelle du segment linguistique, proposition d'une solution par le natif et finalement prise de l'input sous le contrôle de l'apprenant en vue de son intégration à l'interlangue. Les SPA comportent une série de manipulations de l'input en termes de décontextualisation et recontextualisation du segment à saisir.

Envisager les énoncés du natif dans une perspective interactionnelle, c'est prendre en considération leur double valeur, communicative et métalinguistique. Valeur communicative, en ce sens que la production et l'appropriation d'une donnée est un phénomène éminemment communicationnel qui doit être étudié comme tel, c'est-à-dire dans le contexte de la communication en cours et comme un processus dynamique et non pas un objet figé. Valeur métalinguistique, en ce sens que, lorsqu'un énoncé devient une donnée destinée à un traitement cognitif particulier, sa valeur de contenu à communiquer se double d'une valeur d'exemple ou de modèle. On retrouve ici le phénomène de double focalisation que Bange (1992) a décrit avec raison comme un des traits saillants de l'interaction exolingue. Les valeurs communicative et métalinguistique sont bien sûr liées, en ce sens que la communication dont nous parlons ici (mise à la disposition d'autrui d'un mot, d'un schéma syntaxique, d'un phonème, etc.) implique que la forme d'une expression verbale devienne le contenu d'un message.

Dans le contexte de notre recherche, la notion de saillance acquiert une valeur particulière, en ce qu'une partie de l'input est déjà sélectionné dans une perspective métalinguistique et en ce qu'une partie de la communication et des échanges

interactionnels ont comme objet des données métalinguistiques. Du point de vue de l'objectivité des observables constituant l'input, ceux-ci sont a priori aménagés pour attirer l'attention de l'apprenant sur la structure à étudier, et en plus la subjectivité de l'apprenant est déjà orienté vers la saisie des éléments à acquérir, sur la base aussi des objectifs de son apprentissage. Les processus de traitement cognitif et par conséquent l'*intake* seront donc plus probablement concentrés sur les structures métalinguistiques proposées par l'enseignant, et moins sur les autres éléments de l'input (le lexique, les structures grammaticales autres que celle à étudier) indépendamment de leur niveau objectif de fréquence et/ou de saillance perceptive.

Selon Goldschneider et DeKeyser (2001 : 29), la fréquence réfère au nombre de fois où une certaine structure apparaît dans l'input adressé aux apprenants. L'effet de la fréquence sur l'acquisition est censé être le suivant : une structure qu'on rencontre souvent dans l'input est acquise plus tôt et de manière plus rapide (i.e. produite de manière plus correcte) qu'une structure qui est rare dans l'input. La saillance perceptuelle réfère à la facilité avec laquelle une structure peut être perçue ou entendue.

5.1.2. La complexité sémantique

Selon Goldschneider et DeKeyer (2001), la complexité sémantique d'un morphème est associée au nombre de significations qui sont exprimées par ce morphème. Ainsi, si on compare le *-s* du pluriel nominal en anglais, qui n'exprime que le pluriel, avec le *-s* de la 3sg verbale, qui exprime à la fois la personne, le nombre et le présent, on remarque que la complexité sémantique est plus élevée dans le cas du *-s* de la 3sg verbale. Comme le soulignent ces mêmes auteurs, il ne semble pas exister de théorie générale sur la complexité sémantique qui permettrait d'attribuer des valeurs de complexité précise à des morphèmes particuliers. Il semble cependant difficile de compter les valeurs sémantiques différentes des morphèmes afin de rendre compte de l'ordre d'acquisition des morphèmes, notamment parce que le nombre de significations sémantiques d'un morphème est souvent sujet à interprétation et parce que la complexité cumulative ne dit rien sur l'ordre d'acquisition des morphèmes qui ont le même score de complexité.

5.1.3. La régularité morphophonologique

Dans le cas de l'oral, Goldschneider et DeKeyser (2001 : 26) se réfèrent à la régularité morphophonologique, soit le degré avec lequel un morphème est affecté par son environnement phonologique, i.e. une variation phonologique conditionnée (cf. *a pear – an apple*) et son degré de contractilité (cf. *it is – it's*). Selon ces auteurs, ce facteur est le moins bien défini dans la littérature. D'après Goldschneider et DeKeyser, la prédiction pour l'acquisition d'un morphème en fonction de ce critère est la suivante : un morphème qui est phonologiquement régulier (i.e. qui n'a pas d'allomorphes et qui n'est pas contracté) sera acquis plus tôt et de manière plus rapide qu'un morphème qui présente une grande irrégularité phonologique.

Dans le cas de l'écrit, nous recourons à la notion de relation biunivoque entre le morphème et la fonction à laquelle il réfère dans la langue. Cette notion a été mise en avant par Andersen (1984) dans la description des principes qui guident les apprenants d'une L2. Son « *one to one principle* » est basé sur l'idée que l'apprenant aura tendance à employer une seule forme pour désigner un concept linguistique particulier (cf. une signification) : « *The 1:1 principle is thus a principle of one form to one meaning* » (Andersen, 1984 : 79). La forme, selon la terminologie d'Andersen, désigne un morphème grammatical ou une construction sérielle (cf. l'ordre des mots) alors que la signification (*the meaning*) correspond à un contenu sémantique exprimant des relations comme le possessif, l'agent, la négation, le nombre, la définitude, etc. Dans le contexte de cette étude, nous emploierons la notion de relation biunivoque pour décrire le degré de régularité des structures en français écrit. Notre définition de la régularité morphologique correspond donc au degré avec lequel un morphème a des rivaux pour marquer la même fonction.

5.1.4. Les catégories syntaxiques

Depuis Brown (1973), la « complexité grammaticale » est considérée comme l'un des facteurs qui influence l'ordre d'acquisition de la morphosyntaxe. À l'origine, cette notion de complexité était basée sur la théorie de la grammaire transformationnelle où le degré de complexité faisait référence au nombre de transformations syntaxiques incluses dans la formation d'une certaine structure. Or, selon Goldschneider et DeKeyser (2001), la théorie de la syntaxe a considérablement évolué depuis l'étude de

Brown et il est maintenant accepté que, pour une structure donnée, il n'existe pas de lien direct entre le nombre de transformations dans la structure syntaxique et la difficulté d'acquisition de cette structure. La prise en compte du facteur syntaxique semble plutôt basée sur l'appartenance des morphèmes à des catégories syntaxiques différentes. Traditionnellement, on regroupe les éléments de la phrase dans deux catégories distinctes : d'un côté, la catégorie ouverte, aussi nommée lexicale, dans laquelle des mots nouveaux se multiplient et évoluent avec le développement de la langue ; de l'autre côté, une catégorie fermée, dite fonctionnelle, constituée de morphèmes grammaticaux qui sont toujours les mêmes. Dans la première catégorie se retrouvent les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes alors que les morphèmes grammaticaux, qui expriment le nombre, le genre, le cas, la personne, le temps et l'aspect, ainsi que les articles, les verbes auxiliaires et les prépositions constituent la deuxième catégorie. L'étude de Zobl et Licerias (1994) explore cette dichotomie dans le cadre de la grammaire universelle à l'intérieur de laquelle ils tentent d'expliquer l'ordre d'acquisition des morphèmes observé dans plusieurs études en anglais L1 et L2. Zobl et Licerias (1994) défendent l'hypothèse que les catégories fonctionnelles (DP, IP) sont soumises à un processus de maturation en L1 alors qu'elles sont accessibles tout de suite en L2, à travers la L1 des apprenants ou grâce aux principes de la grammaire universelle. Ce fait a des conséquences pour l'ordre d'acquisition des morphèmes grammaticaux. En L1, les catégories fonctionnelles sont acquises une catégorie après l'autre (DP d'abord, IP ensuite) alors qu'en L2, les deux catégories sont accessibles simultanément, ce qui occasionne un mélange des morphèmes des deux domaines. Selon Zobl et Licerias, l'appartenance des morphèmes à la catégorie lexicale ou à la catégorie fonctionnelle a de l'importance pour l'ordre d'acquisition en L2. En outre, une autre dimension importante à l'intérieur de chaque catégorie est celle de morphème disjoint versus morphème conjoint. D'après ces auteurs, la catégorie lexicale est acquise avant la catégorie fonctionnelle et un morphème disjoint est acquis avant un morphème conjoint.

Dans leur méta-analyse, Goldschneider et DeKeyser (2001) poussent les observations de Zobl et Licerias encore plus loin en adoptant une hiérarchie d'acquisition aux dimensions *morphème lexical/fonctionnel* et *morphème disjoint/conjoint* proposées par ces auteurs. Selon cette approche, l'acquisition des morphèmes suivra le pattern suivant : un morphème lexical disjoint sera acquis plus tôt qu'un morphème lexical conjoint

qui, à son tour, est acquis avant un morphème flexionnel disjoint. En dernière place dans la hiérarchie d'acquisition proposée par Goldschneider et DeKeyser (2001 : 30), on retrouve les morphèmes fonctionnels conjoints.

En ce qui concerne notre définition du facteur de la catégorie syntaxique, elle est basée sur la différence entre les morphèmes lexicaux et les morphèmes fonctionnels. Plusieurs études mettent en évidence le fait que les items lexicaux sont produits très tôt alors que les morphèmes flexionnels sont produits plus tard dans l'acquisition d'une L2.

5.2. Facteurs liés à la langue source

Le sixième des points proposés par Goldschneider et DeKeyser (2001 : 30) concerne la langue source des apprenants, et notamment le transfert de la L1.

Le concept de transfert a depuis le début fait partie des recherches sur l'acquisition de la L2. Cependant, le rôle attribué à ce phénomène varie dans l'histoire de ce domaine de recherche. Certains ont assigné un rôle fondamental, essentiellement négatif, au transfert (Lado, 1957) alors que d'autres ont été très sceptiques envers l'influence de ce facteur sur le développement de la L2 (Dulay et Burt, 1974). Aujourd'hui, il semble exister un certain consensus quant au fait que le transfert est un phénomène qui fait indéniablement partie de l'acquisition d'une L2, mais qu'il ne constitue qu'un facteur parmi tant d'autres en ce qui concerne le développement linguistique de l'apprenant. Des recherches plus approfondies dans le domaine du transfert ont montré qu'il s'agit d'un phénomène complexe et diversifié qui travaille de concert avec d'autres facteurs qui gouvernent l'acquisition d'une L2 (Odlin, 1989). Selon Larsen-Freeman et Long (1991), l'influence de la L1 sur l'acquisition d'une L2 ne semble pas changer les séquences de développement normales de la L2, mais plutôt modifier le passage à travers les stades de développement, en retardant par exemple le processus d'acquisition d'un certain phénomène ou en le prolongeant. La définition de la notion de transfert varie dans la littérature. Odlin (1989 : 27) propose une définition préliminaire, que nous reprenons ici en français: « *Le transfert est l'influence résultant des similarités et des différences entre la langue cible et toute autre langue qui a été acquise (peut-être imparfaitement) auparavant* ». D'autres chercheurs qui se sont intéressés à la question du transfert définissent ce phénomène de manière légèrement différente. D'après

Andersen (1983), le transfert peut être comparé à un filtre qui contrôle quelles structures dans l'input seront retenues par l'apprenant. Une autre définition est présentée par Schachter (1992), qui suggère une conceptualisation du phénomène de transfert comme une contrainte sur le type d'hypothèses que l'apprenant peut formuler concernant la langue cible. Il est question d'une condition qui à la fois peut faciliter et limiter la création de ces hypothèses. Schachter précise que ce n'est pas uniquement la langue maternelle qui contraint l'interlangue, mais plutôt ce qu'elle appelle des connaissances linguistiques préalables provenant de la langue maternelle, de d'autres langues connues par l'apprenant et de ce qu'il a déjà acquis de la langue cible.

Le résultat du transfert peut prendre des formes différentes. On parle d'un transfert positif lorsque les connaissances linguistiques préalables facilitent l'acquisition d'un certain phénomène et par conséquent raccourcissent le processus d'acquisition. Il est souligné par Odlin (1989) que le transfert positif n'est pas toujours « visible » dans la production linguistique de l'apprenant et que les effets positifs d'un transfert ne peuvent être étudiés qu'en comparant deux groupes d'apprenants ayant des L1 différentes. Le transfert négatif, au contraire, est plus facile à identifier et il est le résultat d'une divergence entre les normes de la langue cible et les connaissances linguistiques préalables. Ce transfert négatif peut s'exprimer par l'évitement de certaines structures dans la langue cible ou, au contraire, par le suremploi d'une structure qui est fréquente dans la L1, mais qui est plutôt rare dans la langue cible. Or, le signe le plus fréquent d'un transfert négatif est la production de formes erronées dans l'interlangue. En outre, l'effet cumulatif d'un transfert négatif correspond à un processus d'acquisition qui s'étend dans le temps et qui peut même aboutir à la fossilisation.

En conclusion, il est aujourd'hui possible de voir l'acquisition d'une L2 à la fois comme un processus cognitif où l'apprenant crée un système interlangagier en testant des hypothèses basées sur l'input, et comme un processus où l'apprenant emploie ses connaissances des autres langues qui lui sont familières dans la création de cette interlangue (Gass et Selinker, 1992). De nombreux chercheurs adoptent le point de vue que ces deux approches ne sont pas mutuellement exclusives. Le transfert, sous une forme ou une autre, est un phénomène présent en acquisition d'une L2 qui doit être considéré d'un point de vue théorique et dont l'impact doit être analysé en ce qui concerne le processus d'acquisition en L2 (Mitchell et Myles, 2004 ; Selinker, 1992).

5.3. Facteurs cognitifs

Pour expliquer le développement de la L2, certaines théories²² font référence au traitement morphosyntaxique de la langue (en anglais *processing*). Selon celles-ci, l'acquisition d'une L2 est contrainte par les mécanismes de traitement de l'information linguistique du cerveau humain. Plusieurs approches récentes ont essayé d'élaborer des modèles décrivant le développement de la L2 comme un produit naturel de l'activité de traitement de la langue (Pienemann, 1998 ; Carroll, 2000 ; Truscott et Sharwood-Smith, 2004). Ces approches mettent l'accent sur les caractéristiques des mécanismes de traitement du langage plutôt que sur les traits des structures elles-mêmes (cf. la fréquence, la régularité, la complexité sémantique, etc. discutés au chapitre X), ou sur les variables déterminées par le contexte d'acquisition (en immersion ou guidée, plus communicatif ou plus métalinguistique etc.). Goldschneider et DeKeyser (2001) remarquent que la recherche d'un facteur unique expliquant le développement linguistique vers un certain ordre d'acquisition a occupé les linguistes pendant des décennies. Dans ce qui suit, nous examinerons la théorie de la processabilité (Pienemann, 1998) dans l'optique de l'appliquer à l'acquisition de la morphologie du français L2 écrit.

La théorie de la processabilité (PT) de Pienemann, que nous examinerons en détail dans le chapitre 6, est le résultat de recherches empiriques menées au cours des années soixante-dix et quatre-vingt dans des contextes d'apprentissages différents et avec des apprenants ayant des L1 différentes. La première recherche qui a mis en évidence l'existence d'un ordre fixe dans l'acquisition d'une langue étrangère a été réalisé en Allemagne sous la direction de Meisel auprès d'informateurs italiens et espagnols apprenant l'allemand comme langue seconde en contexte non-guidé. Le programme, appelé *Zweitspracherwerb Italianischer und Spanischer Arbeiter* (ZISA, Meisel, Clahsen et Pienemann 1981), comprend une étude transversale, menée auprès de 45 apprenants, et une étude longitudinale, menée auprès de 12 apprenants. L'étude a débuté à l'arrivée des travailleurs en Allemagne et s'est poursuivie sur une période de deux ans environs. Les chercheurs ont voulu étudier les séquences évolutives de l'allemand L2 de façon systématique et rigoureuse. Les séquences dégagées pour l'allemand L2 ont été

²² Towell (2007), soutient que ce traitement en compréhension et en production est une notion clé pour expliquer l'acquisition du système linguistique.

testées, par la suite, sur des corpus d'apprenants d'autres L2, montrant comment, même pour des langues cibles différentes, les apprenants passent par des stades développementaux similaires.

5.4. Facteurs liés à l'enseignement et au contexte d'apprentissage

Les choix méthodologiques auxquels est liée la didactique de la grammaire en classe de FLE sont fondamentales en ce qu'elles déterminent la qualité et la quantité de l'input auquel les apprenants sont soumis. De la même façon, le contexte d'apprentissage déterminent les occasions d'échange linguistique, les motivations des apprenants, leurs objectifs, leurs attentes par rapport à l'enseignement.

5.4.1. Le type d'input

L'input²³ est considéré comme la langue à laquelle l'apprenant est exposé. L'input comprend notamment des mots, des constructions, des phonèmes, des morphèmes réguliers et irréguliers. Il comprend la langue cible et ses fréquences de co-occurrence, mais aussi la production de l'apprenant. Le système linguistique du locuteur est en effet basé sur la compréhension comme sur la production de la langue par ce locuteur (Kemmer & Barlow, 2000). Finalement l'input est fortement lié à l'environnement dans lequel l'apprenant/e fait l'expérience de la langue. Apprendre une langue en contexte formel, comme la classe de langue, entraîne un certain nombre de biais au niveau de l'input en général, d'une part par la méthode utilisée et d'autre part par la production des autres apprenant/es.

On peut ainsi dire, qu'il y a trois sortes d'inputs :

1. l'input qui est inhérent à la langue cible, telle que la réalisation du perfectif et de l'imperfectif, le fait que les verbes réguliers en *-er* à l'oral n'aient que deux formes ; la

²³ Les tenants d'une approche basée sur l'usage de la langue postulent un lien étroit entre l'usage de la langue d'une part et la manière dont la langue est représentée en mémoire (Bybee, 2001; 2008; Kemmer & Barlow, 2000) : "[...] Usage-Based Theories of language recognize the impact of usage on the cognitive representation of language" (Bybee, 2008 : 216). Dans cette perspective, le système linguistique du locuteur est fondé sur les événements d'usage (*usage events*), à savoir les instances de production et de compréhension de la langue (Kemmer & Barlow, 2000 : viii). L'expérience de la langue est ainsi au centre de cette approche et la grammaire est vue comme l'organisation cognitive de l'expérience de la langue de chacun (Bybee, 2008 : 216 ; 2006 : 711).

langue cible en tant que telle, qui comprend des systématiques, des associations prototypiques, par exemple le passé composé avec des verbes téléquies ou le présent avec des verbes statiques.

2. l'input auquel l'apprenant est réellement exposé, les sources concrètes d'occurrences et qui sont plus ou moins proches du prototype de la langue cible, par exemple en raison de biais propres au 'locuteur' (y compris l'apprenant lui-même) ou au contexte, ce qu'on pourrait appeler des variétés de français.

3. l'input tel que perçu par l'apprenant qui est lié à des mécanismes cognitifs qui facilitent ou inhibent le traitement de la langue à laquelle il est exposé.

5.4.2. Le contexte d'apprentissage et l'input métalinguistique

L'objectif peut-être fondamental de l'enseignement/apprentissage des LE est l'intériorisation de la grammaire qui l'institue en tant que langue et la capacité de s'en servir dans la compréhension-production. Il s'agit de savoir dans quelle mesure les descriptions grammaticales favorisent ou ne favorisent pas l'intériorisation de la grammaire de la langue cible. Selon Besse et Porquier, deux courants se sont opposés au cours de l'histoire de la didactique des langues :

« Certains didacticiens sont convaincus que l'intériorisation d'une grammaire étrangère dans une classe peut se faire selon des processus analogues à ceux qui assurent l'intériorisation de la grammaire de la langue maternelle, ou de celle d'une langue étrangère acquise par « contact » prolongé avec ceux qui la parlent. Il suffirait qu'on parvienne à restituer dans la classe des conditions d'appropriation comparables. D'autres sont persuadés au moins en ce qui concerne les adolescents et les adultes, que l'intériorisation d'une grammaire étrangère dans une classe se fait nécessairement selon des processus différents de ceux qui déterminent l'intériorisation « naturelle » des grammaires maternelle et étrangère » (1991 : 73)

Une des conceptualisations les plus représentatives du premier courant, et qui a d'ailleurs influencé de manière radicale toute théorisation successive est sans doute le modèle de Krashen (1981). Son approche initiale est plus psycholinguistique que didactique, mais elle n'en a pas moins influencé les pratiques

d'enseignement/apprentissage des langues en classe de LE. Krashen postule une dichotomie nette entre l'acquisition des langues et l'apprentissage, considérées comme deux processus distincts et en partie exclusifs l'un de l'autre, qui permettraient de rendre compte de l'appropriation des langues en situation naturelle ou institutionnelle.

L'acquisition est un processus subconscient, implicite et orienté vers la signification plus que vers les formes qui la véhiculent. L'acquisition se fait donc par des multiples et nombreuses interactions verbales censées donner à l'apprenant un sentiment (*feel*) de ce qui est grammaticalement acceptable dans la langue cible, et, par la suite, à une intuition grammaticale similaire à celle d'un natif. À l'opposé, l'apprentissage est conscient, en ce qu'il suppose chez l'apprenant une connaissance réflexive de ce qu'il fait, explicite et plus orienté vers les formes que vers les significations. L'apprentissage développe une capacité de jugement grammatical par référence à des règles enseignées par les professeurs ou élaborées et restructurées par l'apprenant lui-même, ce qui lui permet d'exercer un contrôle plus ou moins normatif sur ses productions. Ce mécanisme correctif est appelé par Krashen *moniteur* (*monitor* en anglais) et il s'enclenche plus fortement à l'écrit qu'à l'oral, ce dernier étant plus rapide et plus variable (voir ch. XX).

Avant Krashen, les méthodes audio-orales avaient déjà éliminé toute forme de réflexion métalinguistique consciente de la part de l'apprenant. Dans leurs applications les plus orthodoxes, ces méthodes prévoyaient des activités visant à développer chez les apprenants des habitudes, des automatismes linguistiques. À partir des années soixante-dix, dans les matériaux didactiques de type fonctionnel ainsi que d'inspiration communicative, on a privilégié des procédés de type global sur le texte, visant à développer des compétences opérationnelles chez les apprenants et négligeant les aspects relatifs à la morphologie et à la syntaxe, plus proprement linguistiques, et par conséquent la prise de conscience métalinguistique.

Dans l'attente de traduire opérationnellement les "fonctions communicatives" les auteurs de matériaux didactiques ont souvent altéré le substrat théorique des actes de langage (Austin, 1962), qui ne représentent qu'un des aspects de la théorie de l'énonciation. Ce faisant, ils ont mis l'accent sur l'aspect superficiel de l'approche fonctionnel et ils ont produit des formes d'apprentissage de type comportemental.

Dans son travail de synthèse sur l'acquisition des langues secondes, Ellis (1997) remarque que, au contraire, les activités de grammaire explicite auraient l'effet

d'accélérer et de faciliter l'acquisition de la langue étrangère. Pallotti (2001), lui, souligne l'impossibilité de démontrer le contraire, c'est-à-dire que les activités grammaticales puissent ralentir l'acquisition linguistique. À partir de ces présupposées, plusieurs chercheurs ont avancé l'hypothèse qu'il existe une continuité substantielle et une perméabilité entre apprentissage et acquisition, en rupture avec les positions de Krashen. Ceux qui soutiennent la continuité entre explicite et implicite partent de la notion d'activité épilinguistique de Culioli (1968) considérée comme substantielle au langage même. Berthoud (1982), par exemple, soutient l'utilité et la nécessité de la conceptualisation et de la réflexion dans l'apprentissage, afin de restituer au langage l'entièreté de sa fonction qui ne se limite pas à la communication mais comprend aussi la représentation. Bange (2002) avance que les compétences implicites et les compétences explicites peuvent exercer une influence les unes sur les autres et qu'il est question d'un continuum allant de l'implicite à l'explicite et vice versa plutôt que de genres de compétence incompatibles et imperméables. Trévisé (2009) mise sur l'inévitable activité métalinguistique dans le processus d'appropriation linguistique chez les adultes, aussi bien en contexte naturel que guidé. Dans la même perspective, Lüdi et Py (1986 ; 2003) ont montré comme, même en contexte naturel, et donc d'acquisition d'une grammaire implicite, le locuteur non-natif est poussé à la réflexion métalinguistique pendant les interactions quotidiennes avec des locuteurs natifs dans celles que les auteurs appellent séquences potentiellement acquisitionnelles. Selon d'autres auteurs (p. ex. Griggs 2003) les systèmes de grammaire implicite et explicite n'ont aucune influence l'un sur l'autre et le monitoring, tel qu'il a été théorisé par Krashen, n'a aucun effet sur le développement de la grammaire implicite. Nous reviendrons sur ce point au long de notre étude.

5.4.3. Le cadre institutionnel

Mangiante et Parpette (2011) sont de l'avis qu'une formation linguistique dans un centre de langue ou dans l'université doit porter essentiellement sur la langue, la méthodologie, l'aspect culturel et institutionnel. Il s'agit de dimensions importantes pour l'intégration des étudiants dans l'enseignement supérieur. Il faut donc s'interroger sur les démarches didactiques mises en œuvre afin d'élaborer un programme de formation optimal dans un délai de temps limité. Les objectifs spécifiques des enseignements

universitaires, et les démarches mises en place pour réaliser ces objectifs, ne sont pas sans influencer en profondeur le type d'acquisition de la langue étrangère.

Les besoins spécifiques sont une des caractéristiques principales des publics universitaires. Un public donné veut apprendre non le français, mais plutôt du français pour agir dans des différents milieux universitaires. Le français L2 enseigné à l'Université doit rendre les apprenants capables de comprendre des cours, prendre des notes, lire des livres spécialisés, passer des examens, rédiger des mémoires ou des thèses dans un français formellement correct, etc. D'où la nécessité d'axer sur cette dimension des besoins avant même de procéder à l'élaboration des cours en vue d'y mieux répondre.

Cette compétence universitaire se distingue par des composantes spécifiques. Il y a bien sur une composante culturelle, liée aux cours d'histoire, littérature et civilisation de la langue cible, mais surtout une composante linguistique et méthodologique, liée au développement des connaissances linguistiques nécessaires (lexique, grammaire, etc.) pour que les étudiants puissent suivre les cours dans leurs domaines visés.

6. La théorie de la processabilité de Pienemann

Au cœur des interrogations sur les processus d'acquisition des L2 se trouve la question de l'apprenabilité (*learnability*) des langues et, par conséquent celle d'enseignabilité (*teachability*), c'est-à-dire la possibilité de guider le procès d'appropriation des langues. Or, à partir des données récoltées dans le cadre du groupe ZISA, Pienemann montre que la fixité de l'ordre développemental pour la phrase allemande ne peut être modifiée par l'intervention didactique ou la nature de l'input (Pienemann 1984).

Suivant cette perspective, il ne considère pas l'apprenabilité comme une question strictement logico-mathématique²⁴ : l'appropriation des langues n'est pas performée par un dispositif computationnel non contraint, mais par un esprit qui opère à l'intérieur de contraintes psychologiques humaines. Donc, l'espace d'hypothèses logico-mathématiques est en plus limité par l'architecture du traitement langagier chez l'homme, et les options structurelles formellement possibles seront produites à condition qu'il y ait, chez l'apprenant, la disponibilité des ressources nécessaires à opérer les routines computationnelles requises par le traitement mental de la structure donnée.

L'intérêt de Pienemann est donc d'appréhender la nature de ces celles-ci et l'ordre suivant lequel elles se rendent disponibles pour l'apprenant. En d'autres mots, l'acquisition d'une langue inclut l'acquisition des compétences procédurales requises par le traitement/production du langage.

Dans la tradition rationaliste²⁵, la question de l'enseignabilité a été analysée à partir de quatre composantes fondamentales :

1. la grammaire cible
2. les données de l'input reçu par l'apprenant
3. le dispositif d'acquisition de l'apprenant
4. le stade initial de l'apprenant

N'importe quelle théorie de l'enseignabilité devrait spécifier la façon dont un apprenant évolue d'un stade initial vers l'acquisition de la grammaire cible avec l'input reçu et avec le dispositif d'apprentissage dont il dispose. La force des arguments proposés par

²⁴ À l'instar de Berwick et Weinberg (1984).

²⁵ Par exemple chez Wexler et Culicover (1980), Pinker (1979).

le courant rationaliste réside dans la solution offerte au « problème logique de l'acquisition du langage » (Wexler et Culicover 1980). Celui-ci décrit un paradoxe : les enfants acquièrent les principes de base de leur langue maternelle au cours d'une période relativement brève et sur la base d'un input linguistique limité, et même si beaucoup de ces principes ne peuvent pas simplement être le fruit d'inférences faites par l'apprenant sur la base de ses observations.

White and Genesee (1996) appliquent le problème logique à l'appropriation des langues étrangères en observant des groupes d'adultes ayant atteint une compétence de locuteurs natifs. Si ces locuteurs de L2 ne sont pas distinguables des locuteurs de L1, ils doivent avoir accès aux mêmes principes épistémologiques, et si ces principes ne peuvent pas être inférés à partir de l'observation, alors ils doivent être innés.

Le problème qui se pose est alors de déterminer ce qui peut expliquer le développement²⁶ du langage en considérant la variabilité des interlangues d'apprenants. Pienemann soutient qu'il faut tenir compte de l'architecture du processeur langagier humain pour trouver une réponse au problème du développement des L2. Pour que les hypothèses linguistiques puissent aboutir à des compétences procédurales et exécutables, le processeur doit avoir la capacité de traiter ces hypothèses.

Cependant, la théorie de la processabilité se focalise exclusivement sur le problème du développement et ne veut pas contribuer à la question de l'innéisme vs empirisme des connaissances langagières, ni à l'analyse des processus inférentiels par lesquels l'input est transformé en connaissance.

La théorie de la processabilité peut être définie comme une théorie psycholinguistique de l'apprentissage des L2 qui prend en considération aussi bien des aspects cognitifs que des aspects formels. Elle est basée sur le modèle psycholinguistique de la production orale de Levelt (1989). Dans l'analyse de Levelt, qui présente une vision cohérente de la production orale de l'intention à l'articulation, l'encodage grammatical se réfère à des systèmes de production langagière opérationnels et donc à l'usage de locuteurs ayant un certain degré de compétence langagière. Ce modèle comprend trois modules: le conceptualisateur, qui est préposé à la génération du message préverbal, le formulateur, qui traduit les structures conceptuelles en structures linguistiques, et l'articulateur, qui transforme les structures en forme phonétique.

²⁶ Developmental problem, Felix (1984)

La théorie de la processabilité concerne les processus de traitement grammatical qui ont lieu dans le formulateur. Les composants de traitement sont des éléments spécialisés relativement autonomes, opérant de façon automatique et inconsciente. Le caractère hautement spécialisé des différents domaines de traitement ainsi que leur fonctionnement parallèle garantissent une grande vitesse de traitement du langage.

Pienemann (1998) part du modèle de Levelt, et en particulier du processus d'encodage grammatical, pour formuler des hypothèses sur l'ordre d'acquisition des composantes morphosyntaxiques chez des apprenants de langue étrangère. L'idée est que la forme lexico-grammaticale se construit graduellement pendant que la conceptualisation du message est toujours en cours. Selon Pienemann, une série de procédures-clés d'encodage grammatical est arrangée suivant leur séquence d'activation dans le procès de génération langagière. Cette séquence suit un ordre implicationnel, allant du simple au complexe, dans lequel chaque procédure est le prérequis nécessaire pour la procédure suivante (Pienemann 1998 : 6).

L'hypothèse qui fonde la théorie de la processabilité est que, dans l'acquisition des langues, les procédures d'élaboration linguistiques sont acquises suivant la même séquence implicationnelle activée dans la production orale (Pienemann 1998). Elle traite les interlangues d'apprenants comme des systèmes dynamiques s'étayant sur plusieurs dimensions et strictement liées au développement de procédures de traitement de l'information spécifique au langage.

6.1. L'unification des traits grammaticaux et la hiérarchie de la PT

Pour appliquer la théorie à une L2 spécifique, il est indispensable de déterminer la distribution de l'information dans la production de structures grammaticales. Le concept-clé dans l'analyse de la distribution informationnelle est celle d'unification des paramètres. L'unification des traits grammaticaux (*lexical-functional grammar* ou LFG) est la théorie syntaxique dans laquelle la théorie de la processabilité puise (Kaplan et Bresnan, 1982). Elle est reconductible à la famille des « grammaires d'unification », employées en linguistique informatique, selon lesquelles le processus d'unification des traits grammaticaux est ce qui assure la bonne formation des différents composants de la phrase. Un des concepts-clé de ce genre de description est celui de 'composant' : avec

ce mot l'on entend une unité d'analyse linguistique à n'importe quel niveau. Une phrase peut être analysée en deux composants, le sujet et le prédicat ; le sujet peut à son tour être analysé en déterminant et nom ; le nom peut être analysé en racine lexicale et suffixes.

La syntaxe est ici non-dérivationnelle et se base sur une architecture qui comprend trois sections différentes: une structure de constituants (structure C), qui génère la structure de surface ; un lexique, dont les entrées contiennent des informations syntaxiques, sémantiques, etc. nécessaires à la formation des énoncés; et une structure fonctionnelle, qui compile toutes les informations grammaticales dont nous avons besoin pour comprendre le sens sémantique de la phrase, c'est-à-dire les traits grammaticaux (nombre, genre, personne), etc.

L'accord en tant que phénomène syntaxique s'exprime à l'aide de la notion d'unification des traits grammaticaux. L'unification permet la coreprésentation des traits grammaticaux et donc l'accord est le résultat automatique de l'unification des traits grammaticaux. La structure C de l'LFG rassemble à la structure de phrase de la grammaire transformationnelle, avec la différence que dans l'LFG les structures C sont générées directement à partir des règles de structuration de la phrase sans aucune transformation. En plus, les fonctions grammaticales Voyons un exemple emprunté à Pienemann (1998 : 94):

Peter owns a dog

$$\begin{aligned} S &\rightarrow SN_{\text{subj}} SV \\ SN &\rightarrow (\text{det}) N \\ SV &\rightarrow V (SN_{\text{obj}}) \end{aligned}$$

Figure 1, lexique – exemple(Pienemann 1998)

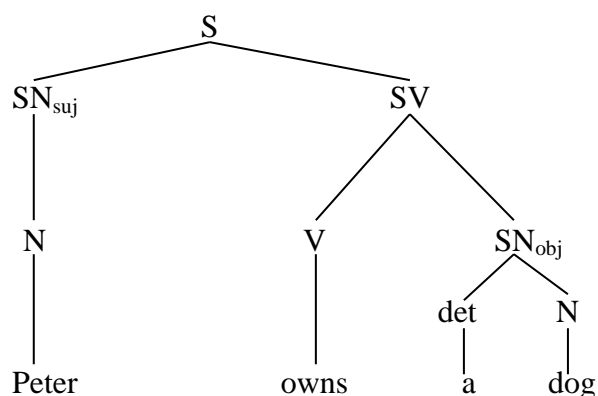


Figure 2, Structure C, exemple (Pienemann 1998)

Peter :	N,	PRED	= "Peter"
owns :	V,	PRED	= "own"(SUJ, OBJ)
		TENSE	= present
		SUBJ PERSON	= 3
		SUBJ NUM	= SG
a :	DET,	SPEC	= "a"
		NUM	= SG
dog :	N,	PRED	= "dog"
		NUM	= SG

Figure 3, Entrées lexicales, exemple (Pienemann 1998)

Dans cette phrase, l'unification des traits permet la co-représentation des traits grammaticaux qui appartiennent à une seule partie conceptuelle de la structure syntaxique d'une phrase. L'accord est le résultat automatique de l'unification des traits grammaticaux. La bonne formation d'une phrase est garantie par le fait que la description fonctionnelle et les entrées lexicales des éléments qui la composent sont en accord les uns avec les autres. Par exemple, le sujet de la phrase 'Peter' et le verbe 'owns' présentent l'unification des traits de la personne PERS (3) et du nombre NUM (SG). Ici, l'unification se fait au niveau de la phrase, et donc à travers la frontière intersyntaxmatique, entre le SN et le SV.

La LFG prévoit un nombre de conditions fonctionnelles qui garantissent la génération de phrases bien formées. Une de ces conditions est appelée par Pienemann *uniqueness*

condition (1998 : 96) et consiste en la compatibilité des valeurs attribuées aux constituants de la phrase ou du syntagme. Dans cet exemple :

Le jeune fille donne ce fleurs à l'enfant

au niveau du SN_{suj}, le déterminant “le” spécifie NUM (SG) et GEN (M), tandis que le nom “fille” spécifie NUM (SG) et GEN (F) ; dans le SN_{obj} le déterminant “ce” spécifie NUM (SG) et GEN (M) tandis que le nom “fleurs” spécifie NUM (PL) et GEN (F). Dans l'exemple proposé, les valeurs des entrées lexicales sont incompatibles du moment que le SN ne peut pas être masculin et féminin ou singulier et pluriel à la fois.

La théorie de la processabilité prédit la séquence selon laquelle les routines de traitement de la langue se développent chez l'apprenant. Des structures morphosyntaxiques ne sont produites que si les processus de traitement nécessaires pour leur construction sont accessibles. Pienemann identifie cinq niveaux de développement :

1. accès lexical (*lemma acces*)
2. procédure catégoriale (*category procedure*)
3. procédure syntagmatique (*phrasal procedure*)
4. procédure phrasale (*S-procedure*)
5. procédure de la proposition subordonnée, si applicable (*subordinate clause procedure*)

Stade 1: Au tout début de l'acquisition, la capacité de traitement linguistique est minimale, ce qui oblige l'apprenant à employer des structures qui ne demandent pas beaucoup de capacités de traitement. Il identifie et acquiert des mots individuels et des formes invariables de la langue cible. À ce moment, l'apprenant acquiert les mots comme des formes non analysées ou figées sans connaître le contenu diacritique des unités lexicales. Des mots et des expressions peuvent être combinés, mais il n'existe pas d'échange d'information grammaticale entre les différents items employés.

Stade 2: Le stade suivant de la hiérarchie correspond au niveau où les apprenants commencent à catégoriser le lexique et à lister les traits diacritiques des mots, tels que la définitude, le nombre, le genre, le cas ou le temps. Le stade 2 correspond donc à la mise en place de la procédure catégorielle où apparaissent les morphèmes lexicaux. Ces morphèmes ne nécessitent pas d'échange d'information grammaticale entre les divers éléments. En revanche, leur production repose sur l'activation directe d'un trait

grammatical basé sur le contenu conceptuel de la catégorie lexicale en question, comme le nom qui est marqué au pluriel (*dog-s*) ou un verbe qui est marqué pour le passé (*own-ed*).

Stade 3: La morphologie lexicale du stade 2 est préalable à la morphologie syntagmatique qui apparaît au stade 3. Ce niveau exige un échange d'information grammaticale à l'intérieur du syntagme (nominal ou verbal). Le traitement de la morphologie intrasyntagmatique permet l'échange de traits diacritiques dans le cas du SN entre le nom, d'un côté, et de ses modificateurs, de l'autre (*a man, many dog-s*). Dans le cas du SV, on peut prendre en exemple l'échange d'information grammaticale entre le verbe auxiliaire et le participe passé (*have owned*) ou entre un verbe modal et l'infinitif (*will own*).

Stade 4: Le stade suivant dans la hiérarchie du traitement linguistique est celui de l'automatisation de la morphologie intersyntagmatique qui demande un échange d'information grammaticale entre la frontière de deux syntagmes. Les traits diacritiques se rencontrent au niveau de la phrase (voir la figure 9A), ce qui correspond à un processus de traitement plus élevé. Cette procédure peut être exemplifiée par l'accord sujet-verbe (*a man own-s*).

Stade 5: Finalement, au stade 5, l'apprenant est capable de traiter l'échange d'information grammaticale à longue distance, i.e. entre une phrase principale et une phrase subordonnée, et d'employer des règles différentes dans ces deux types de phrases. Ce dernier niveau de l'échelle n'est pas applicable à toutes les langues. Mais en allemand ou en suédois, par exemple, il existe un ordre de mots différent dans la proposition principale par rapport à la proposition subordonnée, ce qui fait appel à un échange d'information à longue distance. Les phénomènes linguistiques qui correspondent à chaque niveau de traitement de la hiérarchie diffèrent d'une langue à une autre. Or, indépendamment des structures considérées, les divers stades de la hiérarchie de traitement sont acquis dans un ordre implicationnel, ce qui signifie qu'un certain niveau de traitement est préalable au niveau suivant dans la hiérarchie. Il est ainsi important de souligner que, selon la théorie de la processabilité, il est impossible d'atteindre un certain niveau sans avoir maîtrisé le niveau précédent. »

Dans le premier échelon de la séquence, seul l'identification des lemmes a lieu, sans qu'on puisse parler de procédures spécifiquement linguistiques : des lemmes doivent

être acquis au lexique de la langue cible avant qu'une catégorie grammaticale soit attribuable ;

Au deuxième échelon, les paramètres lexicaux des lemmes émergent, des catégories grammaticales leur sont attribuées, les marques morphologiques sont produites à niveau local, sans qu'il y ait cependant échange d'information entre les éléments de la production ;

Le troisième échelon consiste en l'unification des paramètres dans l'unité syntagmatique, avec échange d'information entre les constituants du syntagme (*phrasal agreement*) ;

Au quatrième échelon, l'échange d'information a lieu entre les syntagmes constituant la phrase, les paramètres des syntagmes sont unifiés et la phrase est assemblée (*inter-phrasal agreement*);

Le cinquième échelon concerne l'acquisition des procédures d'élaboration de propositions subordonnées, avec échange d'information entre propositions différentes sur le plan syntaxique, et à ce stade l'apprenant est en mesure de distinguer la structure de phrases complexes.

Le champ d'application de la théorie de la processabilité reste donc circonscrit à la grammaire et en particulier au parcours d'acquisition des compétences nécessaires à l'apprenant pour élaborer une grammaire opérationnelle. Cette hiérarchie acquisitionnelle peut être appliquée à une série de domaines structurels et à n'importe quelle L2 (Pienemann 1998 : 9) pour prévoir le parcours de développement de la grammaire.

Cependant, la théorie de la processabilité ne prétend pas expliquer tous les aspects de l'acquisition d'une L2 : il s'agit plutôt de définir, à partir d'une hiérarchie de procédures, une série de contraintes qui vont constituer un espace à l'intérieur duquel les hypothèses grammaticales formelles sont formulées (*hypothesis space*). Cet espace d'hypothèses est délimité par l'application de la hiérarchie de processabilité à la grammaire d'une L2 donnée. C'est à ce stade que la théorie devient productive : à chaque niveau de l'échelle une série définie de structures grammaticales est traitable, est la variabilité des interlangues d'apprenants peut être envisagée comme l'emploi, de la part de l'apprenant, d'un nombre limité d'options. La théorie de la processabilité

permettrait donc de délimiter un espace à l'intérieur duquel la variation de l'interlangue peut se produire, en définissant un cadre descriptif de systèmes dynamiques.

6.2. La hiérarchie de traitement à l'oral et à l'écrit

Récemment, la théorie de la processabilité, qui était à l'origine une théorie testée sur des données orales, a été appliquée aussi à la production écrite en L2. Parmi les études les plus récentes²⁷, celle de Håkansson et Norrby (2007) a comme objectif principal d'évaluer les prédictions de la théorie sur des données orales et écrites. Philipsson (2007) compare des données orales et écrites en suédois L2 en se référant à la théorie de la processabilité, mais il le fait de manière moins explicite. Ågren (2008), pour sa part, en évalue les prédictions sur un corpus de textes écrits par des apprenants suédophones du français L2.

Suivant l'hypothèse de la stabilité de Pienemann (1998 : 273), la hiérarchie de développement proposée est applicable de manière équivalente à la production orale et écrite et donc la nature fondamentale du système grammatical d'une interlangue ne change pas dans des tâches différentes, à condition que celles-ci soient basées sur le même type de connaissances :

« The steadiness hypothesis predicts that the basic principles of the grammar will be steady across different communicative tasks while there may be fluctuations in accuracy levels in each learner »
(Pienemann, 1998: 308)

Il est donc crucial que toutes les tâches soient centrées sur la communication et non pas sur les connaissances explicites de grammaire de l'apprenant.

Pienemann (1998), analyse six tâches différentes dans une étude sur l'acquisition de l'anglais L2. Les fluctuations du niveau d'exactitude relevées reflèteraient les demandes lexicales spécifiques de certaines tâches et le statut du marquage morphologique d'items différents dans le lexique de l'apprenant, plutôt que les niveaux d'acquisition.

Håkansson et Norrby (2007) avancent l'hypothèse que les contraintes de traitement guident aussi bien la production orale qu'écrite en L2 si les tâches sont centrées sur la communication. Les apprenants de l'étude de Håkansson et Norrby suivent la hiérarchie

²⁷ Voir aussi Jansen (2003), et certaines références dans Pienemann et Håkansson (1999).

de la théorie de la processabilité aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Avec quelques exceptions²⁸, ils produisent des structures appartenant au même niveau de traitement dans le mode oral et dans le mode écrit. Les auteurs en concluent que les mêmes contraintes de traitement régissent la production orale et écrite, à la condition que l'emphase soit mise sur la communication d'un contenu. Pourtant, en ce qui concerne la complexité syntaxique, mesurée en longueur d'énoncés et en quantité de phrases subordonnées, les résultats de Håkansson et Norrby montrent en effet une tendance à employer une langue plus complexe à l'écrit qu'à l'oral. Il semble donc que la complexité syntaxique puisse être sensible à des conditions externes, par exemple au temps de planification.

Philipsson (2007), dans le but de comparer deux théories différentes, la *Markedness Differential Hypothesis* (Eckman, 1977) et la théorie de la processabilité (Pienemann, 1998), analyse la morphologie verbale et la structure des questions dans la phrase principale et dans les subordonnées. Il recueille des données orales, des données écrites et des tests de jugement grammatical et conclut que l'oral et l'écrit ont un développement similaire qui répond bien aux prédictions des deux théories. Le niveau d'exactitude, soit le pourcentage d'emploi correct, est généralement plus élevé à l'écrit.

En général, les résultats des recherches semblent suggérer que la hiérarchie de Pienemann vaut aussi bien pour la production orale qu'écrite en L2 et que les deux modes de production se ressemblent quant à l'émergence des processus de traitement grammatical. Rahkonen et Håkansson (2008) ont conduit une nouvelle étude dans le cadre de la théorie de la processabilité basée uniquement sur la production écrite en suédois L2, dont les résultats ont confirmé le manque de différence du niveau morphosyntaxique entre oral et écrit.

6.3. La théorie de la processabilité dans l'acquisition du français L2

Les études du français L2 s'inscrivant dans le cadre de la théorie de la processabilité ne sont pas nombreuses. La première est celle de Bartning (1999), qui examine l'accord adjectival en genre chez les apprenants avancés du corpus *InterFra*. Selon la hiérarchie

²⁸ Deux apprenants produisent des structures du niveau cinq à l'écrit en les omettant à l'oral alors que le schéma inverse est retrouvé pour un seul apprenant.

de traitement de Pienemann, les apprenants devraient être capables de manier l'information syntaxique d'abord à l'intérieur du syntagme, et par la suite à l'intérieur de la phrase. Bartning émet l'hypothèse que l'adjectif épithète à l'intérieur du SN devrait être produit et accordé plus tôt (et de manière plus correcte) que l'adjectif attribut dans le SV. Le critère d'acquisition employé par Bartning est celui du niveau d'exactitude compté en pourcentage d'accord correct. Contrairement à l'hypothèse de départ, les résultats montrent que l'adjectif épithète est moins bien accordé en genre que l'adjectif attribut. Bartning conclut donc que :

« [c]es résultats ne confirment donc pas, de façon générale, les prédictions de la théorie de Pienemann. Ou, en d'autres termes, les prédictions de la théorie de processabilité ne semblent pas généralisables pour l'acquisition du français parlé par l'apprenant au niveau avancé. »

Dans une autre étude (2000) Bartning compare deux groupes d'apprenants : pré-avancés (AP) et avancés (AA). Bartning analyse l'accord en genre en appliquant le critère du pourcentage d'accord correct dans des contextes obligatoires. En ce qui concerne l'accord en genre entre le déterminant et le nom, Bartning a observé que les AA ont une production plus correcte que les AP. Quant à l'accord en genre de l'adjectif, Bartning montre que les AA ont plus de difficultés avec l'antéposition (74 %) qu'avec la postposition (84 %) ou la position attributive (84 %). Selon Bartning, cela va contre les prédictions de la théorie de la processabilité. Dans une analyse plus approfondie, Bartning montre que la forme morphologique est importante dans les trois positions de l'adjectif, et que la difficulté à produire une forme morphologique correcte est prévisible et systématique, indépendamment du fait que l'échange d'information grammaticale se fait à l'intérieur ou entre les frontières du syntagme.

Dewaele et Véronique (2000) se demandent si les difficultés d'accord pour le genre sont liées à d'autres phénomènes linguistiques. L'étude est basée sur un corpus de 27 apprenants flamands du français L2 ayant reçu un enseignement explicite d'une durée de six à huit ans. Dewaele et Véronique font une comparaison entre l'accord en genre à l'intérieur du SN (entre le nom, le déterminant et l'adjectif épithète) et l'accord entre le SN et le SV (entre le nom et l'adjectif attribut). Les auteurs ont observé une différence non significative entre le taux d'accord correct en genre à l'intérieur du SN, d'un côté, et entre les syntagmes, de l'autre côté, et ils en concluent que la frontière entre les

syntagmes n'influence pas de manière décisive l'accord en genre des apprenants avancés du français L2, ce qui semble contredire les prédictions basées sur la théorie de la processabilité.

Dans une autre étude sur la production de l'accord en genre des apprenants flamands du français L2 à un niveau avancé (2001), Dewaele et Véronique montrent que le taux d'accord en genre correct est plus élevé à l'intérieur du SN (les déterminants et les adjectifs épithètes) qu'à travers les frontières syntaxiques entre le SN et le SV (les adjectifs attribut) mais que cette différence n'est pas statistiquement significative. Selon les auteurs, le fait que l'unification des traits grammaticaux doive se produire à travers les frontières inter-syntagmatiques n'est pas pertinent chez les apprenants avancés (Dewaele et Véronique, 2001 : 289). Dewaele et Véronique suggèrent que:

« accuracy levels of gender agreement in advanced interlanguage are less affected by the level of the procedure in the processing hierarchy than by the nature of the lemma itself » (2001 : 290).

En effet, l'accord en genre du déterminant se montre significativement plus correct que celui de l'adjectif. Contrairement à l'adjectif, le déterminant est un lemme syntaxique qui n'a pas de concept correspondant dans le message préverbal. De plus, l'effet de la fréquence peut favoriser l'accord des déterminants, qui sont courts, fréquents et en nombre restreint par rapport d'adjectifs employés.

Les études résumées jusqu'ici ont des points communs : elles traitent toutes l'acquisition du français L2 par des apprenants avancés, elles emploient le critère de niveau d'exactitude calculé en pourcentage d'emplois corrects, elles concernent l'accord en genre, et elles contredisent en partie les prédictions de la théorie de la processabilité.

Pienemann, pour sa part, emploie le critère d'émergence du moment que, d'après lui, le processus de traitement permettant certaines opérations morphosyntaxique se situe au moment de l'émergence d'une structure donnée. Or, dans l'interlangue des apprenants avancés, ces opérations sont déjà plus ou moins intégrées, ce qui rendrait inutile le critère d'émergence. Pienemann (2005 : 62) avance que la théorie de la processabilité ne fait pas de prédictions sur le niveau d'exactitude des accords intra- et inter-syntagmatiques, mais que les prédictions sont limitées à des trajectoires de développement, basées sur l'émergence.

Dewaele et Véronique ne sont pas d'accord avec Pienemann sur le rôle du critère d'acquisition employé dans leur étude de 2001. L'emploi du niveau d'exactitude calculé en pourcentage d'accord correct est lié au fait qu'ils travaillent sur un corpus transversal, qui met l'accent sur la variation synchronique entre groupes d'apprenants. Ils argumentent en faveur du critère de niveau d'exactitude et de l'importance de tester cette hypothèse sur des apprenants avancés:

« One could argue that procedures that have been mastered early on in the second language acquisition process have been proceduralised more solidly and are thus less prone to errors (2001: 279) ».

Au-delà du critère de niveau d'exactitude, Pienemann (2005: 62) critique aussi le choix de l'accord du genre pour tester la hiérarchie de traitement. Il souligne que, dans le cadre interprétatif de LFG, le genre est un trait purement lexical qui doit être acquis mot par mot. Il y a une différence importante entre l'attribution du genre au niveau de chaque item nominal et l'accord en genre entre le nom et ses modificateurs, et donc la prise en compte de ces problèmes d'interprétation est cruciale pour une étude qui se base sur les différents niveaux d'échange d'information grammaticale proposés par la théorie de la processabilité.

Nous avons déjà cité l'étude d'Ågren (2008) sur l'accord en nombre du français L2 écrit. Pour tester la hiérarchie de traitement sur des productions écrites de français L2, elle adopte un critère différent par rapport aux études précédentes, optant pour une étude longitudinale et pour le critère d'émergence. Dans la seconde partie de son analyse, qui prend en considération le développement de l'interlangue de 15 apprenants suédophones du français L2, l'auteure s'interroge sur la validité de la théorie de la processabilité pour expliquer les itinéraires de développement observés. Les résultats de cette étude rencontrent celles des études précédentes. En considérant les grandes lignes du développement morphologique du marquage et de l'accord en nombre, la hiérarchie de développement morphosyntaxique de la théorie est respectée. Cette observation résulte d'une comparaison entre le marquage lexical au niveau 2 de la hiérarchie (N-s), l'accord à l'intérieur du SN entre le nom et le déterminant (*Dét-s+N-s*) au niveau 3 et l'accord intersyntaxique entre le sujet et le verbe (*SN+V-nt*) au niveau 4 de la hiérarchie. L'accord lexical du pluriel nominal précède l'accord entre le nom et le déterminant au niveau du syntagme. Ce dernier précède à son tour l'accord sujet-verbe. Pourtant, l'auteur observe qu'il existe des différences à l'intérieur des niveaux de la

théorie de la processabilité qui ne sont pas seulement un effet des contraintes du traitement linguistique. En comparant l'émergence de l'accord *Quant-N*, *Dét-N* et *N-Adj* à l'intérieur du niveau syntagmatique, il a été observé que ce dernier est extrêmement tardif pour l'adjectif épithète, bien que cet accord devrait, selon la hiérarchie, concerner le même niveau de traitement de l'accord *Dét-N*. Il ressort clairement des résultats de cette analyse que les adjectifs épithètes sont accordés en nombre bien plus tardivement que les verbes, qui normalement dépendent d'un processus de traitement intersyntagmatique plus élevé. L'auteure suggère que :

« la hiérarchie de traitement morphosyntaxique proposée par la TP doit être complétée par d'autres dimensions linguistiques du français, i.e des modules explicatives supplémentaires. Il semble nécessaire d'élargir l'analyse linguistique et de rendre compte de plusieurs facteurs spécifiques du français (écrit) dont certains sont discutés par Goldschneider et DeKeyser (2001). »

III. CORPUS ET MÉTHODE

Les données qui seront présentées dans cette thèse sont tirées de deux corpus oraux et écrits en français récoltés par l'auteur. Dans cette partie, nous décrivons le corpus et la méthode adoptée pour notre recherche. D'abord, il sera question des apprenants, des méthodes d'enseignement adoptées et de la qualité de l'*input* reçu, des tâches et des thèmes des relèvements ainsi que des informations biographiques sur les locuteurs. Par la suite, nous traiterons de la méthode d'analyse employée dans notre étude.

7. Les informateurs, le contexte d'apprentissage, les relèvements.

Notre étude concerne l'acquisition de la grammaire du FLE par des apprenants italophones adultes en contexte institutionnel. Il s'agit d'une recherche empirique et expérimentale qui part de l'observation sur le champ et de la description des interlangues d'apprenants pour aboutir à des parcours d'acquisitions et à des profils d'apprenants. Dans ce chapitre, nous décrivons notre corpus, les informateurs qui ont été choisis pour notre recherche, le contexte dans lequel se déroule l'apprentissage, et les relèvements effectués sur les apprenants ayant pris part à cette étude.

7.1. Les apprenants

Dans notre corpus, 75 apprenants du français de l'Université de Palerme ont été suivis pendant deux années académiques, entre le mois de janvier 2011 et le mois de juin 2013. Les apprenants qui ont pris part à notre étude sont tous des étudiants universitaires, âgés de 18 à 54 ans. Nous avons choisi les étudiants de français LE de deux facultés de l'Athénée de Palerme et notamment la faculté de Lettres et Philosophie et la faculté de Sciences Politiques. Chaque élève a été enregistré, d'une à trois fois pendant deux ou trois semestres de cours, et il a rédigé des textes, au moins deux fois au cours des deux-trois semestres suivis. La rédaction des textes et les enregistrements ont été effectués dans un intervalle de temps de deux à quatre mois, selon l'organisation de l'année académique.

Dans le chapitre 5 nous nous sommes demandée quel est le rôle du contexte d'acquisition, et des finalités de l'apprentissage, dans la détermination des parcours d'appropriation. Pour notre étude, nous avons tenu compte de deux facteurs fondamentaux: le contexte d'apprentissage et l'*input* linguistique auquel les apprenants ont été soumis. Pour ce faire, nous avons sélectionné des groupes d'apprenants homogènes en âge, compétences de base et motivations, mais soumis à des enseignements différents. Cette approche nous permet de confronter les données obtenues pour chaque groupe d'apprenants.

Chaque groupe se caractérise par des programmes d'études, des méthodes d'enseignement et des objectifs différents :

- Groupe A: ce groupe comprend les étudiants de *Lingua e traduzione francese I et II*, enseignements prévus pour les licences en *Langues et Littératures Modernes* et en *Médiation linguistique et italien comme L2*. Les programmes prévoient 60 heures de cours concernant la réflexion métalinguistique sur les structures de la langue française avec des excursions sur l'histoire de la langue française. Pour le groupe A, nous avons effectué des observations dans les classes de FLE pendant les semestres de cours. Le groupe a été suivi pendant 4 semestres, de 2011 à 2013. Le groupe comprend les étudiants de deux cycles d'études : les étudiants des années académiques 2010-2011 et 2011-2012 et les étudiants des années académiques 2011-2012 et 2012-2013.

- Groupe B: ce groupe comprend les étudiants de Langue et traduction française, enseignement prévu pour plusieurs cours de licence de la Faculté de Sciences Politiques. Les programmes pour le groupe B prévoient un cours annuel comprenant 120 heures de cours de FLE, et 63 de cours magistraux semestriels finalisé à l'acquisition de contenus extralinguistiques relatifs à des domaines politiques, institutionnels et historiques. Pour le groupe B, nous avons effectué des observations dans les classes de FLE pendant les semestres de cours. Le groupe a été suivi pendant 2 semestres, de 2011 à 2013. Le groupe comprend les étudiants de deux cycles d'études : les étudiants de l'année académique 2011-2012 et les étudiants de l'année académique 2012-2013.

7.1.1. La sélection des participants à l'étude

Pour nous permettre de suivre le développement des interlangues, nous avons évalué le niveau des étudiants et nous les avons placés sur une échelle développementale comprenant 6 stades, suivant l'échelle proposée par Bartning et Schlyter. Pour l'étude transversale, nous avons placé dans les mêmes groupes de niveau les étudiants appartenant aux groupes A et B.

Les débutants, n'ayant étudié le français que depuis le début de l'année académique, ont écrit leur premier texte à deux mois de distance de la date de début des cours et ont été exclu du test de positionnement. Ils ont été placés dans le Groupe 0.

La majorité de ces apprenants de français ont l'italien comme langue maternelle. Du moment que la L1 peut influencer la production écrite des apprenants en L2, les apprenants ayant une langue maternelle autre que l'italien ont été exclus de l'analyse du présent travail. En même temps que d'indiquer le nombre d'années qu'ils ont consacrées à l'étude du français, les étudiants ont tous rempli un questionnaire sur leur L1, sur leurs connaissances des différentes langues, sur leur *input* en français, sur leur motivation à étudier le français, etc. Les apprenants choisis pour notre étude ont donc des caractéristiques communes :

- Ceux qui ont étudié le français l'ont fait en contexte institutionnel, à partir de l'école primaire ou du collège.
- L'enseignement de la grammaire a été, au moins en partie, explicitée et suivant une approche déductive.
- Ils ont tous des compétences de base en anglais acquises à l'école ou à l'Université et, parfois, des compétences en d'autres langues étrangères, telles que l'espagnol, l'allemand, l'arabe ou le chinois.
- Aucun d'entre eux n'a séjourné dans un Pays francophone pour une période dépassant les deux semaines.
- Ils ont tous l'italien comme langue maternelle, et le français n'a été employé qu'en contexte institutionnel.

Nous avons également mesuré la capacité morpho-grammaticale de tous les apprenants à l'aide d'un test qui évalue le niveau de connaissances métalinguistiques des apprenants (cf. annexes 2 et 3). Il s'agit d'un test qui mesure la morphosyntaxe et les compétences métalinguistiques des apprenants et qui devrait refléter le niveau

linguistique général de l'étudiant. Il est donc à souligner qu'il concerne un autre type de connaissances que celles qui ressortent d'une tâche communicative. Les apprenants ont eu 30 minutes à leur disposition pour accomplir le test et il a été effectué au début des cours universitaires. Pour la sélection des groupes de niveau, nous avons eu recours aussi à un entretien et à une composition écrite, sur le modèle des relèvements successifs, afin d'évaluer aussi les compétences linguistiques et plus strictement communicatives. Les tests de positionnement nous ont permis de sélectionner des groupes d'étudiants homogènes.

Dans le tableau ci-dessous nous proposons un récapitulatif des deux groupes étudiées :

Tableau 3. Les groupes d'étudiants suivis

	Long/ Trans	Nombr. d'appr	Années d'étude	Âge	Période suivie	Occas ion de relèv.	Tâches : Int 15-20 min, BD, Réd.	Type d'acqui sition
Gr A	a) long	a) 8	0-8	19-28	2-4 sem.	2- 4	+	Guidée
Étudiants Lettres et Ph.	b) trans	b) 38	0-8	19- 37		2-4	+	Guidée
Gr B	a) long	a) 7	0-8	19-54	2 sem.	2-3	+	Guidée
Étudiants Sciences Politiques	b) trans	b) 40	0-8	19-54		2-3	+	

Légende: Long=groupe longitudinal; Trans=groupe transversal; Sem.= semestres suivis ; Int=Interview, BD= récits de bandes dessinées, Réd. = rédactions.

7.1.2. Les apprenants de l'étude transversale

Pour l'étude transversale, nous avons donc analysé les productions de quatre groupes d'apprenants. Les groupes comprennent 16 apprenants environ, sauf le dernier, qui présente 10 apprenants. Ceci est dû à la difficulté de trouver un nombre majeur d'apprenants avancés. Pour le Groupe 0, les relèvements ont été faits à deux-trois mois du début des cours et leurs productions ont été par la suite placées dans les Groupes 1 et 2. Pour la constitution des groupes, nous avons tenu compte des profils de Bartning et Schlyter, en tenant compte de certaines différences relevées dont il sera question dans le

chapitre 10. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons un récapitulatif des groupes d'apprenants :

Tableau 4. Les apprenants du corpus transversal

	Nombr. d'appr	Années d'étude	Période suivie	Occas. de relèv.	Tâches : Int 15-20 min, BD, Réd.	Type d'acquisition
Gr 0 Débutants	15 (Sc.Po) 1 (Let)	0	2-4 sem.	2-4	+	Guidée
Gr 1 Débutants (Stade 1, initial)	16 (Sc.Po) 1 (Let.)	0-5 (scol.)	2-4 sem.	2-4	+	Guidée
Gr 2 Débutants (Stade 2, post-initial)	8 (Sc. Po.) 8 (Let.)					
Gr 3 Stade 3 Intermédiaire	3 (Sc. Po.) 13 (Let.)	5-8	2-4 sem.	2-4	+	Guidée
Gr 4 Stade 4 avancé bas	2 (Sc. Po.) 8 (Let.)	7-8	2 semest.	4	+	Guidée
Gr 5 Stade avancé moyen	-	-	-	-	-	-
Gr 6 Stade avancé supérieur	-	-	-	-	-	-

Légende: LN=locuteur natif, LNN=locuteur non natif; Long=groupe longitudinal; Trans=groupe transversal; Étudiants= étudiants universitaires, du 1^{er} au 4^{ème} semestre ; Futurs profs= étudiants futurs professeurs; Int=Interview, BD= récits de bandes dessinées.

7.1.3. Les apprenants de l'étude longitudinale

Pour l'étude longitudinale, nous avons sélectionné un nombre d'apprenants restreint pour d'étudier leur développement individuel en détail. Nous avons exclu les apprenants qui n'ont participé qu'à une des sessions de relèvement et nous avons donné la priorité à ceux qui, au contraire, ont participé à plusieurs sessions de relèvement. Ensuite, nous avons sélectionné des apprenants représentant tous les stades étudiés dans l'étude transversale et d'en décrire l'évolution. Parmi les apprenants restants, nous avons pris 2 apprenants par stade, et nous avons analysé leurs productions de manière approfondie. Ainsi, les dix apprenants de l'étude longitudinale se répartissent selon différents niveaux de français L2, allant du stade initial au stade avancé-bas. Ils ont tous écrit trois textes et enregistré trois entretiens oraux, sauf les débutants qui n'étaient pas en mesure d'en produire au début de l'année. Pour ces derniers, nous avons commencé l'analyse à partir du premier relèvement, à deux-trois mois du début des cours. Nous avons préféré les apprenants les plus motivés et appliqués pour l'étude longitudinale, ceux qui ont suivi constamment les cours et ont pris les tâches au sérieux, ce qui donne des productions plus longues et élaborées.

Dans le tableau ci-dessous nous présentons un récapitulatif des groupes de niveau isolés, ainsi que des relèvements :

Tableau 5. Les apprenants du corpus longitudinal

	Nombr. d'appr	Années d'étude	Période suivie	Occas. de relèv.	Tâches : Int 10-15 min, BD, Réd.	Type d'acquisition
Gr 0 Débutants	2 (Sc.Po)	0	2sem. Sc.Po 3sem Let.	2 Sc.P. 3 Let	+	guidée
					4	
Gr 1 Débutants (Stade 1, initial)	2 Sc.Po	0-5 (scol.)	2sem. Sc.Po 3sem Let.	2 Sc.P. 3 Let	+	guidée
Gr 2 Débutants (Stade 2, post-initial)	1 Sc.Po 1 Let.	3-8	2sem. Sc.Po 3sem Let.	2 Sc.P. 3 Let	+	guidée

Gr 3 Stade 3 Intermédiaire	1 Sc.Po 1 Let.	5-8	2sem. Sc.Po 3sem Let.	2 Sc.P. 3 Let	+	guidée
Gr 4 Stade 4 avancé bas	2 Let.	7-8	2sem. Sc.Po 3sem Let.	4	+	guidée
Gr 5 Stade 5 avancé moyen	0	-	-	-	-	-
Gr. 6 Stade 6 avancé supérieur	0	-	-	-	-	-

Int=Interview, BD= récits de bandes dessinées.

7.2. Le contexte d'apprentissage

Dans la première partie de ce travail, nous avons décrit les facteurs qui peuvent influencer l'ordre d'acquisition des structures grammaticales du français L2, et en particulier ceux qui sont liés au contexte d'apprentissage et à l'enseignement de la L2. Dans ce chapitre, nous décrirons le contexte d'apprentissage dans lequel se place notre recherche.

Les programmes, les objectifs, les méthodes

L'organisation des cours de FLE, dans un contexte spécifique comme celui de notre étude, ressent l'exigence de répondre à des besoins et à des objectifs précis, bien que différents selon la Faculté et le cours de licence qui proposent les cours :

- Groupe A: Les débouchés professionnels pour les étudiants ayant choisi le cours de *Langues et littératures modernes et médiation linguistique – italien comme L2* sont décrites dans le site de l'Université d'appartenance, et concernent surtout le secteur tertiaire culturel²⁹. Les objectifs de la formation concernent principalement trois

²⁹ Plus en détail : « Opérateurs linguistiques dans l'industrie et dans le tertiaire culturel, de l'édition aux médias, aux agences littéraires et culturelles, au domaine de l'art et du spectacle ; - conseillers et opérateurs culturels dans l'édition et dans le journalisme ; - attachés linguistiques dans des bureaux organisateurs et de relations publiques dans les activités, comme celles de l'édition, qui requièrent des

domaines: la compétence linguistique, la connaissance des contextes culturels et littéraires des langues étudiées, l'acquisition des méthodes de la linguistique, de la philologie et de la critique littéraire³⁰. A ceux-ci s'ajoute une compétence ultérieure en didactique de l'italien L2 pour les cours de *Médiation linguistique*.

L'approche à l'enseignement/apprentissage du FLE est métalinguistique et les étudiants sont confrontés à un enseignement de la grammaire de type déductif : de l'énonciation des règles, éclaircies à l'aide d'exemples, les étudiants passent à des exercices strictement métalinguistiques, où les activités requises par l'enseignant portent sur un ou plusieurs aspects de grammaire spécifiques, avec pour but, de la part des apprenants, de fixer, par répétition de la tâche, les modalités d'accomplissement de celle-ci. Dans la plupart des cas, les exercices requièrent des apprenants la prise en considération des deux axes, le paradigmatique et le syntagmatique, et donc la sélection entre des termes alternatifs et la combinaison avec les éléments de la phrase.

La structure de l'enseignement reflète un modèle taxonomique de la grammaire qui a son noyau dur dans les parties du discours. Celles-ci font l'objet de l'enseignement pendant la première année d'études. L'analyse de la phrase complexe, qui fait l'objet de l'enseignement pour la deuxième année d'études, dérive de celle de la phrase simple et

compétences linguistiques, des habiletés d'analyse, d'organisation et de production de matériaux culturels et informatifs ; - médiateurs interculturels dans des établissements publics ; - opérateurs, programmeurs et « animateurs » pour des événements interculturels [...] médiateur/trice culturel et facilitateur linguistique dans le domaine des relations internationales, au niveau interpersonnel et pour les entreprises. Fonctions : il s'occupe d'enseignement de la langue italienne aux étrangers ; de médiation linguistique ; d'interprétariat de négociation ; de traduction dans le domaine de l'économie et du commerce, de la divulgation, de la culture, du tourisme ; de recherche documentaire ; de rédaction de textes. [...] (notre traduction) »

<http://offweb.unipa.it/offweb/public/corso/visualizzaCurriculum.seam?oidCurriculum=13967&cid=41476>

³⁰ Plus en détail: « [...] former des diplômés possédant une préparation linguistique solide et une bonne connaissance des contextes culturels et littéraires des langues étudiées, obtenues par le biais de l'acquisition des méthodes de la linguistique, de la philologie et de la critique littéraire. Cette formation permet aux diplômés de trouver un emploi dans les domaines des services, des institutions culturelles, de l'édition et de la communication, ainsi que d'aborder des niveaux de formation successifs en vue d'un emploi dans l'enseignement ou de la préparation à la recherche. [...] Plus en détail les diplômés en Littératures modernes et italien L2 devront posséder: - des compétences effectives en langue italienne et en deux langues étrangères (européennes ou extra-européennes), organisées de sorte à considérer les différents domaines d'emploi des langues : selon le canal de communication (écrit, oral, transmis, etc.) ; selon la variation sociale et situationnelle (usagers de différentes extractions, usages officiels, informels, familiaux) ; selon les genres textuels et les finalités pragmatiques et communicatives ; - compétences techniques et traductives et de médiation linguistique orale et écrite ; - connaissances du patrimoine culturel de l'italien et des langues étudiées ; - connaissances de base des disciplines juridiques et économiques, géographiques, historiques, socio-anthropologiques ; - capacité d'opérer en autonomie d'organisation et de s'insérer dans les domaines de travail. Une attention particulière sera réservée à la didactique de la langue italienne pour étrangers et au développement des connaissances et compétences linguistiques et communicatives à l'oral et à l'écrit. [...] » (notre traduction).

<http://offweb.unipa.it/offweb/public/corso/visualizzaCurriculum.seam?oidCurriculum=13967&cid=41476>

les subordonnées sont toujours reconduites, elles aussi, aux parties du discours, tout en opérant un parallèle de type contrastif entre la taxonomie italienne et la française. Les interactions en classe de FLE se déroulent presque exclusivement en italien, à l'exception des exemplifications. Le texte de référence³¹ est en italien et les structures grammaticales y sont présentées suivant la taxonomie italienne familière aux étudiants. L'évaluation des compétences, elle aussi, est effectuée à l'aide d'exercices métalinguistiques portant sur les structures étudiées.

- Groupe B: Groupe A: Les débouchés professionnels pour les étudiants ayant choisi le cours de *Scienze politiche e delle relazioni internazionali* sont décrits dans le site de l'Université d'appartenance, et concernent surtout les activités politiques, l'enseignement secondaire, l'emploi auprès d'entreprises publiques et privées, les organisations non-gouvernementales et du tertiaire, les carrières diplomatiques et consulaires, l'emploi dans les structures et dans les institutions de l'Union Européenne³².

Pour ce qui concerne les objectifs de la formation, ils concernent principalement la connaissance des principes, des instruments, des méthodologies et des mécanismes qui règlent l'État, les institutions et les sociétés contemporaines, dans le cadre des processus d'intégration et de globalisation européens et mondiaux. Les enseignements sont variés et ne sont pas centrés sur les langues étrangères, qui ne constituent qu'une partie des programmes³³.

³¹ Francesco P. Madonia, Aurelio Principato, *Grammatica della lingua francese*, Carocci, 2011.

³² Plus en détail: « Le cours de licence, selon le curriculum choisi, est principalement destiné à ceux qui ont l'intention d'entreprendre une carrière dans les activités politiques et dans l'enseignement auprès d'institutions d'enseignement secondaire; en outre les diplômés pourront exercer des activités professionnelles dans des entreprises publiques et privées nationales et multinationales, dans des organisations non-gouvernementales et du secteur tertiaire. Le parcours formatif est, en plus, principalement destiné à ceux qui ont l'intention d'accéder à la carrière diplomatique et consulaire et à un emploi professionnel auprès d'entreprises, d'institutions non-gouvernementales ou du tertiaire, et d'organismes publics ainsi que privés opérant au niveau international ou ayant l'intention de développer leurs activités dans ce domaine. Le cours est en outre destiné à ceux qui ont l'intention d'acquérir des connaissances interdisciplinaires aptes à la programmation et à la réalisation de stratégies opérationnelles complexes permettant l'insertion dans les bureaux, les structures et les Institutions de l'Union Européenne et du monde du travail comme opérateurs de moyen et haut niveau, capables de gérer et de maîtriser les rapports et les transactions communautaires, aussi bien dans des entreprises, organisations et bureaux privés nationaux et multinationaux que dans les administrations, établissements, associations et organismes publics nationaux, supranationaux et internationaux. » (Notre traduction)
<http://offweb.unipa.it/offweb/public/corso/visualizzaCurriculum.seam?oidCurriculum=13917&cid=1790>

³³ Plus en détail: Le cours de premier niveau veut fournir à l'étudiant la préparation de base pour la connaissance des principes et des sources et des mécanismes qui règlent l'État, les institutions et les sociétés contemporaines par le biais de l'étude diachronique et synchronique des problématiques liées au processus d'intégration et de globalisation européenne et mondiale, et du rôle de l'Italie dans le contexte

Les programmes de FLE pour le groupe B visent à l'acquisition de la morphosyntaxe et du lexique de base et des compétences communicatives fondamentales, notamment dans le domaine politique et institutionnel, à l'acquisition de contenus extralinguistiques relatifs à l'histoire de la vie politiques et des institutions de la France. Les enseignants sont des locuteurs natifs de français, et toutes les leçons se déroulent en français, ainsi que les interactions entre les élèves et les enseignants. L'italien n'est employé que quand subsistent des difficultés dans la compréhension.

La grammaire du FLE est proposée aux étudiants suivant une méthode d'inspiration communicative qui ne renonce cependant pas à l'explicitation des règles de grammaire. La grammaire constitue une partie des cours, qui comprennent aussi des activités de compréhension et production orale et écrite. Les points de grammaire sont présentés suivant des critères fonctionnels, selon les compétences communicatives visées. Pour la partie linguistique, deux textes ont été utilisés. Le premier, visant à l'acquisition de la grammaire du FLE, est choisi par l'apprenant. Le second vise à l'acquisition des compétences linguistiques et communicatives et il est proposé par l'enseignant³⁴.

Nous avons vu que pour le groupe A l'enseignement est de type métalinguistique, avec des interactions en italien et des exemples et exercices finalisés à l'explicitation et à l'automatisation de formes et de structures spécifiques. Pour ce groupe, soumis à un apprentissage de type métalinguistique, cela comporte qu'aussi bien la fréquence que la saillance sont prédéterminées par le contexte d'acquisition, par les choix méthodologiques de l'enseignant et par les objectifs de celui-ci et des apprenants.

de l'Union Européenne et de la communauté internationale. Dans le cadre de ce parcours formatif l'étudiant trouvera toutes les matières traditionnelles qui font l'objet des enseignements dans la Faculté de Sciences Politiques et qui contribuent à la formation et aux connaissances de base pour un spécialiste de la science politique. Ce parcours formatif, équitablement structuré de sorte à respecter fidèlement les orientations et les spécialisations interdisciplinaires, comprend en fait des matières provenant des branches juridique, historique, économique, politique et sociologique. L'étude de deux langues étrangères, parmi les plus répandues de l'Union Européenne, est aussi prévue. Le cours est en plus spécialement orienté vers le domaine des relations internationales qui seront étudiées et approfondies dans leurs implications historiques, politiques, juridiques et socioéconomiques : en particulier, des cours offriront aux étudiants non seulement l'étude traditionnelle des langues étrangères de référence, mais aussi des thématiques relatives au fonctionnement comparé des institutions, des systèmes et des thématiques relatives à l'évolution historique et politique, dans le domaine de la méditerranée et des continents significativement plus proches, et aussi l'analyse des principaux modèles juridiques, théoriques et politico- économiques et de sécurité qui ont rendu souhaitable et possible le processus d'intégration. Le parcours formatif est donc aussi orienté à l'acquisition, de la part des étudiants, d'une maîtrise élevée des méthodes de la recherche empirique politique, sociologique, économique et quantitative ainsi que des méthodes comparatives [...] » (Notre traduction)

<http://offweb.unipa.it/offweb/public/corso/visualizzaCurriculum.seam?oidCurriculum=13917&cid=1790>

³⁴ Pour la partie communicative, le livre adopté était : Laurence Riehl, Michel Soignet e Marie Hélène Amiot, *Objectif diplomatie. Le français des relations européennes et internationales*, Hachette 2009.

Le groupe B est soumis à un enseignement de type mixte. L'input est plus varié et comprend des explicitations métalinguistiques ainsi que des exercices communicatifs de compréhension et de production orales et écrites. D'un point de vue des observables, l'apprenant focalisera son attention tour à tour sur les contenus métalinguistiques ou sur les contenus communicatifs. Cependant, même quand il se concentrera sur ces derniers, l'attention sera retenue aussi par les structures grammaticales, suivant le principe de la double articulation.

Étant donné le rôle décisif de la fréquence et de la saillance perceptive dans la détermination de ce qui est privilégié pour un traitement cognitif, et donc pour l'acquisition, nous pouvons supposer que la nature particulière de l'input et de son traitement en classe est déterminante dans le développement de l'interlangue.

Les enseignants et les activités de classe

Le rôle de l'enseignant est crucial dans la détermination des activités de classe. L'enseignant est l'organisateur des cours de français L2, il analyse les données à sa disposition, il évalue les connaissances préalables des apprenants et leurs acquis (conceptions, acquisitions d'ordre cognitif, apprentissages déjà réalisés etc.). À partir de ces données il détermine les apprentissages prévus dans la classe, il choisit les objectifs et les obstacles à franchir par les élèves, il organise le dispositif d'enseignement/apprentissage en définissant les tâches, les matériels, les exercices et les groupes de travail, la durée des tâches et les consignes de travail. Dans ce cadre, il établit le sens et la finalité des activités de classe, leurs conditions de réalisation (durée, matériel, procédures, aides possibles, aides interdites, nature et forme de la production attendue, critères d'évaluation).

Comme nous l'avons vu, pour le groupe A l'enseignement prévoit principalement des explicitations métalinguistiques. Celui-ci se déroule en italien. L'enseignant donne des cours de grammaire du français L2, il explique les règles de grammaire de manière déductive, à l'aide d'exemples, il donne des consignes générales. Le type d'échange typique et plus répandu comprend donc trois phases : d'abord, l'enseignant explique la règle en proposant des exemples explicatifs. Les étudiants posent ensuite des questions, et, comme troisième phase, l'enseignant fournit un *feedback*. Les explications, les questions des apprenants et les *feedbacks* de l'enseignant constituent la plus grande

partie des échanges en classe. Le professeur est le seul interlocuteur pour les apprenants, et leur prise de parole est toujours limitée à des échanges qui ne sont pas strictement communicatifs. Dans d'autres moments, par exemple pendant les exercices en classe, l'enseignant se limite à donner des consignes et à répondre aux questions des apprenants qui rencontrent des difficultés dans l'exécution de la tâche. À la phase de travail individuel, pendant laquelle les apprenants mettent en pratique les règles apprises en manipulant du matériel linguistique prédisposé par l'enseignant dans le but d'évaluer leurs compétences, suit la correction collective des travaux. Pendant cette phase, les apprenants sont invités à commenter leurs productions devant les condisciples, souvent au tableau, et l'enseignant corrige les erreurs en donnant des explications ultérieures quand il le retient nécessaire. En certaines occasions, l'enseignant prédispose des travaux par paires. En ce cas, les apprenants ont donc deux interlocuteurs : le condisciple avec lequel ils travaillent et le professeur auquel ils s'adressent pour des éclaircissements. Il faut toujours garder à l'esprit le fait que les échanges ont lieu en italien et qu'ils concernent des compétences métalinguistiques.

Pour le groupe B, les activités de classe sont plus variées. L'enseignante est locutrice native de français et la plupart des interactions se déroule en français. Le recours à l'italien est limité à des circonstances spécifiques, et notamment quand le seul recours à la langue cible n'est pas suffisant pour que le message soit transmis de manière correcte et que des ambiguïtés persistent. Les activités de classe prédisposées par l'enseignant comprennent des parties d'explicitations métalinguistiques intercalées entre des phases plus strictement communicatives. Pendant les explicitations métalinguistiques, qui ont lieu elles aussi en français, l'échange comprend, comme pour le groupe A, trois phases. L'enseignant explique la règle à l'aide d'exemples, les apprenants posent des questions et, en dernier, le professeur fournit son *feedback*. En général, à la phase explicative suit une phase d'exercices en classe. C'est pendant ces phases que le recours à l'italien est plus fréquent, bien que le français reste prépondérant. D'autres activités proposées aux apprenants sont d'ordre communicatif. À partir d'un sujet général, les apprenants sont invités à lire des textes ou à écouter des enregistrements d'échanges verbaux entre locuteurs natifs du français L2. À ces activités suivent des exercices de compréhension/production, orale et/ou écrite, et des activités d'appropriation du lexique. L'enseignant fournit en dernier le *feedback* pour les activités proposées. Intercalés entre les activités prévues par les programmes et les méthodes de français L2

adoptés, l'enseignant prédispose des phases de conversation avec les élèves. L'enseignant dirige et anime la conversation, mais il n'est pas le seul interlocuteur, du moment que les apprenants s'adressent aussi aux condisciples. En plus, il corrige les erreurs les plus importantes ou qui risquent de compromettre la communication, en évitant autant que possible d'avoir recours à la L1 des apprenants.

7.3. Les relèvements et les tâches

Avant de soumettre aux apprenants les tâches formant notre corpus, nous leur avons proposés un test de positionnement avec pour but la constitution de groupes homogènes d'apprenants. Le test de positionnement comprenait des exercices de grammaire française et une analyse morphosyntaxique d'un texte français à exécuter suivant la taxonomie grammaticale italienne (annexes 2 et 3). À ce test, nous avons ajouté une rédaction et un entretien oral. Pour finir, un questionnaire de biographie linguistique (annexe 1) nous a permis d'exclure les apprenants ayant une L1 autre que l'italien, et ceux qui avaient passé des périodes dans un pays francophone dépassant les deux semaines. Le questionnaire nous a fourni, en plus, des informations sur les années d'études de français L2 à l'école, sur les méthodes adoptées, sur les occasions de pratiquer la langue de chaque apprenant. Par les exercices de grammaire et l'analyse morphosyntaxique, nous avons voulu tester les compétences métalinguistiques des apprenants. Pour la formation des groupes, nous avons cependant tenu compte plutôt des rédactions et des entretiens, et nous avons suivi les critères de Bartning et Schlyter.

Les relèvements constituant notre corpus ont été faits à partir du mois de janvier 2011. Pour obtenir des productions spontanées et réfléchissant les niveaux de compétences linguistiques des apprenants, nous avons adopté des critères spécifiques de prise de données.

Pour l'écrit, les apprenants ont produit des textes à l'occasion des exercices en classe. Le temps à leur disposition a été de 30-40 minutes pour chaque production. Pour les consignes, nous avons toujours choisi des arguments familiers, liées aux expériences des apprenants et aux contenus de leurs programmes, tels que les études, les perspectives de travail, les problèmes liés au chômage juvénile, l'apprentissage des langues étrangères, les expériences à l'étranger. Pour certains des textes, la consigne consistait dans des récits de voyage ou d'expériences passés, de sorte à tester la

référence au passé. Pour d'autres, nous avons demandé aux élèves de parler de leurs projets futurs, ce qui nous a permis de tester la référence au futur.

Pour l'oral, nous avons enregistré deux entretiens de 20 minutes environ au total. Pour le premier, semi-guidé, de 5 minutes environ, nous avons demandé aux apprenants de raconter un voyage à partir d'images, ou de raconter une histoire à partir d'une bande dessinée. Le second, de 10 à 15 minutes, consistait en une conversation libre, concernant la vie des apprenants, leurs expériences, leurs projets. Nous nous sommes limitée à poser des questions générales aux apprenants qui répondaient librement et sans restrictions. Les enregistrements ont eu lieu dans une salle de classe à l'aide d'un ordinateur portable. Ils ont par la suite été transcrits, suivant les conventions de transcription G.A.R.S.³⁵ des corpus oraux.

En vue d'éliminer, autant que possible, que des facteurs externes à notre étude n'influencent les résultats, un certain nombre de facteurs ont été gardés constants tout au long de l'étude.

- Pour diminuer le stress des apprenants devant une tâche difficile, nous avons mis l'accent sur l'importance du contenu et de la communication du message, et non de sa forme.
- Les apprenants ont été informés du fait que les productions resteraient anonymes et qu'elles ne seraient pas diffusées.
- Il a été précisé que la tâche à accomplir n'était pas un test, le résultat ne comptant pas pour la note du cours.
- Le professeur de français était absent lors des sessions d'enregistrement et/ou de rédaction.
- Le temps pour accomplir la tâche était limité et constant (20 minutes pour l'entretien oral, 30-40 minutes pour la rédaction).

Pour les rédactions, nous avons transcrit les sections des textes dans lesquelles paraissaient les structures grammaticales considérées pour notre étude. L'analyse a été

³⁵ Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe de l'Université d'Aix-Marseille. Les chercheurs du GARS ont adopté une transcription orthographique pour rendre leurs documents oraux authentiques plus accessibles à la lecture. Ils ont éliminé toute ponctuation dans la mesure où la ponctuation de l'écrit, qui aide au découpage syntaxique de la phrase, ne correspond pas toujours au découpage du discours oral. Par exemple, il n'y a pas nécessairement de pause à la fin d'une phrase, tandis que des pauses peuvent séparer une préposition du nom qu'elle introduit.

faite manuellement, et nous avons procédé à un comptage des occurrences pour chaque structure étudiée. Le nombre de marquages a été confronté avec le nombre de contextes obligatoires et/ou avec les emplois non-corrects.

Chaque production a été évaluée à partir des critères de Bartning et Schlyter et associé à un stade de développement entre 1 et 6 (les deux niveaux les plus avancés n'existent presque pas dans les textes recueillis, et en tout cas ne sont pas relevés au moment du test de positionnement). Ce modèle empirique est avantageux puisqu'il contient un grand nombre de critères linguistiques qui peuvent être pris en compte (2004 : 282). La somme des observations linguistiques sur un texte permet la plupart du temps d'assigner un stade spécifique à chaque texte, même si certains critères ne peuvent pas être tenus en compte. Le résultat correspond à des groupes ayant un profil linguistique général assez homogène. Dans le tableau ci-dessous nous présentons un récapitulatif des critères adoptés :

Tableau 6. Principaux critères pour le regroupement des apprenants du corpus selon les stades 1 à 4 établis par Bartning et Schlyter (2004)

STRUCTURES RETENUES	Stade 1	Stade 2	Stade 3	Stade 4
Organisation de la phrase	NUO/IUO/FUO	IUO/FUO	FUO	FUO
Finitude	Formes non fin. dans un contexte fini (fréquentes)	Formes non fin. dans un contexte fini (moins fréq.)	Surtout des formes finies, mais aussi quelques formes non finies dans un contexte fini	Formes finies
Accord selon la Personne	Formes courtes, Pas d'opposition	Nous V-ons Pers. sg. Copule	Oui	Oui
Temps	Présent	Présent (Futur périph.) (Mod+inf.) (PC)	Présent Futur périph. Mod+inf. PC (Imparfait)	Présent Mod+inf. PC Imparfait Futur simple Conditionnel

Mode	Indicatif	Indicatif	Indicatif	Indicatif (Subjonctif)
Opp.asp. PC/Imp	Non	Non	Non	Oui

Légende: *Forme courte*: une forme neutre au singulier employée dans n'importe quel contexte fini; *Nous V-ons*: l'emploi de la 1^{ère} pl avec la désinence *-ons*; *Futur périph*: le futur périphrastique; *Mod+inf*: verbe modal suivi d'un infinitif; *PC*: passé composé; *Imp*: imparfait, *Condit*: conditionnel. *Opp.asp PC/imp*: opposition aspectuelle entre passé composé/passé simple et imparfait dans un contexte au passé. NUO : « *Nominal Utterance Organisation* » (organisation nominale de la phrase); IUO : « *Infinite Utterance Organisation* »; FOU : « *Finite Utterance Organisation* ».

Le stade 1 est très vite dépassé par la plupart des apprenants. Cependant, les productions des élèves à ce stade diffèrent des productions des autres étudiants : les textes sont plus courts, et les entretiens ne dépassent généralement pas les dix minutes.

Le regroupement des élèves en quatre stades selon les critères de Bartning et Schlyter (2004), auquel on a ajouté le stade 0, correspond à un rapprochement de l'oral et de l'écrit dans l'acquisition guidée d'une L2. Notre méthode correspond à l'emploi des profils grammaticaux dans un sens large, tel qu'il est proposé par Bartning et Schlyter :

« Le fait que nous trouvions un développement très similaire chez les différents types d'apprenants, guidés et non-guidés, parle en faveur d'un développement qui n'est pas aléatoire ni trop lié aux facteurs externes. Nous pensons aussi que, quel que soit leur statut, ces stades pourront être d'une grande utilité pour des chercheurs et enseignants qui veulent déterminer le niveau grammatical d'un certain apprenant. » (Bartning et Schlyter, 2004 : 297).

Nous avons confronté les données relatives au corpus oral avec celles du corpus écrit. Les différences principales ont été considérées relativement à chaque structure étudiée. Nous avons cependant essayé de tenir compte des différences intrinsèques qui distinguent les modes écrit et oral (cf. chap. 4). Ceci en particulier pour certaines structures spécifiques comme l'accord au pluriel qui, étant dans la plupart des cas non-audible à l'oral, a été analysé plutôt dans le corpus écrit, ou encore la complexité syntaxique qui présente des différences plus marquées entre les deux modes. En tout cas, nous présumons que la compétence morphographémique est liée à la compétence

morphosyntaxique générale présentée dans les études sur l'oral. Si cela est vrai, notre étude devrait montrer un développement plus prononcé de certaines structures à l'écrit, sans qu'il y ait cependant des différences substantielles par rapport à l'oral. Nous reviendrons sur les différences entre l'oral et l'écrit au long de l'étude longitudinale.

8. Méthodologie de l'analyse transversale

Dans ce chapitre, nous présenterons la méthode d'analyse employée dans l'étude transversale de notre corpus. À la section 8.1., nous discuterons des avantages et des inconvénients du critère d'évaluation employé dans l'étude transversale, à savoir celui du niveau d'exactitude calculé en pourcentage d'emploi correct dans les contextes obligatoires. Nous discuterons aussi la procédure descriptive utilisée pour la présentation des données. Finalement, nous indiquerons les éléments pertinents pour notre analyse transversale, les différentes catégories et les sous-catégories d'analyse. Nous donnerons également des exemples et nous émettrons des commentaires sur les phénomènes qui, pour une raison ou une autre, ont été exclus de l'analyse.

8.1. Le critère de niveau d'exactitude

Le premier critère d'acquisition employé pour des recherches sur l'acquisition del LE est le SOC, *Suppliance in Obligatory Contexts*³⁶ (Brown, 1973), pour lequel 90% d'emploi correct dans des contextes obligatoires correspond au seuil d'acquisition. Ce critère provient du domaine de la L1 et il a été introduit dans le domaine de la L2 par Dulay et Burt (1974). Or, comme on le signale souvent dans la littérature, ce critère ne

³⁶ Brown (1973) introduit la notion d'emploi correct dans des contextes obligatoires dans son travail sur l'acquisition de la L1. À partir d'un corpus oral de l'anglais L1, Brown a isolé les contextes dans lesquels un locuteur natif adulte serait obligé d'employer un morphème ou une structure grammaticale donnée. La notion d'emploi correct a été adoptée par plusieurs chercheurs. Selon Bley-Vroman (1983), pourtant, les études qui classifient les données des interlangues selon des critères qui sont propres à la langue cible ou qui dépendent de l'application du critère d'emploi correct dans des contextes obligatoires ne peuvent expliquer de manière exhaustive les spécificités des grammaires interlangagières. En effet, l'emploi d'une forme dans des contextes déterminées pourrait être perçu comme obligatoire par un locuteur natif, mais ne le serait pas nécessairement par un locuteur non-natif. C'est ce que Bley-Vroman appelle *comparative fallacy* : étudier les interlangues à partir de pourcentages-seuils d'emplois corrects sur la base de l'emploi natif comporte nécessairement un erreur de comparaison.

rend pas compte du suremploi des morphèmes dans des contextes inappropriés. Gass et Selinker (1994) font donc remarquer que le développement de l'interlangue, avec des règles et des systémativités spécifiques, devrait être étudié de manière indépendante de la langue cible. La distance plus ou moins grande entre le système natif et non natif est un critère inintéressant. Il est difficile de savoir comment mesurer le développement de l'interlangue. D'autres chercheurs ont choisi un critère d'acquisition qui met l'accent sur les premiers signes de l'emploi d'une certaine structure : son « *émergence* » (Pienemann, 1998) ou « *on-set* » (Hammarberg, 1996). L'émergence est cependant une mesure limitée puisqu'elle ne permet pas d'évaluer le processus d'acquisition d'un phénomène étudié aux stades plus avancés, mais seulement d'évaluer à quel moment il commence à être utilisé. Notre analyse transversale suivra la même méthodologie que celle employée dans plusieurs études antérieures dans le domaine de l'acquisition du français L2 par des apprenants suédois (voir Bartning, 1997 ; Granfeldt, 2003 ; Bartning et Schlyter, 2004, etc.). L'étude transversale que nous présenterons dans la partie suivante est basée sur un calcul du nombre de formes correctes dans des contextes obligatoires. Ce critère a l'avantage de permettre une comparaison entre des apprenants appartenant à des niveaux linguistiques très variés, du moment qu'il met l'accent sur la différence entre les groupes d'apprenants. En effet, le but principal d'une étude transversale est de définir les grandes lignes du développement en décrivant l'évolution générale ainsi que les ressemblances entre les apprenants. Pour ce qui est des détails du développement individuel, des phénomènes comme le suremploi des morphèmes seront commentés de manière exhaustive dans l'étude longitudinale (partie V). Comme le fait Bley-Vroman (1983), il est essentiel de souligner que l'analyse transversale ne veut pas comparer la production des apprenants avec la langue cible telle qu'elle est présentée dans un manuel de grammaire (100% de formes correctes). Nous n'adopterons donc pas un niveau-seuil pour déterminer si une structure est acquise, mais nous nous limiterons à observer l'incrément dans le pourcentage d'emploi des morphèmes ou des structures syntaxiques étudiés. Pour la syntaxe de la phrase complexe, où il est plus difficile de parler de contextes obligatoires, nous considérerons le pourcentage de phrases subordonnées employées pour chaque catégorie, en les rapportant au nombre total de subordonnées. Nous essayerons aussi de tenir compte des emplois non-corrects pour certaines structures, comme dans le cas de la négation. Nous relèverons donc aussi bien le pourcentage d'emplois corrects dans des contextes obligatoires, que le pourcentage de structures fautives mais suremployées. Pour certaines structures, telles que les

subordonnées ou les verbes modaux, la notion de contexte obligatoire est peu pertinente. Nous en avons donc calculé l'emploi en relation au total des structures observés. Par exemple, nous avons calculé l'emploi des circonstancielles en relation avec le nombre total de subordonnées, et l'emploi des modaux en relation avec le nombre total de verbes lexicaux.

9. Méthodologie de l'analyse longitudinale

Dans cette partie méthodologique, nous présenterons la méthode d'analyse employée dans l'étude longitudinale de notre corpus. Nous discuterons des avantages et des inconvénients du critère d'évaluation employé, à savoir celui du critère d'émergence. Nous discuterons aussi la procédure descriptive utilisée pour la présentation des données. Finalement, nous indiquerons les éléments pertinents pour notre analyse, les différentes catégories et les sous-catégories d'analyse. Nous donnerons également des exemples et nous émettrons des commentaires sur les phénomènes qui, pour une raison ou une autre, ont été exclus de l'analyse.

9.1. Le critère d'émergence

Comme on l'a mentionné précédemment, la plupart des études sur l'acquisition des langues ont employé le critère du niveau d'exactitude dans des contextes obligatoires. Le niveau adopté pour considérer une structure morphosyntaxique comme acquis varie d'une étude à l'autre: 60 % (Vainikka et Young Sholten, 1994), 75 % (R. Ellis, 1988), 80 % (Andersen, 1978), 90 % (Dulay et Burt, 1974). En effet, tous ces niveaux d'acquisition se trouvent au haut de l'échelle d'exactitude et semblent vouloir comparer l'acquisition avec la compétence native ou la maîtrise. Pallotti (2007) soutient que le seuil critique d'exactitude choisi est souvent arbitraire et il n'est pas théoriquement motivé et que le niveau d'exactitude ne s'accroît pas de manière stable pendant l'acquisition d'une langue : certaines structures grammaticales atteignent rapidement 90% d'emploi correct alors que d'autres structures ne le font jamais. Bley-Vroman (1983) est de l'avis que le système interlangagier en L2 doit être étudié comme un système indépendant, avec ses propres règles et ses propres systémativités. D'autres critères d'acquisition, qui mettent l'accent sur le début du développement de la L2, ont

été proposés : les termes *onset* (Hammarberg, 1996) ou *emergence* (Pienemann, 1998) sont souvent mentionnés à ce propos. Pienemann (1998 : 138) définit ainsi l'émergence des structures grammaticales:

« *From a speech processing point of view, emergence can be understood as the point in time at which certain skills have, in principle, been attained or at which certain operations can, in principle, be carried out. From a descriptive viewpoint one can say that this is the beginning of an acquisition process, and focusing on the start of this process will allow the researcher to reveal more about the rest of the process.* »

Pienemann traite cette question méthodologique en détail. Cependant, comme le souligne Pallotti (2007), le problème de savoir ce qui constitue la preuve d'un niveau d'acquisition persiste. Selon lui, l'émergence se réfère au premier emploi systématique d'une structure grammaticale. Pallotti constate aussi que, pour pouvoir effectuer une analyse de la production des apprenants, il doit y avoir un certain nombre de contextes pour permettre l'emploi des structures en question de la part des apprenants. Ce fait influence évidemment la structure de la tâche employée pour susciter des données auprès des apprenants. Le minimum de contextes exigés pour permettre de constater qu'une structure a émergé varie dans la littérature : un contexte pour Hammarberg (1996), trois pour Dulay et Burt (1974) et Zhang (2005), quatre pour Pienemann (1998 : 145) et cinq pour Andersen (1978). Pallotti ajoute que les tâches doivent être construites afin de favoriser une langue spontanée centrée sur la communication et non pas sur la forme. Une question qui s'impose également est celle de savoir si l'analyse doit se baser sur le nombre d'occurrences (*tokens*) ou sur les lemmes (*types*) et si tous les items doivent être inclus dans l'analyse. Nous avons calculé à la fois les lemmes et les occurrences, sauf que dans le cas de répétitions dans un même énoncé. Pallotti souligne l'importance de préciser les items qui sont exclus de l'analyse et d'indiquer les raisons de l'exclusion. Dans notre étude, les mots entièrement en italien, en anglais ou en d'autres langues sont exclus. Pour indiquer si l'emploi d'une structure est productif, Pallotti indique trois sources de preuve : 1) la présence de paires minimales (*il doit – ils doivent* ou *étranger – étrangère*) ; 2) la présence de constructions créatives, ce qui correspond à des surgénéralisations ou des formes inventées par l'apprenant qui n'ont pas d'équivalent dans la langue cible (*ils prennent* ou *il pourrait*) ; 3) une certaine

variation lexicale dans l'application d'un morphème grammatical (au moins trois occurrences différentes).

Cependant, dans notre analyse détaillée des productions longitudinales, nous reporterons aussi les occurrences uniques de certaines structures, comme par exemple les premiers cas d'emploi de subordonnées ou de la négation. Nous analyserons, à l'aide d'exemples tirés des productions des apprenants, l'évolution de l'interlangue pour chaque apprenant en tenant compte aussi bien de la hiérarchie de la processabilité de Pienemann que des critères morphosyntaxiques caractérisant les stades de Bartning et Schlyter.

IV. ÉTUDE TRANSVERSALE

10. Analyse transversale

L'analyse empirique de ce chapitre rendra compte des structures principales qui ont déjà fait l'objet des études de Bartning et Schlyter.

Avant d'entamer l'étude transversale, il convient d'indiquer quelles structures y sont analysées de manière approfondie. Dans le tableau ci-dessous, nous indiquons les éléments pertinents pour notre analyse transversale et les différentes catégories d'analyse. Nous donnons également des exemples et nous ferons des commentaires sur les phénomènes qui, pour une raison ou une autre, ont été exclus de l'analyse.

Tableau 7. Structures analysées dans l'étude transversale

Phénomènes linguistiques	Catégories d'analyse	Exemples	Commentaires
FFC/FNF	Verbes à l'infinitif/fléchis	Je manger/je mange	Exclus : verbes en italien ou autres langues
TMA	PC/Ø PC/imparfait Futur/Fut.pér. Modaux Conditionnel Subjonctif Plus-que-parfait	Il a mangé/il manger Il a mangé/il mangeait Je sortirai, je vais sortir Devoir, pouvoir, savoir, il faut+inf/que - - -	Exclus : réalisations homophones, verbes en italien ou en d'autres langues
Négation	Nég+V	Ne/pas + manger/mange	

	V+nég Nég+V+Nég	Manger/mange pas Ne manger pas/ne mange pas	
SN et accord	Dét. + nom/nom Accord en genre avec dét. Accord en nombre avec dét.	une fille / fille cette fille/ce fille les amis/le amis	Exclus : formes homophones
Subordination	Complétives Relatives Circonstancielles		

Souvenons-nous que le centre d'intérêt de cette partie de notre étude est de dessiner les grandes lignes du développement morphosyntaxique en comparant les quatre groupes d'apprenants et en étudiant leur comportement linguistique dans les domaines retenus. À ce propos, chaque section comparera les résultats observés avec ceux de Bartning et Schlyter (2004). En outre, nous discuterons les facteurs qui guident le développement morphologique en français L2. En fin de chapitre, nous proposerons un bilan et une ébauche d'itinéraire d'acquisition pour chaque domaine morphosyntaxique.

L'opposition entre FFC et FNF est plus facilement observable dans certains contextes, et avec des verbes irréguliers, tels que *prendre, pouvoir*. Pour ce qui est des auxiliaires, comme Bartning et Schlyter nous n'en avons pas considéré la finitude. Pour les verbes lexicaux, l'accord avec le sujet est probablement réalisé assez tôt, bien que l'opposition ne soit observable entre les formes homophones de 3^{ème} p.sg et 3^{ème} p.pl. (*il pense/ils pensent*). L'accord avec le sujet n'est observable dans l'opposition entre 1^{ère} p.sg. et 1^{ère} p.pl.

Pour ce qui concerne l'expression de la temporalité, en général, nous pouvons observer des structures à marquage Ø telles que [ʒEpaRti] ou [ʒEmãʒE]. Pour l'opposition entre forme à marquage Ø et forme marquant le passé par le PC à la première p.sg.³⁷, nous

³⁷ Les rédactions d'apprenants ont été en général centrés sur leurs expériences, leurs projets, leurs loisirs.

n'avons d'abord retenu que les verbes avec auxiliaire être. En effet, les formes verbales qui requièrent l'auxiliaire avoir à la première personne ne permettent pas de distinguer de manière précise entre Ø et PC. Comme dans le cas de [ʒEmãʒE], il est presque impossible de distinguer la forme à marquage Ø de la forme marquée par le PC, du moment que l'apprenant ne perçoit pas l'opposition entre [e] et [ə] dans *j'ai mangé* PC [ʒemãʒe] vs Ø *je manger* [ʒəmãʒe]. Nous indiquons donc les réalisations par l'archiphonème E.

Pour ce qui concerne les verbes construits avec auxiliaire être, nous ne les avons retenus qu'à partir de deux occurrences avec deux verbes différents. Par exemple, la seule présence de *je suis allé*, même avec plusieurs occurrences, n'a pas été retenue dans le comptage du marquage au passé, du moment que le syntagme verbal se caractérise par une haute fréquence et peut donc être stocké en mémoire comme une unité lexicale. En effet, la présence de *je suis allé* a été remarquée dans plusieurs contextes même chez des apprenants du groupe 1. Cependant, la co-occurrence de syntagmes tels que *je partir* [ʒEpaRtiR] ou [ʒEpaRti] indique que le PC n'est pas productif, d'autant plus que le verbe *partir* requiert le même auxiliaire en L1, *partire*. Le même type d'ambiguïté est présente dans les oppositions entre PC/Imp. à la 1^{ère} p.sg. avec des verbes lexicaux réguliers construits avec l'auxiliaire être, par exemple dans *j'ai mangé* [ʒemãʒe]/*je mangeais* [ʒəmãʒe]. Les apprenants ne distinguent pas les oppositions phonétiques entre [ə]/[e] et entre [ɛ]/[e], la réalisation étant donc [ʒEmãʒE].

Les réalisations du futur et du futur proche peuvent facilement être repérés à l'intérieur des productions des apprenants. Le futur simple sera mis en relation avec l'emploi de formes non finies (*demain je parler*) mais surtout avec l'emploi du présent (*demain je parle*). Sur ce point, il faut souligner l'influence de l'italien parlé qui admet, pour marquer le futur, une structure Adv. de temps + présent. Pour cette raison, nous avons considéré la structure comme marquée au futur mais nous l'indiquons entre parenthèses.

Pour ce qui concerne la modalisation, les auteurs s'accordent pour la définir comme l'opération langagière qui permet de marquer une prise de position sur un contenu propositionnel. Dans le cadre de notre étude, nous avons considéré les occurrences des verbes modaux pouvoir, devoir, savoir et de la structure *il faut+infinitif* et *il faut + que + subj./prés.*

L'emploi du conditionnel, du subjonctif et du plus-que-parfait est calculé en pourcentage d'emplois totaux et pourcentage d'emplois corrects/non corrects. Il faut souligner que certaines structures à haute fréquence n'ont pas été retenues aux premiers stades de l'acquisition et comme occurrences uniques, comme par exemple *je voudrais* et *il faudrait*. En effet, l'emploi du conditionnel est dans ces cas non-analytique et ces structures sont stockées en mémoire comme des unités servant à la modalisation.

Pour ce qui concerne la mise en place de la négation, nous avons observé trois réalisations possibles : *Nég(ne/nepas) + V*, *V+Nég. (pas)*, *Nég (ne) + V + Nég. (pas)*. Les unités négatives autres que *pas* ne font leur apparition qu'aux stades plus avancés. Nous avons distingué, pour les groupes les plus avancés, entre *Ne+V+Pas* et *ne+V+rien/personne,/jamais*.

Les phénomènes d'accord à l'intérieur du SN concernent les marques de genre et de nombre entre le nom et les déterminants, entre le nom et l'adjectif et entre le nom et le pronom objet. Le marquage du nombre sur le nom est rarement perceptible à l'oral, sauf dans les cas de quelques pluriels irréguliers. Ce sont les déterminants qui permettent aux apprenants de marquer la différence singulier/pluriel. Cependant, la différence entre certaines voyelles moyennes [ə]/[ɛ] n'est pas perçue par les apprenants, qui ne sont donc pas en mesure de produire l'opposition singulier/pluriel à l'oral. La perception et la production sont plus faciles dans des contextes de liaison. Le genre est une propriété lexicale, les noms étant classés dans les catégories du masculin et du féminin. L'un des problèmes auxquels les apprenants se heurtent réside dans la difficulté d'attribution du genre aux noms. Sauf que pour la classe des animés, où la distinction peut souvent être fondée sur des critères sémantiques, les apprenants disposent de peu de règles sémantiques sur lesquelles s'appuyer pour l'attribution du genre. Or, dans notre cas, l'analogie typologique entre l'italien et le français assure un haut niveau d'exactitude dans l'attribution du genre, ce qui nous permet d'évaluer aisément la réalisation de l'accord en genre. Nous avons cependant exclu du comptage les noms français ayant un genre différent en italien, du moment que dans ces cas l'erreur d'accord peut être reconduit à une erreur d'attribution de genre³⁸.

³⁸ Par exemple, dans **le fleur est vert* nous pouvons interpréter l'erreur comme non réalisation de la marque d'accord en genre. Il est possible, cependant, que l'apprenant ait accordé l'article et l'adjectif au nom qu'il a classé comme masculin, sous l'influence de l'italien *il fiore*.

Pour ce qui concerne la complexité syntaxique, nous avons étudié le développement de la subordination en observant le rapport entre les complétives, les circonstancielles et les relatives. Dans l'étude longitudinale (chap. 12), nous analyserons plus en détail le processus d'acquisition à partir des structures les plus simples (les structures *c'est* et *il y a*, les subordonnées causales, temporelles et adversatives et les subordonnées relatives) jusqu'aux plus complexes, telles que les complétives, les hypothétiques, les concessives et les consécutives. Nous avons aussi mis en relation le développement de la syntaxe avec l'emploi des modes indicatif, subjonctif et conditionnel dans les subordonnées.

Pour l'analyse transversale, nous n'avons considéré le groupe 0 qu'à partir du premier relèvement, à deux mois du débout des cours, quand les apprenants appartenant à ce groupe avaient atteint le stade initial ou post-initial, dans quelques cas. L'analyse concernera donc quatre groupes, correspondant aux stades initial (groupe 1), post-initial (groupe 2), intermédiaire (groupe 3) et avancé inférieur (groupe 4).

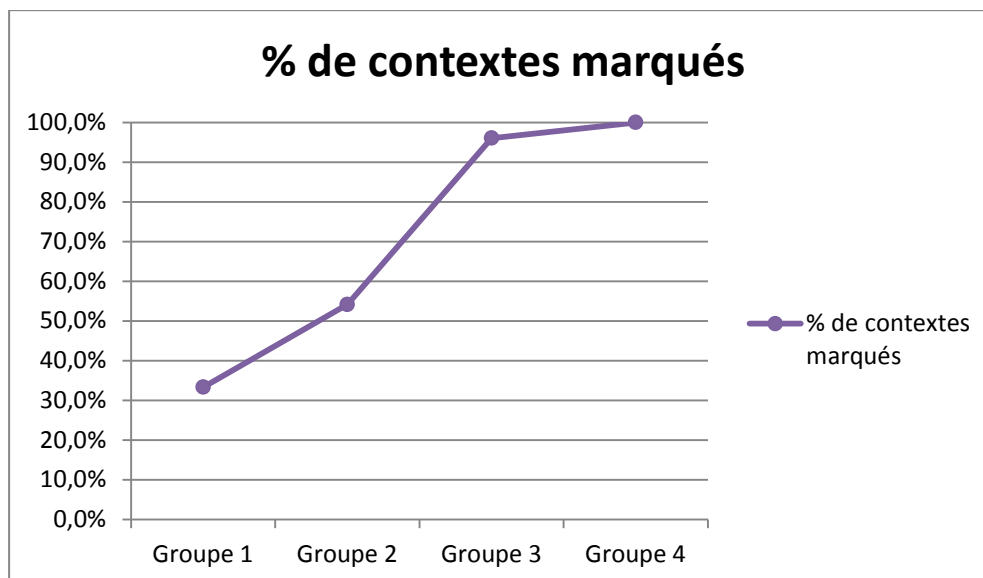
10.1. Les FFC et les FNF

Dans cette section nous analyserons la production de formes finies courtes dans des contextes finis en les rapportant avec la réalisation de formes non-finies dans des contextes finis. Les tableaux ci-dessous montre les pourcentages d'emplois de FFC et de FNF et la fonction croissante d'emploi entre les groupes :

Tableau 8 : Les FFC et les FNF dans des contextes finis

	Contextes finis	FFC	FNF	% de contextes marqués
Groupe 1	336	112	224	33,3%
Groupe 2	384	208	176	54,2%
Groupe 3	403	387	16	96%
Groupe 4	463	463	0	100%

Tableau 9. Fonction croissante de l'emploi des FFC dans des contextes finis.



Nous avons vu que l'accord avec le sujet n'est reconnaissable que dans l'opposition entre les personnes du singulier et celles du pluriel. Dans notre corpus, l'expression du sujet préposé aux verbes est systématique, en dépit de l'influence de la L1 qui ne demande l'expression du sujet que dans certain cas, en particulier pour l'expression de l'emphase. Cependant nous ne considérons pas la présence du pronom sujet clitique comme un indicateur de flexion pour deux raisons : en premier lieu, les apprenants sont conscients qu'en français L2 l'expression du sujet est obligatoire, et que l'ellipse de ce dernier peut comporter l'ambiguïté phonétique entre les 3 premières personnes du singulier et la 3^{ème} personne du pluriel. En deuxième lieu, certaines occurrences à l'écrit, que nous analyserons en détail dans l'étude longitudinale, montrent plus clairement une opposition entre suj.+formes finies et suj.+ formes non-finies.

Les formes dont le pluriel est régulier à l'écrit, sont correctement marquées dans les groupes plus avancés en contexte obligatoire. Au niveau le plus avancé, les verbes irréguliers sont marqués morphologiquement mais ne le sont pas au niveau lexical. C'est le cas, par exemple, de verbes comme *prendre*, dont la flexion se produit souvent comme *nous prendons, ils prennent*. Cela n'est cependant pas vrai pour les verbes à haute fréquence, tels que *devoir, savoir, pouvoir, aller* et les auxiliaires qui sont acquis assez tôt. La fréquence des formes verbales dans l'input facilite leur apprenabilité. D'autres facteurs semblent cependant influencer sur les hauts pourcentages de réalisation de l'accord sujet-verbe, même avec les verbes irréguliers et dont la fréquence type est basse, tels que *prendre, mettre, venir* : tout d'abord, la L1 des apprenants présente, elle

aussi, un grand nombre de verbes irréguliers avec alternance du radical, ce qui comporte la familiarité de ceux-ci avec ces irrégularités lexicales. En plus, les apprenants sont habitués à un enseignement explicite de la grammaire, où aux formes irrégulières est accordé une place considérable. Ceci implique donc que, à une basse fréquence d'occurrence, coïncide un haut niveau de fréquence type, du moment que, en classe, on consacre plus de temps à la morphologie et aux valeurs lexicales des verbes irréguliers qu'à la morphologie des verbes réguliers. L'attention consacrée en classe aux formes irrégulière entraîne aussi une majeure saillance perceptuelle, du moment que l'attention de l'apprenant, dans les interactions avec l'enseignant et les condisciples, est toujours attirée vers les formes constituant une « exception » à la règle. Il est donc important de noter que l'effet de la basse fréquence peut être compensé par l'effet d'une L1 marquant l'accord de manière similaire ou d'un enseignement qui explicite formellement l'accord.

10.2. Le système TMA

Dans cette section nous analyserons les données relatives au système Temps-Mode-Aspect. Chacune des catégories d'analyse sera illustré par des tableaux, l'un montrant les pourcentages d'emploi des formes ou structures analysées, l'autre montrant la fonction croissante dans l'emploi des différents groupes.

10.2.1. Le marquage du passé : PC/Ø et Imp./PC- Ø

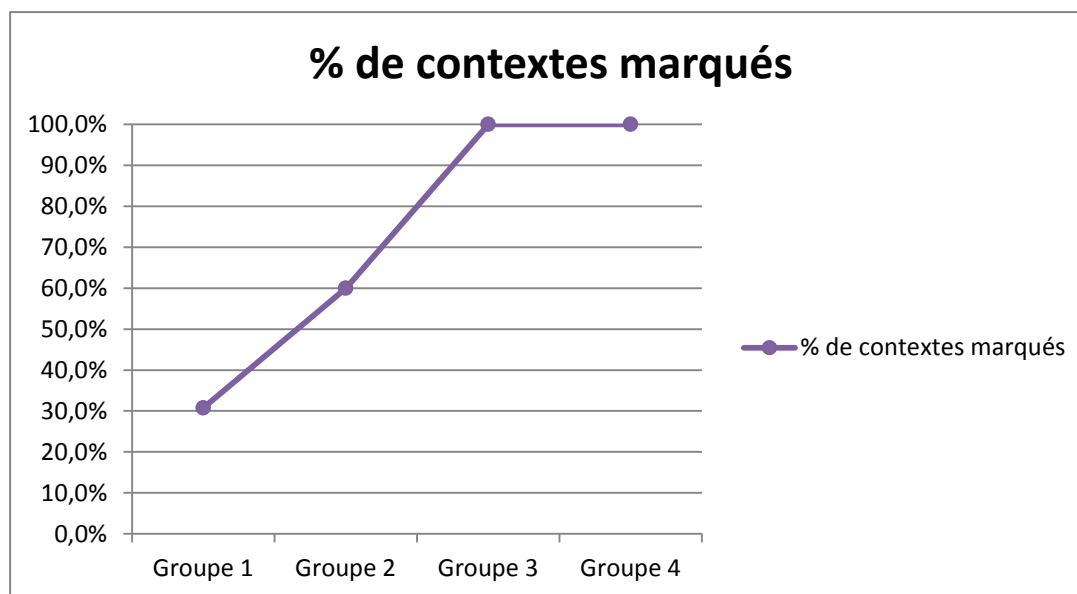
La première des catégories analysées est le marquage du passé, et donc l'opposition entre PC et Ø dans des contextes finis. Dans le tableau, nous avons montré le nombre de contextes marqués au pluriel, le nombre de réalisations du marquage temporel et le nombre de formes non finies (Ø).

Tableau 10. Opposition PC/ Ø dans des contextes finis

Groupe	Contextes marqués au passé	PC	Marquage 0	% de contextes marqués
Groupe 1	208	64	144	30,8%
Groupe 2	80	48	32	60,0%

Groupe 3	160	160	0	100,0%
Groupe 4	185	185	0	100,0%

Tableau 11. Fonction croissante de l'emploi du PC dans des contextes obligatoires



Il faut souligner que, de manière générale, les premières phases de l'acquisition sont caractérisées par l'emploi de formes verbales apparemment suffixés, notées souvent sous la forme *V-/e/*, avant l'emploi de formes verbales auxiliées *Aux + V-/e/*. Le morphème */e/* n'a cependant pas statut de morphème à cause de ses réalisations aléatoires à ces stades de l'apprentissage. Nous avons vu que, au début, les apprenants produisent des formes homophones en */e/* qui peuvent être considérées comme des marques \emptyset , du moment que leur réalisation pourrait correspondre à plusieurs formes fléchies, telles que *je manger / j'ai mangé / je mangeais*, réalisées comme [ʒEmãʒE]. Les apprenants ne les différencient pas selon les contextes, ce qui nous fait conclure qu'il s'agit de formes non-fléchies.

À côté de ces formes aléatoires les apprenants commencent, dès les premières phases de l'acquisition, à employer des formes de PC. Elles sont plus facilement observables, bien que rares, avec des verbes construits avec l'auxiliaire *être*. À partir du stade post-initial, le marquage du passé perfectif se fait dans la plupart des contextes, comme le montre le

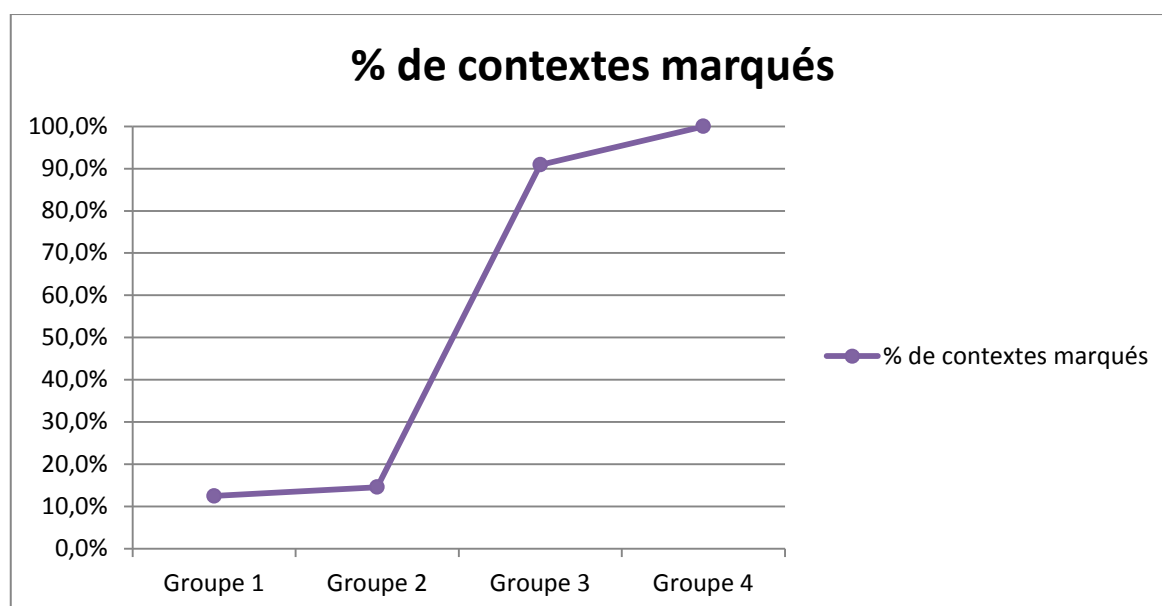
tableau. Au stade intermédiaire, les apprenants marquent tous les contextes, bien qu'il y ait encore des hésitations relativement au choix de l'auxiliaire. La forme Aux + V-/e/ se stabilise dans la référence à un événement passé achevé.

L'acquisition du PC est strictement liée à celle de l'imparfait, bien que les deux temps verbaux connaissent un développement différent, comme nous pouvons le voir dans les tableaux ci-dessous :

Tableau 12. *Emploi de l'imparfait dans des contextes passés et imperfectifs*

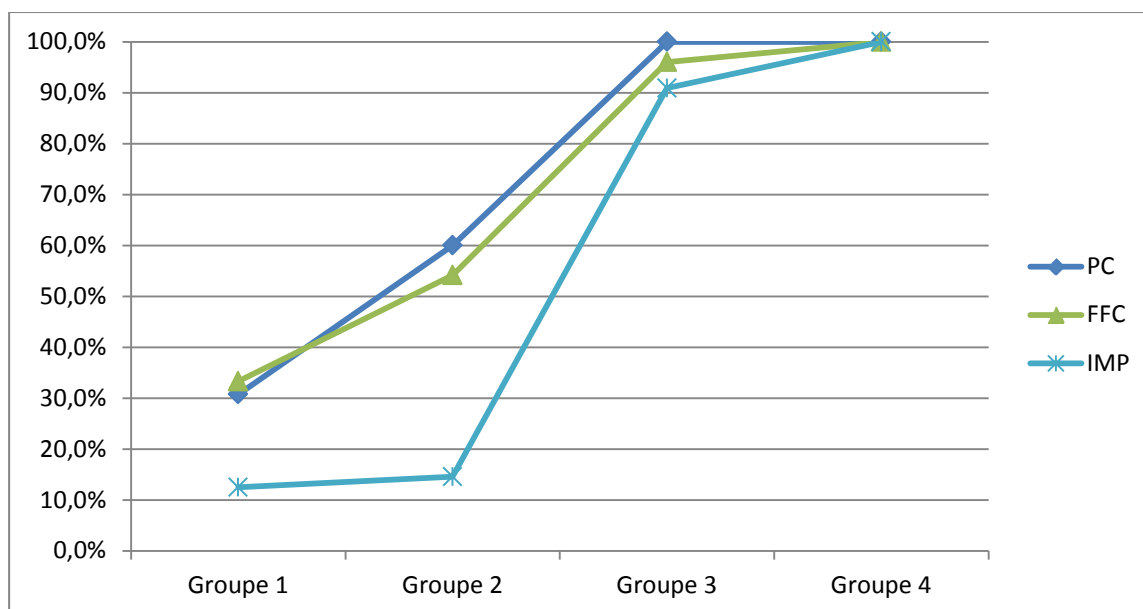
Groupe	Contextes marqués au passé imperfectif	Imp.	Marquage Ø	% de contextes marqués
Groupe 1	32	4	28	12,5%
Groupe 2	48	7	41	14,6%
Groupe 3	176	168	8	95,5%
Groupe 4	224	224	0	100,0%

Tableau 13. *Fonction croissante de l'emploi de l'imparfait dans des contextes passés imperfectifs*



Des formes verbales *V-/e/* ou *V-/ε/* interprétables comme des temps de l'imparfait en raison de leur emploi régulier pour exprimer des situations non-bornées dans le passé apparaissent d'abord avec les verbes *être* et *avoir* et avec les modaux. Ce qui est intéressant, c'est que l'acquisition de l'imparfait suit un itinéraire différent par rapport au passé composé. Par ailleurs, le processus de morphologisation temporo-aspectuelle des verbes ne peut s'enclencher que si l'apprenant a franchi un certain nombre de préalables. Le préalable fondamental est la production de formes finies. Ces formes nouvelles apparaissent tout au long du processus d'acquisition dans des contextes discursifs limités, avant de s'étendre à d'autres contextes. Par la suite, les apprenants commencent à employer le PC. Ce n'est qu'au moment où la référence au passé perfectif est stable, et donc au stade intermédiaire, que les apprenants marquent les passés imperfectifs pour placer un procès télique (transitionnel) en arrière-plan, hors séquence chronologique (par exemple en simultanéité avec un autre procès faisant partie du récit). Le schème *Aux-V-/e/* assume le marquage de l'antériorité, pendant que le schème *V-/e/* ou *V-/ε/* devient moyen de marquer le statut d'imperfectif. Dans le tableau ci-dessous, nous montrons le développement des trois catégories étudiées :

Tableau 14 : le développement parallèle de la morphologie verbale, du PC et de l'imparfait.



Pourquoi les apprenants marquent-ils aussi fréquemment les verbes dynamiques avec le passé composé ? Les traits aspectuels du passé composé sont [+perfectif] et [+accompli]

et cette forme verbale renvoie sans la moindre ambiguïté à ce qui appartient au temps passé. Il est possible que la conjonction de ces trois traits incite les apprenants à faire le choix du passé composé comme premier marqueur du passé. Nous pouvons voir que le développement de la référence au passé par le PC suit de près la distinction entre FNF et FFC. Il semble que l'acquisition de la morphologie flexionnelle des formes courtes et l'acquisition de la morphologie du PC connaissent une évolution similaire.

En revanche, les résultats portant sur l'imparfait montrent clairement que les apprenants emploient cette forme verbale nettement moins que le passé composé. L'usage de l'imparfait se limite d'abord aux verbes d'état, ce qui corrobore également les résultats d'autres études de l'acquisition du français langue seconde/étrangère, qui signalent aussi un emploi plus restreint et tardif de l'imparfait par rapport au passé composé, surtout dans les premiers stades de l'acquisition (Bardovi-Harlig & Bergström, 1996 ; Bergström, 1993 ; Kaplan, 1987 ; Schlyter, 1994).

Les apprenants du groupe 1 et 2 utilisent l'imparfait avec des verbes à haute fréquence, surtout être et avoir. L'utilisation tend à se développer dans les groupes 3 et 4 mais le répertoire lexical des verbes d'état est très limité. Les apprenants des quatre groupes emploient le plus souvent le verbe être mais le verbe avoir est également très fréquent. D'autres chercheurs signalent aussi que les verbes être et avoir semblent être les verbes d'état les plus souvent employés à l'imparfait au début de l'acquisition du français (Bardovi-Harlig & Bergström, 1996 ; Harley & Swain, 1978 ; Kaplan, 1987 ; Schlyter, 1990)³⁹.

10.2.2. Le marquage du futur

L'expression du futur en français consiste en un choix entre trois formes morphologiques, à savoir le futur fléchi, le futur périphrastique, et le présent. Les grammaires proposent que l'emploi de chaque forme soit contraint par leurs valeurs sémantiques qui se distinguent nettement. De ce point de vue, les grammaires prescriptives mettent l'accent sur le sens imminent, immédiat, engagé, et certain du futur proche, alors que le futur fléchi exprime les sens contraires, c'est-à-dire moins imminent, moins immédiat, moins engagé et moins certain. Pour le présent, ses valeurs du futur sont généralement analogues à celles du futur proche – il marque des

³⁹ Giacalone-Ramat (1995) a observé un développement similaire chez des apprenants de l'italien L2.

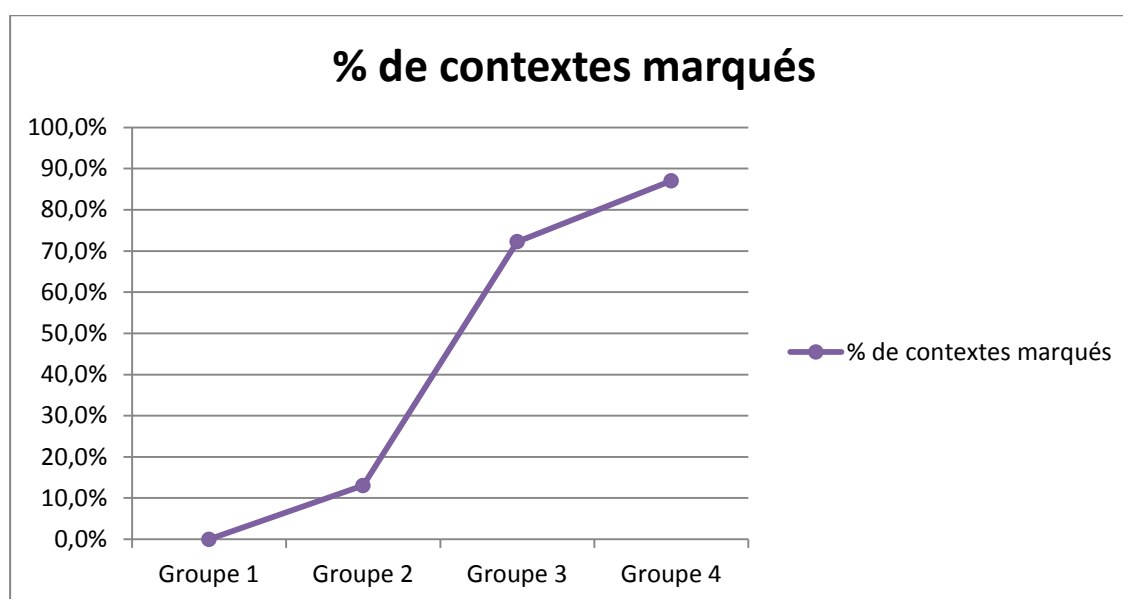
évènements dont le déroulement est certain, et les conditions de ce déroulement sont déjà en évidence de sorte que la préparation organisationnelle de l'évènement est déjà faite (*je pars demain, je pars la semaine prochaine*).

Dans notre corpus, les apprenants emploient les formes du futur simple et du futur périphrastique suivant l'opposition imminent/non-imminent, comme nous le verrons en détail dans l'analyse longitudinale. Pour le moment, nous avons compté les emplois du futur périphrastique avec celles du futur simple, et nous avons exclu du comptage les marquages avec adv. temp. + présent.

Tableau 15. *Emploi du futur dans des contextes marqués au futur*

Groupes	Contextes marqués au passé	Fut.	Marquage flex. Ø	% de contextes marqués
Groupe 1	16	0	16	0,0%
Groupe 2	23	3	20	13,0%
Groupe 3	36	26	10	72,2%
Groupe 4	54	47	7	87,0%

Tableau 16. *Fonction croissante de l'emploi du futur*



Nous voyons que le développement de l'expression du futur s'opère de manière similaire à celle de l'imparfait. Cependant, dans le cas de l'imparfait, l'acquisition est strictement liée au développement des oppositions aspectuelles. Pour le futur, des facteurs différents pourraient jouer un rôle : tout d'abord, comme nous l'avons spécifié avant, la référence au futur peut s'exprimer en français par l'emploi d'un marqueur lexical préverbal, c'est-à-dire d'un adverbe de temps, avec le verbe au présent. Cette même structure est présente en italien, ce qui peut expliquer les pourcentages de contextes non marqués plus élevés pour le futur que pour les autres temps analysés. Nous avons vu que, même pour l'imparfait qui est acquis tardivement, les apprenants du stade 4 parviennent à marquer 100% des contextes passés imperfectifs. Pour le futur, dont l'emploi ne marque que des distinctions temporelles pendant que l'imparfait est chargé de la double distinction temps-aspect, les pourcentages d'emploi correct sont inférieurs, comme le montre le tableau 15. Le transfert de l'italien joue sans doute un rôle important dans le développement du futur. En même temps, les structures avec marquage lexical sont aussi assez fréquentes dans l'input, surtout pour les apprenants du groupe B qui ont des contacts fréquents avec des francophones dans des situations d'interaction spontanée. Ceci justifie l'emploi du marquage lexical, dont les apprenants se servent de manière systématique pendant les premières phases de l'acquisition, mais qu'ils n'abandonnent pas au cours de l'acquisition.

10.2.3. Les modaux

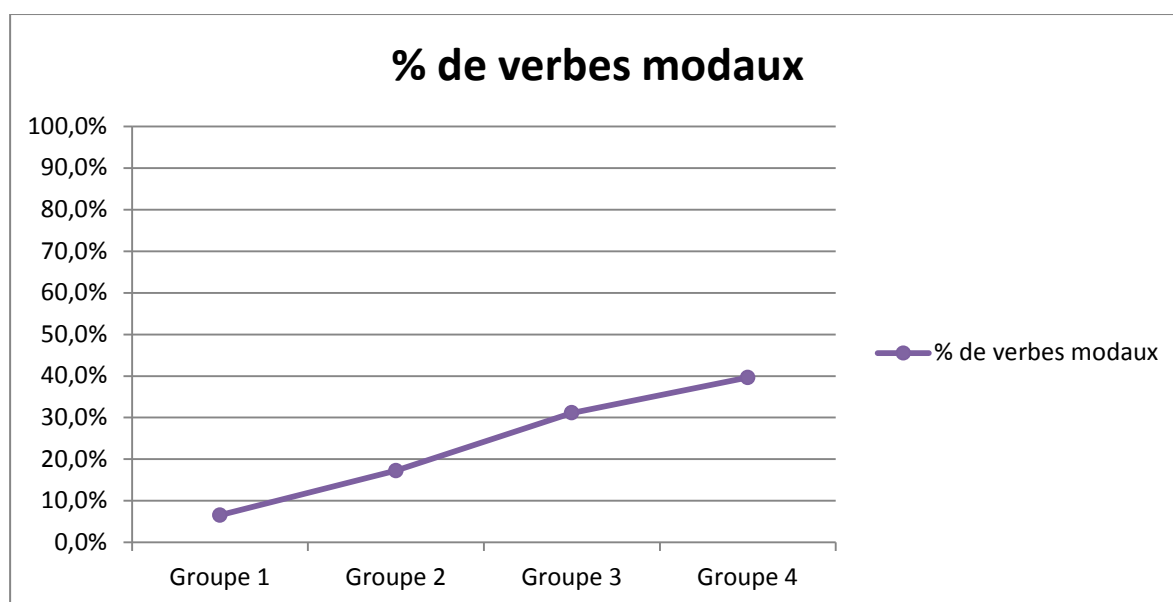
Dans cette section nous présenterons le développement de l'appropriation de l'expression de la certitude, du doute, de l'obligation, de la volition, et de la modalité épistémique exprimé par le verbe *savoir*. Ici, nous nous intéresserons en général à la mise en place de la modalisation, pour analyser plus en détail les itinéraires d'acquisition des modalités déontiques et épistémologiques dans l'étude longitudinale. Dans le cas des modaux, il n'est pas possible d'établir à l'avance les contextes obligatoires, comme nous l'avons fait dans les cas de la flexion verbale, de la référence au passé et des distinctions aspectuelles. Pour avoir une base comparable, nous avons employé, pour tous les apprenants du groupe, un des enregistrements de conversations orales. Nous avons exclu de ce comptage les occurrences des textes écrits du moment que les tâches ne se prêtaient pas à la mise en place de la modalisation. L'argument de

l'entretien a toujours été le même : la question de l'emploi pour les jeunes et le problème du chômage. À chaque fois, nous avons demandé aux apprenants quelles étaient, à leur avis, les causes du problème, ce que les jeunes pouvaient faire pour le résoudre, ce que les institutions devaient faire pour venir à la rencontre des exigences des jeunes. Nous avons calculé le pourcentage de verbes modaux sur le total des occurrences de verbes lexicaux pour chaque groupe d'apprenants. Dans les tableaux ci-dessous, nous montrerons les pourcentages de modaux pour les quatre groupes :

Tableau 17. Pourcentage de verbes modaux sur le total de verbes lexicaux

Groupe	Contextes marqués au passé	Modaux	% de verbes modaux
Groupe 1	352	23	6,5%
Groupe 2	464	80	17,2%
Groupe 3	1112	346	31,1%
Groupe 4	1252	496	39,6%

Tableau 18. Fonction croissante de l'emploi des modaux



Le marquage de la modalisation peut avoir recours à plusieurs marques linguistiques : des verbes, des adverbes, des éléments lexicaux, des temps verbaux, des interjections

etc. Dans notre étude, nous suivons Bartning et Schlyter qui prennent en considération les verbes modaux et la structure *il faut + que/Inf.*

Comme le remarquent déjà ces auteurs, la modalité déontique précède la modalité épistémique dans le processus d'acquisition. En général, l'acquisition de la modalité verbale est liée plus au développement des habilités discursives qu'à celui de la morphologie verbale. Cependant, la modalité épistémique peut aussi être représenté par d'autres verbes tels que les verbes d'opinion ou certains adverbes comme *peut-être, probablement, sans doute* etc. L'expression morphologique de la modalité, au moyen des modes subjunctif et conditionnel, sera analysée dans la section suivante. Il est aussi important de relever que l'incrément d'emploi des verbes modaux est parallèle au développement de la complexité syntaxique, du moment que les modaux servent à introduire des propositions complétives implicites. La structure *il faut* est suivie dans la plupart des cas par des infinitifs.

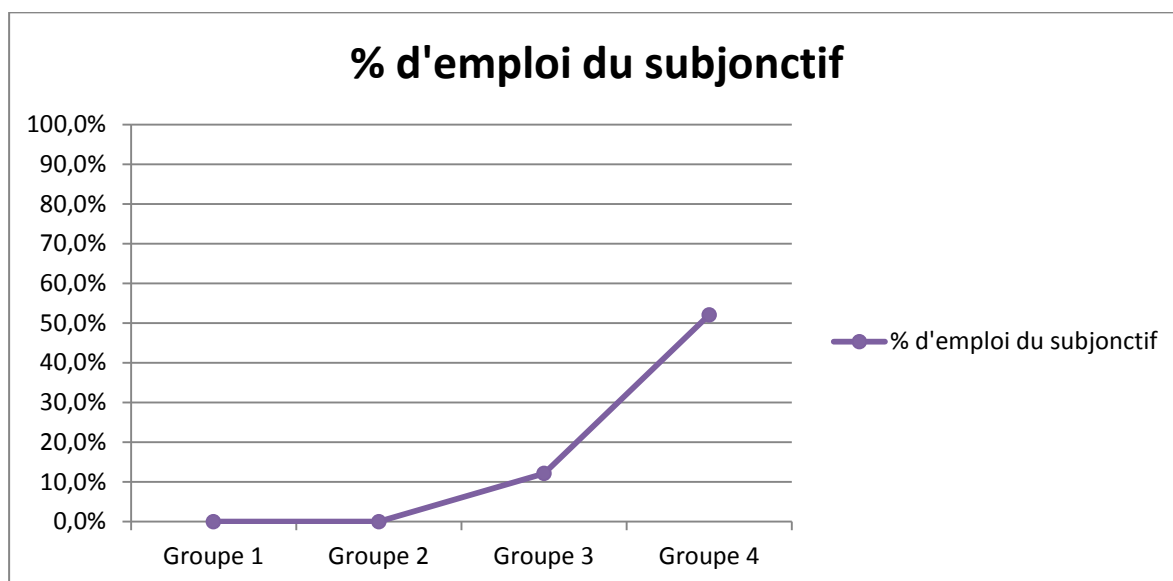
10.2.4. Le subjunctif et le conditionnel

Pour ce qui concerne le subjunctif, bien que les apprenants produisent plusieurs contextes où cette forme pourrait s'employer, avec des expressions verbales et des conjonctions de subordination, à partir du stade intermédiaire, son emploi ne se stabilise qu'au niveau avancé bas avec des pourcentages de réalisation qui dépasse 50% des occurrences, comme nous pouvons le voir dans les tableaux ci-dessous :

Tableau 19. Occurrences du subjunctif dans des contextes marqués

Groupe	Contextes marqués	Subj.	Présent	% d'emploi du subjunctif
Groupe 1	6	0	6	0,0%
Groupe 2	11	0	11	0,0%
Groupe 3	33	4	29	12,1%
Groupe 4	48	25	23	52,1%

Tableau 20. Fonction croissante de l'emploi du subjonctif



Il faut tout d'abord remarquer que, surtout pour le groupe intermédiaire, le subjonctif est employé dans la plupart des cas avec des verbes auxiliaires ou modaux. Par la suite, on le retrouve dans des contextes obligatoires et en dépendance de verbes exprimant la volonté, la crainte et l'interdiction, ou de locutions conjonctives telles que *pour que* final, *bien que* et *quoique* concessifs, etc.

Dans l'étude de Bartning et Schlyter, le subjonctif n'est attesté qu'à partir du stade avancé inférieur. Dans notre étude, il y a une différence remarquable qui est due à l'explicitation des règles d'emplois du subjonctif dans la subordination. En effet, les étudiants du groupe A ont consacré la deuxième année académique à l'étude de syntaxe de la phrase complexe. C'est dans leurs productions que l'emploi du subjonctif est attesté avec un certain nombre de verbes lexicaux, et pour la construction d'énoncés multipropositionnels, ce qui témoigne du fait que les apprenants emploient le subjonctif pour exprimer des nuances sémantiques.

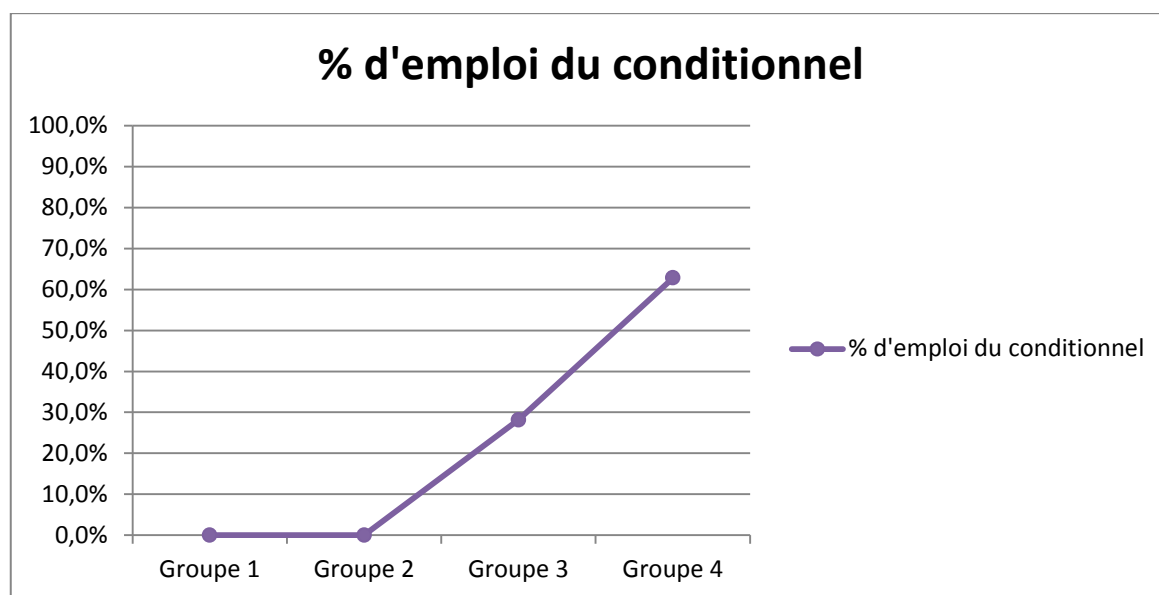
Le conditionnel, dont les pourcentages d'emploi et la fonction croissante sont indiqués dans les tableaux ci-dessous, connaît un développement similaire à celui du subjonctif :

Tableau 21. Pourcentages d'emploi du conditionnel

Groupe	Contextes marqués	Cond.	Présent	% d'emploi du conditionnel

Groupe 1	0	0	0	-
Groupe 2	0	2	-2	-
Groupe 3	32	9	23	28,1%
Groupe 4	43	27	16	62,8%

Tableau 22. Fonction croissante de l'emploi du conditionnel



Nous avons indiqué le nombre des contextes obligatoires dans la première colonne du tableau 21. Aux premiers stades du développement nous pouvons observer quelques cas isolés d'emploi du conditionnel indépendant, par exemple dans l'expression d'un désir ou d'un ordre atténué, d'un projet, d'une opinion, d'une requête, d'une possibilité. Dans ces cas, l'emploi concerne presque toujours les auxiliaires, les modaux et des verbes exprimant le désir (*je voudrais + infinitif, j'aimerais + infinitif*). Ce n'est qu'au stade avancé inférieur que le conditionnel est employé pour la concordance des modes, et en particulier dans l'expression de l'hypothèse, de la condition et du futur par rapport au passé. Par ailleurs, nous notons que, à part l'emploi fréquent du présent, l'expression de la condition fait preuve de tout un mélange de temps qui ne reflètent pas la concordance à laquelle on s'attendrait.

Pour ce qui concerne le plus-que parfait, nous n'avons observé que quelques emplois isolés, ce qui ne nous permet pas de prendre en considération des pourcentages d'emploi ni de fonction croissante. Il faut seulement souligner que le plus-que-parfait ne fait sa parution qu'au stade avancé, et qu'il n'est employé que par certains étudiants particulièrement motivés. Sur ce point, nos résultats diffèrent par rapport à ceux de Bartning et Schlyter (Corpus InterFra) selon lesquels le plus-que-parfait apparaît avant le conditionnel. Ce dernier, comme nous l'avons vu, paraît plus tôt dans notre corpus, et on observe des occurrences isolées déjà au stade post-initial. À ce niveau, il semble que la méthodologie d'enseignement puisse jouer un rôle décisif, tout avec l'influence de la L1 dans laquelle l'emploi du conditionnel dans la subordination infinitive se fait de manière comparable.

Pour ce qui concerne aussi bien le subjonctif que le conditionnel dans les phénomènes de concordance modale dans la phrase complexe, l'influence de la L1 dévient au contraire négative : l'emploi de ces deux modes différant remarquablement en italien L1, le transfert de la L1 est à la base d'un grand nombre d'emplois non-corrects.

10.3. L'accord en genre et en nombre

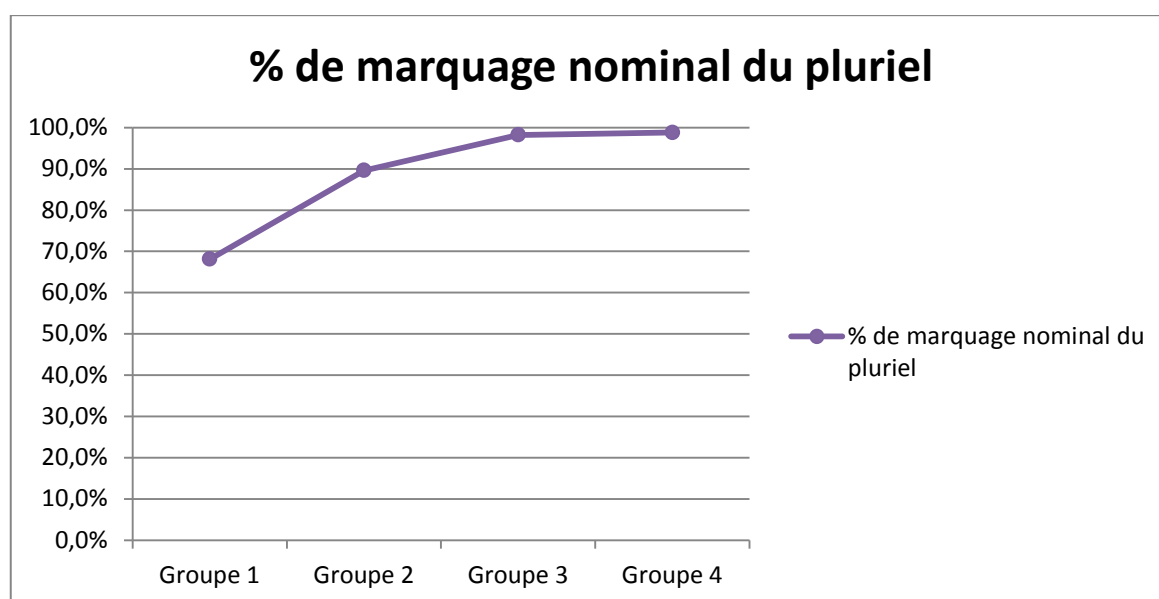
Pour ce qui concerne le nombre, son caractère silencieux nous empêche d'en évaluer l'acquisition à l'oral. Pour cette raison, cette partie de l'analyse s'appuiera sur les rédactions des apprenants. Dans l'étude longitudinale, nous examinerons aussi quelques occurrences de pluriels audibles à l'oral. En analysant le marquage en nombre (présence versus absence du pluriel), il s'avère que les morphographèmes du pluriel sont présents dès le stade 1. Dans le tableau 23 ci-dessous, la totalité des noms apparaissant dans des contextes au pluriel est rapportée en termes d'occurrences et de pourcentages de marquage nominal correct. Ces chiffres ne se réfèrent qu'à la morphologie du pluriel, sans considérer la réalisation de l'accord avec le déterminant ou l'adjectif.

Tableau 23. Marquage nominal du pluriel

Groupe	Contextes au pluriel	Formes marquées	Formes non-marquées	% de marquage nominal du pluriel

Groupe 1	160	109	51	68,1%
Groupe 2	221	198	23	89,6%
Groupe 3	334	328	6	98,2%
Groupe 4	415	410	5	98,8%

Tableau 24. Fonction croissante du marquage nominal du pluriel



On peut observer que le marquage du pluriel est productif dès les premiers stades de l'acquisition. Le marquage du pluriel nominal est maîtrisé très tôt en français L2. Dans la majorité des contextes au pluriel, et cela vaut pour les quatre stades, le nombre est marqué avec *-s* ou avec *-x*. Or, vu la différence quant au niveau linguistique général des apprenants, il est malgré tout étonnant que l'écart dans ce domaine soit si restreint entre les stades initial et avancé. Les apprenants au stade 1, représentant un niveau linguistique élémentaire, caractérisé par une activité morphologique extrêmement faible, arrivent à marquer le pluriel dans 68 % des contextes produits.

La grande fiabilité du morphème *-s*, c'est-à-dire sa haute régularité morphologique à l'écrit, se manifeste par son suremploi pour des noms irréguliers (*des travaux*) par une partie des apprenants aux stades intermédiaires. L'étude des noms en *-x* a montré que le morphème *-s* est suremployé pour des noms irréguliers peu fréquents dans leur

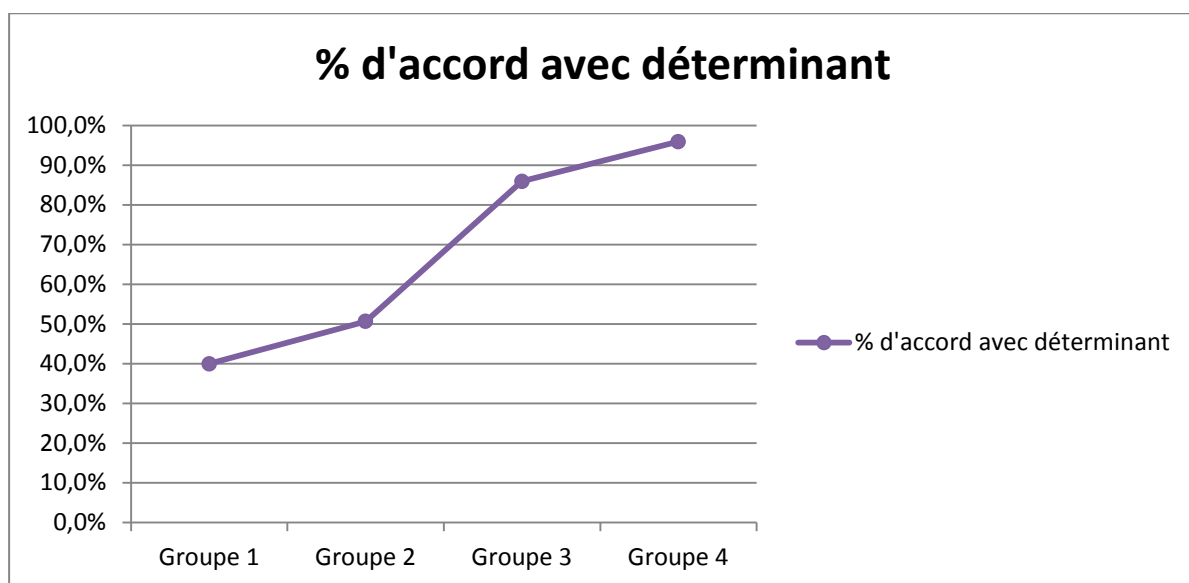
forme au pluriel qui sont produits de façon beaucoup moins correcte que les autres noms.

Dans l'accord en nombre entre le nom et le déterminant, c'est ce dernier qui joue un rôle principal. Pour nous, le déterminant est particulièrement intéressant à l'écrit, étant donné son placement au début du SN et étant donné son expression audible au pluriel. Dans les tableaux ci-dessous nous pouvons observer les pourcentages d'accord avec déterminant et la fonction croissante de l'accord avec déterminant :

Tableau 25. Pourcentages d'accord en nombre avec le déterminant

Groupe	Contextes au pluriel	Accord avec déterminant réalisé	Accord avec déterminant non-réalisé	% d'accord avec déterminant
Groupe 1	160	64	96	40,0%
Groupe 2	221	112	109	50,7%
Groupe 3	334	287	47	85,9%
Groupe 4	415	398	17	95,9%

Tableau 26. Fonction croissante de l'accord en nombre avec déterminant



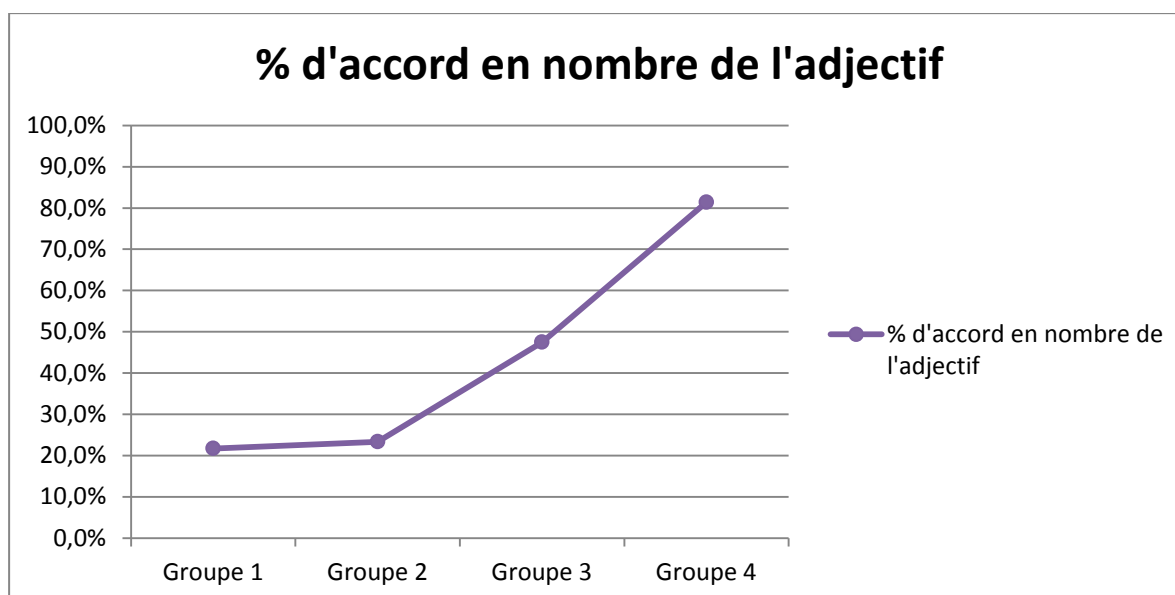
L'analyse de l'accord en nombre avec l'adjectif pose quelques problèmes, du moment que plusieurs apprenants aux stades initiaux écrivent leurs textes sans employer d'adjectifs, un phénomène qui a également été observé par Gayraud (2000 : 325-6) dans des textes écrits par des enfants francophones. En ce qui concerne notre domaine de recherche, les adjectifs sont encore plus rares dans un contexte au pluriel. Néanmoins, on peut constater un certain développement dans ce domaine qui est lié à une croissance du nombre d'adjectifs employés ainsi qu'à la capacité des apprenants d'accorder ces adjectifs en nombre.

En consultant le tableau 27 ci-dessous, nous observons que, de façon générale, l'accord adjectival en nombre correspond à un phénomène tardif pour les apprenants italiens : il est rare que les apprenants en début d'acquisition fassent l'accord entre le nom et l'adjectif. Au stade 4, en revanche, cet accord en nombre est relativement bien maîtrisé :

Tableau 27. Pourcentages d'accord en nombre avec l'adjectif

Groupe	Contextes au pluriel	Accord en nombre de adjectif réalisé	Accord en nombre avec adjectif non-réalisé	% d'accord en nombre de l'adjectif
Groupe 1	23	5	18	21,7%
Groupe 2	77	18	59	23,4%
Groupe 3	120	57	63	47,5%
Groupe 4	226	184	42	81,4%

Tableau 28. Fonction croissante de l'accord en nombre avec l'adjectif



Dans le cadre de l'analyse longitudinale, nous nous interrogerons aussi sur les différences entre l'accord de l'adjectif épithète et l'accord de l'adjectif en fonction attributive.

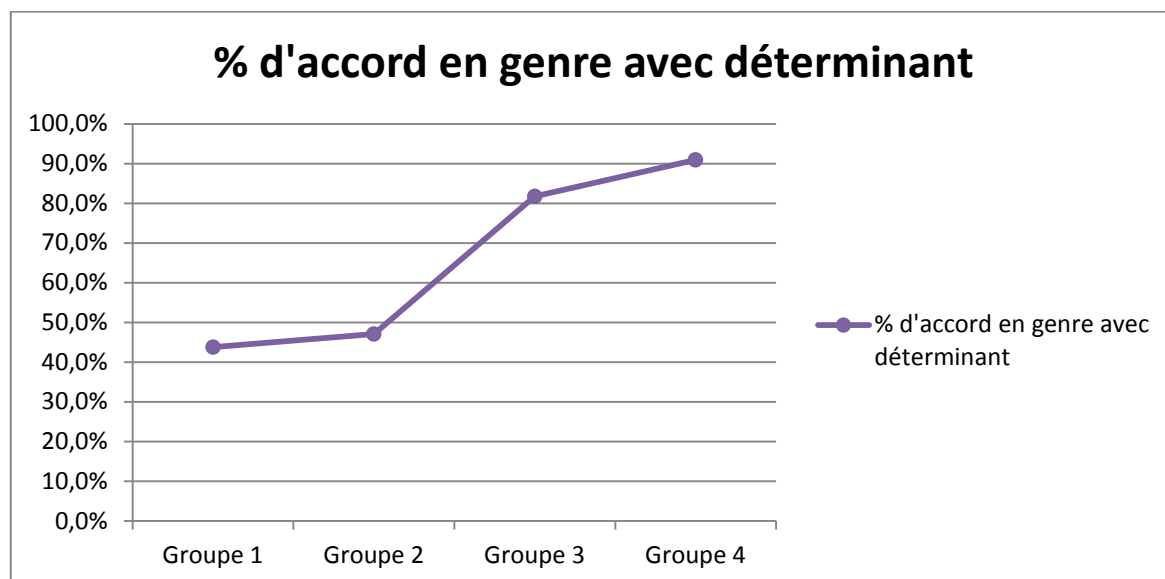
Pour ce qui concerne le genre, nous n'avons analysé que l'accord des déterminants et des adjectifs. L'attribution du genre aux lemmes relève du domaine des propriétés lexicales qui ne font pas l'objet de cette étude.

Nous verrons dans l'étude longitudinale (chap. 12) qu'une partie d'erreurs relevées est déterminée par une attribution arbitraire du genre au niveau lexical plutôt qu'à une erreur d'accord. Dans les tableaux ci-dessous nous pouvons observer les pourcentages et la fonction croissante dans l'accord en genre avec déterminant :

Tableau 29. Accord en genre avec déterminant

Groupe	Contextes au féminin	Accord en genre réalisé	Accord en genre non-réalisé	% d'accord en genre avec déterminant
Groupe 1	96	42	54	43,8%
Groupe 2	102	48	54	47,1%
Groupe 3	186	152	34	81,7%
Groupe 4	198	180	18	90,9%

Tableau 30. Fonction croissante de l'accord en genre avec le déterminant

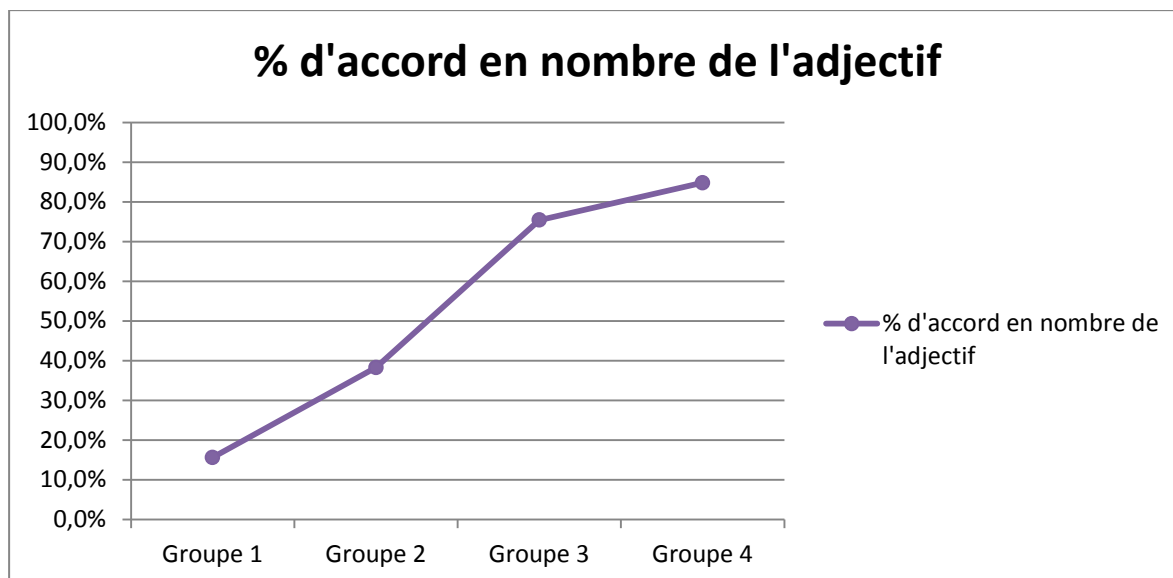


Dans les tableaux ci-dessous nous pouvons observer les pourcentages et la fonction croissante dans l'accord en genre de l'adjectif :

Tableau 31. Pourcentages d'accord en genre de l'adjectif

Groupe	Contextes au féminin	Accord en genre de l'adjectif réalisé	Accord en genre avec l'adjectif non-réalisé	% d'accord en nombre de l'adjectif
Groupe 1	32	5	27	15,6%
Groupe 2	47	18	29	38,3%
Groupe 3	118	89	29	75,4%
Groupe 4	217	184	33	84,8%

Tableau 32. Fonction croissante de l'accord en genre avec l'adjectif



Il est souvent difficile d'établir un parallèle entre nos résultats et ceux des autres études portant sur le développement morphologique en français L2. Ce fait s'explique, bien sûr, par le fait que les études antérieures en français L2 traitent essentiellement de la production orale en français, où les marquages restent souvent silencieux (Bartning et Schlyter, 2004). Granfeldt (2003: 203), qui a étudié le développement du syntagme nominal en français L2, ne met cependant pas en doute une présence initiale du trait du nombre et du genre à l'oral, ce qui est compatible avec les différences que nous avons observées entre écrit et oral. Notre étude souligne que les apprenants marquent le pluriel et le féminin nominal et pronominal en *-s* et en *-e* de manière stable déjà aux stades initiaux, surtout pour ce qui concerne l'écrit.

Il semble que l'influence de plusieurs facteurs travaille en tandem pour faciliter le marquage du pluriel et du féminin (pro)nominal. Le caractère sémantiquement motivé de ce marquage, à savoir l'importance des morphèmes *-s* et *-e* pour la compréhension et pour la transmission du message, favorise un marquage morphologique précoce. À l'opposé du *-s* et *-e* adjectivaux ou du *-nt* verbal, le *-s* et le *-e* nominaux ne sont pas redondants mais, au contraire, essentiels pour la compréhension de la phrase entière. Ce fait joue bien sûr un rôle important pour les apprenants du français L2, au moins à l'écrit. En outre, le caractère morphologiquement très régulier de *-s* et *-e*, basé sur la relation biunivoque entre le *-s* et le pluriel, et le *-e* et le féminin, contribue également à faciliter cette acquisition. Il ne faut pas non plus négliger l'influence probable de la haute fréquence type de ces morphèmes dans la sphère nominale ainsi que, pour le

pluriel, l'influence éventuelle d'un transfert de la L2, l'anglais, où le même morphème *-s* est utilisé pour marquer le pluriel nominal.

Nous concluons donc que les morphèmes nominaux *-s* du pluriel et *-e* du féminin profitent à l'écrit d'un statut très fort dans l'interlangue des apprenants. La catégorie syntaxique du *-s* et du *-e* nominaux, à savoir leur caractère flexionnel et conjoint, ne semble pas influencer la production de ce morphème de manière négative. Qui plus est, le manque de saillance perceptuelle à l'oral, ne gêne pas ce marquage du pluriel en français L2 à l'écrit.

À l'oral, la réalisation de ces morphèmes est difficile à évaluer, à cause de leur caractère silencieux en français. Cependant, l'émergence du marquage du pluriel et du féminin peut être aisément évaluée à partir d'occurrences spécifiques, dans lesquelles l'ajout des morphèmes *-s* et *-e* provoque des phénomènes phonétiques tels que la liaison (*les amis*) ou la prononciation d'une consonne finale silencieuse au masculin (*une étudiante*). Les quelques occurrences d'accord au féminin de l'adjectif (par exemples *confuse* ou *contente*) épithète ou attribut sont observables à l'écrit. Comme nous l'avons vu, l'attribution du nombre ou du genre sont plus probables au niveau (pro)nominal, où l'accord est sémantiquement motivé, qu'au niveau adjectival, où l'attribution des marques de genre et de nombre est redondante. Pourtant, l'écrit est plus sujet au contrôle métalinguistique et l'apprenant a plus de temps pour monitorer sa production, ce qui peut expliquer l'émergence de certaines structures plus rares à l'oral, telles que l'accord adjectival.

10.4. La mise en place de la négation

Catégorie fonctionnelle essentielle qui se trouve au cœur du fonctionnement grammatical, la négation est essentielle pour ses effets grammaticaux mais aussi pragmatiques. La première forme négative utilisée par tous les apprenants du français L2 est *non* adverbe holophrastique. Bartning et Schlyter observent un développement successif selon l'ordre de développement *Nég + V*, *V + Nég* et finalement *Ne + Vfin + Pas*. Sur la mise en place de la négation, nos données diffèrent remarquablement par rapport à l'ordre d'acquisition observé chez les apprenants suédophones. Le tableau ci-dessous montre, pour chaque groupe de niveau, le pourcentage d'emploi des structures identifiées par Bartning et Schlyter :

Tableau 33. Le développement de la négation

Groupe	Formes négatives	Nég + V	V + Nég	Ne + V + Pas	% nég + V	% V+ nég	Ne + V + Pas
Groupe 1	79	5	7	67	6,3%	8,9%	84,8%
Groupe 2	112	3	9	98	2,7%	8,0%	87,5%
Groupe 3	206	0	42	164	0,0%	20,4%	79,6%
Groupe 4	217	0	48	169	0,0%	22,1%	77,9%

Il est intéressant de souligner que la forme *Nég+V*, attesté systématiquement par Bartning et Schlyter aux stades initial et post-initial, ne se retrouve dans notre corpus qu'en pourcentages minimaux. Il en est de même pour ce qui concerne la structure *V + Nég*, qui est pourtant assez fréquente dans l'input. Il est probable que, pendant les premières phases, les apprenants monitorent de près leur production, du moment que l'expression de la négation en L2 diffère de manière considérable par rapport à la L1 qui ne requiert qu'un adverbe de négation toujours antéposé au verbe. Les règles de construction de la négation en français sont beaucoup plus complexes. Non seulement l'apprenant doit maîtriser l'emploi de deux adverbes de négation qui occupent des places différentes, il doit aussi tenir compte des temps verbaux et mémoriser deux constructions : *Ne + V+ Pas* pour les temps simples et *Ne + Aux + Pas + Part.P* pour les temps composés.

La conscience de cette difficulté liée au placement mais aussi, à des niveaux plus avancés, à la morphologie verbale, concourt à déterminer les hauts pourcentages d'emplois corrects dès les premiers stades de l'acquisition. À ce facteur s'ajoute aussi l'explicitation de la règle grammaticale à laquelle l'apprenant est soumis. En outre, dans l'input contrôlé typique d'un contexte d'apprentissage universitaire, la fréquence de la forme standard *Ne +V+Pas* est plus haute par rapport à celle de la forme familière *V+Pas*.

Nous observons cependant que, par la suite, l'emploi de la forme *V+Pas* augmente, probablement à cause de l'enrichissement de l'input et de l'acquisition de la variation

sociolinguistique qui permettent à l'apprenant de distinguer sur la base du contexte de l'énonciation. Cette distinction est aisément observable en ce que les occurrences de *V+Pas* paraissent presque toujours dans les conversations informelles, et très rarement à l'écrit.

10.5. La subordination

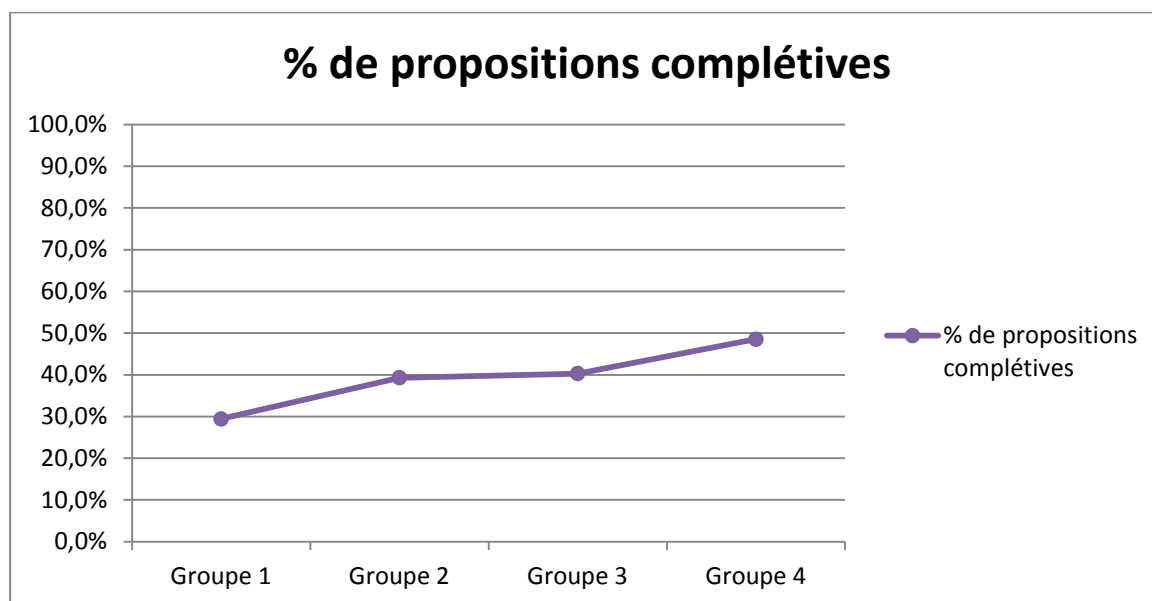
Bartning et Schlyter ont proposé un développement de la subordination qui diffère considérablement par rapport aux résultats de l'analyse de nos données. Selon ces auteures, le stade initial serait caractérisé par la seule présence de connecteurs de coordination tels que *et*, *mais* et quelques occurrences de *puis*. Au stade post-initial, elles ont observé le développement d'une subordination simple constituée de subordonnées circonstancielles temporelles et causales, avec la parution des premières subordonnées relatives. Le stade intermédiaire connaît un enrichissement de la subordination avec l'emploi de subordonnées causales, temporelles, relatives et complétives. Au stade avancé, les subordonnées les plus répandues sont les causales, avec un suremploi du connecteur *parce que*.

Dans les tableaux ci-dessous, nous montrons le développement de la subordination en prenant en considération le nombre de subordonnées complétives, relatives et circonstancielles par rapport au nombre total de subordonnées :

Tableau 34. Pourcentage de complétives par rapport à l'emploi total de subordonnées

Groupe	Subordonnées	Subord. Compl.	Subord. rel. ou circonst.	% de propositions complétives
Groupe 1	51	15	36	29,4%
Groupe 2	448	176	272	39,3%
Groupe 3	663	267	396	40,3%
Groupe 4	1088	528	560	48,5%

Tableau 35. Fonction croissante de l'emploi des complétives



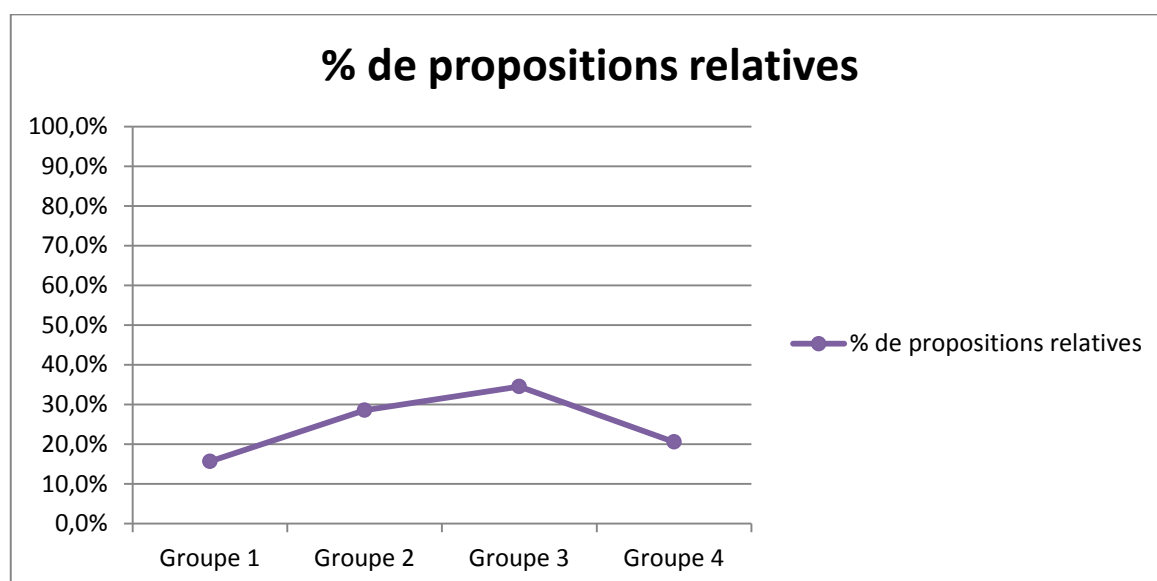
Dans notre corpus, l'emploi de subordonnées complétives est donc attesté à partir des premiers stades de l'acquisition. Il faut cependant remarquer qu'il s'agit toujours de complétives implicites, construites dans la plupart des cas avec des verbes modaux. Cet emploi précoce pourrait être le résultat du transfert de la L1 qui partage avec le français L2 la même structure *V.mod + Inf* ou *il faut + inf.*

Dans les tableaux ci-dessous nous montrerons le développement des subordonnées relatives et des circonstancielles :

Tableau 36. Pourcentage des subordonnées relatives sur le total des subordonnées

Groupe	Subordonnées	Subord. Rel.	Subord. Compl. ou circonst.	% de propositions relatives
Groupe 1	51	8	30	15,7%
Groupe 2	448	128	320	28,6%
Groupe 3	663	229	434	34,5%
Groupe 4	1088	224	864	20,6%

Tableau 37. Fonction décroissante de l'emploi des relatives



Dans leurs recherches, Bartning et Schlyter relèvent l'emploi des relatives à partir du deuxième stage, le post-initial. Dans notre corpus, des occurrences isolées sont observables dès le début de l'acquisition. Il est intéressant de remarquer que le nombre de relatives par rapport au nombre total des subordonnées décroît au passage du stade intermédiaire au stade avancé inférieur. Il faut cependant rappeler qu'il ne s'agit que d'une quantité calculée sur le total des occurrences de subordination. Dans le tableau ci-dessus nous pouvons observer que le nombre d'occurrences de subordonnées relatives augmente du premier au troisième stade et il décroît entre le 3^{ème} et le 4^{ème}.

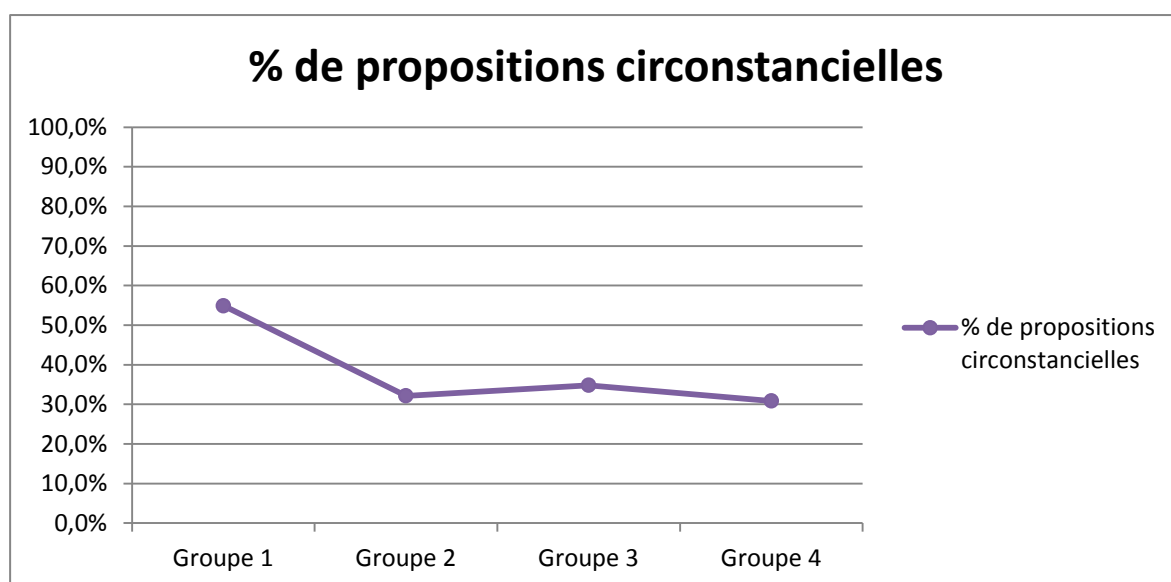
Nous observons une tendance similaire aussi pour ce qui concerne les propositions subordonnées circonstancielles :

Tableau 38. Pourcentage de propositions circonstancielles sur le total des subordonnées

Groupe	Subordonnées	Subord. Circunst.	Subord. Compl. ou rel.	% de propositions circonstancielles
Groupe 1	51	28	30	54,9%
Groupe 2	448	144	304	32,1%

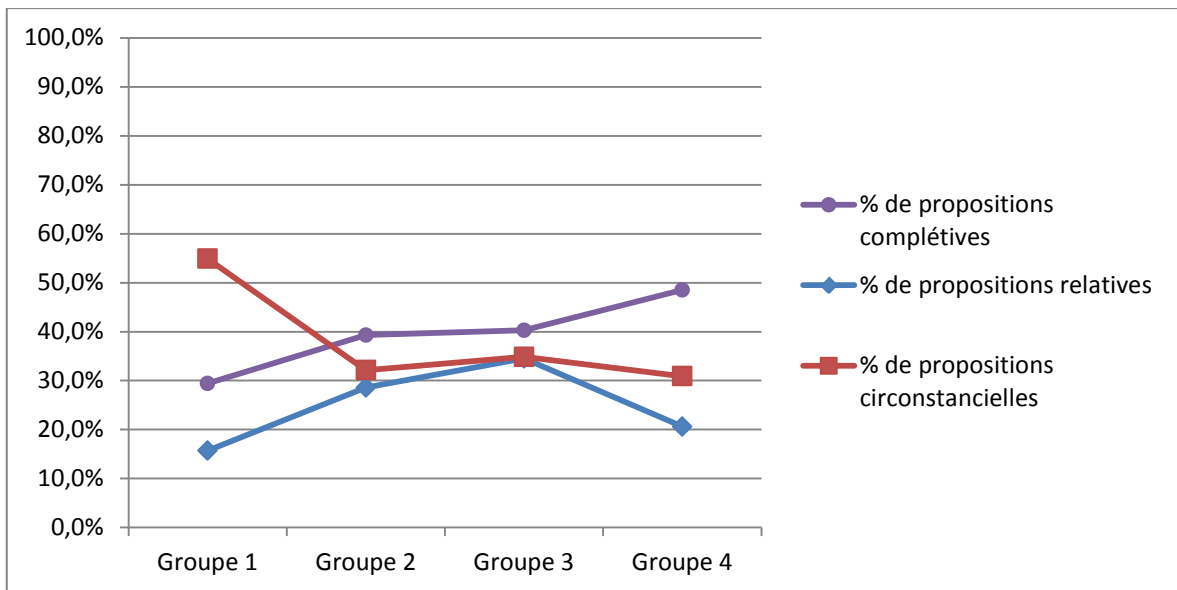
Groupe 3	663	231	432	34,8%
Groupe 4	1088	336	752	30,9%

Tableau 39. Fonction décroissante de l'emploi des circonstancielles



Pour ce qui concerne les circonstanciels, leur poids respectif diminue du stade 1 au stade 4. Au début de l'acquisition, l'apprenant qui ne dispose pas d'outils flexionnels pour construire ses énoncés complexes, fait recours à des propositions formellement indépendantes, telles que les coordinatives et les subordonnées causales. Par la suite, il se familiarise avec les subordonnées complétives infinitives et avec les relatives. La diminution relative des circonstanciels est probablement explicable par le développement relatif des autres propositions subordonnées. Dans le tableau ci-dessous nous avons mis en relation les pourcentages d'emploi des trois typologies de subordonnées :

Tableau 40. Fonctions croissante/décroissante des subordonnées complétives, relatives et circonstanciels



Il semble que le développement du stade initial au stade avancé inférieur soit caractérisé par une tendance à la diversification des moyens syntaxiques. L'apprenant, qui commence par utiliser surtout des circonstancielles causales et temporelles simples (sans concordance de temps et de modes), diversifie son usage au fur et à mesure qu'il s'approprie de nouvelles structures syntaxiques. En plus, il faut aussi remarquer que la classe des complétives est la seule qui connaisse une fonction croissante, et que cela peut s'expliquer avec le développement contextuel de la morphologie verbale, de la modalisation et des distinctions aspectuo-temporelles. On s'attendrait cependant à un accroissement parallèle des subordonnées circonstancielles les plus complexes, telles que les hypothétiques, les temporelles avec concordance des temps, les finales, les concessives alors que l'emploi de celles-ci n'est attesté qu'à partir du stade intermédiaire et se diversifie dans le passage du stade intermédiaire au stade avancé inférieur.

11. Résumé des résultats de l'étude transversale

L'objectif de cette analyse transversale était de mettre l'accent sur la production, écrite et orale, de certaines structures du français L2 de montrer les grands contours du développement morphosyntaxique dans ces domaines. Notre but a été de comparer la production écrite et orale à des stades d'acquisition différents en vue de montrer un développement dans le processus d'acquisition des structures. Dans ce qui suit, nous résumerons brièvement, pour chaque structure analysée, les résultats obtenus en les comparant avec les données de Bartning et Schlyter.

Les FFC et les FNF

Aux stades initiaux, les apprenants emploient des FNF dans la plupart des contextes. Le développement est graduel du groupe 1 (33% de contextes marqués) au groupe 2 (54,2%). Le groupe 3 montre 96% de contextes marqués et au stade avancé-bas 100% des contextes sont marqués, bien qu'avec quelques hésitations quant à la forme. Il y a souvent la tendance à surgénéraliser des patterns flexionnels.

Les données suggèrent que la flexion verbale est acquise plus tôt par les apprenants italophones que par les suédophones. Ceci est probablement dû aux analogies entre l'italien et le français et à l'approche métalinguistique adoptée, qui met l'accent sur les régularités flexionnelles dès le début de l'acquisition.

Le système TMA

Le marquage du passé

Le marquage du passé est rare au début de l'acquisition. Initialement, les apprenants ne marquent pas le passé mais utilisent une forme simple *jE mangE*. Ils commencent tôt à utiliser des formes de PC avec des verbes fréquents dans l'input (*je suis allé*). Graduellement, d'autres contextes passés sont marqués par le PC. Des cas isolés de formes à l'imparfait peuvent surgir, surtout *était/avait*.

Le groupe 2 marque déjà 60% des contextes passés par le PC. À ce niveau, les apprenants utilisent *était/avait* mais utilisent souvent le présent ou le PC au lieu de l'imparfait pour les autres verbes. Le pourcentage d'emploi correct de l'imparfait pour le groupe 2 est de 14,6%.

L'écart entre groupe 2 et groupe 3 est considérable. Pour le PC, il est marqué dans 100% des occurrences observées, bien qu'avec des hésitations quant à la forme du participe passé. Les formes finies courtes n'existent pratiquement plus. L'imparfait atteint 95,5% d'emplois corrects.

Le groupe 3 marque déjà tous les contextes et réalise de manière correcte les oppositions aspectuelles.

Par rapport au corpus de Bartning et Schlyter, nos données montrent un emploi plus précoce du PC et un développement plus marqué entre les stades initiaux et le stade intermédiaire. Un rôle décisif est bien sûr joué par les analogies entre L1 et L2 dans la formation des temps verbaux mais aussi dans l'expression de l'aspectualité.

Pour ce qui concerne le plus-que parfait, il faut seulement souligner que le plus-que-parfait ne fait sa parution qu'au stade avancé, et qu'il n'est employé que par certains étudiants particulièrement motivés. Nos résultats diffèrent par rapport à ceux de Bartning et Schlyter (Corpus InterFra) selon lesquels le plus-que-parfait apparaît avant le conditionnel. Ce dernier paraît plus tôt dans notre corpus. Il semble que la méthodologie d'enseignement puisse jouer un rôle décisif, tout avec l'influence de la L1 dans laquelle l'emploi du conditionnel dans la subordination infinitive se fait de manière comparable.

Le marquage du futur

Aux stades initiaux, le futur est marqué par des moyens lexicaux. Son développement est lent (13 % pour le groupe 2), mais connaît un écart entre le groupe 2 et le groupe 3 (72,2 %).

Cependant, même au stade avancé-bas, les apprenants ne parviennent pas à marquer 100% des contextes comme pour l'imparfait ou le PC. On s'attendrait à des pourcentages plus élevés, d'autant plus que le futur est caractérisé par une certaine régularité morphophonologique. Il faut observer qu'en italien comme en français le marquage du futur se fait souvent par des moyens lexicaux. Les apprenants emploient donc des adverbes antéposés pour marquer le futur, ce qui explique le pourcentage inférieur de marquages du futur par rapport au marquage du passé dans les stades plus avancés.

Le subjonctif et le conditionnel

Dès le début, les apprenants produisent des contextes où le subjonctif pourrait s'employer, avec des expressions verbales telles que *il faut* ou *je veux*. Les contextes marqués augmentent pour le groupe 3, mais l'emploi ne se stabilise qu'au groupe 4 avec des pourcentages de réalisation qui dépassent 50%.

Dans l'étude de Bartning et Schlyter, le subjonctif est attesté à partir du stade avancé inférieur. Dans notre étude, de rares cas sont observables dans le groupe 3 (12%). Deux facteurs entrent en jeu. D'une part, il y a une différence remarquable qui est due à l'explicitation des règles d'emplois du subjonctif dans la subordination. D'autre part, la L1 est souvent la source d'erreurs dans la production du subjonctif, du moment qu'il existe des différences remarquables dans l'emploi du mode subjonctif entre l'italien et le français. Les apprenants commencent tard à employer ce temps verbal, d'autant plus que celui-ci n'est pas fréquent dans l'input.

Pour ce qui concerne le conditionnel, aux premiers stades on observe des cas isolés avec les modaux ou des verbes qui ont à la fois une haute fréquence d'occurrence et un haut niveau de régularité morphophonologique (*j'aimerais*). Au stade plus avancé, le conditionnel est finalement employé pour construire des énoncés multipositionnels et pour exprimer l'hypothèse.

La concordance modale dans la phrase complexe subit, aussi bien pour le subjonctif que pour le conditionnel, l'influence de la L1 : l'emploi de ces deux modes différant en italien L1, le transfert est la source d'un grand nombre d'emplois non-corrects.

L'accord en genre et nombre

L'accord en genre et nombre se fait d'abord avec les déterminants. Pour le groupe 1, le pourcentage d'emplois corrects est déjà 40%. L'accord en nombre est plus précoce, mais la différence n'est pas remarquable. D'ailleurs, l'attribution du genre aux unités lexicales est facilitée par les analogies entre L1 et L2. Le développement est similaire par rapport à celui de Bartning et Schlyter.

Pour ce qui concerne l'adjectif, les données sont plus difficiles à interpréter. Tout d'abord, les adjectifs sont rares et les apprenants semblent les éviter, surtout aux stades initiaux. Par la suite, l'attribution des marques semble être aléatoire. Même aux stades les plus avancés, les apprenants n'arrivent pas à maîtriser l'accord de l'adjectif en genre et en nombre.

La mise en place de la négation

La forme négative connaît dans notre corpus un développement différent par rapport à celui qui a été observé par Bartning et Schlyter. La structure *Ne+V+Pas* est attestée dès le début de l'acquisition, avec de rares cas de *Ne+V* et de *V+Pas*.

Cet emploi correct ne peut cependant pas être attribué à un transfert positif, du moment que la structure de la négation en italien est *Non+V*, ce qui donnerait, au moins aux stades initiaux, une présence plus significative de la structure *Ne+V* dans l'interlangue des apprenants. Il semble donc que les apprenants subissent l'influence de l'explicitation métalinguistique à laquelle ils sont soumis très tôt.

Aux stades plus avancés, nous observons l'apparition de la structure *V+Pas* sur le modèle du français parlé et familier.

La subordination

L'emploi de la subordination reflète de façon intéressante le développement acquisitionnel en L2. C'est un moyen important pour l'adulte qui s'en sert tôt. De plus, il y a un lien évident entre le développement de la morphologie verbale et la complexité syntaxique. Selon Bartning et Schlyter, le stade initial est caractérisé par la seule présence de connecteurs de coordination ; au stade post-initial il y a le développement d'une subordination simple constituée de subordonnées circonstancielles temporelles et causales et de quelques relatives ; le stade intermédiaire connaît un enrichissement de la subordination avec l'emploi de causales, temporelles, relatives et complétives ; au stade avancé-bas la subordination s'enrichit et les connecteurs se diversifient.

Dans notre corpus, l'emploi de complétives implicites est attesté à partir des premiers stades. Cet emploi précoce pourrait être dû aux analogies avec la L1. Pour ce qui est des relatives, on en relève quelques cas dès le premier stade. Les circonstancielles montrent une fonction décroissante. La diminution relative des circonstancielles est probablement due au développement parallèle des autres propositions subordonnées.

V. ÉTUDE LONGITUDINALE

12. Analyse longitudinale

L'analyse longitudinale présentera le développement morphosyntaxique individuel de dix apprenants de français L2 à partir de deux ou trois tâches écrites et orales réparties sur une année académiques. Il y a donc approximativement de six à neuf mois entre la première et la dernière production des apprenants. L'étude met l'accent sur l'évolution individuelle des apprenants telle qu'elle est reflétée dans leur production.

Pour faciliter la lecture de cette partie de la thèse, nous avons divisé l'analyse des apprenants individuels en cinq sous-sections selon les stades de l'étude transversale (0, 1, 2, 3 et 4), qui sont, rappelons-le, toujours basés sur les critères de Bartning et Schlyter (2004). Les étudiants sont identifiés par deux chiffres et une lettre : le premier chiffre indique le groupe de niveau dans lequel ils ont été positionnés lors du premier test et le deuxième identifie l'apprenant du groupe. Par la lettres S nous indiquons les étudiants de Sciences Politiques et par la lettre L les étudiants de Lettres et Philosophie.

L'analyse des productions abordera tour à tour les niveaux de la hiérarchie de traitement proposée par la théorie de la processabilité de Pienemann : la procédure catégorielle (niveau 2), la procédure intra-syntagmatique (niveau 3), la procédure inter-syntagmatique (niveau 4) et la procédure de la phrase subordonnée, résumées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 41. Hiérarchie de traitement de la Théorie de la Processabilité de Pienemann

Stades de traitement	Domaine structural	Marquage d'accord	Exemples
5. Procéd. de phrase subordonnée	phrase complexe	accord entre phrase principale et phrase subordonnée	<i>la maison qui est grande</i>
4. Procéd. inter-syntagmatique	phrase simple	accord avec adjectif attribut	<i>la maison est grande</i>
3. Procéd. intra-syntagmatique	Syntagme	accord avec le déterminant et l'épithète	<i>la/une maison grande</i>
2. Procéd. catégorielle	morphèmes lexicaux	attribution du genre et du nombre	<i>maison-s, grand-s, le, la un, une...</i>
1. Procéd.	Lemmes	aucun accord	<i>parlE, papa, vert</i>

lemmatique			
------------	--	--	--

Par la suite, nous analyserons l'évolution des interlangues des étudiants et comparerons les itinéraires observés avec ceux de Bartning et Schlyter. Nous discuterons les différences, en essayant de les expliquer à la lumière des facteurs cognitifs et formels qui peuvent déterminer la progression d'acquisition ainsi que des spécificités liées au contexte d'apprentissage dans lequel se situe l'appropriation linguistique de nos apprenants. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons un récapitulatif des quatre stades de Bartning et Schlyter que nous emploierons pour notre analyse longitudinale :

Tableau 42. Résumé des premiers quatre stades de Bartning et Schlyter

1. Le stade initial
<p>Structuration de l'énoncé :</p> <ul style="list-style-type: none"> - structuration en grande partie nominale ; organisation topique-focus, - apparition rare de <i>c'est</i> ; pas de <i>il y a</i>. <p>Morphologie verbale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - distribution arbitraire de formes verbales non-finies, - de formules <i>je m'appelle, j'habite, je (ne) sais pas, je voudrais SN,</i> - des formes finies : <i>je parle</i>. <p>Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - rareté des formes du passé composé <i>j'ai vu/il a vu</i>. <p>Forme et place de la négation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - emploi de la négation <i>Nég X (non grand lit),</i> - négation comme dans la langue-cible dans des formules du type <i>je (ne) sais pas</i>. <p>Syntagmes nominaux et pronoms :</p> <ul style="list-style-type: none"> - emploi des articles défini et indéfini, - emploi du pronom sujet <i>je</i> (très souvent accentué et non élide).
2. Le stade post-initial
<p>Structuration de l'énoncé :</p> <ul style="list-style-type: none"> - organisation de structuration nominale continue, - début d'une organisation structurale verbale fléchie, - début de subordination simple causale, temporelle et relative, - recours important à <i>c'est</i>. <p>Morphologie verbale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - évolution de l'opposition des formes finies et non-finies, - apparition de verbes modaux,

- accord sujet/verbe marqué par l'opposition entre la 1^{ère} et 2^{ème} personne au singulier pour les verbes non thématiques.

Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :

- émergence de l'imparfait avec *être* et *avoir*,
- début de l'utilisation du futur périphrastique,
- emploi plus productif du passé composé.

Forme et place de la négation :

- apparition de la négation préverbale *ne sans pas* à côté de la négation postverbale.

Syntagmes nominaux et pronoms :

- pronoms objet généralement postposés.

3. Le stade intermédiaire

Structuration de l'énoncé :

- une interlangue plus systématique et régulière,
- enrichissement de la subordination : subordonnées causales, temporelles, complétives et relatives,
- pronom objet avant le verbe lexical.

Morphologie verbale :

- les formes verbales non-finies se rencontrent encore mais se raréfient,
- nous *V-ons* est marqué la plupart du temps,
- l'opposition entre la 3^{ème} pers. singulier et pluriel commence à s'établir,
- emploi en alternance des formes **ils prendre*, **ils prend* et quelques cas de *ils prennent*.

Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :

- emploi du futur périphrastique,
- émergence de quelques formes du futur simple,
- début d'emploi du subjonctif.

Forme et place de la négation :

- négation comme dans la langue-cible (*ne V fini pas*).

Syntagmes nominaux et pronoms :

- pronoms objet placés devant le verbe lexical pour les temps composés et simples, souvent incorrectement après l'auxiliaire *est/a*.

4. Le stade avancé inférieur

Structuration de l'énoncé :

- les structures spécifiques du français, plus complexes et variées apparaissent,
- emploi des connecteurs *alors*, *après*, *finalement*, *mais*, *parce que* et *puis*,
- suremploi significatif par rapport aux natifs des marqueurs polyfonctionnels *mais* et *parce que*.

Morphologie verbale :

- les formes non-finies disparaissent, sauf pour les verbes en/-r,
- des formes finies incorr. *ils sort et des formes du type *il mette,
- emploi de *ils ont, sont, vont, font* mais toujours quelques *ils a, *ils est.

Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :

- certain emploi du subjonctif,
- rares exemples du conditionnel des verbes lexicaux.

Forme et place de la négation :

négation complexe (avec *rien, jamais, personne*) souvent bien placée et correcte.

Syntagmes nominaux et pronoms :

- pronom clitique placé avant l'auxiliaire,
- clitisation de l'article acquise,
- genre de l'article toujours problématique pour l'apprenant.

Dans le chapitre 12, nous résumons les résultats de l'étude longitudinale à la lumière du cadre théorique présenté dans la section II de ce travail. Une comparaison des résultats des deux analyses empiriques des section IV et V sera présentée dans le bilan du chapitre 14.

Dans le tableau ci-dessous nous proposons un récapitulatif des étudiants de l'étude longitudinale avec les tâches accomplies :

Tableau 43. Les apprenants de l'étude longitudinale et les relèvements

	Nombr. d'appr	Années d'étude	Période suivie	Occas. de relèv.	Tâches : Int 10-15 min, BD, Réd.	Type d'acquisition
Gr 0 Débutants	2 (Sc.Po)	0	2sem. Sc.Po	2 Sc.P.	+	Guidée
Gr 1 Débutants (Stade 1, initial)	2 Sc.Po	0-5 (scol.)	2sem. Sc.Po	3 Sc.P.	+	Guidée
Gr 2 Débutants (Stade 2, post-initial)	1 Sc.Po 1 Let.	3-8	2sem. Sc.Po 3sem Let.	3 Sc.P. 3 Let	+	Guidée

Gr 3 Stade 3 Intermédiaire	1 Sc.Po 1 Let.	5-8	2sem. Sc.Po 3sem Let.	3 Sc.P. 3 Let	+	Guidée
Gr 4 Stade 4 avancé bas	2 Let.	7-8	3sem Let.	3 Let.	+	Guidée

Int=Interview, BD= récits de bandes dessinées. Réd : rédaction

12.1. Le groupe 0. Des débuts de l'acquisition au stade initial et post-initial

Pour ce qui concerne le groupe 0, nous avons inclus deux étudiants qui n'ont jamais étudié le français auparavant et qui n'ont jamais passé de périodes de séjours dans des pays francophones ni eu n'importe quelle autre forme de contact avec la langue française. Il a été plus facile de repérer des étudiants répondant à ce profil dans le groupe de Sciences Politiques, du moment que les apprenants de Langues à la faculté de Lettres ont presque tous appris le français à l'école.

Le premier relèvement a été fait à la fin du mois de décembre 2011 pour l'un des étudiants, et au début de janvier 2012 pour l'autre. Les étudiants du groupe 0, rappelons-le, n'ont pas été en mesure de participer au premier test de positionnement. Le premier relèvement a donc été fait à deux mois environ du début des cours. Dans le tableau ci-dessous nous présentons le cadre complet des relèvements effectués sur ce groupe :

Tableau 44. Le groupe 0 et les relèvements

App. groupe0	2011-10		2011-12/ 2012-01		2012-05/06		2012-10		2013-01		201305/06	
	R	I	R	I	R	I	R	I	R	I	R	I
01S	-	-	+	+	+	+						
02S	-	-	+	+	+	+						

Légende : R= Rédaction ; I=Interview

Pour chaque apprenant du groupe 0, nous présenterons un tableau récapitulatif comprenant le rapport entre emplois corrects (premier chiffre) et emplois non-corrects (deuxième chiffre) pour chaque structure analysée. Entre parenthèses, nous indiquons le nombre d'occurrences pour lesquelles il est difficile d'établir la nature de la réalisation, comme dans le cas des PC vs formes non marquées ou dans les cas de l'accord du verbe

avec le sujet⁴⁰. Le total donne donc le nombre d'occurrences relevées. Ces tableaux nous permettent de visualiser de manière claire l'évolution de l'emploi pour chaque structure. Par la suite nous discuterons, à l'aide d'extraits⁴¹ servant comme exemples, les niveaux de la hiérarchie de traitement proposée par Pienemann avant d'esquisser un profil grammatical pour les apprenants évoluant du stade 0 aux stades 1 et 2 et de les confronter avec les stades de Bartning et Schlyter.

12.1.1. La hiérarchie de traitement chez l'apprenante 01S

Premier relèvement

Pour l'apprenante 01S, le premier enregistrement, effectué à deux mois du début des cours⁴², présente déjà des exemples de procédure de phrase subordonnée:

1. *davant la Tour Eiffel qui est ehm ++ qui est ++ très très très grand et très ehm ++ belle ++*

Dans cet exemple, nous pouvons observer d'un côté l'accord adjectival de *belle*, et de l'autre l'attribution de la fonction logique sujet au pronom relatif *qui*. L'accord entre phrase principale et phrase subordonnée concerne donc l'attribution du genre, du verbe et de la fonction logique. Dans cet exemple, le pronom relatif *qui* nous permet de situer l'apprenante au niveau 5 de la hiérarchie de traitement, du moment que la forme de l'adjectif *grand* n'est pas marquée et la forme *belle* [bɛl] peut être aussi le résultat d'un transfert de l'italien *bello*. En revanche, le pronom *qui* exprimant la fonction de sujet ne peut pas être l'effet d'un transfert de l'italien, ce dernier présentant la forme *che* pour

⁴⁰ Dans l'étude transversale nous avons présenté des cas d'ambiguïté que nous avons par conséquent exclus du comptage. Par exemple, à l'oral il est souvent difficile voire impossible de percevoir l'accord du verbe avec le sujet, du moment que les trois premières personnes du singulier et la 3^{ème} personne du pluriel sont homophones pour de verbes lexicaux. Pour évaluer de manière solide la réalisation de cette opposition il faut trouver des réalisations de FFC à la 1^{ère} ou 2^{ème} p.pl ou des oppositions entre 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} p.s. et 3^{ème} p.pl qui ne présentent pas de phénomènes d'homophonie (*je finis – ils finissent* ou *j'aime – nous aimons*). Il en est de même pour ce qui concerne l'opposition entre PC et Ø : les formes verbales qui requièrent l'auxiliaire avoir à la première personne ne permettent pas de distinguer de manière précise entre Ø et PC. Comme dans le cas de [ʒEmãʒE], il est presque impossible de distinguer la forme à marquage Ø de la forme marquée par le PC, du moment que l'apprenant ne perçoit pas l'opposition entre [e] et [ə] dans *j'ai mangé* PC [ʒemãʒe] vs Ø *je manger* [ʒəmãʒe]. Nous indiquons donc les réalisations par l'archiphonème E.

⁴¹ Les extraits des enregistrements sont donnés en italique, les extraits des rédactions en italique entre guillemets.

⁴² Les cours ont débuté à la moitié du mois d'octobre et se sont poursuivis jusqu'à la moitié de décembre.

l'objet ainsi que pour le sujet. Cependant, suivant le critère d'émergence de Pallotti⁴³, nous ne pouvons pas considérer la structure comme émergente, d'autant plus que des exemples d'accord au niveau 5 n'ont été repérés non plus dans le texte écrit.

Dans les exemples qui suivent, nous pouvons observer des phénomènes d'accord intra-syntagmatique (*ma famille, ma sœur, deux semaines, à la côte*) et inter-syntagmatique (*ma sœur est une étudiante*), caractérisant les niveaux 3 et 4 de la hiérarchie :

2. *ok ehm +++ ma + mon fa- ma famille ehm ++ est composé(e) ehm ++ de ehm ++ quatre euh perso- [pERsɔne] ehm mes par- [parEnt] et ma: + ma sœur ehm ma sœur ehm ++ euh + est une + étudiant + étudiante*
3. *pour euh ++ deux [simEn]*
4. *euh ++ au concert ++ rock*
5. *à la côte*
6. *« elle est très sympathique »*
7. *« Palermo est une ville historique »*

Suivant le critère d'émergence, nous pouvons donc considérer l'accord intra-syntagmatique et inter-syntagmatique comme émergents : dans les exemples 2, 3, 4 et 5 nous pouvons observer l'accord avec le déterminant et dans les exemples 2, 6 et 7 nous pouvons observer l'accord de l'attribut avec le sujet. Pour ce qui concerne le niveau 4, il a été cependant nécessaire de considérer une occurrence tirée de l'interview avec deux occurrences de la rédaction.

Deuxième relèvement

L'étudiante 01S avait donc atteint le niveau 4 de la hiérarchie dès le premier relèvement. Nous avons cependant voulu tester ce dernier niveau sur le deuxième, avant d'aborder les occurrences de procédure de phrase subordonnée. Voici les occurrences relevées :

1. *« je suis très contente »*
2. *« elle est vraiment très belle »*

⁴³ Pour considérer une structure comme émergente Pallotti exige : soit deux paires minimales ; soit deux créations constructives ; soit trois structures qui sont correctement employées (2007). Dans notre étude longitudinale nous discuterons aussi des structures présentes mais qui n'atteignent pas le niveau d'émergence.

3. « j'ai été très confuse »
4. *le travail est ehm un problème très euh ++ très très difficil(e)*
5. *beaucoup de jeunes après l'école en général ehm sont disoccupé(s)*
6. *les jeunes euh les jeunes ++ sont + plus difficulté(s)*

À l'écrit, les trois occurrences montrent que l'accord inter-syntagmatique est réalisé. Même à l'oral, trois occurrences, le minimum pour considérer la structure comme émergente, ont été repérées. Il faut cependant tenir compte de l'homophonie/homographie entre formes du masculin et féminin et formes du singulier et du pluriel (*difficile / difficile / difficiles – disoccupé / disoccupées / disoccupés*). Pour cette raison, il est souvent difficile d'évaluer l'émergence des structures *être+attribut*.

Dans le deuxième relèvement il a été possible aussi de repérer plusieurs occurrences d'accord entre phrase simple et phrases subordonnées, comme dans les exemples proposés ci-dessous :

7. *chien ehm ++ qui euh ++ qui s'appelle euh ++ Bill et + un tortue qui se s'appelle Caroline*
8. *l'Union euh Européenne euh que: donne + qui donne la major- la majeure possi- la major- possibilité*
9. *trouver travail suivant le ehm l'université ou l'école qui euh qui euh [nuz] nous avons fait*
10. *euh le père son père et euh veut le paquet et pense que ehm est le ++ que est le euh le son enregistreur pour euh pour lui ehm donc ehm ++*
11. *euh pense que + la: + que que Caroline aime ++ lui (question)*
12. *l'enfant euh et qui dit à Bill euh d'être gentil avec le tortue euh et que Caroline veut euh [sulEmã] salade*

Comme dans l'exemple présenté à la section précédente, nous observons ici l'attribution de la fonction sujet au pronom relatif *qui* dans l'exemple 7, 12 et, avec quelques hésitations probablement dues à l'influence de la L1, dans l'exemple 8. Ce procédé requiert donc, suivant la théorie de la processabilité, un échange d'informations grammaticales qui dépasse la frontière entre phrase simple et phrase subordonnée. Les exemples 10 et 11 montrent un échange d'informations grammaticales, et en particulier concernant le genre et le nombre, au niveau du complément indirect *lui*. L'exemple 9 montre, au contraire, l'emploi du pronom relatif *qui* pour exprimer l'objet, ce qui

témoigne que le niveau 5 de la hiérarchie de traitement n'a pas encore été atteint de manière stable. Cependant, selon le critère d'émergence adopté, le niveau 5 de la hiérarchie a été atteint par l'apprenante 01S.

12.1.2. L'interlangue de l'apprenante 01S

Considérant les domaines principaux retenus par Bartning et Schlyetr, nous décrivons par la suite les caractéristiques de l'interlangue de l'apprenante 01S. Pour chaque domaine, nous proposons des exemples et nous essayons d'expliquer, les différences entre les profils proposés par Bartning et Schlyter et les interlangues de nos apprenants. Avant d'aborder la description de l'interlangue de l'apprenante 01S, nous proposons ci-dessous un tableau récapitulatif des occurrences pour les structures analysées

Tableau 45. Les occurrences pour l'étudiante 01S

	Réd. 1	Int. 1	Réd. 2	Int.2
1. FFC / FNF	4/6	3/8	7/6	6/5
2. TMA (PC vs formes non-marquées)	4/7	5/6	3/1	4/3
(imparfait)	0/0	1/0	0/0	0/0
(modaux)	0/0	0/1	4/0	2/0
3. Négation	2/1	1/1	4/0	3/0
4. Accord à l'intérieur du SN				
(genre et nombre avec déterminant)	8/6	12/5	21/8	47/5
(pronoms objet)	0	0	1/0	0/4
(adjectif)	4/1	3/2	12/0	7/2
5. Subordination	4/0	2/0	21/0	23/2
(complétives)	0/0	0/0	8/0	14/0
(circonstancielles)	2/0	2/0	9/0	9/0

(relatives)	2/0	0/0	4/0	1/0
-------------	-----	-----	-----	-----

Premier relèvement

Structuration de l'énoncé, premier relèvement

- La structuration est principalement nominale, les verbes sont non-fléchis dans la plupart des cas, même si on peut observer quelques occurrences de structures à haut niveau de fréquence, telles que *je suis allé, nous avons* etc.
- L'organisation est de type topique-focus.
- Il y a aussi quelques cas de subordination avec proposition relative, causale et temporelle, comme dans les exemples suivants :

1. *la Tour Eiffel qui est ehm ++ qui est ++ très très très grande*
2. *ehm par- [paRse] [paRse] j'aime + je + j'aime ehm ++ la politique*
3. *quand euh ++ j'étais plus euh + pet- + plus*

Il s'agit cependant de cas uniques, qui ne nous permettent pas de considérer les structures comme émergentes.

- Aucune occurrence de *c'est* ou *il y a* n'a été observé, structures non-analytiques qui sont d'habitudes employées pendant les premières phases de l'acquisition comme constructeurs d'énoncés.

Morphologie verbale

- Distribution arbitraire de formes non finies. La plupart des verbes relevés sont conjugué à la première personne, ce qui caractérise un bon nombre de productions d'apprenants débutants. Apparaissent aussi des formules à haute fréquence telles que *je suis, j'ai, j'aime, je pense, je vais, j'étais* et quelques formes finies : *je pense*.

Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :

- On observe cependant l'émergence d'une opposition PC et formes verbales à marquage Ø.

1. *je suis allée*
2. *j'ai visité*
3. *j'ai aimé*

4. *j'ai mangé*
5. *j'ai joué*
6. *j'ai pratiqué*
7. *j'ai ehm ++ retour + + je suis retournée*

Pour l'opposition entre forme à marquage Ø et forme marquant le passé par le PC, nous n'avons cependant retenu que les verbes avec auxiliaire être. En effet, les formes verbales qui requièrent l'auxiliaire avoir à la première personne ne permettent pas de distinguer de manière précise entre Ø et PC. Comme dans le cas de [ʒEmãʒE], il est presque impossible de distinguer la forme à marquage Ø de la forme marquée par le PC, du moment que l'apprenant ne perçoit pas l'opposition entre [e] et [ə] dans *j'ai mangé* PC [ʒemãʒe] vs Ø *je manger* [ʒəmãʒe]. Les verbes construits avec l'auxiliaire être n'ont été retenus qu'à partir de deux occurrences avec deux verbes différents. Par exemple, la seule présence de *je suis allé*, même avec plusieurs occurrence, n'a pas été retenue dans le comptage du marquage au passé, du moment que le syntagme verbal se caractérise par une haute fréquence et peut donc être stocké en mémoire comme une unité lexicale. Chez l'apprenante 01S, la seule occurrence de PC avec verbe lexicaux + auxiliaire être est observable dans l'exemple 10. L'hésitation entre auxiliaire avoir et auxiliaire être observable dans le même exemple, nous fait cependant pencher pour l'émergence du PC et donc de la référence au passé.

- Aucune occurrence de verbes modaux, ni d'oppositions aspectuelles hormis deux occurrences du verbe être à l'imparfait :

8. *quand euh ++ j'étais plus euh + pet- + plus*
9. *samedi était ++ ehm ++ compleanno*
10. *ehm je + [ʒwɛ] de piano(contexte marqué au passé)*
11. *L2 ah vous jouez (question)*

L1 mais je ne [ʒuE] pas ehm je ne nou- je ne [ʒuE] pas (contexte marqué au présent)

L'haute fréquence du verbe être, son irrégularité et le nombre limité d'occurrences nous font cependant considérer l'opposition aspectuelle comme non émergente dans l'interlangue de l'apprenante 01S.

Forme et place de la négation :

Une seule occurrence de négation *Ne + V + Pas* a été observée :

12. *L2 ah vous jouez (question)*

L1 mais je ne [ʒuE] pas ehm je ne nou- je ne [ʒuE] pas

Il faut souligner que la forme verbale n'est pas marquée au passé, le contexte étant marqué au présent. La forme verbale reprend probablement celle qui est présente dans la question posée par l'intervieweuse.

Syntagmes nominaux et pronoms :

- Pour la détermination, on observe l'emploi des articles défini et indéfini, outre que des possessifs et des numéraux:

13. *l'avion*

14. *la Tour Eiffel*

15. *une + étudiant + étudiante*

16. *mon fa- ma famille*

17. *ma sœur*

18. *deux [simEn]*

19. *de ehm ++ quatre euh perso- [pERsɔne]*

20. *elle a ehm [vã] + trois + [vãtRwa] ans*

- L'emploi du pronom sujet *je* est systématique. On peut observer aussi des occurrences de pronoms personnels sujets à la 3^{ème} p.sg. Dans l'exemple ci-dessous *il* est employé au lieu de *ce* dans une construction impersonnelle :

21. *euh il est très [dif:isile] ehm risolver*

Cela nous fait comprendre que la structuration *Suj.+V*, qu'on ne retrouve pas en italien où il y a ellipse du sujet pronominal et/ou nominal et qui est donc propre au français, est acquise.

- On a repéré aussi un emploi de pronom tonique :

22. *très intéressant ehm pour moi*

Le pronom tonique de première personne se caractérise par un haut degré de fréquence et de saillance perceptuelle à l'écrit, ce qui peut expliquer sa parution à ce stade de

l'acquisition et dans un syntagme prépositionnel. Selon nos critères d'émergence, la structure n'est cependant pas considérée comme productive.

Deuxième relèvement

Structuration de l'énoncé

- La structuration des énoncés se complexifie de plus en plus. Comme on peut le voir dans le tableau, à quatre mois du premier relèvement, l'apprenante 01S a déjà acquis les structures syntaxiques les plus importantes, et elle est en mesure de produire des phrases complexes en employant, outre que des propositions circonstancielles, un certain nombre de propositions complétives. Cependant, la plupart d'entre elles sont construites avec le verbe à l'infinitif, comme dans ces exemples :

1. *euh pense que + la: + que que Caroline aime ++ lui*
2. *Boule + veut euh un [paket] un paquet et pense que: le: l'emballage euh est pour euh pour sé*
3. *ehm nous pouvons faire ehm nous pouvons créer majeure(s) + possibilité(s)*
4. *+ nous devons trouver le le travail*
5. *« Il faut aussi faire beaucoup écoutes et beaucoup exercices »*

- Il y a aussi plusieurs cas de subordination avec proposition relative, causale et temporelle, que nous pouvons donc considérer comme émergentes.

6. L1 *il'y a euh + euh ++ un ch- chien (question)*
L2 *chien mh mh*
L1 *chien ehm ++ qui euh ++ qui s'appelle euh ++ Bill et + un tortue qui se s'appelle Caroline +*
7. *l'Union euh Européenne euh que: donne + qui donne la major- la majeure possi- la major-*
8. *en particulier ehm parce que + avec this ehm ave cette euh avec cette crise ehm nous avons ehm ++ problèmes avec ehm le: ehm les les taxes ++*
9. *euh pendant ++ arrive Bill euh Boule*
10. *« quand je suis arrivée à l'Université des Relations Internationales »*

- Deux occurrences de *il y a* ont été observés à l'oral, une à l'écrit. D'après Bartning et Schlyter, *c'est* et *il y a* sont des structures non-analytiques, d'habitude employées

pendant les premières phases de l'acquisition comme constructeurs d'énoncés. Dans ce cas, l'emploi de *c'est* n'a pas été observé mais nous avons cependant pu repérer des structures semblables avec *il est*. Voici quelques exemples :

11. « *Il n'est pas facile* »

12. « *Il serait difficile* »

13. « *Il est sur qui faire l'exercitation et les leçonnes* »

Du point de vue de la fréquence, on s'attendrait plutôt à l'émergence de la structure non-analytique *c'est*. Il est possible que l'emploi de la structure *il est*, dans des contextes requérant *c'est*, soit dû à la surgénéralisation de la structure *Suj+V*, avec l'expression obligatoire du sujet. Les apprenants puisent dans la catégorie lexicale des pronoms pour exprimer le sujet, mais ils emploient le pronom personnel qui est plus disponible et plus fréquent par rapport au pronom démonstratif *ce*. En fait, il semble que la structure soit segmentée par les apprenants, qui emploient le pronom personnel *il*, requis aussi dans des structures impersonnelles telles que *il faut*, *il semble* etc., au lieu de *ce*.

Morphologie verbale :

Les verbes sont fléchis, l'opposition entre FNF et FFC est réalisée, bien qu'avec des hésitations, aussi avec les verbes lexicaux, tels que *aimer*, *penser*, *s'appeler* etc.

Avec ces verbes, l'accord avec le sujet est probablement réalisé, bien que l'opposition ne soit observable qu'entre les formes homophones de 3^{ème} p.sg et 3^{ème} p.pl. (*il pense/ils pensent*). L'accord avec le sujet est observable dans l'opposition entre 1^{ère} p.sg. et 1^{ère} p.pl avec des verbes irréguliers mais à haute fréquence, tels que les modaux *devoir* et *pouvoir* :

14. *euh travail déterminé ehm o en général programmes que ehm qui ehm peut + aider + les jeunes ++*

15. *ehm nous + pouvons ehm nous pouvons faire ehm nous pouvons créer majeure + possibilités*

16. *les taxes euh pendant nous avons euh + nous devons trouver le le travail*

17. *euh à mon avis l'État en général ehm doit ehm doit euh ++ abbassare*

Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :

- L'opposition entre PC et Ø est produite. Il y a plusieurs occurrences aussi bien à l'écrit qu'à l'oral :

18. « *je suis arrivée* »

19. « *J'ai été* »

20. « *J'ai commencé* »

21. *j'ai euh + j'ai étudié*

- Une seule occurrence de l'imparfait du verbe *être* :

22. *parce que le: ehm + le paquet ehm ++ était pour le chien et non per euh pour leur*

L'exemple ci-dessous montre deux contextes marqués au passé, le premier requérant le perfectif, le deuxième requérant l'imperfectif. Cependant l'apprenante emploie le PC dans les deux contextes :

23. « *quand je suis arrivée à l'Université des relations internationales j'ai été très confuse* »

L'emploi du PC dans un contexte requérant l'imparfait nous montre que la distinction aspectuelle n'est pas encore acquise, d'autant plus qu'en L1 la distinction PC-aspect perfectif/Imp. aspect imperfectif se réalise de la même façon qu'en français L1.

Les modaux commencent à être utilisés, comme nous pouvons l'observer dans les exemples 14-17 ci-dessus.

Forme et place de la négation :

Cinq occurrences de négation *Ne + V + Pas* ont été observées à l'oral, quatre à l'écrit :

24. *le problème n'est pas la formation*

25. *ils n'ont pas euh cet euh cet problème*

26. *euh nous + nous n'avons pas euh possibilité euh*

27. « *Je ne sais pas parler le français* »

28. « *que ne sont pas peu* »

29. « *il n'y a pas* »

Des neuf occurrences totales, quatre concernent la structure *n'est pas* qui, par sa haute fréquence, est probablement acquise comme structure non-analytique. Cependant,

suivant le critère requérant trois occurrences de la structure en question pour la considérer comme émergente, nous pouvons conclure que l'apprenante 01S a commencé à acquérir la construction de la phrase négative en L2.

Syntagmes nominaux et pronoms :

- La détermination s'enrichit de plus en plus, et à côté des numéraux, des articles définis et des possessifs font leur apparition les adjectifs démonstratifs. Nous observons aussi les premières réalisations systématiques d'accord entre le nom et le déterminant :

30. *une crise économique – un chien – un tortue - « une langue étrangère »*
31. *ce soir - euh cet problème - cette crise - cet circule – « ce langue »*
32. *comme cette hem + hem ce cours de formation*
33. *ce situation hem ++ est difficile*
34. *pense aussi à euh à [dezɔs] (des os)*
35. *le manger de di Caroline et pense de(s) ++ de(s) biscuit(s) de sucre de chocolat hem ++*
36. *beaucoup de [sala] – « beaucoup exercices et beaucoup écoutes »*
37. *à mon avis oui - son père - « Pour le mon point de vue » - « Pour ma expérience »*

L'emploi de l'article indéfini singulier se stabilise, bien qu'il y ait encore des hésitations sur l'attribution du genre, comme dans le cas de *un tortue* (ex. 30). Les exemples 34-36 montrent des occurrences d'articles indéfinis pluriels et d'articles partitifs. La forme est cependant toujours *de*, aussi bien pour les noms pluriels que pour les singuliers innombrables. Nous considérons l'accord comme réalisé dans les exemples présentés du moment que nous avons pu repérer un cas de liaison entre article indéfini et nom [dezɔs] (*des os*) ; le nom *os* étant caractérisé par une fréquence très basse, il est peu probable que le SN soit non-analytique. Fait son apparition aussi l'adverbe de quantité *beaucoup*, avec ou sans *de*, utilisé comme déterminant.

Dans les exemples 31-33 nous pouvons observer plusieurs exemples de détermination avec adjectif démonstratif. La forme de l'adjectif démonstratif en français L2 diffère de manière considérable par rapport à la L1. Les hésitations autour de l'accord sont probablement dues à la difficulté, de la part de l'apprenante, à maîtriser la morphologie de l'adjectif plutôt qu'à des difficultés dans l'attribution du genre au niveau nominal, d'autant plus que les noms présents dans les exemples ont le même genre en L1.

Les adjectifs possessifs sont dans la plupart des cas marqués. Dans l'exemple 37, nous observons la séquence *Art. def. + adj. poss. + N* qui est le résultat d'un transfert de la L1. Dans « *pour ma expérience* » l'erreur concerne la morphologie de l'adjectif mais nous pouvons voir que l'accord est réalisé.

- L'accord de l'adjectif avec le nom est émergent :

38. *le travail est hem un problème très euh ++ très très difficile*

39. *la situation est vraiment euh difficile hem +++*

40. : *la crise hem économique - la possibilité majeure*

41. *Une langue étrangère*

42. *je suis très contente*

43. *elle est vraiment très belle*

44. *un niveau très bas*

- L'expression du pronom sujet, déjà systématique au premier relèvement, bien que limitée à la première personne sg. et à quelques autres occurrences de la troisième p.sg et de la première p.pl, est maîtrisée. Aucune occurrence de verbe non marqué par le sujet n'est observable.

L'emploi des pronoms personnels marquant l'objet est encore instable mais commence à émerger :

45. *euh pense que + la: + que que Caroline aime ++ lui (question)*

46. *les Régions euh et les Communes doit hem doit être plus hem disponibles euh à euh + l'aider (les jeunes)*

47. « *ainsi j'ai commencé à le étudèr (le français)* »

Dans l'exemple 45, la pause qui suit le verbe de la subordonnée laisse présupposer une hésitation quant à l'emploi de la forme atone/tonique. Dans les deux exemples suivants, l'emploi du pronom conjoint est attesté, bien qu'on puisse observer le manque d'accord (ex. 46) et d'élision (ex. 47).

12.1.3. La hiérarchie de traitement chez l'apprenant 02S

Premier relèvement

L'interlangue de l'apprenant 02S présente à la fois des exemples de procédure catégorielle et intra-syntagmatique. Dans les exemples suivants, la procédure catégorielle est réalisée :

1. « *de choses* »
2. « *ils passe* »
3. « *mon enfants adore internet* »
4. *mon femille*

Mais il y a aussi des cas où l'accord intra-syntagmatique est réalisé :

5. « *les livres* »
6. « *les informations* »
7. *les enfants*
8. *j'ai visité- nous avons visité*

Dans les exemples 5-7 il y a accord entre déterminant et nom, et dans l'exemple 8 nous pouvons observer la réalisation de l'accord entre sujet et verbe aux premières personnes du singulier et du pluriel. Il n'y a cependant pas une différence remarquable entre le nombre d'occurrences de procédure lemmatique et de procédure intra-syntagmatique. Par exemple, dans le texte écrit il y a trois exemples d'accord réalisé entre déterminant et nom et trois exemples de déterminant non-accordé :

9. « *de choses* »
10. « *mon enfants* »
11. « *mon femille* »
12. « *les livres* »
13. « *les informations* »
14. « *les *pais* »

Il semble que l'accord pose moins de problèmes lorsqu'il concerne l'article défini. L'adjectif possessif et l'article indéfini ne sont pas accordés, bien qu'ils se situent au même niveau de la hiérarchie.

Un cas d'accord entre nom féminin et adj. épithète a été observé dans la rédaction :

15. « *œuvre commune* »

Dans cet exemple, le choix de la forme commune pourrait aussi être dû à un transfert de l'adjectif italien *comune*, qui présente la même forme pour le masculin et le féminin. D'autres exemples d'adjectifs épithètes sont difficiles à repérer comme le montrent les exemples suivants :

16. *l'été passé(e)*

17. *la plus belle est Paris*

18. *un petite + hem + terreno*

19. L1. *ah, le vin, vous avez les vignes (question)*

20. L2. *petit petit hem + acheter hem l'uva et je fais le [vin]*

Dans l'exemple 16 le nom masculin *été* est suivi de l'adjectif passé(e). Il serait d'abord question de savoir quel genre a été attribué au nom *été* dans le lexique mental de l'apprenant, du moment qu'en italien le nom *estate* est féminin, ce qui pourrait donc aussi justifier un accord au féminin de l'adjectif. De toute façon, l'homophonie ne permet pas d'évaluer si l'accord est réalisé ou non-réalisé. Dans l'exemple 17, la forme du féminin peut être due à un transfert de l'italien *bello/bella*, en supposant qu'une forme non marquée *belle* puisse être plus disponible que la forme masculine *beau* pour un apprenant italoophone au stade initial. Dans l'exemple 18 la forme du féminin *petite* se réfère à un nom masculin, et dans l'exemple 20, au contraire, la forme du masculin se réfère à un nom féminin. L'attribution du genre semble donc plutôt aléatoire.

En ce qui concerne l'accord entre pronom sujet et verbe, celui-ci ne semble pas être réalisé dans la plupart des cas à l'écrit:

21. « *mon enfants adore internet* »

22. « *ils passe* »

23. « *beaucoup de personne qui collabore* »

24. « *je ne adore pas internet* »

25. « *les informations sont plus accessible* »

26. « *je pense que est plus facile* »

27. « *internet met en connexion* »

28. « *je prefer les livres* »

Dans ces exemples il est difficile d'établir si l'accord est effectué ou si la forme employée est non-marquée. Dans l'exemple 24 l'apprenant emploie la forme *adore* avec un sujet à la 1^{ère} p.sg. ; Il emploie cependant la même forme *adore* dans l'exemple 21, avec un sujet à la 3^{ème} p.pl. , ce qui témoigne d'une opposition entre les personnes verbales non-réalisée. Le fait que l'apprenant emploie les mêmes formes morphologiques avec des sujets différents nous porte à mettre en question la réalisation de l'accord à la 1^{ère} p.sg. dans les exemples 26-28.

À l'oral, le même problème se pose, à savoir comment déterminer si l'accord est effectué pour les personnes du singulier et la troisième du pluriel qui sont, dans la plupart des cas, homophones :

29. *je travaille*

30. *j'espère*

31. *j'étude*

32. *je reste*

33. *elle ne travaille pas*

Dans certains cas l'accord n'est pas réalisé ou n'est pas correct, et dans d'autres cas l'accord est réalisé :

34. *je allons à la France*

35. *je hem + allé*

36. *je aver dos enfant(s)*

37. *mia moglie vouler sortir*

38. *loro+ hem ++ si divertono*

39. *nous avons visité*

40. *nous avons regard-*

41. *nous abbiamo + allora + nous avons*

42. *nous ador- ++ nous adorons*

Nous pouvons cependant observer que, dans trois cas, l'accord est réalisé avec le verbe *avoir* à la 1^{ère} p.pl., et que dans l'exemple 42 l'apprenant hésite avant de produire la forme correcte. Or, la mise en place de la flexion verbale ne peut pas être évaluée à partir des auxiliaires, du moment que les formes pour les personnes ne suivent aucun modèle flexionnel. La fréquence type est donc très basse, mais la fréquence d'occurrence est au contraire élevée. Il est donc probable que les formes soient stockées

comme des unités lexicales, grâce aussi à la haute fréquence d'occurrence. La procédure inter-syntagmatique au niveau de l'accord *N-Adj.* attribut n'est pas réalisée, ou ne peut pas être considérée comme réalisée à cause de l'homophonie entre forme masculine et féminine de l'adjectif, comme le montrent les exemples suivants :

43. « *les informations sont plus veloce et plus accessible* »

44. *je suis emh je suis palermitano*

45. *emh je suis mariage*

46. *je suis très très fatigué*

Nous signalons enfin un cas d'accord de la phrase subordonnée à l'écrit:

47. « *beaucoup de personne qui collabore à une œuvre commune* »

Deuxième relèvement

L'étudiant 02S avait atteint le niveau 3 de la hiérarchie au premier relèvement. Nous avons cependant voulu tester ce dernier niveau sur le deuxième, avant d'aborder les occurrences de procédure inter-syntagmatique. Voici les occurrences relevées :

1. « *deux villes* »

2. « *mes études* »

3. « *des amis très simpatiques* »

4. « *les différences culturelles* »

5. « *une expérience passionnante* »

6. *les enfants hem + aime(nt) jouer*

7. *j'ai vu mes amis + hem + hier soir*

À l'écrit, plusieurs occurrences montrent que l'accord intra-syntagmatique est réalisé. Même à l'oral, deux occurrences ont été relevées qui présentent la liaison entre l'article défini et le nom dans l'exemple 6 et entre l'adjectif possessif et le nom dans l'exemple 7.

Le niveau 4 de la hiérarchie ne semble pas encore être atteint de manière stable :

8. « *Strasbourg et Genève sont deux villes très fantastique* »

9. « *les enfants seront plus grands* »

10. « *la maison sera plus vieille mais sera toute payé* »

11. *ma femme est contente*

12. *la ville est pleine de hem ++ lieu(x) et de musée(s)*

Dans l'exemple 8, l'accord inter-syntagmatique est réalisé au niveau nominal : dans *deux villes* le nom et le déterminant sont accordés avec le sujet pluriel. L'accord n'est cependant pas fait au niveau de l'adjectif, bien qu'il fasse partie du même syntagme. Dans les exemples 9, 11 et 12 l'accord est réalisé. Dans l'exemple 10, l'adjectif attribut *vieille* est accordé, pendant que le participe adjectival *payé*, toujours en position attributive, ne l'est pas. Les exemples repérés dans le deuxième relèvement suggèrent une difficulté à attribuer les marques du féminin et du pluriel surtout au niveau de l'adjectif en position attributive. Cependant, il n'y a pas une différence considérable entre accord des adjectifs attributs et accord des adjectifs épithètes.

Un exemple d'accord entre phrase principale et subordonnée a été repéré :

13. « *les enfants seront plus grands est j'espère de passerai plus temps avec eux* »

Dans l'exemple 14, le pronom personnel *eux* est accordé en nombre avec le sujet de la phrase principale, *les enfants*.

12.1.4. L'interlangue de l'apprenant 02S

Avant d'aborder la description de l'interlangue de l'apprenante 02S, nous proposons ci-dessous le tableau récapitulatif des occurrences pour les structures analysées :

Tableau 46. Les occurrences pour l'étudiante 02S

	Réd. 1	Int. 1	Réd. 2	Int.2
6. FFC / FNF	3/6	13/4	8/2	9/3
7. TMA (PC vs formes non-marquées)	0/0	5/2	5/3	8/4
(imparfait)	0/0	0/0	2/0	4/0
(modaux)	0/0	0/1	3/0	2/0
8. Négation	1/0	2/0	1/0	4/0
9. Accord à l'intérieur du SN				

(genre et nombre avec déterminant)	4/3	27/10	18/3	31/5
(pronoms personnels objet ou indirects)	0/0	0/0	1/0	0/1
(genre et nombre de l'adjectif)	1/2	1/4	8/3	3/2
10. Subordination	4/0	5/0	10/0	19/2
(complétives)	1/0	2/0	6/0	9/0
(circonstancielles)	2/0	2/0	4/0	7/0
(relatives)	1/0	1/0	0/0	3/0

Premier relèvement

Structuration de l'énoncé

- Comme pour l'apprenante 01S, la structuration est principalement nominale, avec des verbes non-fléchis dans la plupart des cas. On peut observer quelques occurrences de structures à haut niveau de fréquence, telles que *je suis, nous avons* etc.

- L'organisation est de type topique-focus.

- Il y a aussi des cas de subordination : deux proposition relatives dont l'une à l'écrit et l'autre à l'oral, trois causales, dont une à l'écrit et deux à l'oral:

1. « *beaucoup de personne qui collabore à une œuvre commune* »
2. *j'adore le hem le ++ [temp] libre qui je [traskor] avec la me famille*
3. « *parce que sur internet les informations sont plus veloce et plus accessible* »
4. *le weekend emh ++ mia moglie hem +++ ma femme + vouloir sortir pourquoi elle ne travaille pas*
5. *j'aver deux formidables alle- + alleati + les enfants pourquoi ++ parce que + hem loro + hem si divertono + à la maison*

Dans l'exemple 1, le pronom personnel sujet *qui* est employé, mais le verbe n'est pas accordé au sujet de la proposition principale. Dans l'exemple 2, la forme employé pour le C.O. est *qui*. Pour les causales, la forme correcte *parce que* est employé à l'écrit,

pendant qu'à l'oral nous pouvons observer d'abord l'emploi de *pourquoi*, et par la suite, dans l'exemple 4, une hésitation entre la forme *pourquoi* et la forme correcte *parce que*.

- Aucune occurrence de *c'est* ou *il y a* n'a été observé.

Morphologie verbale

- Distribution arbitraire de formes non finies.

6. « *je pense* »

7. « *je ne adore pas* »/ « *mon enfants adore internet* »

8. *je travaille*

9. *j'habite*

10. *j'adore / nous + nous ador- + adorons*

La plupart des FFC sont conjugué à la première personne, d'autres concernent des formes à haute fréquence d'occurrence, telles que *nous avons* + P.P. pour la formation du P.C. Apparaissent aussi des formules à haute fréquence telles que *je suis* et quelques formes finies à la 1^{ère} p.sg. et pl., comme dans l'exemple 10.

Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :

- On observe l'émergence d'une opposition entre PC et formes verbales à marquage Ø :

11. *je visité* (ou *j'ai visité*)

12. *je emh allé*

13. *nous avons regard-* + *regardé*

14. *nous avons visité*

15. *nous avons habite*

16. *nous avons allé* (2 occurrences)

17. *nous avons prendre*

18. *la plus belle est Paris*

Les exemples proposés concernent une narration de voyage à la 1^{ère} p. pl. L'apprenant distingue les contextes marqués au passé des contextes présents (les P.C. vs le verbe *être* à la 3^{ème} p.sg de l'exemple 18). Il y a cependant un suremploi de l'auxiliaire *avoir*. Le suremploi de l'auxiliaire *avoir*, même dans des contextes la L1 de l'apprenant requiert l'auxiliaire (ex. 16), semble indiquer une référence au passé réalisé par une forme figée *Aux. avoir + FNF* (*visité, regardé* et *allé* dans les exemples 13, 14 et 16, *habite* dans l'exemple 15, et *prendre* dans l'exemple 17).

- Une seule occurrence de verbe modal (exemple 19), aucune opposition aspectuelle.

19. *le weekend hem ++ mia moglie hem +++ ma femme + vouler sortir*

Forme et place de la négation :

Trois occurrences de négation *Ne + V + Pas* ont été observées :

20. « *moi je ne adore pas internet* »

21. *ma hem + ma femme n'est pas d'accord*

22. *pourquoi elle ne travaille pas*

L'exemple 21 présente une structure à haute fréquence qui est probablement stocké comme unité lexicale, pendant que les autres exemples présentent la mise en place de la négation avec des verbes lexicaux.

Syntagmes nominaux et pronoms :

- La détermination s'enrichit et on observe l'emploi d'articles définis et indéfinis, outre que de possessifs et de numéraux:

23. « *les livres* »

24. « *de choses* »

25. « *les pais* »

26. « *une œuvre* »

27. « *les livres* »

28. « *mon enfants* »

29. *le mon femille*

30. *la ma passion*

31. *ma femme et les enfant(s)*

32. *un bureau d'école*

33. *dos enfant(s)*

34. *deux materie(s)*

35. *deux formidable(s) alle- + alleati*

36. *cing an(s)*

L'article déterminatif est accordé dans la plupart des cas, tandis que pour l'indéfini et le possessif il existe encore des hésitations. L'exemple 26 présente l'accord en genre de l'article indéfini avec le nom. Les adjectifs possessifs sont dans la plupart des cas

marqués. Dans les exemples 29 et 30, nous observons la séquence *Art. déf. + adj. poss. + N* qui est le résultat d'un transfert de la L1.

-Un exemple d'accord en genre d'un adjectif épithète a été repéré à l'écrit. Les adjectifs en position attributive, au contraire, ne sont pas accordés :

37. « *une œuvre commune* »

38. « *les informations sont plu veloce et plus accessible* »

39. *un petite + hem + terreno*

40. *le prochaine [semẽ]*

Même pour les épithètes, une certaine instabilité est observable : dans l'exemple 37, il n'est pas exclu que la forme *commune* ressorte d'un transfert de l'adjectif italien *comune*, d'autant plus que dans les exemples 39 et 40 les adjectifs féminins ne concordent pas avec le nom.

- L'emploi des pronoms sujets conjoints *je* et *nous* est systématique. On peut observer aussi des occurrences de pronoms personnels sujets à la 3^{ème} p.sg. et pl. aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, avec une opposition réalisée entre 3^{ème} p.sg. pour le masculin et 3^{ème} p.sg pour le féminin (*il/elle*) :

41. *il a cinq ans / elle ne travaille pas*

- On a repéré aussi un emploi de pronom tonique :

42. « *Mon enfants adore internet ils passe beaucoup de tamp au pc. Moi je ne adore pas internet* »

Le pronom tonique de 1^{ère} p.sg. est caractérisé par un haut degré de fréquence et de saillance perceptuelle, ce qui peut expliquer sa parution à ce stade de l'acquisition pour exprimer l'emphase.

- Les pronoms personnels ne sont pas encore employés pour exprimer des fonctions logiques autres que celles de sujet.

Deuxième relèvement

Structuration de l'énoncé

- La structuration de l'énoncé devient plus complexe. Comme on peut le voir dans le tableau, à quatre mois du premier relèvement, l'apprenant a déjà acquis les structures

syntaxiques les plus importantes, et il produit des phrases complexes en employant, outre que des propositions circonstancielles, un certain nombre de propositions complétives, grâce aussi à l'emploi de verbes modaux. Cependant, la plupart d'entre elles sont construites avec le verbe à l'infinitif, comme dans ces exemples :

1. « *Je dois continuer mes études* »
2. « *je peux trouver la maison près de l'Université* »
3. « *j'espère de ranter* »
4. « *je pense qu'aujourd'hui vivre et travailler à l'étranger est une expérience passionnante* »
5. « *selon moi pour apprendre une langue* »
6. « *pour vivre et travailler à l'étranger* »
7. *euh s'en vont parce que le cadeau n'est pas ++ pour leur*
8. *ehm parce que le tortue ehm mange de salade*
9. *en conclusion le chien aime le + le tortue ++ pour euh parce que elle ne voulait pas de biscuits de sucre et de chocolat*
10. *nous pouvons travailler ++hem+ ici est difficile+ mais à l'étranger*
11. *hem parce que ++ hem c'est beaucoup de chômage*
12. *euh non pour travailler mais pour étudier +++ pour trouver euh chercher un travail euh à l'étranger*

Certaines complétives présentent aussi la construction explicite :

13. *euh je pense que sont nécessaires mais ++ doivent être + accompagnate*

Il y a aussi plusieurs des cas de subordination avec proposition relative, bien que l'opposition entre forme *qui* pour le sujet et forme *que* pour l'objet ne soit pas encore maîtrisée :

14. *mais après arrive la mère ++ que + hem + qui dise + que ce cadeau est pour le chien*
15. *et les banques que ne ++ donne(nt) pas les ++ financements*
16. *les jeunes que ne + peut pas + trouver de travail*

- Quelques occurrences de *c'est/ce n'est pas* ont été observés à l'oral, une à l'écrit. Dans ce cas, l'emploi de *il y a* n'a pas été observé. Voici quelques exemples :

17. « *Ce n'est pas facile* »
18. *c'est un cadeau avec un beau paquet*

19. *ce sont beaucoup de problèmes ++ en sud euh dans sud euh Italie pour le travail hem parce que: hem c'est beaucoup de chômage*
20. *non hem + c'est un problème + de l'Europe entière mais dans le + sud Italie euh c'est plus évidente*
21. *autrement c'est euh ++ c'est le risque euh de pression financière*

Il faut quand même remarquer que dans les exemples 19 et 21, *c'est* est employé au lieu de *il y a* avec une surgénéralisation de la structure *c'est* comme constructeur d'énoncés.

Morphologie verbale :

La distribution de FNF et de FFC est encore arbitraire, et les occurrences de verbes fléchis observées concernent surtout des verbes à haute fréquence, tels que les auxiliaires ou des verbes lexicaux à la 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} p.sg ou 3^{ème} p.pl. dont les formes sont dans la plupart des cas homophones (ou homographes pour la 1^{ère} et 3^{ème} p.sg). À l'écrit, l'emploi de la 1^{ère} ou 3^{ème} p.sg. du verbe être et d'autres verbes lexicaux est prépondérant, ce qui empêche d'évaluer de manière certaine l'émergence de la flexion. Dans la plupart des cas, l'accord avec le sujet est probablement réalisé, mais il serait nécessaire de relever l'opposition entre les personnes du singulier et du pluriel avec des verbes irréguliers avec alternance des radicaux, tels que *prendre* ou *devoir*. Voici quelques exemples :

22. *« certains aide à comprendre la langue étrangère »*
23. *et les banques que ne ++ donne(nt) pas les ++ financements*
24. *euh je pense que sont nécessaires mais ++ doivent être + accompagnate (question)*
25. *euh ++ donc ++ elles non leur doivent ++ euh diminuir*
26. *doivent être + adeguate*
27. *pour euh parce que leur sont tassés deuxième euh deuxième fois et ++ les jeunes que ne + peut pas + trouver de travail*

On peut voir que dans les exemples 22 et 27 l'accord du verbe avec le sujet pluriel n'est pas réalisé. Dans l'exemple 23 l'homophonie entre les personnes du singulier et la 3^{ème} p.pl. ne permet pas d'évaluer la réalisation de l'accord. L'exemple 24 présente une forme créative *doivent* qui pourrait être calqué sur la forme *sont* qui la précède ou être une forme de futur. En tout cas, la forme est reprise par l'apprenant dans le même entretien, ce qui témoigne d'une mise en place de la flexion pour la 3^{ème} p.pl.

Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :

- L'opposition entre PC et Ø émerge, mais n'est pas encore stable. Il y a plusieurs occurrences aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, dont nous reportons les plus significatives :

28. « *je suis allé* »

29. « *j'ai été* »

30. *l'été passé j'ai habité + hem + je suis habité*

31. *je suis retourné + hem + à Palermo*

Les exemples 28 et 29 montrent un emploi correct de l'auxiliaire dans la formation du P.C. Les exemples 30 et 31 témoignent de l'émergence du P.C. pour la référence au passé : dans le premier cas, il y a une hésitation quant à l'emploi de l'auxiliaire qui nous fait exclure la réalisation de la FNF *je habité/je habiter* ; le deuxième cas montre une réalisation correcte du P.C. avec auxiliaire *être*.

- Une seule occurrence de l'imparfait du verbe *vouloir*:

32. ++ *pour euh parce que elle ne voulait pas de(s) biscuit(s)*

Les modaux commencent à être utilisés, comme nous pouvons l'observer dans les exemples 1, 2 et 10 ci-dessus.

Forme et place de la négation :

Une occurrence de négation *Ne + V + Pas* a été observée à l'oral, quatre à l'oral :

33. « *ce n'est pas facile* »

34. *elle ne voulait pas de(s) biscuit(s)*

35. *le cadeau n'est pas ++ pour leur*

36. *euh + ne sont pas des possibilités*

37. *et les banques que ne ++ donnent pas les ++ financements*

Des occurrences relevées, deux concernent la structure *n'est pas* (ex. 33 et 35) qui, par sa haute fréquence, peut être acquise comme structure non-analytique. Cependant, suivant le critère requérant trois occurrences de la structure en question pour la considérer comme émergente, nous pouvons conclure que l'apprenante 02S a commencé à acquérir la construction de la phrase négative en L2.

Syntagmes nominaux et pronoms :

- La détermination s'enrichit de plus en plus, et à côté des numéraux, des articles définis et des possessifs font leur apparition les adjectifs démonstratifs. Nous observons aussi les premières réalisations systématiques d'accord entre le déterminant et le nom:

38. « *les années – les enfants – deux villes – trois heures* »

39. « *beaucoup des amis* »

40. « *la même vie – toute la matin* »

41. « *mon déjeuner – ma famille – mes études* »

42. *ce sont un chien et une + euh une tortue ++ euh [et] un enfant*

43. *elle euh pe- volait ehm ++ les ehm ++ des os ([dezɔs]) les + euh des biscuits de sucre du chocolat du pâté*

44. *ce cadeau (trois occurrences avec le même nom)*

45. *ehm ce sont beaucoup de(s) problèmes*

46. *euh dans le nord Italie sont beaucoup de(s) possibilités*

Pour ce qui concerne l'article indéfini singulier, son emploi se stabilise, bien qu'il y ait encore des hésitations sur la forme féminine, comme on le voit dans l'exemple 42. L'exemple 40 montre un enrichissement dans la détermination, avec l'emploi d'adjectifs préposés + articles définis. L'exemple 41 montre des occurrences d'adjectifs possessifs accordés avec le nom. Il y a aussi des exemples d'articles définis, indéfinis et partitifs (ex. 43). Il y a encore hésitation entre la forme *du* et *de* pour le partitif. Nous considérons l'accord comme réalisé dans les exemples présentés du moment que nous avons pu repérer un cas de liaison entre article indéfini et nom [dezɔs] (des os). Fait sa apparition aussi l'adverbe de quantité *beaucoup* + *des/de(s)*, utilisé comme déterminant (ex. 39, 45 et 46), et l'adjectif démonstratif (ex. 44).

- L'accord de l'adjectif avec le nom est émergent, bien qu'avec des hésitations :

47. « *l'année prochaine* »

48. « *toute la matin* »

49. « *beaucoup des amis très sympatiques* »

50. « *Strasbourg et Genève sont deux villes très fantastique* »

51. « *les enfants seront plus grands* »

52. « *la maison sera plus vieille* »

53. « *la ville est pleine* »

54. *un beau paquet*

55. *c'est un problème + de l'Europe entière mais dans le + sud Italie euh c'est plus évidente*

56. *dépression financière*

57. *pourquoi les politiques pour le travail sont insuffisant(s)*

58. *les plus âgés sont scoragé(s)*

59. *financements européens*

60. *je pense que sont nécessaires*

Dans les exemples 47 et 48 l'accord est réalisé, bien qu'en 48 le genre attribué au nom ne soit pas correct, probablement à cause d'un transfert de l'italien *la mattina* (le matin). Dans les exemples 49 et 50 le même adjectif se trouve accompagné de l'adverbe *très*, mais il n'est accordé que dans le premier cas. L'adjectif en position attributive et accordé dans les exemples 51-53, pour l'écrit. À l'oral il résulte plus difficile d'évaluer la réalisation de l'accord : dans l'exemple 57 l'accord en genre n'est pas réalisé, mais il n'est pas possible de se prononcer sur la réalisation de l'accord en nombre. De même, la nature silencieuse de la marque du nombre à l'oral nous empêche d'en évaluer la réalisation dans les exemples 58-60.

- L'expression du pronom sujet, déjà systématique au premier relèvement, bien que limitée à la première personne sg. et à quelques autres occurrences de la troisième p.sg et de la première p.pl, est maîtrisée. Aucune occurrence de verbe non marqué par le sujet n'est observable, bien qu'il y ait encore une certaine hésitation sur les formes. L'emploi des pronoms personnels marquant l'objet ou d'autres fonctions logiques est encore instable mais commence à émerger.

61. *« avec eux »*

62. *euh ++ donc ++ elles + non + leur doivent ++ euh diminuir*

63. *ehm donc + leur doivent ehm équiperer*

64. *pour euh parce que leur sont tassés*

65. *euh s'en vont parce que le cadeau n'est pas ++ pour leur*

12.1.5. La hiérarchie de traitement dans la production du groupe 0

Le niveau de la procédure lemmatique n'a presque pas été observé dans le cadre de notre recherche. Les étudiants, soumis à un enseignement explicite de la grammaire française, semblent dépasser ce stade de la hiérarchie, au moins au niveau de la production. Il semble que les étudiants exercent un contrôle métalinguistique sur leurs propres productions, ce qui les empêche de prendre la parole avant d'avoir maîtrisé les moyens grammaticaux nécessaires à la construction des premiers syntagmes nominaux et verbaux. Même pendant les interactions en classe⁴⁴, les apprenants ne commencent à prendre la parole qu'au niveau successif de la hiérarchie et donc suivant une procédure catégorielle, avec des verbes et des unités lexicales non fléchis. Pour l'apprenante 01S, dès le premier relèvement, il a été possible de relever aussi bien des cas de procédure intra-syntagmatique que des cas de procédure inter-syntagmatique, sans une différence significative entre les deux. L'apprenant 02S se situe au niveau 3 de la hiérarchie lors du premier relèvement. La procédure inter-syntagmatique n'est relevée qu'à partir du deuxième relèvement. Cependant, chez les deux apprenants, les phénomènes d'unification des traits grammaticaux ne montrent pas un passage clair entre les niveaux de la hiérarchie : plusieurs cas d'accord intra-syntagmatique non réalisé coexistent avec la réalisation d'accords inter-syntagmatiques, et il a été même possible de relever des cas de procédure de la phrase complexe au premier relèvement, quand le niveau 4 n'était pas encore atteint (pour l'apprenant 02 S), ou encore instable (pour l'apprenant 01 S). Même à un niveau donné de la hiérarchie des différences persistent : l'accord *Dét+N.* émerge dès le début, tandis que l'accord *Adj-N.* est plus tardif.

12.1.6. Profils d'apprenants et stades pour le groupe 0

Au premier relèvement, plusieurs similitudes existent avec le stade initial de Bartning et Schlyter. Au niveau morphologique, nous pouvons observer des formes finies courtes et des formes non-finies. Il n'y a pas d'opposition entre les personnes des formes verbales. On trouve aussi, à ce stade, l'article défini et indéfini ainsi que le pronom sujet, qui n'est cependant pas accentué comme dans le stade initial de B et S. D'autres différences

⁴⁴ Observations effectuées d'octobre 2012 à mai 2013.

sont relevables au niveau de la variété des déterminants : à côté des articles, nous avons aussi les numéraux et les possessifs, dans la plupart des cas non-accordés. Quelques rares formes de P.C. sont observables, mais surtout avec des verbes irréguliers et à haute fréquence d'occurrence, ce qui peut relever de la mémorisation plutôt que de la mise en place de la flexion. Aux connecteurs *mais* et *puis* s'ajoutent aussi des cas isolés de subordonnées relatives et causales. La négation est attestée dès les premières phases d'acquisition mais la structure diffère par rapport à celle qui a été observée dans le corpus de Lund et dans le corpus InterFra. Pour ces derniers, la structure était *Nég X*, tandis que dans notre corpus on a *Nég + V (fin-infin.) + pas*.

Au deuxième relèvement, nous assistons à l'apparition de quelques phénomènes grammaticaux plus systématiques. Comme dans les stades de B et S, la subordination simple, introduite par *quand*, *parce que*, *que* et *qui* émerge, mais on peut observer aussi l'emploi de complétives et de subordonnées finales avec verbe à l'infini, surtout grâce au développement de la modalisation avec l'emploi de *devoir*, *pouvoir*, *vouloir* mais aussi de verbes comme *savoir* et *penser*. La négation *Ne + V + pas s'établit*, aucun cas n'a été observé de négation préverbale sans *pas* ni de négation postverbale. Quelques rares cas de futur, surtout pour des verbes irréguliers et à haute fréquence comme *aller* ou *être/avoir*. L'emploi du PC est devenu plus productif. Dans quelques cas, il y a l'emploi de l'imparfait d'*être* et *avoir*. Le nombre de FFC augmente. L'accord sujet-verbe est marqué par l'opposition entre la 1^{ère} p.sg. et 1^{ème} p.pl. , et, dans certains cas, par l'opposition entre personnes du singulier et 3^{ème} p.pl. pour certains verbes irréguliers (*je peux/ils peuvent*). Les pronoms objet sont rares, et leur position est généralement postverbale. Contrairement à Bartning et Schlyter, nous n'avons pas relevé un emploi significatif de *c'est* et *il y a* comme constructeurs d'énoncés. Les cas observés montrent plutôt une influence significative de la L1, au point que *c'est* est employé au lieu de *il y a* sur le modèle de la structure italienne *c'è/ci sono*.

12.2. Le groupe 1. Du stade initial au stade post-initial et intermédiaire

Dans le groupe 1 nous avons inclus deux étudiants de Sciences Politiques appartenant au groupe de niveau correspondant au stade initial de Bartning et Schlyter. Le premier relèvement, le test de positionnement, a été fait à la fin du mois d'octobre 2011 pour l'un des étudiants, et à la fin du mois d'octobre 2012 pour l'autre. Le premier relèvement a donc été fait à deux mois environ du test de positionnement. Dans le tableau ci-dessous nous présentons le cadre complet des relèvements effectués sur ce groupe :

Tableau 47. Le groupe 1 et les relèvements

App. groupe0	2011-10		2011-12/ 2012-01		2012-05/06		2012-10		2013-01		20130 5/06	
	R	I	R	I	R	I	R	I	R	I	R	I
11S	+	+	+	+	+	+						
12S							+	+	+	+	+	+

Légende : R= Rédaction ; I=Interview

12.2.1. La hiérarchie de traitement chez l'apprenant 11S

Test de positionnement

Lors du test de positionnement, l'apprenante 11S avait atteint le niveau 3 de la hiérarchie de traitement. L'accord intra-syntagmatique *Dét-N.* avait déjà émergé, bien que l'accord avec l'adjectif fût encore rare.

Premier relèvement

L'étudiante 11S avait donc atteint le niveau 3 de la hiérarchie dès le premier relèvement. Nous avons cependant voulu tester ce dernier niveau sur le deuxième, avant

d'aborder les occurrences de procédure inter-syntagmatique. Voici les occurrences relevées :

1. « *Strasbourg est une ville belle* »
2. « *ta amie* »
3. « *le mon nouveaux travail* »
4. « *les mails* »
5. *avec + ma famille mes amis*
6. *une ville eh + grand hem + rumorose*
7. *après je + je vais eh je vais à manger avec mes amis dans u- dans un café*
8. *une place important de Paris*

Bien qu'avec des hésitations quant à l'attribution du genre, l'accord intra-syntagmatique est stable. Même à l'oral, trois occurrences, le minimum pour considérer la structure comme émergente, ont été repérées. On peut cependant remarquer que, si l'accord *Dét-N.* est fréquent, l'accord de l'adjectif n'est pas réalisé dans la plupart des occurrences.

Au premier relèvement, l'accord de la procédure inter-syntagmatique commence à émerger, surtout au niveau de l'accord *Suj.-V* :

9. « *je suis très occupe* »
10. « *je me trouve très bien* »
11. « *Comment elle s'appelles ?* »
12. « *mes collègues sont gentilles et disponibles* »
13. *nous + nous allons euh ++ no nous allons*
14. *le Louvre est grande + trop grande*

En revanche, l'accord de l'adjectif en position attributive est rare ou arbitraire.

Deuxième relèvement

Lors du premier relèvement, l'apprenante 11S avait donc atteint le niveau 4 de la hiérarchie. Cependant l'accord inter-syntagmatique n'est pas toujours produit, et il y a aussi des exemples d'accord intra-syntagmatique adjectival non-réalisé:

1. « *une langue étranger* »
2. « *si tu ne connaître pas* »
3. « *les différences culturelles sont très difficile* »

4. *je suis contente*
5. *tu dois aller eh ++ à l'étranger*
6. *nous voulons révolutionner le monde du travail*

Dans l'exemple 1, l'accord intra-syntagmatique est réalisé au niveau du déterminant. L'accord n'est cependant pas fait au niveau de l'adjectif, bien qu'il fasse partie du même syntagme. Dans les exemples 3 et 4-6 l'accord inter-syntagmatique est réalisé. Dans l'exemple 2, nous pouvons observer une forme non-finie.

L'apprenante n'a cependant pas évolué du niveau 4 au niveau 5 de la hiérarchie, et aucun cas d'accord entre phrase principale et phrase subordonnée n'a été relevé.

12.2.2. L'interlangue de l'apprenant 11S

Avant d'aborder la description de l'interlangue de l'apprenante 01S, nous proposons ci-dessous un tableau récapitulatif des occurrences pour les structures analysées

Tableau 48. Les occurrences pour l'étudiante 11S

	Réd. 1	Int. 1	Réd. 2	Int.2
1. FFC / FNF	9/6	11/6	7/2	10/3
2. TMA (PC vs formes non-marquées)	5/7	6/5	2/1	6/6
(imparfait)	0/0	1/0	2/1	1/1
(modaux)	0/0	2/0	5/0	4/0
3. Négation	2/0	1/0	0/0	3/0
4. Accord à l'intérieur du SN				
(genre et nombre avec déterminant)	8/5	11/4	17/7	16/4
(pronoms objet)	0	0	1/0	2/2
(adjectif)	3/4	3/2	4/3	5/4
5. Subordination	5/0	3/0	11/0	18/2

(complétives)	3/0	1/0	5/0	12/0
(circonstanciennes)	2/0	2/0	6/0	6/0
(relatives)	0/0	0/0	0/0	0/0

Premier relèvement

Structuration de l'énoncé

- La structuration des énoncés est simple, et parataxique. Comme on peut le voir dans le tableau, à quatre mois du premier relèvement, l'apprenante O1S emploie des structures syntaxiques simples, infinitives ou circonstanciennes qui ne requièrent pas un échange d'informations grammaticales avec la phrase principale:

1. *« aller à l'étranger pour étudier »*
2. *je suis allé(e) à Paris pour hem + pour visiter la ville*
3. *je veux étudier à : + à l'estère*
4. *+ nous devons chercher hem + le le travail*
5. *parce que en Italie + il n'y a pas travail*

- Deux occurrences de *il y a* ont été observés à l'oral, une à l'écrit, et treize occurrences de *c'est*, dont trois à l'écrit et dix à l'oral. Pour cette dernière structure, il y a un suremploi, comme on le voit dans ces exemples :

1. *c'est grande et haute eh + ehm + après j'ai vu le + le Louvre + c'est grande c'est très grande c'est trop grande (rires)*
2. *+ j'ai vu la Tour Eiffel c'est grande + alta*

Morphologie verbale :

Les verbes sont fléchis dans la plupart des cas, l'opposition entre FNF et FFC est réalisée, bien qu'avec des hésitations.

L'accord avec le sujet est surtout observable dans l'opposition entre 1^{ère} p.sg. et 1^{ère} p.pl avec des verbes irréguliers mais à haute fréquence, tels que les modaux *devoir* et *pouvoir* ou *aller*, ou les auxiliaires :

6. *la nuit ehm ++ nous + nous allons euh ++ no nous allons no*

7. *elle peut : eh + dormir à la ma maison*
8. *nous avons euh + nous devons trouver le le travail*

Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :

- L'opposition entre PC et Ø est stable. Il y plusieurs occurrences aussi bien à l'écrit qu'à l'oral :

9. *« je suis arrivée »*
10. *« J'ai li le mail »*
11. *« J'ai étudié »*
12. *j'ai euh +oui j'ai étudié : hier*
13. *ehm + j'ai vu aussi l'Arc de Triomphe*

- Aucune occurrence de l'imparfait.

14. *parce que le: ehm + le paquet ehm ++ était pour le chien et non per euh pour leur*

Les modaux commencent à être utilisés, comme nous pouvons l'observer dans les exemples 7 et 8.

Forme et place de la négation :

Deux occurrences de négation *Ne + V + Pas* ont été observées à l'écrit, quatre à l'oral, dont deux concernant la structure *n'est pas*, caractérisée par sa haute fréquence d'occurrence et probablement acquise comme structure non-analytique:

15. *« tu n'es pas mon ami ! »*
16. *ehm + je ne passe pas*
17. *je ne sais pas*
18. *ehm ++ et à langue n'est pas*

Syntagmes nominaux et pronoms :

- La détermination comprend des articles définis et indéfinis et des possessifs. Nous observons aussi les premières réalisations systématiques d'accord entre le nom et le déterminant :

19. *« mes collègues »*
20. *« les mails »*
21. *« mon passion »*

22. un chien et une tartue

Les adjectifs possessifs sont dans la plupart des cas marqués.

- L'accord de l'adjectif avec le nom n'est pas encore systématique, mais commence à émerger :

1. « *Strasbourg est une ville belle* »
2. « *le mon nouveaux travail* »
3. « *mes collègues sont gentilles et disponibles* »
4. *une ville eh + grand hem + rumorose*

- L'expression du pronom sujet est maîtrisée. Aucune occurrence de verbe non marqué par le sujet n'est observable.

- L'emploi des pronoms personnels marquant l'objet n'est pas encore observable.

Deuxième relèvement

Structuration de l'énoncé

- La structuration des énoncés reste principalement parataxique. Quelques cas de propositions circonstancielles, et un certain nombre de propositions complétives infinitives sont observables:

1. « *pour apprendre une langue étrangère* »
2. *euh pense que + la: + que que Caroline mange ++ biscuits*
3. *Boule + veut euh le [paket] et pense que: le: paquet euh est pour euh pour sé*
4. *nous pouvons faire ehm nous pouvons étudier à l'étranger*
5. *+ parce que trouver eh + le travail est très difficile*

- Aucun cas de proposition relative n'a été observé.

- Quelques occurrences de *il y a* et *c'est*:

6. *donc il y a un chien et une tortue*
7. *il y a un cadeau sur la table*
8. *dedans eh + le père et les enfants pensent qu'i- + il y a de ehm ++ il ++ pensent qu'i- ++ il y a un cadeau par ehm ++ par lui-même*
9. « *Etudier une langue étranger c'est difficile !* »
10. *je pense que le monde du travail euh ++ c'est très euh ++ difficile*

11. *c'est très difficile en ce moment*

Morphologie verbale

Les verbes sont fléchis, l'opposition entre FNF et FFC est réalisée, bien qu'avec des hésitations, aussi avec des verbes lexicaux. Pour ces verbes, l'accord avec le sujet est probablement réalisé, bien que l'opposition ne soit observable à l'oral dans l'opposition entre 1^{ère} p.sg. et 1^{ère} p.pl avec des verbes irréguliers mais à haute fréquence, tels que les modaux *devoir* et *pouvoir*, ou avec les auxiliaires :

12. *nous pouvons eh + aller à l'étranger*

13. *ils sont hem + sans le travail*

Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :

- L'opposition entre PC et Ø est produite. Il y a plusieurs occurrences aussi bien à l'écrit qu'à l'oral :

14. *« j'ai étudié le français »*

15. *« J'ai été »*

16. *non sûrement non parce que j'ai fait solo volantinaggio*

17. *j'ai euh + j'ai étudié à l'école*

- Aucune occurrence de l'imparfait n'a été observée, bien qu'on ait repéré au moins un contexte marqué par l'imperfectif :

18. *quand j'ai commencé j'ai été préoccupé*

L'opposition aspectuelle ne semble donc pas avoir émergé dans l'interlangue de l'apprenante 11S.

- L'emploi des modaux devient plus répandu.

Forme et place de la négation

Plusieurs occurrences de négation *Ne + V + Pas* ont été observées à l'oral, aucune à l'écrit:

19. *cet chien euh + n'aime pas cette tortue*

20. *le tortue ne mange pas de ++ de sa viande*

21. *il n'y a pas de opportunita de travail*

22. *non je ne suis pas d'accord*

La construction de la négation concerne aussi des verbes lexicaux, comme on peut le voir dans les exemples.

Syntagmes nominaux et pronoms :

- La détermination s'enrichit, et à côté des articles définis et indéfinis et des possessifs font leur apparition les adjectifs démonstratifs. Le déterminant est généralement accordé :

23. *un chien et une tortue*

24. *cet(te) chien euh + n'aime pas cette tortue*

25. *euh le son viande le son os ehm*

26. *après les enfants dit à cet(te) chien que le tortue ne mange pas de ++ de sa viande et de [se] os*

27. *+ à la fin la mam- la mère prend ce cadeau euh + et hem est un cadeau pour le chien*

Dans les exemples 24 et 26-27 nous observons plusieurs exemples de détermination avec adjectif démonstratif. Les hésitations autour de l'accord sont probablement dues à la difficulté, de la part de l'apprenante, à maîtriser la morphologie de l'adjectif plutôt qu'à des difficultés dans l'attribution du genre au niveau nominal, d'autant plus que les noms présents dans les exemples ont le même genre en L1.

Les adjectifs possessifs sont dans la plupart des cas marqués.

- Pour ce qui concerne l'accord de l'adjectif avec le nom, celui-ci n'est pas toujours réalisé :

1. *« une langue étranger »*

2. *« les différences culturelles sont très difficile »*

3. *« il est un bon enseignant »*

4. *je suis contente*

5. *ce chien pense que la tortue c'est bonne*

- Aucune occurrence de verbe non marqué par le sujet n'est relevable. L'emploi des pronoms personnels marquant l'objet n'est pas encore observable.

12.2.3. La hiérarchie de traitement chez l'apprenant 12S

Test de positionnement

Lors du test de positionnement, l'apprenante 12S se situait au stade post-initial. Elle maîtrisait la procédure d'accord intra-syntagmatique, et des cas isolés d'accord inter-syntagmatique étaient observables.

Premier relèvement

Dans le premier relèvement, la procédure de l'accord inter-syntagmatique est désormais établie. Cependant, on relève encore des cas d'accord adjectival et verbal non-réalisé, comme dans les exemples suivants :

1. « *Strasbourg est très interessant* »
2. « *Cette ville est très important* »
3. *la ville est très grand*
4. *ehm + l'Université est très long*
5. *les amis doit eh + partir*

Le niveau 5 est atteint, comme le montrent les exemples suivants, mais n'est pas stable :

6. « *je connais des amis qui habitent à Strasbourg* »
7. *c'est l'histoire hem + de un tortue qui + eh : va derrière le chien*
8. *un enfant qui trouve un ++ un cadeau*
9. *ehm le: les étudiants ehm + qui que ++ qu'on va à l'université rencontrent + beaucoup de + problèmes parce que + in Sicile euh il n'y a pas euh beaucoup de ++*

Deuxième relèvement

La procédure inter-syntagmatique est établie, et l'apprenante accorde de manière correcte les verbes et les adjectifs attributs avec les sujets, comme dans les exemples suivants, bien qu'il y ait encore des hésitations :

1. « *Genève est calme et tranquille* »
2. « *Strasbourg et Genève sont très important* »

3. *mes amis vient à Palerme + hem + demain*
4. *est une cause euh de cette situation ++ hem donc [tu] euh [tus] cioè [tu] euh ++ devons ++ impegnarci*
5. *ehm plus des étudiants ehm +++ ehm vanno all'estero (question) euh ++ euh*
L2 qu'est-ce qu'ils font (question)
L1 ils par-

L'accord entre phrase principale et phrase subordonnée et lui aussi émergent:

1. *« les jeunes qui étudent les langues étrangères »*
2. *le père et l'enfant eh : + pourquoi il(s) pense(nt) hem + que : le cadeau est pour leur*
3. *alors c'est un enfant qui s'appelle Boule + hem + et + un chien qui s'appelle Bill +*

L'apprenante, qui partait du niveau 3 de la hiérarchie de traitement, a donc atteint le niveau 5 au deuxième relèvement. Le passage entre niveau 4 et 5 de la hiérarchie n'est pas net, et il semble que l'accord inter-syntagmatique pose encore des problèmes.

12.2.4. L'interlangue de l'apprenant 12S

Avant d'aborder la description de l'interlangue de l'apprenante 02S, nous proposons ci-dessous un tableau récapitulatif des occurrences pour les structures analysées :

Tableau 49. Les occurrences pour l'étudiante 12S

	Réd. 1	Int. 1	Réd. 2	Int.2
1. FFC / FNF	8/4	9/6	7/2	16/3
2. TMA (PC vs formes non-marquées)	5/3	8/4	6/0	10/3
(imparfait)	2/1	3/0	2/0	4/0
(modaux)	2/0	3/0	6/0	4/0
3. Négation	1/0	4/0	3/0	6/1
4. Accord à l'intérieur du SN				

(genre et nombre avec déterminant)	18/7	13/5	17/2	21/3
(pronoms personnels objet ou indirects)	0/0	0/1	2/0	1/0
(genre et nombre de l'adjectif)	5/3	3/2 (4)	6/2	8/4
5. Subordination	10/0	17/0	21/0	18/0
(complétives)	6/0	9/0	9/0	7/0
(circonstanciennes)	3/0	4/0	7/0	6/0
(relatives)	1/0	4/0	5/0	5/0

Premier relèvement

Structuration de l'énoncé

- La structuration de l'énoncé devient plus complexe. À deux mois du test de positionnement, l'apprenante a déjà acquis les structures syntaxiques les plus importantes, et elle produit des phrases complexes en employant, outre que des propositions circonstanciennes, un certain nombre de propositions complétives infinitives, grâce à l'emploi de verbes modaux:

1. *« Je veux continuer l'Université »*
2. *« je peux aussi partir à l'étranger mais puis je veux retourner »*
3. *« je pense que étudier en France c' est une expérience passionnant »*
4. *« c'est important pour apprendre une langue »*
5. *à la fin le chien aime la + la tortue ++ parce que elle mange seulement salade*
6. *nous pouvons travailler ++ehm+ ici est difficile+ mais à l'étranger*
7. *ehm parce que ++ ehm c'est difficile*
8. *euh non pour travailler eh : + pour étudier +++ pour faire l'Université à l'entranger*

Certaines complétives présentent aussi la construction explicite :

9. *euh le chien pense que la tortue ++ mange les biscuits : le sucre*

Il y a aussi quelques cas de subordination avec proposition relative, bien que l'opposition entre forme *qui* pour le sujet et forme *que* pour l'objet ne soit pas encore maîtrisée :

10. « *mes amis qui sont à Genève* »

11. *mais après arrive l'enfant ++ que + hem+ non + qui dit à le chien + que Caroline mange seulement salade*

12. *et les jeunes qui ne ++ trouve(nt) pas le travail*

- Quelques occurrences de *c'est/ce n'est pas* ont été observés à l'oral. Voici quelques exemples :

13. « *C'est difficile* »

14. *ce n'est pas un cadeau pour l'enfant*

15. *c'est beaucoup de chômage*

16. *non non + c'est un problème + de tout l'Europe mais dans le + sud Italie euh c'est plus grave*

Il faut quand même remarquer que dans l'exemple 15, *c'est* est employé au lieu de *il y a* par analogie avec la structure italienne *c'è (il y a)*.

Morphologie verbale

La distribution de FNF et de FFC est encore arbitraire, et les occurrences de verbes fléchis observées concernent surtout des verbes à haute fréquence. À l'écrit, l'emploi de la 1^{ère} ou 3^{ème} p.sg. du verbe *être* et d'autres verbes lexicaux est prépondérant, ce qui empêche d'évaluer de manière certaine l'émergence de la flexion. L'opposition entre les personnes du singulier et du pluriel avec des verbes irréguliers avec alternance des radicaux, tels que *prendre* ou *devoir*, n'est pas encore réalisée. Voici quelques exemples :

17. « *les jeunes part à l'étranger pour trouver le travail* »

18. *ils sont eh : ils ne sont pas fortuné(s)*

19. *euh je pense que sont difficile(s)*

20. *nous devons + eh : pour trouver travail*

On peut voir que dans l'exemple 17 l'accord du verbe avec le sujet pluriel n'est pas réalisé. L'exemple 20 présente l'opposition entre personnes du pluriel et 1^{ère} p. pl. avec un verbe irrégulier et à haute fréquence.

Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :

- L'opposition entre PC et Ø émerge, avec plusieurs occurrences aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. L'hésitation quant à l'emploi de l'auxiliaire nous permet de considérer la structure comme émergente :

21. « *j'ai fait français à l'école* »

22. « *je suis arrivé* »

23. *j'ai habité + hem + je suis habité*

24. *je suis retourné + hem + j'ai retourné + à Palermo*

Les exemples 21 et 22 montrent un emploi correct de l'auxiliaire dans la formation du P.C. Les exemples 23 et 24 témoignent de l'émergence du P.C. pour la référence au passé : il y a une hésitation quant à l'emploi de l'auxiliaire qui nous fait exclure la réalisation de la FNF *je habité/je habiter*.

- Une seule occurrence de l'imparfait du verbe *vouloir*:

25. ++ *parce que elle ne voulait pas venir*

Les modaux commencent à être utilisés, comme nous pouvons l'observer dans les exemples précédents.

Forme et place de la négation

Cinq occurrences de négation *Ne + V + Pas* ont été observées, dont une à l'écrit et quatre à l'oral. Elles suivent toutes la construction *Nég+V+Pas*.

Des occurrences relevées, deux concernent la structure *n'est pas* qui, par sa haute fréquence, peut être acquise comme structure non-analytique. Cependant, suivant le critère requérant trois occurrences de la structure en question pour la considérer comme émergente, nous pouvons conclure que l'apprenante 12S a commencé à acquérir la construction de la phrase négative en L2.

Syntagmes nominaux et pronoms :

- La détermination est riche, et à côté des numéraux, des articles définis et des possessifs font leur parution les adjectifs démonstratifs. Nous observons aussi les premières réalisations systématiques d'accord entre le déterminant et le nom. L'emploi de l'article indéfini singulier se stabilise, bien qu'il y ait encore des hésitations sur la

forme féminine. On trouve aussi des exemples d'articles partitifs, avec des hésitations entre la forme *du* et *de*.

- L'accord de l'adjectif avec le nom est souvent réalisé, mais on observe encore des hésitations.

26. « *l'année prochain* »

27. « *tout la matin* »

28. « *des amis très simpatiques* »

29. « *les jeunes sont plus grands* »

30. *pourquoi les travaux sont insuffisant*

- L'expression du pronom sujet, déjà systématique au premier relèvement, bien que limitée à la 1^{ère} p.sg. et à quelques autres occurrences de la troisième p.sg et de la première p.pl, est maîtrisée. Aucune occurrence de verbe non marqué par le sujet n'est observable, bien qu'il y ait encore une certaine hésitation sur les formes. L'emploi des pronoms personnels marquant l'objet ou d'autres fonctions logiques est encore instable mais commence à émerger.

31. « *je l'étudie* »

32. *pour visiter le*

33. *parce que j'aime lui*

Deuxième relèvement

Structuration de l'énoncé

- La structuration est verbale, les verbes sont fléchis.

- La subordination est riche : on trouve des complétives, implicites et explicites, des relatives avec *qui* et *que* employées correctement, des causales, des finales implicites, des temporelles avec *quand*.

1. « *les jeunes qui etudent les langues étrangers* »

2. *le père et l'enfant eh : + pourquoi il(s) pense(nt) hem + que : le cadeau est pour leur*

3. *alors c'est un enfant qui s'appelle Boule + hem + et + un chien qui s'appelle Bill +*

- L'emploi de *c'est* et *il y a* est encore rare et instable :

1. « *C'est plus difficile* »
2. *Strasbourg c'est une ville très belle*
3. *il y a eh : + alors hem ++ un enfant qui s'appelle Bill*
4. *une vacance hem + en effet c'est un petit enfant qui s'appelle Boule*

Dans les exemples 2, 3 et 4 l'emploi des structures est correct. Cependant, il n'y a que l'exemple 3 où la structure *il y a* est employée pour construire une proposition relative et donc pour construire un énoncé complexe. Dans l'exemple 4, la structure reflète l'usage italien *c'è/ci sono*.

Morphologie verbale

- Aucune forme verbale non-finie dans des contextes finis n'a été relevée. Les verbes sont fléchis, bien qu'avec des hésitations quant à la flexion:

5. « *Il étudies l'anglais* »
6. « *Je fait les études* »
7. *nous andons*

Des oppositions entre personnes du singulier et 1^{ère} p. pl. ont été relevées. Aucune occurrence d'opposition entre personnes du singulier et 3^{ème} p.pl. avec des *V.Irr.*

Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :

- L'apprenante utilise les temps du passé dans tous les contextes marqués au passé. L'emploi du P.C. est correct, tout comme l'emploi des auxiliaires.
- Les distinctions aspectuelles sont, elles aussi, réalisées, bien que rares.
- Les modaux sont employés pour construire des propositions complétives implicites dans la plupart des cas, mais apparaissent aussi des cas de construction explicite :

8. *il est très jaloux eh + il pense que Boule veut prendre lui*

- Le subjonctif et le conditionnel ne sont pas encore employés.

Forme et place de la négation :

La négation *Ne + V + Pas* est désormais établie. On a aussi observé une structure avec *jamais*, et une négation construite avec un temps composé. Le dernier exemple montre un cas de *Nég + V. + Inf.:*

9. « *je n'aime pas Palermo* »

10. « *je n'ai jamais vu Strasbourg* »

11. *je ne sais*

12. *ne le peut prendre*

Syntagmes nominaux et pronoms

- L'emploi des articles indéfinis est stable, et à côté des adjectifs numéraux cardinaux, des possessifs et des démonstratifs font leur apparition les adjectifs indéfinis et les numéraux ordinaux.

-Pour ce qui concerne l'adjectif, l'accord est généralement fait :

13. « *Genève est pour moi la plus belle* »

14. « *différentes études* »

15. « *c'est une ville belle et calme* »

16. *le chien est très content*

17. *un petit enfant*

18. *il est très jaloux*

Aussi bien pour les épithètes que pour les attributs, l'accord de l'adjectif se régularise.

- L'emploi des pronoms sujets conjoints est systématique. L'opposition entre 3^{ème} p.sg. et pl. pour le masculin et entre 3^{ème} p.sg. et pl. pour le féminin (*il/elle – ils/elles*) est réalisée, bien qu'avec des hésitations:

19. *mon amie eh + il allait à Paris*

Les pronoms objet sont placés correctement avant le verbe ou avant l'auxiliaire, bien qu'il y ait encore des hésitations avec les constructions infinitives :

20. *elle le donne au chien*

21. *ne le peut prendre*

22. *je ne l'ai jamais étudié*

Il y a aussi des emplois de pronoms toniques pour la formation de compléments circonstanciels :

23. « *pour leur* »

24. « *avec leurs* »

12.2.5. La hiérarchie de traitement dans la production du groupe 1

L'apprenante 11S se situe au niveau 3 de la hiérarchie lors du premier relèvement. La procédure intra-syntagmatique est réalisée, bien que l'accord de l'adjectif épithète soit plutôt rare. Au deuxième relèvement, elle a atteint le niveau 4, mais il a été possible de relever aussi bien des cas de procédure inter-syntagmatique réalisée que des cas de procédure intra-syntagmatique non-réalisée, sans une différence significative entre les deux procédures. Chez l'apprenante 12S, qui se situait au niveau 3 lors du premier relèvement avec de rares cas de procédure inter-syntagmatique d'accord *Suj-V.*, nous avons observé une évolution plus graduelle du niveau 4, au premier relèvement, au niveau 5 dans le deuxième. Cependant, chez les deux apprenants, les phénomènes d'unification des traits grammaticaux ne montrent pas un passage clair entre les niveaux de la hiérarchie : plusieurs cas d'accord intra-syntagmatique non réalisé coexistent avec la réalisation d'accords inter-syntagmatiques, et il a été même possible de relever des cas de procédure de la phrase complexe au premier relèvement pour l'apprenante 12S, quand le niveau 4 était encore instable.

12.2.6. Profils d'apprenants et stades pour le groupe 1

Les apprenants du groupe 1 se situaient au stade initial lors du test de positionnement. Au premier relèvement, le stade post-initial est atteint, bien qu'avec des différences par rapport aux critères de Bartning et Schlyter. Au deuxième, il y a une différenciation entre les deux apprenants. Le système interlangagier du premier ne semble pas évoluer qualitativement, bien qu'on puisse observer un incrément et une consolidation des structures déjà émergentes. L'interlangue de la deuxième apprenante, en revanche, connaît une évolution significative qui nous permet de la situer au stade successif, i.e. le stade intermédiaire.

Au premier relèvement, nous assistons à l'apparition de quelques phénomènes grammaticaux plus systématiques. Comme dans les stades de Bartning et Schlyter, la subordination simple, introduite par *quand*, *parce que*, *que* et *qui* émerge, mais on peut observer aussi l'emploi de complétives et de subordonnées finales avec verbe à l'infini, surtout grâce au développement de la modalisation. La négation *Ne + V + pas* s'établit,

aucun cas n'a été observé de négation préverbale sans *pas* ni de négation postverbale. L'emploi du PC est devenu plus productif. Le nombre de FFC augmente. L'accord sujet-verbe est marqué par l'opposition entre la 1^{ère} p.sg. et 1^{ème} p.pl. Les pronoms objet sont rares, et leur position est généralement postverbale. Contrairement à Bartning et Schlyter, nous n'avons pas relevé un emploi significatif de *c'est* et *il y a* comme constructeurs d'énoncés. Les cas observés montrent plutôt une influence significative de la L1, au point que *c'est* est employé au lieu de *il y a* sur le modèle de la structure italienne *c'è/ci sono*.

Au deuxième relèvement, mais seulement pour l'apprenante 12S, il y a un enrichissement des subordonnées comparable à celui de B et S. Les pronoms objet sont placés devant le verbe lexical mais on observe en plus, chez l'apprenante 12S, des cas d'emploi de formes pronominales disjointes pour la formation de compléments circonstanciels. Quelques rares formes non-finies dans des contextes finis sont encore observables. Le passé est employé avec les références au passé, et les distinctions aspectuelles, bien que rares, sont, elles aussi, marquées par l'opposition *P.C. /Imp*. Le futur n'a pas été relevé. Aucun cas de subjonctif ni de conditionnel. La négation est construite de manière correcte pour les temps simples. On observe même des cas d'emploi correct avec des formes verbales composées. Un cas de négation avec *jamais* a été relevés. Les structures *c'est* et *il y a* sont peu utilisées, mais émergentes.

12.3. Le groupe 2. Du stade post-initial au stade intermédiaire et avancé

Le groupe 2 comprend deux étudiants qui avaient été placés dans le stade post-initial lors du test de positionnement. L'un des deux étudiants provient de la faculté de Sciences Politiques, l'autre de la faculté de Lettres et Philosophie.

Le premier relèvement a été fait à la fin du mois de décembre 2011 pour l'un des étudiants, et au début de janvier 2012 pour l'autre. Le premier relèvement a donc été fait à deux-trois mois environ du début des cours. Dans le tableau ci-dessous nous présentons le cadre complet des relèvements effectués sur ce groupe :

Tableau 50. Le groupe 2 et les relèvements

App. groupe2	2011-10 (Pos.)		2011-12/ 2012-01		2012-05/06		2012-10		2013-01		2013-05/06	
	R	I	R	I	R	I	R	I	R	I	R	I
21S	+	+	+	+	+	+						
22L	+	+	+	+	+	+						

Légende : R= Rédaction ; I=Interview

12.3.1. La hiérarchie de traitement chez l'apprenant 21S

Test de positionnement

L'apprenant 21S, lors du test de positionnement effectué au début des cours, a été placé dans le groupe 2, correspondant au stade post-initial de Bartning et Schlyter. Il se situe au niveau 3 de la hiérarchie de traitement de Pienemann, et donc au niveau de la procédure intra-syntagmatique.

Premier relèvement

La procédure intra-syntagmatique est établie, et l'apprenant accorde de manière correcte les déterminants avec les noms, comme dans les exemples suivants, bien qu'il y ait encore des hésitations concernant l'accord adjectival :

1. *« les jeunes »*
2. *Paris est une ville grande*
3. *avec mes amis*
4. *une expérience hem + intéressant*
5. *le + petite garçon*

Dans les exemples qui suivent, nous pouvons observer des phénomènes d'accord inter-syntagmatique, caractérisant le niveau 4 de la hiérarchie :

- 6 *« Nous aimons les livres »*
- 7 *« Ils aiment naviguer sur internet »*
- 8 *« les livres sont plus intéressants »*
- 9 *« internet est plus veloce »*
- 10 *nous prendons le train*
- 11 *+ il est ehm + fantastique*
- 12 *alors je suis content*

Suivant le critère d'émergence, nous pouvons donc considérer la procédure inter-syntagmatique comme émergente. Il faut cependant souligner que, dans l'exemple 11, nous pouvons supposer que l'accord ait été réalisé, bien que l'homophonie/homographie de l'adjectif masculin et féminin ne permette pas d'en évaluer l'accord de manière certaine.

Dans le même relèvement, nous avons pu aussi repérer des cas de procédure de la phrase subordonnée, et en particulier des propositions relatives :

1. *« sont surtout les étudiant qui usent internet »*
2. *+ il te donne la possibilité de faire un stage ++ qui est valable aussi à l'université*

Deuxième relèvement

Dans le deuxième relèvement, la procédure de l'accord intra-syntagmatique est désormais établie. Cependant, on relève encore des cas d'accord adjectival non-réalisée, comme dans les exemples suivants :

10. « *la prononce français* »
11. « *une ville très important* »
12. *la moyenne âge*
13. *ehm + le problème de la formation très long*

Le niveau 4 est atteint, mais, ici aussi, on remarque encore des hésitations quant à l'accord de l'adjectif et du nom en position attributive :

14. « *Strasbourg est plus lointain* »
15. « *Strasbourg et Genève sont très important* »
16. *ehh il pense qu'ils sont son nouveau(x) [patin] à roulette*

Le niveau 5 est atteint, comme le montrent les exemples suivants, mais n'est pas stable :

17. « *quelqu'un qui parle bien la langue que j'étude* »
18. *c'est l'histoire de un tortue qui + suive un chien*
19. *parce qu'il pense qu'elle ehh + veut ehh + veut manger + chaque qu'il mange*
20. *un petit enfant qui trouve un ++ un cadeau*
21. *problématiques de l'instruction qui sont + pas pratiques mais théoriques*
22. *quindi un jeune qui doit passer ehh [siksans] à étudier ehh calculation*

12.3.2. L'interlangue de l'apprenant 21S

Considérant les domaines principaux retenus par Bartning et Schlyetr, nous décrirons par la suite les caractéristiques de l'interlangue de l'apprenante 21S. Ci-dessous un tableau récapitulatif des occurrences pour les structures analysées

Tableau 51. Les occurrences pour l'étudiante 21S

	Réd. 1	Int. 1	Réd. 2	Int.2
3. FFC / FNF	7/0	16/2	11/0	18/0

4. TMA (PC vs formes non-marquées)	6/0	10/3	4/0	7/3
(imparfait)	2/0	4/0	1/0	3/0
(modaux)	0/0	2/0	5/0	9/0
5. Négation	3/0	8/1	3/0	13/2
6. Accord à l'intérieur du SN				
(genre et nombre avec déterminant)	8/4	12/5	9/2	34/5
(pronoms objet)	0/0	1/0	1/1	3/0
(adjectif)	4/1	3/2	12/0	7/2
7. Subordination	9/0	7/0	19/0	24/0
(complétives)	4/0	3/0	9/0	11/0
(circonstancielles)	3/0	3/0	7/0	9/0
(relatives)	2/0	1/0	3/0	4/0

Premier relèvement

Structuration de l'énoncé

- La structuration est principalement verbale, les verbes sont fléchis, même si on peut observer des cas d'accord non réalisé à l'oral:

1. *et + hem ++ à la + à la fin nous prendre le train*
2. *ils aller à l'étranger + pour + hem + trouver travail*

- La subordination s'enrichit avec des propositions relatives, causales et temporelles, comme dans les exemples suivants :

3. *« sont surtout les étudiant qui usent internet »*
4. *le musée du Louvre qui est hem + énorme*
5. *+ il te donne la possibilité de faire un stage ++ qui est valable aussi à l'université*
6. *parce que nous voulons + hem + aller aussi à la mer*

7. *eh je n'ai pas + étudié + la langue parce que ++ à l'école ehm +++ (rires) je n'ai pas étudié*
8. *eh ++ parce que je: ++ je + suis ++ affascinato +++ affasciné*
9. *ehm ++ qua- quand je ne ++ étais pas à visiter ++ musée*
10. *quand nous sommes arrivé(s) à la mer*

Nous avons aussi relevé une proposition subordonnée exprimant l'hypothèse :

11. *« si je veux apprendre le français je dois aller l'étudier en France »*

- Quelques occurrences de *c'est* ont été observées, mais leur emploi est rare et ne suit pas toujours la structure de la langue cible :

12. *« c'est difficile à faire »*
13. *est nécessaire étudier*
14. *les États-Unis mais ++ c'est trop difficile*
15. *c'est trop tôt*

Morphologie verbale

- La plupart des verbes relevés sont conjugués, avec quelques exceptions (ex. 1 et 2)

Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :

- La référence au passé est presque toujours réalisée, avec quelques hésitations quant à l'emploi de l'auxiliaire :

16. *j'ai eh ++ j'ai habité ++ je suis habité à l'hôtel +Paris hem*

- Plusieurs occurrences de verbes modaux, avec constructions infinitives :

17. *« on ne peut pas apprendre »*
18. *« si je veux apprendre le français je dois aller l'étudier en France »*
19. *« je n'aime pas internet mais je dois user aussi internet »*
20. *non + hem + je veux partir mais puis hem + je veux tourner à Palerme*

- Les oppositions aspectuelles émergent :

21. *L1 ehm ++ je suis allé à Paris: dans dans le: ++ dans l'été passé ehm ++ j'ai eh ++ j'ai habité ++ je suis habité à l'hôtel +Paris ehm ++ après l'Arc du Triomphe ehm ++ eh + il est ehm + un cité fantastique j'ai ++ j'ai aimé le Musée du Louvre + avec sa Pyramide en verre eh ++ eh +++ j'ai vu le ++ Gioconde (rires) ehm ++ qua- quand je ne ++ étais pas à visiter ++ musée la*

cité les monuments je passais mon temps dans le bar avec+++ le climat français (rires)

Forme et place de la négation

Plusieurs occurrences de négation *Ne + V + Pas* ont été observées :

22. « *Selon moi on ne peut pas* »

23. « *pour ne choisir pas* »

24. *quand je ne ++ étais pas à visiter*

25. *j'aime jouer au basketball mais je n'ai pas eh + de [tEmp]*

26. *eh je n'ai pas + étudié + la langue parce que ++ à l'école ehm +++ (rires) je n'ai pas étudié*

Une seule occurrence de *Nég + V* a été relevée, et une de *V+ Nég* :

27. *je n'ai un passion particulière*

28. *le français +++ je l'ai jamais étudié*

Syntagmes nominaux et pronoms

- La détermination s'enrichit de plus en plus avec l'emploi d'articles définis et indéfinis, d'adjectifs possessifs, numéraux et démonstratifs.

- Pour ce qui concerne l'adjectif, des exemples d'accord en genre et/ou en nombre ont été repérés :

29. « *les livres sont plus intéressants* »

30. « *internet est plus veloce* »

31. « *une langue étrangère* »

32. « *la prononçe français* »

33. *Paris est une cité belle*

34. *+ il est ehm + fantastique*

35. *il était ++ une fantastique voyage*

36. *alors je suis content*

37. *je n'ai un passion particulière*

Aussi bien pour les épithètes que pour les attributs, une certaine instabilité est observable.

- Pour ce qui concerne les pronoms, l'emploi des pronoms sujets est systématique. Dans certains cas, le sujet impersonnel *il* est omis :

38. « *est nécessaire étudier* »

39. « *je pense que est aussi important aller étudier* »

- Le pronom objet conjoint émerge en position préverbale selon la règle de la langue cible:

40. « *je dois aller l'étudier en France* »

41. L2 *tu n'avais pas de langue à l'école (question)*

L1 je l'avais mais ++ ma volonté+++ (rires)

42. *le français +++ je l'ai jamais étudié*

Il y a cependant une hésitation quant à l'usage des pronoms objets quand ils ne sont pas à la 3^{ème} personne:

43. « *il aide moi* »

Le pronom tonique de première personne est caractérisé par un haut degré de fréquence et de saillance perceptuelle, ce qui peut expliquer sa parution. En plus, la structure rappelle l'impératif *aide-moi !*, ce qui pourrait en expliquer l'emploi.

Deuxième relèvement

Structuration de l'énoncé

- Il y a l'incrément du nombre des subordonnées, mais sans une évolution qualitative. Nous trouvons toujours des complétives, la plupart avec verbe à l'infinitif, des causales, des temporelles et des finales, ainsi que plusieurs cas de propositions subordonnées relatives :

1. « *J'ai besoin de parler* »

2. « *Je voudrais continuer mes études à l'étranger* »

3. *ehm +++ ça c'est l'histoire de un tortue qui + suivre un chien mais euh + parce que l'ai- l'ai- + l'aime mais le chien ne l'aime pas parce qu'il pense que la tortue euh veut euh veut manger chaque qu'il mange euh*

4. *un petit enfant qui trouve un ++ un cadeau euh il pense qu'ils sont son nouveaux [patin] à roulette euh ++euh + son père pense qu'il est son + registrateur automatique*

5. *euh je pense que en Italie le problème de l'occupation de l'emploi est euh très très euh ++ difficile pour les jeunes parce que + [dEs] hem + tous les travaux la: + l'occupation des jeunes [Es] + [Es] difficile parce que le la gens qui travaille ne peut pas aller en pension*
6. *so ++ euh quand un jeune de vingt-cinq ans + peut être remandé à la maison pour- per- pourquoi il n'y a pas une expérience de travail mais il n'y a pas pu avoir cette expérience perché tout le monde le dit la même chose*
7. *pour résoudre ce problème il faut de pensionner les pensionnables plus rapidement possible*

Nous avons relevé aussi un cas de subordonnée hypothétique :

8. *s'il n'est pas [dans] tes possibilités tu dois faire au- euh tu dois être pragmatique et réaliste*

- Trois occurrences de *il y a* ont été observés à l'oral, aucune à l'écrit. Dans l'exemple 6 nous voyons cependant que *il n'y a pas* est employé au lieu de *il n'a pas*. Un seul emploi correct a donc été relevé :

9. *non non il y a un problème général de l'Europe*

Pour ce qui concerne la structure *c'est*, plusieurs occurrences ont été relevées et il y a même un suremploi de la structure :

10. *ehm +++ ça c'est l'histoire de un tortue*
11. *elle découvre le cadeau et c'est un os per le [can] (rires)*
12. *un autre problème de l'emploi c'est que les [adzjEnd] le industrie*
13. *le travail pratique c'est plus important de la théorie*
14. *euh c'est pas ++ juste*
15. *euh le production de richesse c'est dépassée*

Nous voyons que l'apprenant n'emploie pas les structures *il y a* et *c'est* avec des propositions relatives pour structurer ses énoncés, comme le relèvent Bartning et Schlyter dans leur corpus. L'emploi de *il y a* reflète celui de la langue italienne, pendant que l'emploi de *c'est* semble plutôt dû à un suremploi qui peut s'expliquer par la haute fréquence de la structure dans l'*input*.

Morphologie verbale :

Les verbes sont fléchis, l'opposition entre FNF et FFC est réalisée, bien qu'avec des hésitations :

16. le(s) industrie(s) ne pas prendre à travailler les + personnes

L'opposition entre premières personnes du singulier et 3^{ème} p. pl. se réalise tard avec les verbes qui alternent leur radical, comme dans l'exemple 16 (*prendre*).

Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :

- L'opposition entre PC et Ø est stable. Il y a plusieurs occurrences aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

- Plusieurs occurrences de verbes modaux, avec constructions infinitives.

17. tu dois faire au- euh tu dois être pragmatique et réaliste

18. l'économie ne peut pas supporter cet pays

19. il ne peut faire rien

- Les oppositions aspectuelles s'établissent :

20. « quand j'étais à l'école j'étudiais le français et l'anglais. Je suis allé en France aussi deux semaines »

Deux occurrences de l'imparfait ont été relevées, une pour le verbe *être* et une pour le verbe lexical *étudier* (cf. ex. 20).

Forme et place de la négation :

La négation *Ne + V + Pas* est désormais établie. Il y a une occurrence de *Nég + V + rien*, même si on observe encore des hésitations quant à l'emploi de la négation avec verbe modal + *Inf.* :

21. la gens qui travaille ne peut pas aller en pension

22. et il ne peut faire rien

Dans deux cas, la structure observée est *V + Nég* :

23. problématiques de l'istrution qui sont + pas pratiques mais théoriques

24. euh ++ financier l'istrution mais pas l'istrution ++ génériquement

Syntagmes nominaux et pronoms :

- La détermination s'établit, et l'accord en nombre et genre du déterminant avec le nom est systématique.

Pour ce qui concerne l'article indéfini singulier et pluriel, son emploi se stabilise, bien qu'il y ait encore des hésitations sur l'attribution du genre, comme dans le cas de *un tortue* :

25. *ça c'est l'histoire de un tortue*

Il y a aussi des occurrences d'articles indéfinis pluriels :

26. « *des experiences* »

Les adjectifs possessifs sont dans la plupart des cas marqués.

- Pour ce qui concerne l'adjectif, nous observons encore des hésitations quant à l'attribution du genre et à l'accord en nombre, aussi bien pour les épithètes que pour les attributs :

27. « *la prononce français* »

28. « *une ville très important* »

29. *la moyenne âge*

30. *ehm + le problème de la formation très long*

31. *les personnes doit + être euh + habiles*

- L'expression du pronom sujet, déjà systématique au premier relèvement, est maîtrisée. Aucune occurrence de verbe non marqué par le sujet n'est observable.

- L'emploi des pronoms personnels marquant l'objet est encore instable mais commence à émerger :

32. *un tortue qui + suive un chien mais euh + parce que l'ai- l'ai- l'aime mais le chien ne l'aime pas*

33. ++ *le travail qu'i- ++ qu'il se peut trouver*

34. *le travail qui chaque il a étudié ne le serve pas*

Dans les exemples 33 et 34, l'emploi du pronom doit être interprété de manière différente : dans le premier cas, la forme semble refléter la structure italienne impersonnelle *si + Vfin.* (*si può trovare*) ; dans le second cas, la forme *le* est probablement employée au lieu de *lui* pour indiquer un C.O.I.

12.3.3. La hiérarchie de traitement chez l'apprenant 22L

Test de positionnement

L'apprenante 22L, lors du test de positionnement effectué au début des cours, a été placée dans le groupe 2, correspondant au stade post-initial de Bartning et Schlyter. Elle se situe au niveau 4 de la hiérarchie de traitement de Pienemann, et donc au niveau de la procédure inter-syntagmatique.

Premier relèvement

La procédure intra-syntagmatique est établie, et l'apprenante accorde de manière correcte les déterminants avec les noms, comme dans les exemples suivants, bien qu'il y ait encore des hésitations :

1. *« deux villes vraiment différentes »*
2. *« une ville calme et tranquille »*
3. *« les petits bateau »*
4. *« le plus beau jour de la semaine »*
5. *« j'étude différentes leçons »*
6. *le petit fille*
7. *l'affaire étrangère*

L'accord inter-syntagmatique est réalisé, aussi bien que l'accord entre phrase principale et phrase subordonnée :

8. *« le dimanche les gens sont tranquilles »*
9. *je suis écrite à + langues et littératures modernes*
10. *Marseille est plus belle + selon moi eh + elle est vivant*
11. *je suis une étudiant*
12. *« Dans la semaine je me conserve quelque chose pour la faire le dimanche »*
13. *alors il y a un enfant qui s'appelle Bill + hem + et eh + un chien qui s'appelle Boule + hem non + un enfant qui s'appelle Boule et le chien Bill*
14. *le chien de boule pense + il est très jaloux du chien abandonné et il ne veut pas que Boule le prend*

L'apprenante, qui partait du niveau 3 de la hiérarchie de traitement, a donc atteint le niveau 5 à deux mois du test de positionnement.

Deuxième relèvement

L'étudiant 22L avait atteint le niveau 5 de la hiérarchie au premier relèvement. Nous avons cependant voulu tester ce dernier niveau, et le niveau 4, sur le deuxième. Voici les occurrences relevées pour la procédure inter-syntagmatique:

1. *« Je suis vraiment heureuse »*
2. *« Paris est merveilleuse »*
3. *« Le climat de mon Pays est très rechauffé »*
4. *« les italiens sont très calmes »*
5. *« les parisiens au contraire sont très piles »*
6. *Bill + le chien + était très content*
7. *la tartue parce qu'elle est très petite euh et + il se peut faire mal*

La procédure de l'accord entre phrase principale et phrase subordonnée est réalisée de manière stable :

8. *il y a + un petit fils + et eh + un chien euh qui s'appelle Bill et une tortue et ++ une famille et la le + le petit euh veut euh veule ++ veule faire des ++ veule faire des blagues*
9. *et il ne supporte pas que: que ce: ce ce garçon joue avec elle + euh et non avec lui ++*
10. *dans le deuxième dialogue euh le chien ne + ne supporte pas la tartue en effet il ne comprend pas qu'est-ce qu'elle et + il euh il pen- il cherche de: de comprendre qu'est-ce qu'elle peut manger*

12.3.4. L'interlangue de l'apprenant 22L.

Avant d'aborder la description de l'interlangue de l'apprenante 22L, nous proposons ci-dessous un tableau récapitulatif des occurrences pour les structures analysées :

Tableau 52. Les occurrences pour l'étudiante 22L

	Réd. 1	Int. 1	Réd. 2	Int.2
25. FFC / FNF	11/1	13/2	14/0	17/0
26. TMA (PC vs formes non-marquées)	3/0	5/0	7/0	12/0
(imparfait)	3/0	8/2	6/0	4/0
(modaux)	2/0	5/0	8/0	7/0
27. Négation	2/0	4/1	6/0	8/0
28. Accord à l'intérieur du SN				
(genre et nombre avec déterminant)	24/0	18/0	22/0	32/0
(pronoms personnels objet ou indirects)	1/0	3/0	1/0	3/0
(genre et nombre de l'adjectif)	7/1	6/0	11/1	9/1 (3)
29. Subordination	6/0	15/0	10/0	21/0
(complétives)	3/0	7/0	5/0	10/0
(circonstancielles)	3/0	5/0	4/0	7/0
(relatives)	0/0	3/0	1/0	4/0

Premier relèvement

Structuration de l'énoncé

- La structuration est verbale, les verbes sont fléchis.
- La subordination est riche : on trouve des complétives, implicites et explicites, des relatives avec *qui* et *que* employés correctement, des causales, des finales implicites, des temporelles avec *quand*.
- Pour ce qui concerne *c'est* et *il y a*, leur emploi est encore rare et instable :

1. « *C'est beau jour* »

2. *alors hem + il y a eh + un enfant qui s'appelle Bill*
3. *il s'agit d'une vacance hem + en effet il y a Bill hem non + Boule un petit enfant*
4. *l'école d'interprète il y a à Rome*
5. *Marseille c'est une ville très belle*
6. *Marsala : eh + comment dire ++ il n'y a pas de mouvement*
7. *j'habite près de l'Université : eh + exactement où se trouve l'hôpital Civico+ il y a dix minutes*

Dans les exemples 2, 3 et 5 l'emploi des structures est correct. Cependant, il n'y a que l'exemple 2 où la structure *il y a* est employée pour construire une proposition relative et donc pour construire un énoncé complexe. Dans l'exemple 7, la structure n'est pas employée, comme dans la langue cible, pour se situer dans le passé, mais elle reflète plutôt l'usage italien *c'è/ci sono + unité de temps* pour indiquer le temps qu'on emploie à parcourir une distance (*il faut dix minutes*).

Morphologie verbale

- Aucune forme verbale non-finie dans des contextes finis n'a été relevée. Les verbes sont fléchis, bien qu'avec des hésitations quant à la flexion:

8. *« Je fait un petit-dejeuner »*
9. *« J'étude différentes leçons »*
10. *« Je fait une longue promenade »*

Des oppositions entre personnes du singulier et 1^{ère} p. pl. ont été relevées. Aucune occurrence d'opposition entre personnes du singulier et 3^{ème} p.pl. avec des *V.alt.*

Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :

- L'apprenante utilise les temps du passé dans tous les contextes marqués au passé. L'emploi du P.C. est correct.

- Les distinctions aspectuelles sont, elles aussi, réalisées, bien qu'on puisse observer des hésitations dans l'emploi, comme le montrent ces exemples :

11. *alors eh + il y a un enfant qui s'appelle bill et eh + il voyait dans un table un cadeau + il pense que ce cadeau : hem + c'était pour lui*
12. *cet été j'étais très fatiguée parce que : eh + j'ai fini de faire l'examen(s) au mois de juin et alors + dans cet été j'étais très désolé(e) parce que je n'avais rien à*

faire (rires) + eh + alors j'avais des problèmes de sommeil + oui oui + alors
[3E/Er/E] d'être en mouvement de sortir

- Les modaux sont employés pour construire des propositions complétives implicites dans la plupart des cas, mais apparaissent aussi des cas de construction explicite :

13. il est très jaloux eh + il ne veut pas que Boule prend le chien abandonné

- Le subjonctif et le conditionnel ne sont pas encore employés, comme on le voit dans l'exemple 13 où la forme du présent *prend* est employée au lieu du subjonctif *prenne*.

Forme et place de la négation :

La négation *Ne + V + Pas* est désormais établie. On a aussi observé deux structures *Ne + Aux + Nég + P.P.*, dont l'une avec *jamais* et une occurrence de négation avec *rien*. Le dernier exemple montre un cas de *Nég + V. + Inf.*:

14. je ne suis pas sorti(e) à Palermo

15. je n'avais rien à faire

16. je ne l'ai jamais étudié

17. ne le peut attraper

Syntagmes nominaux et pronoms :

- Pour ce qui concerne les déterminants, l'emploi des articles indéfinis se stabilise, et à côté des adjectifs numéraux cardinaux, des possessifs et des démonstratifs font leur apparition les adjectifs indéfinis et les numéraux ordinaux:

18. « quelque chose »

19. « quelque leçon »

20. des autres peuples

21. des autres langues

22. une troisième langue

23. au troisième année

24. certaines fois

-Pour ce qui concerne l'adjectif, l'accord est généralement fait :

25. « Le dimanche est pour moi le plus beau jour de la semaine »

26. « différentes leçons »

27. « Le dimanche est une journée très libre »

28. *le chien est vraiment heureux*

29. *un petit enfant*

30. *il est très jaloux*

31. *c'est une ville très belle*

Aussi bien pour les épithètes que pour les attributs, l'accord de l'adjectif se régularise.

- Pour ce qui concerne les pronoms, l'emploi des pronoms sujets conjoints est systématique. L'opposition entre 3^{ème} p.sg. et pl. pour le masculin et 3^{ème} p.sg et pl. pour le féminin (*il/elle – ils/elles*) est réalisée, bien qu'avec des hésitations:

32. *ma prof de littérature française eh + il allait en pension*

Les pronoms objet sont placés correctement avant le verbe ou avant l'auxiliaire, bien qu'il y ait encore des hésitations avec les constructions infinitives :

33. *il le donne au chien*

34. *ne le peut attrapper*

35. *je ne l'ai jamais étudié*

Il y a aussi des emplois de pronoms toniques pour la formation de compléments circonstanciels :

36. *pour lui*

37. *« pour moi »*

38. *« avec leurs »*

Deuxième relèvement

Structuration de l'énoncé

- La structuration de l'énoncé devient plus complexe. L'apprenant a déjà acquis les structures syntaxiques les plus importantes, et elle produit des phrases complexes en employant, outre que des propositions circonstanciées, un certain nombre de propositions complétives implicites et explicites. Il y a aussi plusieurs cas de subordination avec proposition relative, avec l'apparition des pronoms relatifs *où* et *dont*.

- Quelques occurrences de *c'est* et *il y a* qui sont employés correctement.

Morphologie verbale :

- Les formes non finies dans des contextes finis n'existent plus. L'accord avec le sujet est toujours réalisé, et on relève aussi l'opposition entre 1^{ère} p. sg. et 3^{ème} p.pl. avec des verbes qui alternent leur radical :

1. *on peut dire que les Français ont fait sa + euh + sa résistance*
2. *donnent des termes euh + qui peuvent euh + enrichir le vocabulaire français*

Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :

- Tous les contextes passés sont correctement marqués, et les distinctions aspectuelles sont établies.

- Quelques occurrences de plus-que-parfait, de futur simple et de conditionnel ont été relevées :

1. *j'avais étudié le français à l'école*
2. *+ euh que la tartue euh + avait été hem eh + mis d'accord avec le: le garçon*
3. *j'irai à l'étranger peut-être*
4. *je voudrais faire un stage eh + à l'étranger oui*

- Des structures périphrastiques apparaissent :

5. *« Je viens de rentrer chez moi, en Italie »*
6. *je vais faire un stage cet été*

- Le subjonctif n'est pas encore employé, même dans les contextes qui le requièrent :

7. *il ne veut pas eh + que : + que la tortue vient avec eux*

Forme et place de la négation

La négation est employée de manière correcte, aussi bien avec les temps simples qu'avec les temps composés. L'emploi des adverbes de négation *rien* et *jamais* est attesté.

Syntagmes nominaux et pronoms :

- La détermination se sert désormais d'un éventail riche de formes : articles définis et indéfinis, articles partitifs, adjectifs numéraux cardinaux et ordinaux, adjectifs possessifs, démonstratifs et indéfinis.

- Pour ce qui concerne l'accord de l'adjectif avec le nom, il est réalisé dans la plupart des cas mais il y a encore des hésitations, aussi bien en position d'épithète qu'en position attributive :

8. *la petit fille*

9. *à la tartue parce qu'elle est très petit*

10. *euh Caroline est très petite très belle*

11. *mon niveau euh ++ a été vraiment + basse*

- Aucune occurrence de verbe non marqué par le sujet n'est observable.

- L'emploi des pronoms personnels conjoints et disjoints marquant l'objet ou d'autres fonctions logiques est encore instable mais diffus, avec des hésitations quant à la place et à la forme des pronoms :

12. *« avec lui »*

13. *« chez moi »*

14. *il se peut faire mal*

15. *« Son père revait que son épouse donnait à lui le cadeau »*

12.3.5. La hiérarchie de traitement dans la production du groupe 2

Lors du test de positionnement, l'étudiant 21S avait atteint le niveau 3 de la hiérarchie de traitement, pendant que l'apprenant 22L se situait déjà au niveau 4, avec des exemples de procédure inter-syntagmatique. Au premier relèvement, l'apprenant 21S atteint le niveau 4, et on retrouve aussi quelques cas isolés de procédure de la phrase complexe avec l'accord du pronom relatif et du verbe dans les subordonnées. Les phénomènes d'unification des traits grammaticaux ne montrent donc pas un passage clair entre les niveaux de la hiérarchie : plusieurs cas d'accord intra-syntagmatique non réalisé coexistent avec la réalisation d'accords inter-syntagmatiques et avec des cas de procédure de la phrase complexe au premier relèvement. Même à un niveau donné de la hiérarchie des différences persistent : l'accord entre le sujet et le verbe, caractérisant le niveau 4 de la hiérarchie, est stable lors du deuxième relèvement, pendant que l'accord entre nom et adjectif épithète n'est pas encore systématique. Pour l'apprenante 22L, le

niveau 5 de la hiérarchie est atteint au premier relèvement, à deux mois du test de positionnement.

12.3.6. Profils d'apprenants et stades pour le groupe 2

Les apprenants du groupe 2 se situaient au stade post-initial lors du test de positionnement. Au premier relèvement, le stade intermédiaire est atteint, bien qu'avec des différences par rapport aux critères de Bartning et Schlyter.

Pour ce qui concerne la structuration de l'énoncé, il y a un enrichissement des subordonnées comparable à celui de B et S, avec en plus des cas de proposition hypothétique. Les pronoms objet sont placés devant le verbe lexical mais on observe en plus, chez l'apprenante 22L, des cas de pronoms objet préposés à l'auxiliaire et des cas d'emploi de formes pronominales conjointes et disjointes pour la formation de compléments circonstanciels. Quelques rares formes non-finies dans des contextes finis sont encore observables. Le passé est employé avec les références au passé, et les distinctions aspectuelles sont, elles aussi, marquées par l'opposition P.C. /Imp. Pour ce qui concerne le futur, nous observons l'émergence de quelques rares formes de futur flexionnel, tandis que le futur proche, caractérisant le stade intermédiaire chez Bartning et Schlyter, n'a pas été relevé. Aucun cas de subjonctif ni de conditionnel n'a été relevé. La négation est construite de manière correcte pour les temps simples chez l'apprenant 21S. Chez l'apprenante 22L on observe même des cas d'emploi correct avec formes verbales composées. Chez les deux, quelques cas de négation avec *rien* et/ou *jamais* ont été relevés. Les structures *c'est* et *il y a* sont peu utilisées, et reflètent souvent des structures similaires présentes dans la L1.

Au deuxième relèvement, l'évolution des interlangues des deux apprenants connaît une différenciation significative. Pour l'apprenant 21S, il n'y a pas de véritable évolution qualitative dans la structure de l'interlangue. Les énoncés sont plus structurés, et on observe aussi un incrément des formes qui commençaient à émerger lors du premier relèvement, et des structures syntaxiques complexes, telles que les complétives et les relatives. Les structures observées tendent à s'établir de manière plus solide, mais sans qu'on puisse observer l'emploi de nouvelles structures et formes. Pour la négation, on observe l'emploi de *V + Nég* à côté de la structure *Nég + V + Pas/rien/jamais*. Cet emploi est probablement dû à la fréquence, dans l'*input*, de la forme familière *V+Pas* de

la langue cible. L'interlangue de l'apprenant 21S n'a donc pas atteint le stade avancé-bas lors du deuxième relèvement.

Pour l'apprenante 22L, des différences sont observables par rapport au premier relèvement. Au niveau de la structuration de l'énoncé, il y a un incrément de la subordination et l'emploi des structures *c'est* et *il y a*, employées correctement, se répand. Pour ce qui concerne la morphologie verbale, on observe les premiers cas d'opposition entre personnes du singulier et 3^{ème} p.pl de verbes irréguliers avec alternance des radicaux. Les distinctions aspectuelles se stabilisent, et on observe des cas de structures périphrastiques telles que le futur proche et le passé récent. Font leur apparition le plus-que-parfait et le conditionnel, mais ce dernier n'est relevé qu'avec des verbes irréguliers et à haute fréquence (*voudrais*). Le subjonctif n'est pas employé. Les négations deviennent plus complexes, avec l'emploi de *rien* et *jamais* et avec le placement correct des adverbes de négation par rapport à l'auxiliaire. Du point de vue de la morphologie verbale et nominale, l'interlangue de l'apprenante présente les caractéristiques du stade avancé-bas de Bartning et Schlyter. La différence principale concerne l'absence, dans l'interlangue de notre apprenante, de structures syntaxiques multipropositionnelles requérant le subjonctif ou impliquant des relations discursives (relations temporelles, conditionnelles, hypothétiques etc.). Nous pouvons dire que l'interlangue de l'apprenante 22L a connu une évolution qualitative et quantitative significative, mais qu'elle n'a pas encore atteint le niveau avancé.

12.4. Le groupe 3. Du stade intermédiaire au stade avancé-bas et avancé-moyen

Pour ce qui concerne le groupe 3, nous avons inclus deux étudiants qui étaient au stade intermédiaire lors du test de positionnement. L'un des deux étudiants provient de la faculté de Sciences Politiques, l'autre de la faculté de Lettres et Philosophie.

Le test de positionnement a été fait à la fin du mois d'octobre 2011 pour l'un des étudiants, et à la fin d'octobre 2012 pour l'autre. Le premier relèvement a donc été fait à deux-trois mois environ du début des cours. Dans le tableau ci-dessous nous présentons le cadre complet des relèvements effectués sur ce groupe :

Tableau 53. Le groupe 3 et les relèvements

App. groupe2	2011-10 (Pos.)		2011-12/ 2012-01		2012-05/06		2012-10		2013-01		201305/06	
	R	I	R	I	R	I	R	I	R	I	R	I
31L	+	+	+	+	+	+						
32S							+	+	+	+	+	+

Légende : R= Rédaction ; I=Interview

12.4.1. La hiérarchie de traitement chez l'apprenant 31S

Test de positionnement

L'apprenant 31S, lors du test de positionnement effectué au début des cours, a été placé dans le groupe 3, correspondant au stade intermédiaire de Bartning et Schlyter. Il se situait au niveau 5 de la hiérarchie de traitement de Pienemann, et donc au niveau de la procédure de la phrase complexe. Étant donné que le dernier stade a déjà été atteint, dans cette partie nous analyserons le nombre d'occurrences d'accords non réalisés pour chaque niveau de la hiérarchie.

Premier relèvement

La procédure intra-syntagmatique est établie. À l'écrit, tous les accords sont faits, aussi bien entre *Dét-N* qu'entre *N-Adj* épithète :

1. « *Une photo récente* »
2. « *Une chambre séparée, très agréable* »

L'accord *Dét-N* est produit sans erreurs et avec toutes sortes de déterminants : définis, indéfinis, possessifs, démonstratifs, etc. Une observation intéressante à propos des déterminants concerne les adjectifs indéfinis, qui deviennent de plus en plus fréquents et variés dans la production de l'apprenant 31L, et de la forme négative de l'article indéfini pluriel:

3. « *il n'y a pas de problèmes* »
4. *certaines fois*
5. *quelque chose*
6. *une autre manière*
7. *chaque vendredi*

Certains cas d'accord entre *N+Adj*. épithète non réalisé sont relevables à l'oral:

8. *l'année dernière / l'année dernier*
9. *l'année prochain*
10. *c'est une manière très intéressant*
11. *c'est une manière bonne et très intéressant*

Dans l'exemple 11, l'adjectif épithète *bonne* est accordé, tandis que l'adjectif *intéressant* ne l'est pas. Il est possible que la distance entre l'adjectif en seconde position et le sujet augmente le poids de traitement de la mémoire syntaxique, ce qui expliquerait l'accord non réalisé.

La procédure inter-syntagmatique est réalisée, avec quelques exceptions à l'oral pour l'accord *N-Adj*. attribut:

12. « *elle sera très fatiguée* »
13. « *elle est très belle* »
14. « *ma mère s'est cassée le pied* »

Plusieurs cas de procédure de la phrase subordonnée, et en particulier des propositions relatives :

15. *j'étais avec mes amis dans un hôtel très chic heu : + qui s'appelle hôtel paris*
16. *j'ai pris l'avion de Palerme qui arrive Paris*
17. *se confronter avec euh + des étudiants européens qui ont une autre manière de penser*
18. *pour ce qui concerne mes intérêts*
19. *si ce n'est pas un travail qui hem ++ on peut gagner beaucoup*

À la différence des apprenants à un niveau plus bas, les apprenants avancés de ce groupe produisent un grand nombre de phrases subordonnées, dont des subordonnées relatives. Le fait que le sujet se trouve dans la principale et le verbe dans la subordonnée a pour effet d'éloigner ces deux items qui doivent s'accorder.

Deuxième relèvement

L'accord *Dét-N.* est toujours réalisé, et on peut observer une grande variété de déterminants. Au même niveau de la hiérarchie, l'accord *N-Adj.* épithète est réalisé dans la plupart des cas, avec de rares exceptions :

1. *« une langue étrangère »*
2. *« une très bonne connaissance »*
3. *« une nouvelle culture »*
4. *son nouveau enregistreur*
5. *on a de grosses difficultés*
6. *c'est un gros problème*
7. *donc il y a de gros difficultés de grandes difficultés*
8. *qui n'a pas de grands ressources*

Le niveau 4 de la hiérarchie semble atteint, les verbes sont toujours accordés avec les sujets et les cas d'accord non-réalisé sont rares et ne concernent que l'adjectif attribut:

9. *« une expérience ERASMUS est très important »*
10. *ces choses sont très très très importants*

Nous voyons donc que l'accord *Suj-V* relevant du niveau 4 de la hiérarchie est maîtrisé plus tôt que l'accord *N.Adj.* épithète relevant du niveau 3 de la hiérarchie.

L'accord de la phrase subordonnée (niveau 5) est lui-aussi produit, comme on le voit dans ces exemples :

11. « *Dans les lycées, maintenant on fait des expériences qui donnent aux élèves la possibilité de se confronter* »
12. « *un instrument à disposition de tous pour mettre en pratique ce qu'on apprend à l'école* »
13. « *Pour ce qui concerne les jeunes qui fréquentent l'Université* »
14. *euh tous les deux euh : + pensent qu'il y a quelque chose qui lui appartient*
15. *elle prend le cadeau euh : + qui n'est pas euh : + que n'est pas pour les deux*
16. *si on considère tous les [im:igRa] + font des travaux qui sont ++ très humbles ++ des travaux que nos parent ou nos grands-parents faisaient euh cinquante- euh cinquante ans ou trente ans euh ++*
17. *surtout pendant euh : + les années qui vont de vingt ans jusqu'à vingt-six ans*
18. *et donc tous les jeunes qui sortent de l'école hem + n'ont pas de grand(s) opportunités*
19. *pour un jeune qui sort de l'école*

Dans les exemples 11 et 13 le verbe est accordé au sujet à la 3^{ème} p.pl. avec des verbes lexicaux réguliers, et dans l'exemple 12 le pronom élidé *qu'* a fonction de C.O.D. Dans les exemples 15-17 nous pouvons observer l'accord avec le sujet pour des verbes à haute fréquence d'occurrence : *être, faire* et *aller*. Ces deux derniers sont accordés à la 3^{ème} p.pl. L'exemple 14 montre un accord pronominal au niveau de la fonction logique (C.O.I.) bien que l'accord en genre ne soit pas réalisé. Pour finir, les exemples 18 et 19 montrent un pair minimal avec le verbe irrégulier *sortir* qui présente alternance de radicaux entre les personnes du singulier et les personnes du pluriel : *sortent/sort*.

12.4.2. L'interlangue de l'apprenant 31S

Avant d'aborder la description de l'interlangue de l'apprenant 31S, nous proposons ci-dessous un tableau récapitulatif des occurrences pour les structures analysées :

Tableau 54. Les occurrences pour l'étudiant 31S

	Réd. 1	Int. 1	Réd. 2	Int.2
--	--------	--------	--------	-------

1. FFC / FNF	23/0	34/0	18/0	26/0
2. TMA (PC vs formes non-marquées)	4/0	11/0	3/0	4/0
(imparfait)	2/0	13/2	0/0	3/0
(modaux)	7/0	5/0	6/0	28/0
3. Négation	3/0	5/1	1/0	26/0
4. Accord à l'intérieur du SN				
(genre et nombre avec déterminant)	21/0	59/0	37/0	108/0
(pronoms personnels objet ou indirects)	6/0	6/0	3/0	7/0
(genre et nombre de l'adjectif)	7/1	14/1	14/1	30/7
5. Subordination	14/0	31/0	32/0	76/0
(complétives)	9/0	8/0	14/0	34/0
(circonstanciennes)	4/0	13/0	12/0	22/0
(relatives)	1/0	10/0	6/0	20/0

Premier relèvement

Structuration de l'énoncé

- La structuration est principalement hypotaxique, les formes non-finies dans des contextes finis n'existent plus.

- La subordination est riche : on trouve des complétives, implicites et explicites, des relatives avec *qui* et *que* employés correctement, des causales, des finales implicites, des hypothétiques, des concessives :

1. « *il faut s'organiser pour accueillir ton amie* »
2. « *il est nécessaire que quelqu'un va lui prendre à l'aéroport* »
3. « *je ne veux pas qu'elle prend un taxi* »

4. « *Si je comprends bien, elle arrive à Palerme à 20 heures* »
5. *même s'il est très nuyeux*
6. *même si il y a quelque chose à changer de Palerme*

- Pour ce qui concerne *c'est* et *il y a*, leur emploi est encore assez rare :

7. « *Il n'y a pas de problèmes* »
8. *il y a quelque chose euh : + à changer de Palerme*
9. *c'est une manière + bonne et très intéressant pour se confronter*
10. *ma passion c'est le football*
11. *oui + hem + c'est une ville très agréable et aussi animée*

L'emploi des structures est correct. Cependant, dans la plupart des cas elles ne sont pas employées pour construire des propositions relatives et donc pour construire un énoncé complexe.

Morphologie verbale

- Aucune forme verbale non-finie dans des contextes finis n'a été relevée. Les verbes sont tous fléchis de manière correcte.

Des oppositions entre personnes du singulier et 1^{ère} p. pl. ont été relevées, surtout avec des verbes à haute fréquence d'occurrence (*j'étais/nous étions*). Aucune occurrence d'opposition entre personnes du singulier et 3^{ème} p.pl. avec des *V. alt.* n'a été relevée.

Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :

- L'apprenant utilise les temps du passé dans tous les contextes marqués au passé. L'emploi du P.C. est correct, tout comme le choix des auxiliaires.

- Les distinctions aspectuelles sont, elles aussi, réalisées, bien qu'on puisse observer des hésitations dans l'emploi, comme le montrent ces exemples :

12. « *L'année dernière j'étais à Paris avec mes amis j'ai pris l'avion de Palerme* »
13. *au second année du lycée nous étions à Bordeaux avec des étudiants françaises puis ils sont venus à Palerme et on a fait cet échange culturel*

- Les modaux sont employés pour construire des propositions complétives implicites dans la plupart des cas, mais apparaissent aussi des cas de construction explicite. On relève aussi un emploi fréquent de *il faut*.

14. « *je ne veux pas qu'elle prend un taxi* »

15. « *il faut s'organiser pour accueillir ton amie* »

16. *je ne peux pas laisser mon travail*

- Le subjonctif n'est pas encore employé, comme on le voit dans l'exemple 14 où la forme du présent *prend* est employée au lieu du subjonctif *prenne*. Quelques cas de conditionnel avec le verbe *être* et *avoir*, et un cas de conditionnel passé :

17. *je eh : + aurais pensé de faire un Erasmus en France*

Forme et place de la négation :

La négation *Ne + V + Pas* est désormais établie. On a aussi observé une structure *Ne + V + Plus* et un futur périphrastique à la forme négative:

18. « *il n'y a pas de problèmes* »

19. « *elle ne va pas me reconnaître* »

20. *je ne peux pas laisser mon travail*

21. *je ne joue plus*

Syntagmes nominaux et pronoms :

- Pour ce qui concerne les déterminants, l'emploi des articles indéfinis est établi, et à côté des adjectifs numéraux cardinaux, des possessifs et des démonstratifs font leur apparition les adjectifs indéfinis et les numéraux ordinaux:

22. *nous avons passé euh : + quelques jours à la mer*

23. *chaque lundi*

24. *quelque chose à changer*

25. *chaque vendredi*

26. *au second année*

Dans l'exemple 26 l'accord en genre est réalisé, bien que l'apprenant ait attribué le genre masculin au mot, à cause de l'analogie avec le mot italien *anno* qui est masculin.

-Pour ce qui concerne l'adjectif, l'accord est généralement fait. Certains cas d'accord non réalisé sont relevables à l'oral:

27. *l'année dernière / l'année dernier*

28. *l'année prochain*

29. *c'est une manière très intéressant*

30. *c'est une manière bonne et très intéressant*

Aussi bien pour les épithètes que pour les attributs, l'accord de l'adjectif devient de plus en plus stable.

- Pour ce qui concerne les pronoms, l'emploi des pronoms sujets conjoints est systématique. L'opposition entre 3^{ème} p.sg. et pl. pour le masculin et 3^{ème} p.sg et pl. pour le féminin (*il/elle – ils/elles*) est réalisée.

Les pronoms objet sont placés correctement avant le verbe ou avant l'auxiliaire, mais il y a encore des hésitations quant à la forme :

31. « *il est nécessaire que quelqu'un va lui prendre à l'aéroport* »

32. « *je peux lui laisser à l'heure* »

Dans certains cas le pronom disjoint est employé pour former des compléments circonstanciels :

33. *il est plus grand que moi*

Deuxième relèvement

Structuration de l'énoncé

- La structuration de l'énoncé devient plus riche. L'apprenant a déjà acquis les structures syntaxiques les plus importantes, et il produit des phrases complexes en employant, outre que des propositions circonstanciées, un certain nombre de propositions complétives implicites et explicites. Il emploie régulièrement les connecteurs *donc* et *puis*. Il y a aussi plusieurs cas de proposition relative avec *qui* et *que*, mais aussi *ce que* :

1. « *Pour apprendre une langue étrangère, selon moi, suivre un cours de grammaire ou faire des exercices n'est pas suffisant* »

2. « *ce qu'on apprend à l'école* »

3. *si on prend en considération euh seulement les + les travaux en bureau on peut dire que ++ on ne trouvera jamais ce: typologie des travaux*

4. *d'adaptation parce que euh si on considère tous les [im:igRa] +ils font des travaux qui sont ++ très humbles ++ des travaux que nos parent ou nos grands-parents faisaient euh cinquante- euh cinquante ans ou trente ans euh ++*

La forme passive commence à être employée à l'écrit :

5. « *Un rôle très important est joué par internet* »

- Quelques occurrences de *c'est* et *il y a* qui sont employés correctement, même à la forme négative comme dans les exemples 12 et 13:

6. *c'est un cadeau qui appartient au chien*

7. *euh donc c'est ++ très difficile trouver un emploi*

8. *tous les deux euh pensent qu'il y a quelque chose qui lui appartient*

9. *il y a un problème qui concerne la ++ euh le la euh ++ mercato saturo*

10. *oui il y a de grandes difficultés pour euh : + pour commencer une entreprise*

11. *aujourd'hui il y a beaucoup de problèmes*

12. *ce n'est plus comme dans l'année précédent*

13. *il n'y a plus de charges publiques*

Morphologie verbale

- Les formes non finies dans des contextes finis n'existent plus. L'accord avec le sujet est toujours réalisé, et on relève aussi l'opposition entre 1^{ère} p. sg. et 3^{ème} p.pl. avec des verbes qui alternent leur radical :

14. « *des expériences qui donnent* »

15. « *les jeunes qui fréquentent* »

16. *tous les jeunes qui sortent de l'école*

17. *c'est très difficile pour + pour un jeune qui sort de l'école*

18. *ils ne veulent plus faire*

Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect)

- Tous les contextes passés sont correctement marqués, et les distinctions aspectuelles sont établies.

- Aucune occurrence de plus-que-parfait n'a été relevée. Dans deux cas, l'apprenant emploie le futur simple et le futur périphrastique :

19. *il ++ va donc se disputer avec cette tortue*

20. *on ne trouvera jamais ce: typologie des travaux*

- Le conditionnel est employé, mais seulement avec des verbes à haute fréquence :

21. *selon moi il faudrait euh tout d'abord euh ++ imposer des taxes euh pas sur les petits entreprises mais sur les grands*

22. *il ne faudrait pas euh + imposer des taxes*

- Aucun contexte requérant le subjonctif n'a été relevé.

Forme et place de la négation

La négation est employée de manière correcte, même avec un temps composé, comme on le voit dans l'exemple 28. L'emploi des adverbes de négation *plus* et *jamais* est attesté.

23. *euh on n'a plus euh de de concours*

24. *ce n'est plus comme dans l'année précédent*

25. *ils ne veulent pas ils ne veulent plus faire euh ce typologie des travaux*

26. *il n'y a plus de charges publiques*

27. *on peut dire que ++ on ne trouvera jamais ce: typologie des travaux*

28. *les jeunes d'aujourd'hui ne se sont pas adaptés*

Syntagmes nominaux et pronoms

- La détermination se sert d'un éventail complet de formes : articles définis et indéfinis, articles partitifs, adjectifs numéraux cardinaux et ordinaux, adjectifs possessifs, démonstratifs et indéfinis.

- L'accord de l'adjectif avec le nom est réalisé dans la plupart des cas mais il y a encore des hésitations, aussi bien en position d'épithète qu'en position attributive, comme on le voit dans les exemples 32-35 :

29. *un gros problème / de grosses difficultés*

30. *la nouvelle loi*

31. *de nouvelles cultures*

32. *il y a de gros difficultés hem + de grandes difficultés*

33. *l'année précédent*

34. *ces choses sont très très très importants*

35. *une activité très important*

- Aucune occurrence de verbe non marqué par le sujet n'est observable.

L'emploi des pronoms personnels conjoints et disjoint marquant l'objet ou d'autres fonctions logiques est encore instable mais répandu, avec des hésitations quant à la forme des pronoms (ex. 40) :

- 36. « *selon moi* »
- 37. *les jeunes comme moi*
- 38. *quelque chose qui lui appartient*
- 39. *des patins à roulettes euh : + à lui*
- 40. *parce que : euh + cette tortue va lui s- euh : lui suivre tout le jour*
- 41. *arrêtent de se disputer*
- 42. *les jeunes d'aujourd'hui euh : + ne se sont pas adaptés*

12.4.3. La hiérarchie de traitement chez l'apprenant 32L

Test de positionnement

L'apprenant 32L, lors du test de positionnement effectué au début des cours, a été placé dans le groupe 3, correspondant au stade intermédiaire de Bartning et Schlyter. Il se situait au niveau 5 de la hiérarchie de traitement de Pienemann, et donc au niveau de la procédure de la phrase complexe. Dans ce qui suit nous analyserons les accords réalisés et non-réalisés pour chaque niveau de la hiérarchie.

Premier relèvement

La procédure intra-syntagmatique est établie. Tous les accords entre *Dét-N* sont produits sans erreurs et avec toutes sortes de déterminants : définis, indéfinis, possessifs, démonstratifs, etc. Pour les accords entre *N-Adj*, ils sont toujours réalisés à l'écrit. À l'oral, dans certains cas, l'homophonie ne permet pas d'en évaluer la réalisation, bien que des occurrences audibles d'accord de l'adjectif en genre et nombre aient été repérées :

- 1. *la littérature étrangère*
- 2. *la littérature française*
- 3. *les pays orientaux*
- 4. *un pays anglo- hem + anglo-saxon*

Il semble donc que l'accord de l'adjectif à l'intérieur du syntagme est maîtrisé : les exemples 1-4 montrent des cas d'accord en genre et nombre avec des adjectifs qui ont une fréquence type basse.

La procédure inter-syntagmatique est réalisée, avec quelques rares exceptions :

5. « *Je l'ai connue* »
6. « *Tes courriels ne sont pas arrivés* »
7. « *Je t'ai déjà invité* »

Plusieurs cas de procédure de la phrase subordonnée, et en particulier des propositions relatives :

8. « *une description physique de ton amie pour la identifier* »
9. *je suis allé aussi hem + à la gare pour prendre le train qui m'emmenait à : euh*
++ *Bordeaux*
10. *un pays qui me plait beaucoup*
11. *Voltaire ou tout ce qui : regarde la littérature française*
12. *la musique du vif ++ la musique qui faisait dans les pubs*

Dans l'exemple 8, le pronom personnel C.O.D est accordé en genre avec *ton amie*. Les exemples 9-12 montrent des cas d'accord *Suj.-V* dans les subordonnées, aussi bien que l'attribution de la fonction logique de sujet au pronom relatif en accord avec son antécédent.

Deuxième relèvement

L'accord *Dét-N.* est presque toujours réalisé, et on peut observer une grande variété de déterminants. Au même niveau de la hiérarchie, l'accord *N-Adj.* épithète est réalisé dans la plupart des cas, avec quelques rares exceptions à l'oral:

1. *une organisation européenne / niveau européen*
2. *le premier bande dessiné*
3. *tout l'Europe*
4. *les états sociaux*
5. *en gros difficulté(s)*

Le niveau 4 de la hiérarchie est atteint, les verbes sont toujours accordés avec les sujets et le seul cas d'accord non-réalisé concerne un adjectif attribut:

6. *la population n'est pas suffisant*

L'accord *Suj-V*, relevant du niveau 4 de la hiérarchie, est donc maîtrisé plus tôt que l'accord *N.Adj*, épithète relevant du niveau 3 de la hiérarchie.

L'accord de la phrase subordonnée (niveau 5) est lui-aussi produit, comme on le voit dans ces exemples :

7. « *apprendre les règles de grammaire en les appliquant* »

8. *avec une mentalité qui soit ouverte aux problèmes*

9. *basée sur les stages qui sont le moyen pour faire perdre du temps*

10. *le besoin des politiques qui peuvent répondre aux problèmes réels de la population*

11. *aux sujets qui ont besoin ont besoin*

Dans les exemples 9-11 le verbe est accordé avec le sujet, et dans l'exemple 7 le pronom personnel *les* a fonction de C.O.D. Dans l'exemple 8 l'accord de la phrase subordonnée est réalisé aussi bien au niveau du verbe qu'au niveau de l'adjectif (*ouverte*).

12.4.4. L'interlangue de l'apprenant 32L

Nous proposons ci-dessous un tableau récapitulatif des occurrences des structures analysées dans la production de l'apprenant 32L:

Tableau 55. Les occurrences pour l'étudiant 32L

	Réd. 1	Int. 1	Réd. 2	Int.2
6. FFC / FNF	19/0	29/0	21/0	33/0
7. TMA (PC vs formes non-marquées)	3/0	13/0	2/0	6/0
(imparfait)	0/0	15/2	0/0	4/0
(modaux)	8/0	12/0	7/0	27/0
8. Négation	4/0	7/1	2/0	24/0
9. Accord à l'intérieur du SN				

(genre et nombre avec déterminant)	23/0	64/0	42/0	98/0
(pronoms personnels objet ou indirects)	3/0	1/0	2/0	10/0
(genre et nombre de l'adjectif)	9/1	13/1	17/1	28/7
10. Subordination	12/0	28/0	31/0	63/0
(complétives)	8/0	8/0	15/0	28/0
(circonstancielles)	3/0	11/0	11/0	19/0
(relatives)	1/0	9/0	5/0	17/0

Premier relèvement

Structuration de l'énoncé

- La structuration est principalement hypotaxique, les formes non-finies dans des contextes finis n'existent plus.

- On observe des interrogatives introduites par des pronoms interrogatifs :

1. « *est-ce que tu peux venir avec elle ?* »
2. « *Qu'est-ce que tu peux me dire sur ton amie ?* »

- La subordination est riche, on trouve des complétives, implicites et explicites, des relatives avec *qui* et *que* employés correctement, des causales, des finales implicites, des temporelles avec *quand* :

3. « *tu sais que j'habite seul* »
4. « *quand je suis venu chez toi ?* »
5. « *donne-moi des infos sur le jour de départ et une description physique de ton amie pour la identifier ou tu peux me joindre une photo* »
6. *je voudrais aussi lire la littérature étrangère pour apprendre la grammaire parce que j'ai la peur de hem + oublier la grammaire*
7. *quand je suis à la maison*

8. *je suis allé aussi à la gare pour prendre euh : + le train qui m'emmenait à Bordeaux*

- Pour ce qui concerne *c'est* et *il y a*, leur emploi est encore plutôt rare, bien qu'ils soient employés aussi à la forme négative :

9. *« ce n'est pas ma faute »*

10. *« et il n'y a pas problèmes »*

11. *à Bordeaux ++ c'est euh : en Provence*

12. *l'hôtel Paris et c'était un hôtel en centre cité*

13. *près de l'hôtel il y avait la Tour Eiffel*

L'emploi des structures est correct. Cependant, elles ne sont pas employées pour construire des propositions relatives et donc pour construire un énoncé complexe.

Morphologie verbale

- Aucune forme verbale non-finie dans des contextes finis n'a été relevée. Les verbes sont tous fléchis de manière correcte. Cependant, aucune occurrence d'opposition entre personnes du singulier et 3^{ème} p.pl. avec des *V. alt.* n'a été relevée, ni d'opposition entre personnes du singulier et 1^{ère} p. pl.

Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :

- L'apprenant utilise les temps du passé dans tous les contextes marqués au passé. L'emploi du P.C. est correct.

- Les distinctions aspectuelles sont, elles aussi, réalisées:

14. *chaque matin je pouvais aller voir + visiter les monuments les plus importants de la cité j'avais aussi la pyramide à la Géode à côté et aussi j'aimais bien quand j'étais fatigué aller dans les cafés où je pouvais prendre un café*

15. *j'aimais bien aussi prendre mon bain et nager un peu + puis après hem après une semaine la vacance est terminée et j'ai pris l'avion pour tourner à ma maison*

- Les modaux sont employés pour construire des propositions complétives implicites et explicites.

- Le futur simple et le plus-que-parfait n'ont pas été relevés, même s'il y a un cas de futur périphrastique :

16. je vais faire le programme Erasmus Placement

- Le subjonctif n'est pas encore employé. Quelques cas de conditionnel avec le verbe *vouloir* :

17. je voudrais vivre à l'étranger

18. je voudrais connaître la France

- On relève un cas d'impératif :

19. « Donne-moi des infos »

Forme et place de la négation :

La négation *Ne + V + Pas* est désormais établie. Il y a aussi un cas d'emploi correct de la structure *Ne+Aux.+Pas+VInf.*

20. « ce n'est pas ma faute »

21. « tu n'as pas eu envie de venir »

22. je ne veux pas rester je ne sais pas je ne le connais maintenant

23. je ne tolère pas les comédies sentimentales

24. si je n'étais pas fatigué j'allais voir dans les clubs la musique

Syntagmes nominaux et pronoms :

- Quant aux déterminants, on observe l'emploi des articles indéfinis, des adjectifs numéraux cardinaux, des possessifs, des démonstratifs et des indéfinis.

-L'adjectif est toujours accordé.

- L'emploi des pronoms sujets conjoints est systématique. Les pronoms objet sont placés correctement avant le verbe ou avant l'auxiliaire, à l'exception de l'exemple 29:

25. « Je l'ai connue »

26. « pour la identifier »

27. « tu peux me dire »

28. je ne le connais maintenant

29. je le veux faire après la + la le premier bac

Dans certains cas, à l'écrit, le pronom disjoint est employé pour former des compléments circonstanciels ou un C.O.I:

30. « Donne-moi des infos »

31. « chez moi »

32. « avec elle »

Deuxième relèvement

Structuration de l'énoncé

- La structuration de l'énoncé devient de plus en plus riche. L'apprenant maîtrise les structures syntaxiques les plus importantes, et il produit des phrases complexes en employant, outre que des propositions circonstancielles (causales, temporelles, hypothétiques), un nombre élevé de propositions complétives implicites et explicites. Il emploie régulièrement les connecteurs *donc* et *puis*. Il y a aussi plusieurs cas de proposition relative avec *qui* et *que*, mais aussi *ce que* et *où*, et on a aussi relevé deux occurrences de gérondif :

1. « Pour acquérir la connaissance d'une langue étrangère il faut, sans doute, apprendre les règles de grammaire en les appliquant »
2. « les étudiants n'auront pas aucun avantage en étudiant les règles par cœur »
3. « les étudiants doivent vérifier ce qu'ils ont appris »
4. « aussi à la maison, où les étudiants doivent vérifier »
5. *il y a le ehm des jeunes qui pensent que un cadeau qui est posé sur la table c'est un cadeau pour ++ euh pour + eux*
6. *c'est pas une menace pour lui parce que la tortue mange seulement de la salade*
7. *si les banques ne prêtent pas cette budget*
8. *on doit limiter ce que l'Italie peut faire euh*

- La forme passive commence à être employée aussi à l'oral :

9. *c'est que l'Union Européenne qui a été créée comme union fiscale et donc l'union monétaire a été créée sans union politique*

- Plusieurs occurrences de *c'est* et *il y a* qui sont employés correctement, même à la forme négative et au passé, comme on voit dans ces exemples:

10. *ce n'est pas un problème seulement italien mais : hem + c'est un problème plus global*
11. *aujourd'hui c'est un problème qui concerne aussi tout l'Europe*
12. *et aussi il y a le besoin des politiques*

13. *hem+ il n'y a pas la possibilité de d'étudier*

14. *euh il y avait besoin de très gr- eug : + de très ++ de beaucoup ++ de beaucoup d'argent*

Morphologie verbale :

- Aucun cas de forme non finie dans un contexte fini n'a été relevé. L'accord avec le sujet est toujours réalisé, et on relève aussi l'opposition entre 1^{ère} p. sg. et 3^{ème} p.pl. avec des verbes qui alternent leur radical :

15. *« les étudiants n'auront pas aucun avantage »*

16. *les problèmes de l'Angleterre peuvent être résou- résou- (question)*

17. *l'Union Européenne ne résoude hem + ne peut pas résoudre ces problèmes*

18. *on doit limiter ce que l'Italie peut faire*

19. *« les étudiants doivent vérifier »*

Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :

- Tous les contextes passés sont correctement marqués, et les distinctions aspectuelles sont établies.

- Quelques occurrences de plus-que-parfait ont été relevées. Dans certains cas, l'apprenant emploie le futur simple et le futur périphrastique :

20. *euh la maman avait pensé ++ à un cadeau à eux*

21. *euh : + il avait parlé avec + avec elle de leur(s) rêve(s)*

22. *au- auquel la maman avait pensé*

23. *« les étudiants n'auront pas aucun avantage »*

24. *après la licence je pourrai aussi parler avec un peu plus de compétence*

25. *donc ++ il sera plus facile*

26. *mais je + je vais attendre ++ le premier bac*

- Le conditionnel et le subjonctif sont émergents :

27. *une ++ entrée dans le monde du travail qui soit graduelle*

28. *puisse réussir dans le monde du travail*

29. *une mentalité qui soit ouverte*

30. *ce que l'Italie devrait faire*

31. *je pense qu'on devrait + on doit limiter ce que l'Italie peut faire euh ++ ou pourrait faire*

32. *parce que je voudrais travailler avec une expérience une compétence*

Forme et place de la négation

La négation est employée de manière correcte, même avec les temps composés. L'emploi des adverbes de négation *plus* et *aucun* est attesté. Les exemples 37 et 38 montrent des exemples de V+Nég, et dans l'exemple 39 il y a une négation avec infinitif.

33. *« les étudiants n'auront pas aucun avantage »*

34. *qui ne savait ne savait plus comme faire*

35. *elle n'est plus un ennemi*

36. *si les banques ne prêtent pas cette budget*

37. *je pense pas que ++ euh il y avait besoin*

38. *c'est pas un problème de classe*

39. *ne pas les valoriser*

Syntagmes nominaux et pronoms :

- La détermination se sert d'un éventail complet de formes.
- L'accord de l'adjectif avec le nom est toujours produit.
- Aucune occurrence de verbe non marqué par le sujet n'est observable.
- L'emploi des pronoms personnels conjoints et disjoint marquant l'objet ou d'autres fonctions logiques est répandu et désormais stable:

40. *un cadeau pour ++ euh pour + eux*

41. *un cadeau à eux*

42. *la tortue le suit toujours*

43. *une menace pour lui*

44. *sont pour lui*

45. *qui pouvait se résoudre*

46. *le travail se lie au chômage*

47. *les nouveaux problèmes qui se posent*

48. *ne pas les valoriser*

49. *selon moi*

12.4.5. La hiérarchie de traitement dans la production du groupe 3

Lors du test de positionnement, les étudiants du groupe 3 avaient déjà atteint le niveau 5 de la hiérarchie de traitement. Nous avons donc analysé les phénomènes d'accord pour chaque niveau en essayant de relever des différences. Plusieurs cas d'accord inter-syntagmatique non-réalisé coexistent avec la réalisation systématique de procédures de la phrase complexe. Même à un niveau donné de la hiérarchie des différences persistent : l'accord entre le sujet et le verbe, caractérisant le niveau 4 de la hiérarchie, est stable pendant que l'accord entre nom et adjectif épithète (niveau 3) ou attribut (niveau 4) pose encore des difficultés.

12.4.6. Profils d'apprenants et stades pour le groupe 3

Les apprenants du groupe 3 se situaient au stade intermédiaire lors du test de positionnement. Au premier relèvement, le stade avancé-bas est atteint, bien qu'avec des différences par rapport aux critères de Bartning et Schlyter.

Il y a un enrichissement des subordonnées comparable, avec en plus des cas de proposition hypothétique. Les pronoms objet sont placés devant le verbe lexical lors du premier relèvement, bien qu'avec des hésitations quant à la place du pronom. Des formes pronominales conjointes et disjointes sont employées pour la formation de compléments circonstanciels. Aucune forme non-finie dans des contextes finis n'est observable. Le passé est toujours employé dans les contextes passés, et les distinctions aspectuelles sont, elles aussi, marquées par l'opposition *P.C. /Imp.* Pour ce qui concerne le futur, nous observons quelques rares formes de futur flexionnel et de futur proche. De rares cas de conditionnel sont observables lors du premier relèvement. La négation est construite de manière correcte pour les temps simples. Chez les deux, quelques cas de négation avec *plus* ont été relevés. *C'est* et *il y a* sont peu utilisés, mais ces structures sont désormais employées de manière correcte.

Au deuxième relèvement, l'évolution des interlangues des deux apprenants connaît une différenciation. Pour l'apprenant 31S, l'évolution est moins marquée. Les énoncés sont plus structurés, et il y a un incrément des formes qui étaient émergentes lors du premier relèvement, et des structures syntaxiques complexes, telles que les complétives et les relatives. Les structures observées tendent à s'établir de manière plus solide. L'accord de l'adjectif pose encore des problèmes. La morphologie verbale connaît un développement important avec l'apparition du conditionnel et du futur flexionnel et périphrastique. Cependant, le subjonctif n'est pas encore employé. L'apprenant n'évolue donc pas au stade avancé-moyen.

Pour l'apprenant 32L, les différences par rapport au premier relèvement sont plus importantes. Au niveau de la structuration de l'énoncé, il y a un incrément de la subordination. L'emploi des structures *c'est* et *il y a*, employées correctement, se répand. Pour ce qui concerne la morphologie verbale, on observe plusieurs cas d'opposition entre personnes du singulier et 3^{ème} p.pl de verbes irréguliers avec alternance de radicaux. Les distinctions aspectuelles se stabilisent, et on observe des cas de structures périphrastiques telles que le futur proche. On observe un emploi plus systématique du plus-que-parfait et du conditionnel. Le subjonctif est employé correctement avec des verbes à haute fréquence (*pouvoir, être*). Les négations deviennent plus complexes, avec l'emploi de *plus* et *aucun* et avec le placement correct des adverbes de négation par rapport à l'infinitif. Du point de vue de la morphologie verbale et nominale, l'interlangue de l'apprenant présente des caractéristiques du stade avancé-moyen de Bartning et Schlyter (la morphologie flexionnelle développée, l'accord de l'adjectif presque toujours réalisé), bien que l'emploi du subjonctif et du conditionnel ne soit pas encore productif et qu'on ne puisse pas en relever l'emploi dans des structures multipositionnelles.

12.5. Le groupe 4. Du stade avancé-bas au stade avancé-moyen

Le groupe 4 comprend deux étudiantes de Lettres et Philosophie qui se situaient au stade avancé-bas lors du test de positionnement. Le test de positionnement a été fait à la fin du mois d'octobre 2011 pour l'une des étudiantes, et à la fin d'octobre 2012 pour l'autre. Dans le tableau ci-dessous nous présentons le cadre complet des relèvements effectués sur ce groupe :

Tableau 56. Le groupe 4 et les relèvements

App. groupe2	2011-10 (Pos.)		2011-12/ 2012-01		2012-05/06		2012-10		2013-01		201305/06	
	R	I	R	I	R	I	R	I	R	I	R	I
41S	+	+	+	+	+	+						
42S							+	+	+	+	+	+

Légende : R= Rédaction ; I=Interview

12.5.1. La hiérarchie de traitement chez l'apprenant 41L

Test de positionnement

L'apprenante 41L, lors du test de positionnement effectué au début des cours, a été placée dans le groupe 4, correspondant au stade avancé-bas. Elle se situait au niveau 5 de la hiérarchie de traitement de Pienemann, et donc au niveau de la procédure de la phrase complexe.

Premier relèvement

La procédure intra-syntagmatique est établie. Tous les accords entre *Dét-N* sont produits sans erreurs et avec toutes sortes de déterminants. Pour les accords entre *N-Adj*, ils sont toujours réalisés à l'écrit. À l'oral, le seul cas d'accord non réalisé concerne un adjectif épithète préposé:

1. *les longs heures*

Il semble donc que l'accord de l'adjectif à l'intérieur du syntagme est maîtrisé.

La procédure inter-syntagmatique est réalisée, tous les verbes sont accordés de manière correcte.

Plusieurs cas de procédure de la phrase subordonnée, et en particulier des propositions relatives, et deux cas d'accord non-réalisé :

2. *il y a une situation dans les pays arabes qui n'est pas bon*
3. *sont des langues qui vient de l'arabe classique*

Deuxième relèvement

L'accord *Dét-N*. est toujours réalisé, tout comme l'accord *N-Adj* épithète.

Le niveau 4 de la hiérarchie est atteint, les verbes sont toujours accordés avec les sujets et on n'a relevé aucun cas d'accord de l'adjectif attribut non-réalisé.

L'accord de la phrase subordonnée (niveau 5) est lui-aussi produit sans erreurs. À ce niveau, les erreurs sont rares et concernent surtout la phonétique. Tous les niveaux d'accord de la hiérarchie sont donc maîtrisés.

12.5.2. L'interlangue de l'apprenant 41L

Nous proposons ci-dessous un tableau récapitulatif des occurrences des structures analysées dans la production de l'apprenant 41L:

Tableau 57. Les occurrences pour l'étudiant 41L

	Réd. 1	Int. 1	Réd. 2	Int.2
--	--------	--------	--------	-------

11. FFC / FNF	23/0	36/0	20/0	38/0
12. TMA (PC vs formes non-marquées)	2/0	16/0	6/0	9/0
(imparfait)	1/0	9/0	2/0	26/0
(modaux)	3/0	12/0	2/0	18/0
13. Négation	0/0	16/10	6/0	18/0
14. Accord à l'intérieur du SN				
(genre et nombre avec déterminant)	32/0	73/0	47/0	103/0
(pronoms personnels objet ou indirects)	3/0	7/0	4/0	5/0
(genre et nombre de l'adjectif)	9/0	16/1	15/0	32/0
15. Subordination	20/0	32/0	31/0	72/0
(complétives)	8/0	12/0	13/0	29/0
(circonstancielles)	6/0	11/0	11/0	22/0
(relatives)	5/0	9/0	7/0	21/0

Premier relèvement

Structuration de l'énoncé

- La structuration est principalement hypotaxique, les formes non-finies dans des contextes finis n'existent plus.

- La subordination est riche, on trouve des complétives, implicites et explicites, des relatives avec *qui*, *que* et *où* employées correctement, des causales, des finales implicites, mais aussi des hypothétiques, des comparatives, des concessives. Il y a aussi l'emploi du gérondif:

1. « *Si je pouvais choisir un pays où me déménager, ce serait sans aucun doute la France* »

2. « *Je souhaiterais travailler dans une de ces nouvelles crèches qui non seulement prennent en charge les enfants des femmes au chômage, mais les aident aussi à trouver un emploi* »
3. « *en demandant en échange que les mères s'engagent à chercher un emploi* »
4. « *Je souhaite que mon futur soit en France* »
5. « *Même si je suis consciente que ce serait un changement très difficile à facer, je suis sûre quand même que j'aurai plus de possibilités de m'épanouir professionnellement en France, que j'en aurais en Italie* »
6. *il promet que euh : + si elle les achètera + il ne demandera plus rien hem + il fera tous ses devoirs*
7. *j'aimerais aller dans une université :euh + où il y a aussi des cours d'arabe + où je pourrais faire tous les deux*

- Pour ce qui concerne *c'est* et *il y a*, leur emploi est répandu, aussi bien au présent de l'indicatif qu'à d'autres temps et modes verbaux.

8. « *ce serait sans aucun doute la France* »
9. *ce n'est pas si cher comme on croit*
10. *c'était très beau*
11. *ici il n'y pas de cours*
12. *il y avait*

L'emploi des structures est correct.

Morphologie verbale

- Aucune forme verbale non-finie dans des contextes finis n'a été relevée. Les verbes sont tous fléchis de manière correcte.

À l'écrit, plusieurs occurrences de verbes conjugués à la 3^{ème} p.pl. ont été relevées, dont une concerne un *V. alt. (prennent)*. À l'oral, la forme *ils sortent* est en opposition avec *je sors*, et la distinction entre *ils sont* et *ils ont* est toujours réalisée.

Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :

- L'apprenante utilise les temps du passé dans tous les contextes marqués au passé. L'emploi du P.C. est correct.

- Les distinctions aspectuelles sont, elles aussi, réalisées.

- Les modaux sont employés pour construire des propositions complétives implicites et explicites.

- Le futur simple et le plus-que-parfait sont productifs :

13. « *j'aurai plus de possibilités* »

14. *il ne demandera plus rien il fera tous ses devoirs il se lavera bien les dents*

15. *ans j'avais décidé que je voulais étudier à la Sorbonne n'importe quoi mais je voulais y étudier et je voulais apprendre le français je voulais parler comme leur*

- Aucun cas de futur périphrastique n'a été relevé.

- Le subjonctif est encore rare et il n'est employé qu'à l'écrit. Plusieurs cas de conditionnel ont été relevés, même avec des verbes lexicaux. Les deux modes commencent à être employés pour construire des énoncés multipropositionnels ou pour exprimer des implications modales:

16. « *Si je pouvais choisir un pays où me déménager, ce serait sans aucun doute la France* »

17. « *Je souhaite que mon futur soit en France* »

18. « *Même si je suis consciente que ce serait un changement très difficile* »

19. « *Je pense que je pourrais aider beaucoup de femmes* »

20. *je crois maintenant j'aimerais aller en France j'aimerais aller dans une université où il y a aussi des cours d'arabe où je pourrais faire tous les deux*

Forme et place de la négation :

La négation *Ne + V + Pas* est désormais établie, aussi bien avec les temps simples qu'avec les temps composés. Plusieurs cas de négation avec *plus, jamais* et *rien*, sont observables. À l'oral, on relève aussi un incrément de la négation *V+Pas*, sur le modèle du français parlé et familier :

21. *il promet : euh + qu'il ne demandera plus rien et qu'il fera plus : euh + de trous dans le jardin*

22. *c'est pas facile*

23. *j'aimais pas*

24. *tous les deux (rires) + ça marche pas tout le temps*

Syntagmes nominaux et pronoms :

- Quant aux déterminants, on observe l'emploi des articles indéfinis, des adjectifs numéraux cardinaux, des possessifs, des démonstratifs et des indéfinis.

-L'adjectif est toujours accordé.

- L'emploi des pronoms sujets conjoints est systématique. Les pronoms objet, directs ou indirects, sont placés correctement avant le verbe. Dans l'exemple 29 le pronom disjoint *moi* est employé pour exprimer l'emphase :

25. il demande à sa maman de lui acheter les baskets

26. elle les achètera

27. et leur raconte ce qu'il se passe

28. chez moi

29. moi j'ai étudié quatre mois

Deuxième relèvement

Structuration de l'énoncé

- La structuration de l'énoncé devient de plus en plus riche. L'apprenante maîtrise les structures syntaxiques les plus importantes, et elle produit des phrases complexes en employant, outre que des propositions circonstancielles (causales, temporelles, hypothétiques, concessives), un nombre élevé de propositions complétives implicites et explicites. Elle emploie régulièrement les connecteurs *donc* et *puis*. Il y a aussi plusieurs cas de proposition relative avec *qui* et *que*, mais aussi avec *ce que*, *où*, *dont* et avec des pronoms relatifs composés. Ce qui caractérise ce deuxième relèvement, c'est une différenciation au niveau des connecteurs : on voit apparaître *car* et *comme* à côté de *parce que* pour la construction des causales, *afin de* à côté de *pour* pour la construction des finales, et *bien que* à côté de *même si* pour la construction des concessives :

1. « *afin d'abolir la traduction et de se comprendre sans effort* »

2. « *Le rêve d'une langue mondiale unique, dans laquelle toute idée soit traduisible* »

3. « *bien que la traduction ne garantisse pas de correspondance parfaite entre les différentes civilisations* »

4. *même si Depardieu s'est enfui (rires)*

5. *il pense que hem + c'est son enregistreur automatique qu'il euh : + dont il rêvait lui aussi*
6. *je voulais aller en France mais comme après le master deux je voudrais devenir enseignante+ je veux pas euh : ++ m'empêcher de faire le concours pour l'enseignement publique en Italie*
7. *car je n'aime pas l'économie + je n'aime pas la mathématique*
8. *pour les concours publique celui +qu'on a fait + je ne sais pas il y a deux mois peut-être*
9. *c'est pas exactement ce pour lequel j'avais étudié mais (rires)*
10. *c'est une université par excellence après laquelle : + on trouve tout le travail qu'on veut*

- Plusieurs occurrences de *c'est* et *il y a* qui sont employés correctement, même à la forme négative et au passé.

Morphologie verbale

- Aucun cas de forme non finie dans un contexte fini n'a été relevé. L'accord avec le sujet est toujours réalisé, et on relève aussi l'opposition entre 1^{ère} p. sg. et 3^{ème} p.pl. avec des verbes qui alternent leur radical.

Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :

- Tous les contextes passés sont correctement marqués, et les distinctions aspectuelles sont établies.

- Le plus-que-parfait est productif :

11. *« Aujourd'hui l'hégémonie culturelle et linguistique de l'anglais a remplacé celle du français, qui à son tour avait remplacé celle du latin »*
12. *ici j'avais pensé que je voulais aller en France*
13. *que sa maman lui avait acheté*
14. *ce pour lequel j'avais étudié*

- Aucun contexte marqué au futur n'a été relevé.

- Le conditionnel et le subjonctif sont émergents est de plus en plus employés pour construire des structures multipositionnelles ou ayant des implications discursives et modales:

15. « *Le rêve d'une langue mondiale unique, dans laquelle toute idée soit traduisible* »
16. « *bien que la traduction ne garantisse pas de correspondance parfaite entre les différentes civilisations, c'est tout de même le seul moyen pour empêcher que les divers pays ne perdent leurs langues maternelles* »
17. « *la promotion d'une société multilingue où personne n'aurait à renoncer à sa langue maternelle* »
18. « *un système culturel et linguistique d'accueil, qui pourrait se révéler complètement différent du premier, ce qui causerait alors de graves problématiques de traductibilité* »

Cependant, ces structures plus complexes et articulées ne sont observables qu'à l'écrit.

Forme et place de la négation

La négation est employée de manière correcte, même avec les temps composés ou avec les infinitifs (exemple 19). L'emploi des adverbes de négation *plus*, *rien* et *jamais* est observable. Dans l'exemple 20 tiré de l'écrit, *personne* est employé comme sujet :

19. *absurde + ça ne veut pas dire que c'est impossible en Italie (rires)*
20. « *personne n'aurait à renoncer à sa langue maternelle* »

Syntagmes nominaux et pronoms :

- La détermination se sert d'un éventail complet de formes.
- L'accord de l'adjectif avec le nom est toujours produit.
- Aucune occurrence de verbe non marqué par le sujet n'est observable.
- L'emploi des pronoms personnels conjoints et disjoints marquant l'objet ou d'autres fonctions logiques est répandu et désormais stable, et on observe aussi l'emploi des formes disjointes pour l'expression de l'emphase :

21. *les patins à roulettes qu'il désirait depuis longtemps et que sa maman lui avait acheté + mais le papa arrive et lui hem + il pense que c'est son enregistreur automatique qu'il euh + dont il rêvait lui aussi et ils se disputent*

12.5.3. La hiérarchie de traitement chez l'apprenant 42L

Test de positionnement

L'apprenante 42L, lors du test de positionnement effectué au début des cours, a été placée dans le groupe 4, correspondant au stade avancé-bas. Elle se situait au niveau 5 de la hiérarchie de traitement de Pienemann, et donc au niveau de la procédure de la phrase complexe.

Premier relèvement

La procédure intra-syntagmatique est établie. Tous les accords entre *Dét-N* sont produits sans erreurs et avec toutes sortes de déterminants. Pour les accords entre *N-Adj*, ils sont toujours réalisés à l'écrit. À l'oral, ils sont la plupart du temps inaudibles, mais nous avons relevé des cas d'accord d'adjectifs irréguliers :

1. *musique portugaise*
2. *littérature française*

Il semble donc que l'accord de l'adjectif à l'intérieur du syntagme est maîtrisé.

La procédure inter-syntagmatique est réalisée, tous les verbes sont accordés de manière correcte, et il en est de même pour ce qui concerne les adjectifs attributs.

Plusieurs cas de procédure de la phrase subordonnée, et en particulier des propositions relatives. L'accord est toujours réalisé, même avec des *V.Alt*, comme dans l'exemple :

3. *j'aime les langues qui viennent du latin*

Deuxième relèvement

Au niveau 3, tous les accords sont réalisés, aussi bien entre *Dét-N* qu'entre *N-Adj* épithète.

Le niveau 4 de la hiérarchie est atteint, les verbes sont presque toujours accordés avec les sujets et on n'a relevé aucun cas d'accord de l'adjectif attribut non-réalisé. On n'a relevé qu'une seule occurrence de verbe non accordé :

1. *les jeunes ils veut seulement parler le français*

L'accord de la phrase subordonnée (niveau 5) est lui-aussi produit sans erreurs. Comme pour l'apprenante 41L, à ce niveau, les erreurs sont rares et concernent surtout la phonétique. Tous les niveaux d'accord de la hiérarchie sont donc maîtrisés.

12.5.4. L'interlangue de l'apprenant 42L

Nous proposons ci-dessous un tableau récapitulatif des occurrences des structures analysées dans la production de l'apprenant 42L:

Tableau 58. Les occurrences pour l'étudiant 42L

	Réd. 1	Int. 1	Réd. 2	Int.2
16. FFC / FNF	35/0	27/0	31/0	42/0
17. TMA (PC vs formes non-marquées)	8/0	17/0	8/0	12/0
(imparfait)	3/0	12/0	2/0	17/0
(modaux)	8/0	15/0	6/0	12/0
18. Négation	5/0	9/1	9/0	18/4
19. Accord à l'intérieur du SN				
(genre et nombre avec déterminant)	42/0	69/0	51/0	89/0
(pronoms personnels objet ou indirects)	6/0	5/0	4/0	3/0
(genre et nombre de l'adjectif)	9/0	13/0	17/0	26/0
20. Subordination	26/0	27/0	29/0	68/0
(complétives)	10/0	11/0	11/0	27/0
(circonstancielles)	8/0	9/0	10/0	23/0
(relatives)	8/0	7/0	8/0	18/0

Premier relèvement

Structuration de l'énoncé

- La structuration est principalement hypotaxique, les formes non-finies dans des contextes finis n'existent plus. On a relevé un exemple de coordination adversative :

1. « *Dans ma ville, il n'y a que des parcs caotiquet et petits, tandis que là on pouvait rester toute la journée sans terminer de le voir* »

- La subordination est riche, on trouve des complétives, implicites et explicites, des relatives avec *qui*, *que* mais aussi avec *où* et *ce que* employées correctement, des causales, des finales implicites, mais aussi des hypothétiques, des comparatives, et un exemple d'exclusive. Il y a aussi plusieurs emplois du gérondif:

2. « *en imaginant qu'ils étaient ses désirés patins à roulettes* »

3. « *en voyant le cadeau* »

4. « *en profitat de la paix qu'il offrait* »

5. « *Si je devais dire ce que les italiens ont de supérieur, je dirais, sans aucun doute. la cuisine* »

6. « *Devant la delusion des deux, qui s'en partirent furieux, sans que la femme entendisse le pourquoi* »

7. *dans la rue Stabile où on peut rencontrer des anglais*

8. *s'il avait ses oreilles il ne tomberait + il pourrait freiner*

- Pour ce qui concerne *c'est* et *il y a*, leur emploi est rare mais correct. On ne trouve que des occurrences au présent-

Morphologie verbale

- Les formes verbales non-finies dans des contextes finis n'existent plus. Les verbes sont tous fléchis de manière correcte.

Plusieurs occurrences de verbes conjugués à la 3^{ème} p.pl. ont été relevées à l'écrit. À l'oral, une des formes observées concerne un *V. alt.* (*viennent*).

Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :

- Tous les contextes passés sont correctement marqués.

- Les distinctions aspectuelles sont, elles aussi, réalisées.

- L'apprenante emploie aussi le passé simple à l'écrit, comme on le voit dans ces exemples :

9. *« le petit Boule trouva un grand paquet »*

10. *« il commença à sauter de joie »*

11. *« son père entra et, en voyant le cadeau, imagina qu'il contenait le registrateur automatique qu'il rêvait »*

12. *« Devant la delusion des deux, qui s'en partirent furieux, sans que la femme entendisse le pourquoi »*

- Les modaux sont employés pour construire des propositions complétives implicites et explicites.

- Le futur simple et le plus-que-parfait sont productifs.

- Le subjonctif est encore rare et limité à l'écrit. Plusieurs cas de conditionnel ont été relevés, même avec des verbes lexicaux. Les deux modes commencent à être employés pour construire des énoncés multipositionnels:

13. *« Si je devais dire ce que les italiens ont de supérieur, je dirais, sans aucun doute. la cuisine »*

14. *« Devant la delusion des deux, qui s'en partirent furieux, sans que la femme entendisse le pourquoi »*

Forme et place de la négation :

La négation *Ne + V + Pas* est désormais établie, aussi bien avec les temps simples qu'avec les temps composés, avec une occurrence de *V+Nég.* Aucun cas de négation avec *plus, jamais* et *rien*, n'est observable bien qu'à l'écrit, on puisse relever une négation restrictive :

15. *« il n'y a que des parques caotiques »*

16. *donc c'est pas très loin*

Syntagmes nominaux et pronoms :

- Quant aux déterminants, on observe l'emploi des articles indéfinis, des adjectifs numéraux cardinaux, des possessifs, des démonstratifs et des indéfinis.

-L'adjectif est toujours accordé.

- L'emploi des pronoms sujets conjoints est stable. Les pronoms objets, directs ou indirects, sont placés correctement avant le verbe et accordés, comme dans les exemples 19 et 20. Dans l'exemple 18, on observe le placement correct des pronoms C.O.D et C.O.I.

17. *« je l'ai beaucoup aimée »*

18. *« sans terminer de le voir tout »*

19. *j'étudie langues parce que je les aime beaucoup*

20. *que j'étudie le français et l'espagnol pour les pratiquer j'ai été en Espagne j'ai été en France aussi*

Deuxième relèvement

Structuration de l'énoncé

- La structuration de l'énoncé devient de plus en plus riche. L'apprenante produit des phrases complexes en employant, outre que des propositions circonstancielles (des causales, des temporelles, des hypothétiques, des concessives dont une avec *malgré*) et des propositions relatives, un nombre élevé de propositions complétives implicites et explicites (dans l'exemple 1 on observe une complétive interrogative). Il y a un emploi régulier des connecteurs *donc*, *enfin* et *puis*. Le gérondif est employé à l'écrit et à l'oral, avec des valeurs hypothétiques et consécutives:

1. *je ne sais pas si je retournerai ou pas*

2. *si la situation ici va + va améliorer je crois que je retournerais*

3. *j'ai remarqué que : hem + tandis que euh : en Espagne on parle le basque dans la région des Pays Basques mais en France c'est pratiquement une langue + demi-morte*

4. *« il y a presque la même situation en Afrique, où les langues les plus parlées sont le français, l'anglais et l'arabe »*

5. *« Ici, il y a des langues principales, bien sûr, mais, malgré elle soit le continent le plus petit, on peut souligner une situation évidente de plurilinguisme »*

6. *« Si on pense à l'Italie, il y a partout des communautés chinoises et africaines »*

7. *« Enfin, en considérant les avantages d'être membres de l'Union européenne, il y a beaucoup de jeunes qui, pour nécessité ou pour volonté de connaître, décident d'étudier les langues et d'aller visiter ou s'installer dans les grands*

pays d'Europe, en contribuant de plus en plus au mélange de culture et de langues »

8. *j'aurai plus de possibilités en travaillant dans + dans un hôtel*

9. *ce que je veux faire hem + en respectant mes études + parce que j'ai étudié langues*

- La forme passive est employée à l'écrit :

10. *« les langues qui ont changé l'histoire, qui se sont expandues et qui sont parlées dans tous les continents »*

- Il y a un incrément considérable dans l'emploi des structures *c'est* et *il y a* qui sont employés correctement, même à la forme négative et au passé.

Morphologie verbale :

- Aucun cas de forme non finie dans un contexte fini n'a été relevé. L'accord avec le sujet est presque toujours réalisé, et on relève aussi l'opposition entre 1^{ère} p. sg. et 3^{ème} p.pl. avec des verbes qui alternent leur radical :

11. ++ *la la mère je crois (rires) des enfants euh veut pas qu'ils jouent*

12. *euh les enfants qui veulent jouer*

13. *ils se sentent Français*

14. *que je connaissais pas*

15. +*ils veut conserver ehm sa langue*

16. *les jeunes ils veut seulement parler le français*

L'opposition entre *ils sont* et *ils ont* est maîtrisée.

Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :

- Tous les contextes passés sont correctement marqués, et les distinctions aspectuelles sont établies.

- Le plus-que-parfait et le futur sont est productifs.

- Le conditionnel et le subjonctif sont de plus en plus employés pour construire des structures multipositionnelles ou ayant des implications discursives et modales:

17. *« Ici, il y a des langues principales, bien sûr, mais, malgré elle soit le continent le plus petit »*

18. *oui je l'aime mais je préférerais enseigner la + la langue italienne*

19. *ils préfèrent que je fasse ce que ++ ce que je veux*

20. *je crois que: + j'aurais plus de possibilités en travaillant dans + dans un hôtel*

Forme et place de la négation

La négation est employée de manière correcte, même avec les temps composés ou avec les infinitifs (exemple 23). L'emploi de l'adverbe de négation *rien* est observable:

21. *elle ne mange que de la salade*

22. *non j'y avais jamais été*

23. *+ sans lui rien dire*

24. *ce n'est pas ma faute parce que je savais rien*

Syntagmes nominaux et pronoms :

- La détermination se sert d'un éventail complet de formes.

- L'accord de l'adjectif avec le nom est toujours produit, avec de rares hésitations :

25. *les monuments principaux de ++ principaux de la ville*

- Aucune occurrence de verbe non marqué par le sujet n'est observable.

- L'emploi des pronoms personnels conjoints et disjoint marquant l'objet ou d'autres fonctions logiques est répandu et désormais stable, et on observe aussi l'emploi des formes disjointes pour l'expression de l'emphase, comme chez l'apprenante 41L :

26. *pourquoi cette tortue veut le suivre*

27. *parce que une tortue le suit*

28. *c'est un risque mais + je veux le faire*

29. *ehm moi j'avais déjà terminé en juillet*

30. *moi je préfère la partie historique*

12.5.5. La hiérarchie de traitement dans la production du groupe 4

À un niveau si avancé, il est difficile de faire des évaluations quant à la hiérarchie de traitement, du moment que presque tous les accords sont réalisés. Les erreurs d'accord ne concernent pas le dernier niveau de la hiérarchie, mais ils semblent arbitraires : dans le premier relèvement, l'apprenante 41L n'avait pas réalisé un accord du niveau 3 de la

hiérarchie (un adjectif épithète) et deux accord du niveau 5 (un verbe et un adjectif attribut dans une proposition relative). On s'attendrait à ce que le niveau 3 soit maîtrisé du moment que l'apprenante réalise tous les accords relevant du niveau 4 et presque tous les accords relevant du niveau 5, mais ce n'est pas le cas. L'apprenante 42L réalise tous les accords au premier relèvement, et la seule erreur relevée au deuxième concerne le niveau 4 de la hiérarchie (un accord *Suj-V.*). On a donc observé que les apprenants les plus avancés du corpus accordent aussi bien les noms, les déterminants, les verbes et les adjectifs à tous les niveaux de la hiérarchie. Le critère d'émergence n'est pas adéquat pour analyser les productions de ces apprenants avancés qui ont dépassé le seuil d'émergence de la plupart des phénomènes observés.

12.5.6. Profils d'apprenants et stades pour le groupe 4

Les apprenantes du groupe 4 se situaient au stade avancé-bas lors du test de positionnement. Pour ce qui concerne la morphologie verbale, on observe au premier relèvement des oppositions fréquentes entre personnes du singulier et 3^{ème} p.pl de verbes irréguliers avec alternance des radicaux. Les distinctions aspectuelles se stabilisent, et on observe des cas de structures périphrastiques telles que le futur proche et le passé récent. Font leur apparition le plus-que-parfait et le conditionnel, ce dernier aussi avec des verbes réguliers et à haute fréquence (*aimerais, semblerait*).

Le subjonctif et le conditionnel deviennent plus productifs, et les structures syntaxiques multipropositionnelles requérant le subjonctif ou impliquant des relations discursives (relations temporelles, conditionnelles, hypothétiques etc.) augmentent. La subordination connaît un développement remarquable avec l'apparition de consécutives, concessives, comparatives etc. Les connecteurs se différencient et on observe aussi l'emploi du gérondif pour exprimer l'hypothèse et la conséquence.

Les négations deviennent plus complexes, avec l'emploi de *rien* et *jamais* et avec le placement correct des adverbes de négation par rapport à l'auxiliaire et aux infinitifs dans la construction *V.mod+Inf*. Chez une des deux apprenantes, *personne* est employé comme sujet. Il y a aussi un incrément considérable des formes *V+Pas*, sur le modèle du français colloquial et familier, ce qui témoigne d'un enrichissement de l'input.

L'accord en genre et nombre est toujours ou presque toujours réalisé. L'emploi des pronoms personnels marquant l'objet ou d'autres fonctions logiques est stable et correct dans presque la totalité des cas observés.

Les apprenantes ont donc connu une évolution considérable par rapport au test de positionnement et se placent toutes les deux au stade avancé moyen lors du deuxième relèvement.

12. Résumé des résultats de l'étude longitudinale

Après notre analyse, il est possible de dresser le bilan et de résumer, dans les paragraphes suivants, les résultats que nous avons discuté au long de notre étude longitudinale. D'abord, nous résumerons les observations faites au sujet de la théorie de la processabilité de Pienemann à la lumière des résultats de notre analyse. Par la suite, nous aborderons les stades de Bartning et Schlyter en proposant aussi une interprétation des différences les plus frappantes à la lumière des facteurs contextuels qui caractérisent le cadre de notre recherche empirique.

12.1. Les prédictions de la hiérarchie de traitement confrontées à notre corpus

Les prédictions basées sur la hiérarchie de traitement n'ont été confirmées qu'en partie et en grandes lignes. Le niveau 1 de la hiérarchie est difficilement observable dans notre corpus. Les étudiants, soumis à un enseignement explicite de la grammaire française, semblent dépasser très vite ce stade de la hiérarchie, au moins au niveau de la production. Il semble que les étudiants exercent un contrôle métalinguistique sur leurs propres productions, ce qui les empêche de prendre la parole avant d'avoir maîtrisé les moyens grammaticaux de base.

Dans les productions des initiaux, des cas d'accord catégoriel (niveau 2) sont encore observables, mais les apprenants accordent déjà les déterminants (niveau 3), surtout les articles définis. Pour ce qui concerne l'accord de adjectif épithète (niveau 3), celui-ci est plus tardif et ne semble pas précéder l'accord entre le sujet et le verbe ou entre le sujet et l'adjectif attribut (niveau 4). Des cas de procédure de la phrase complexe sont observables aux stades initiaux, et on voit donc des occurrences d'accord de niveau 5 coexister avec des accords de niveau 3 et 4 non réalisés. Le développement hétérogène des accords qui se font à l'intérieur d'un même niveau de traitement se montre clairement, d'autant plus que l'émergence des phénomènes d'unification de traits grammaticaux ne montre pas un écart net entre les différents niveaux de la hiérarchie de traitement.

12.2. Différences et similitudes entre les stades de Bartning et Schlyter et les données de notre corpus

En résumant les résultats relatifs aux deux premières questions de recherche, nous constatons que, de manière générale, l'étude longitudinale montre un développement successif des moyens linguistiques similaire à celui de Bartning et Schlyter, mais qu'il y a aussi des différences remarquables.

Le stade initial

Comme dans les Corpus de Lund et Inter.Fra, l'interlangue de nos apprenants est caractérisée à ce stade par une structuration parataxique des énoncés avec l'emploi de connecteurs *et*, *mais*, *puis*. Nous avons cependant vu que, dès les débuts de l'acquisition, des occurrences de propositions relatives et complétives + *VInf.* sont observables, et que les circonstancielles causales commencent à être employées. Pour ce qui est de la négation, notre corpus en atteste dès le début la réalisation selon la structure *Ne + V + Pas*, tandis que le corpus de Bartning et Schlyter atteste la forme préposée simple de la négation *Nég. + V*.

Les FFC et les FNF ont une distribution arbitraire. Les verbes ne sont pas fléchis dans la plupart des cas. Les temps ne sont pas encore marqués de manière systématique, hormis quelques occurrences de passé composé.

Bartning et Schlyter attestent la présence de l'article défini et de l'article indéfini. Notre corpus montre un emploi plus diversifié des déterminants (articles définis et indéfinis, numéraux, possessifs).

Le stade post-initial :

La subordination simple, introduite par *quand*, *parce que*, *que* et *qui* émerge, mais on peut observer aussi l'emploi de complétives et de subordinées finales avec verbe à l'infinitif, surtout grâce au développement de la modalisation avec l'emploi de *devoir*, *pouvoir*, *vouloir* mais aussi de verbes comme *savoir* et *penser*.

La négation *Ne + V + pas* s'établit, aucun cas n'a été observé de négation préverbale sans *pas* ni de négation postverbale.

Quelques rares cas de futur, surtout pour des verbes irréguliers et à haute fréquence comme *aller* ou *être/avoir*. L'emploi du PC est devenu plus productif. Dans quelques cas, il y a l'emploi de l'imparfait d'*être* et *avoir*. Le nombre de FFC dans des contextes finis augmente.

L'accord sujet-verbe est marqué par l'opposition entre la 1^{ère} p.sg. et 1^{ème} p.pl. , et, dans certains cas, par l'opposition entre personnes du singulier et 3^{ème} p.pl. pour certains verbes irréguliers (*je peux/ils peuvent*).

Les pronoms objet sont rares, et leur position est généralement postverbale. Contrairement à Bartning et Schlyter, nous n'avons pas relevé un emploi significatif de *c'est* et *il y a* comme constructeurs d'énoncés. Les cas observés montrent plutôt une influence significative de la L1, au point que *c'est* est employé au lieu de *il y a* sur le modèle de la structure italienne *c'è/ci sono*.

Le stade intermédiaire :

Pour ce qui concerne la structuration de l'énoncé, il y a un enrichissement des subordonnées comparable à celui de Bartning et Schlyter, avec en plus des cas de proposition hypothétique du premier type.

Les pronoms objet sont placés devant le verbe lexical mais on observe en plus, chez l'apprenante 22L, des cas de pronoms objet préposés à l'auxiliaire et des cas d'emploi de formes pronominales conjointes et disjointes pour la formation de compléments circonstanciels, ce qui n'est pas le cas dans le Corpus de Lund et dans le Corpus Inter.Fra.

Quelques cas de formes non-finies dans des contextes finis sont encore observables. Le passé est employé avec les références au passé, et les distinctions aspectuelles commencent, elles aussi, marquées par l'opposition P.C. /Imp. Le futur, en revanche, n'émerge que sous forme flexionnelle, tandis que le futur proche, caractérisant le stade intermédiaire chez Bartning et Schlyter, n'a pas été relevé.

Aucun cas de subjonctif ni de conditionnel n'a été relevé. La négation est construite de manière correcte pour les temps simples et on observe même des cas d'emploi correct avec formes verbales composées. Quelques cas de négation avec *rien* et/ou *jamais* ont été relevés, tandis que ces formes caractérisent le stade avancé-bas chez Bartning et

Schlyter. Les structures *c'est* et *il y a* sont peu utilisées, et reflètent souvent des structures similaires présentes dans la L1.

Le stade avancé-bas :

Au niveau de la structuration de l'énoncé, il y a un incrément de la subordination et l'emploi des structures *c'est* et *il y a*, employées correctement, se répand.

Pour ce qui concerne la morphologie verbale, on observe les premiers cas d'opposition entre personnes du singulier et 3^{ème} p.pl de verbes irréguliers avec alternance des radicaux. Les distinctions aspectuelles se stabilisent, et on observe des cas de structures périphrastiques telles que le futur proche et le passé récent. Font leur apparition le plus-que-parfait et le conditionnel, mais ce dernier n'est relevé qu'avec des verbes irréguliers et à haute fréquence (*voudrais*).

Le subjonctif et le conditionnel sont en revanche très peu employés, et les structures syntaxiques multipropositionnelles requérant le subjonctif ou impliquant des relations discursives (relations temporelles, conditionnelles, hypothétiques etc.) sont rares.

Les négations deviennent plus complexes, avec l'emploi de *rien* et *jamais* et avec le placement correct des adverbes de négation par rapport à l'auxiliaire et aux infinitifs dans la construction *V.mod+Inf*.

Le stade avancé-moyen

Aux stades les plus avancés il résulte souvent difficile de comparer nos résultats avec ceux de Bartning et Schlyter, du moment que les critères fournis sont plus flous.

Observe l'oppositions entre personnes du singulier et 3^{ème} p.pl de verbes irréguliers avec alternance des radicaux. Les distinctions aspectuelles se stabilisent, et on observe des cas de structures périphrastiques telles que le futur proche et le passé récent. Font leur apparition le plus-que-parfait et le conditionnel, ce dernier aussi avec des verbes lexicaux.

Le subjonctif et le conditionnel deviennent plus productifs. Les structures syntaxiques multipropositionnelles requérant le subjonctif ou impliquant des relations discursives augmentent. La subordination connaît un développement remarquable avec l'apparition de consécutives, concessives, comparatives etc. Les connecteurs se différencient et on observe aussi l'emploi du gérondif pour exprimer l'hypothèse et la conséquence. On observe l'emploi de relatives avec *où*, *dont* ou avec des pronoms relatifs composés.

Les négations deviennent plus complexes, avec l'emploi de *rien* et *jamais* et avec le placement correct des adverbes de négation par rapport à l'auxiliaire et aux infinitifs dans la construction *V.mod+Inf*. Il y a aussi un incrément considérable des formes *V+Pas*, sur le modèle du français colloquial et familier.

L'accord en genre et nombre est toujours ou presque toujours réalisé. L'emploi des pronoms personnels marquant l'objet ou d'autres fonctions logiques est stable et correct, avec l'apparition de quelque rare cas des doubles pronoms personnels.

VI. BILAN ET PERSPECTIVES

13. Parcours réalisé

Avec comme point de départ les nombreux travaux portant sur le développement morphosyntaxique en L2 parlée, notamment en français, nous avons voulu tourner le regard vers le développement de la morphosyntaxe en FLE dans un contexte précis. Au départ, cette étude a été lancée à partir de résultats de recherche sur des apprenants suédois du français L2 parlé, résumés dans Bartning et Schlyter (2004), qui montrent un développement morphosyntaxique important entre le stade initial et le stade avancé. Afin d'étudier si un développement comparable se retrouve dans l'interlangue d'apprenants ayant comme L1 l'italien et ayant été soumis à des approches méthodologiques différentes, nous avons mis l'accent sur l'acquisition des structures principales du français, les mêmes qui ont fait l'objet de l'étude de Bartning et Schlyter.

Le but principal a été de décrire le développement de la morphologie et de la syntaxe du français L2 chez des apprenants italophones en contexte institutionnel. Chemin faisant, nous avons également discuté les facteurs qui influencent ce développement morphosyntaxique. En nous interrogeant sur l'itinéraire d'acquisition des morphèmes du nombre, nous avons soulevé la question des causes du développement observé à la lumière des différentes approches. Par conséquent, nous avons été amenée à les appliquer sur les données morphosyntaxiques en français L2; d'une part, nous nous sommes interrogée sur l'influence mutuelle de facteurs liés aux propriétés diverses des morphèmes, sur l'influence de la L1 et des variables contextuelles dans lesquelles l'apprentissage se situe ; d'autre part nous avons mis l'accent sur les contraintes de traitement grammatical qui pèsent sur la production morphosyntaxique en L2 (la théorie de la processabilité de Pienemann).

Nous avons établi un corpus de productions d'apprenants qui inclut des textes écrits par des apprenants universitaires de français L2 en Italie, de différents niveaux. L'analyse des textes en question a été faite au moyen de deux méthodes différentes. Dans un premier temps, une étude transversale de quatre groupes d'apprenants a été effectuée. La répartition des apprenants en groupes distincts pour l'étude transversale s'est faite à l'aide des profils grammaticaux proposés par Bartning et Schlyter (2004) pour le français L2 oral. Ces groupes correspondent aux stades de développement suivants : initial, post-initial, intermédiaire et avancé bas.

Dans un deuxième temps, nous avons fait une étude longitudinale approfondie des productions de dix apprenants du corpus, qui nous ont permis de suivre le développement morphologique en français L2 écrit à un niveau individuel. Ces apprenants, qui participent également à l'étude transversale, ont été suivis pendant une année académique. Cette analyse longitudinale sur l'émergence des structures morphologiques dans l'interlangue des apprenants nous a permis d'observer de très près la production en français L2. Il est maintenant temps de dresser le bilan des deux analyses empiriques de cette étude. Dans les deux sections qui suivent, nous rappelons les résultats principaux des études transversale et longitudinale.

14. Résultats des études transversale et longitudinale

Dans cette section nous résumons les résultats principaux de notre étude, en exposant brièvement : les différences principales qui ont émergé de la comparaison entre les itinéraires acquisitionnels et les stades développementaux dégagés de notre corpus et ceux de Bartning et Schlyter et le développement des interlangues à la lumière des prédictions de la hiérarchie de traitement de Pienemann. Nous cherchons aussi à interpréter les différences relevées à la lumière des facteurs contextuels qui peuvent influencer le processus d'acquisition.

13.1. Comparaison entre les prédictions de la hiérarchie de traitement de Pienemann et les données de notre corpus

S'inscrivant dans le cadre théorique de la théorie de la processabilité de Pienemann (1998, 2005a, 2007a), l'étude longitudinale a été basée, outre que sur la comparaison avec les stades de Bartning et Schlyter dont il a été question dans la section précédente, sur l'analyse de l'émergence des structures morphosyntaxiques dans la production écrite et/ou orale de dix apprenants de français L2. Nous avons mis l'accent sur quatre questions de recherche principales.

Pour ce qui est de la première question de recherche, à savoir si et dans quelle mesure le développement individuel suivrait le développement observé dans l'étude transversale, les résultats de l'étude longitudinale confirment le pattern de développement observé dans l'étude transversale. Le taux de présence très élevé de structures à l'étude

transversale correspond à une présence initiale de ce marquage chez les apprenants individuels de l'étude longitudinale. Le taux peu élevé de réalisation d'un morphème, d'une structure ou d'une opposition se reflète dans l'émergence de cet accord dans l'interlangue de certains apprenants de l'étude longitudinale. De même, nous avons observé la croissance graduelle et prononcée de certaines structures observées à l'étude transversale.

Quant à la deuxième question de recherche, portant sur la relation entre la hiérarchie de développement proposée par la théorie de la processabilité et le résultat de l'analyse longitudinale, les prédictions basées sur la hiérarchie de traitement ont été confirmées, au moins en partie et en grandes lignes. Cette observation résulte par exemple d'une comparaison entre le marquage lexical au niveau 2, l'accord à l'intérieur du SN entre le nom et le déterminant (*Dét-N*) au niveau 3 et l'accord inter-syntagmatique entre le sujet et le verbe (*SN-V*) au niveau 4 de la hiérarchie. Notre analyse montre que l'accord lexical du pluriel nominal, qui ne dépend pas d'un échange d'information grammaticale entre des éléments différents, précède l'accord entre le nom et le déterminant au niveau du syntagme. Ce dernier accord, qui se fait à l'intérieur du SN, précède à son tour l'accord sujet-verbe fondé sur un échange d'information grammaticale entre le SN et le SV, à savoir à travers les frontières syntagmatiques.

Pourtant, en regardant le développement morphosyntaxique plus en détail, on s'aperçoit qu'il existe des différences à l'intérieur des niveaux qui ne sont pas un effet des limites du traitement linguistique en tant que tel. Nous avons comparé l'émergence de l'accord *Dét-N* et *N-Adj* à l'intérieur du niveau syntagmatique. Pour expliquer l'accord extrêmement tardif de l'adjectif épithète, un accord syntagmatique au même titre que l'accord *Dét-N* d'après la théorie, ainsi que l'émergence rapide de l'accord verbal, il faut prendre en compte d'autres facteurs que les effets des contraintes de traitement syntaxique qui influencent la production linguistique en L2. Le développement hétérogène des accords qui se font à l'intérieur d'un même niveau de traitement se montre clairement, d'autant plus que l'émergence des phénomènes d'unification de traits grammaticaux ne montre pas un écart net entre les différents niveaux de la hiérarchie de traitement. Ainsi, il s'avère par exemple que l'accord de l'adjectif épithète, surtout l'accord en genre, relevant du niveau 3, suit l'accord entre sujet et verbe, relevant du niveau 4.

Nous avons donc montré que le résultat de l'étude longitudinale correspond seulement en partie aux prédictions basées sur la théorie de Piemann. Cela concerne surtout tout l'état initial, qui décrit très bien la production du marquage lexical observé en début d'acquisition. Il existe cependant certaines difficultés quant à l'interprétation de nos résultats dans ce cadre théorique, dont la plus frappante est celle de l'accord extrêmement tardif des adjectifs à l'intérieur du SN, ou le fait qu'il n'y ait pas de différence significative entre l'accord de l'adjectif épithète (niveau 3) et l'accord de l'adjectif en position attributive (niveau 4). Il ressort clairement des résultats de notre analyse que les adjectifs épithètes sont accordés en nombre et genre bien plus tardivement que les verbes, qui normalement dépendent d'un processus de traitement inter-syntagmatique plus élevé. Une différence nette a donc été observée entre l'accord *Dét-N* et celui *N-Adj* qui, d'après la théorie, appartiennent au même niveau de traitement. En outre, chez certains apprenants, l'accord entre phrase principale et phrase subordonnée apparaît en même temps que l'accord inter-syntagmatique de l'adjectif attribut.

Ainsi, cette discussion actualise la question de l'existence de différences à l'intérieur des niveaux de la théorie de la processabilité qui ne découlent pas du traitement linguistique en tant que tel. Notre étude montre que les notions d'« intra-stades » ou de « structure optimale », discutées par entre autres Mansouri et Håkansson (2007) et Håkansson (2007), et reprises par Agren (2008), semblent importantes pour rendre compte des différences observées à l'intérieur d'un même niveau de traitement. Selon Håkansson, une structure qui représente une relation simple entre la forme et la fonction, qui est sémantiquement transparente et qui est fréquente dans l'input émergera en premier parmi les différentes structures possibles à chaque niveau de traitement.

Une autre difficulté apparente dans l'interprétation des résultats empiriques à partir du cadre théorique de la théorie de la processabilité semble être que la mise en place progressive des procédures de traitement laisserait croire que l'émergence des structures grammaticales peut être prédite par leur seule appartenance à un niveau de traitement spécifique. On s'attendrait alors à ce que tous les accords intra-syntagmatiques se fassent avant les accords inter-syntagmatiques, et que les accords inter-syntagmatiques se fassent à leur tour avant les accords de la phrase subordonnée, etc. Or, notre étude montre que cela n'est manifestement pas le cas dans l'acquisition du français L2. Les résultats de notre étude montrent que, pour comprendre le développement

morphologique du français L2 dans toutes ses dimensions, la hiérarchie de traitement morphosyntaxique proposée par la théorie de la processabilité doit être complétée par d'autres dimensions linguistiques du français, i.e. des modules explicatifs supplémentaires. Il semble nécessaire d'élargir l'analyse linguistique et de rendre compte de plusieurs facteurs spécifiques relatifs à l'acquisition de la L2 dont certains sont discutés par Goldschneider et DeKeyser (2001).

Il semble important de rendre compte du statut syntaxique des items en français, comme dans le cas du déterminant (*les filles*) et de l'adjectif (*filles suédoises*). Étant donné que le déterminant, dans le sens de Dewaele et Véronique (2001 : 290) correspond à un «*'syntactic' lemmata, which, unlike adjectives, do not have a matched concept in the preverbal message*», il est probable que son accord est moins lourd que celui de l'adjectif.

Les effets de la fréquence dans l'input, comme dans le cas de l'adjectif, ne peuvent pas être négligés. Il en est de même pour l'approche méthodologique adoptée. Il est possible que certaines particularités dans l'emploi de certaines structures, telles que la structure *Nég+V+Pas*, ou encore la différence significative entre l'accord de l'adjectif épithète (niveau 3) et celui en position attributive (niveau 4), comme il a aussi été observé par Dewaele et Véronique (2001) et par Bartning (2000), puissent être expliqués par ces facteurs. Ces remarques soulèvent le besoin qui existe dans ce domaine de recherche de mieux connaître les caractéristiques de l'input (écrit et oral) en salle de classe de français L2. La théorie de la processabilité, qui a été examinée en relation avec de nombreuses L2, n'a pas souvent été employée dans le cadre de l'acquisition du français L2. Les rares études qui ont testé cette théorie sur des données en français ont présenté des résultats qui, d'après les auteurs, ne corroborent pas la hiérarchie de développement proposée, (Bartning, 2000 ; Dewaele et Véronique, 2001) ou ne la corroborent qu'en partie (Agren).

Pour ce qui concerne la troisième question de recherche, à savoir si le mode écrit et le mode oral connaissent des parcours de développement différents, le résultat montre que le développement morphosyntaxique en français L2 écrit est au moins aussi important qu'en français L2 oral. Le stéréotype disant que la langue écrite en L2 est en grande partie correcte dès le début de l'acquisition se trouve contredit par le résultat de notre étude. Malgré un temps de préparation plus long à l'écrit qu'à l'oral, pour la

planification, pour la correction et pour le monitoring, cela ne suffit pas pour garantir une production correcte de la morphologie en français L2 écrit de ces apprenants.

La réponse à la dernière question, à savoir si le développement individuel des apprenants longitudinaux suit les itinéraires de Bartning et Schlyter, la question a déjà été fournie dans la section précédente. Nous nous limiterons à souligner que les différences entre les itinéraires relevées dans le cadre de l'analyse transversale, ont été confirmées à la lumière de l'analyse détaillée de notre étude longitudinale.

13.2. Comparaison entre les stades de Bartning et Schlyter et les données de notre corpus

L'étude transversale du corpus a mis l'accent sur les grandes lignes du développement morphologique en français L2 dans une comparaison entre quatre groupes d'apprenants : le groupe 0 (des étudiants qui n'avaient aucune compétences en français L2), le groupe 1 (des étudiants au stade initial), le groupe 2 (des étudiants au stade post-initial) le groupe 3 (des étudiants au stade intermédiaire) et le groupe 4 (des étudiants au stade avancé-bas).

Afin de cerner le développement successif de l'interlangue, nous avons analysé les structures grammaticales principales qui avaient déjà fait l'objet de l'étude de Bartning et Schlyter. Les résultats de cette analyse invitent à faire quelques observations intéressantes. Tout d'abord, en s'arrêtant un instant sur les différences observées entre les stades de développement divers, il est possible d'entrevoir un contraste plus prononcé pour certaines parties du discours que pour d'autres. Nous avons mis l'accent sur quatre questions de recherche principales.

Les deux premières questions de recherche concernaient le développement des interlangues. Nous nous sommes demandée dans quel ordre les structures étaient acquises, et quelles étaient les similitudes et les différences principales par rapport aux itinéraires et stades de Bartning et Schlyter. En résumant le résultat relatif à ces deux premières questions, nous constatons que, de manière générale, l'étude montre un développement des moyens linguistiques similaire à celui de Bartning et Schlyter, mais qu'il y a aussi des différences remarquables.

Pour ce qui concerne la structuration de l'énoncé, le développement est similaire, mais dans notre étude il ressort que certaines structures syntaxiques, telles que les complétives à l'infinitif et les finales, sont acquises plus tôt, tandis que d'autres structures, et en particulier les énoncés multipropositionnels impliquant l'emploi du subjonctif et du conditionnel ne font leur apparition que très tard dans le parcours d'acquisition. Aux premiers stades, les apprenants italiens emploient plus de complétives et de relatives que leurs collègues suédophones. En revanche, ils utilisent peu, et souvent de manière idiosyncrasique, les structures non-analytiques telles que *c'est* et *il y a* dont l'emploi dans la construction d'énoncés complexes est répandu chez les suédophones. Aux stades intermédiaires, les apprenants italiens emploient une plus grande variété de subordonnées par rapport aux suédophones, et on observe aussi l'apparition de propositions finales et hypothétiques. Cependant, chez les suédophones font leur apparition les premiers contextes du subjonctif, tandis que chez les Italiens les premières occurrences ne sont observables qu'aux stades plus avancés.

Pour ce qui concerne la morphologie verbale et le système TMA, les apprenants italiens semblent acquérir la flexion plus tôt que les suédois, bien que les formes-finies-courtes ne disparaissent qu'au stade intermédiaire. Les verbes modaux sont employés dès les premiers stades et sont souvent la base pour la construction de propositions complétives à l'infinitif. Le passé composé est plus souvent employé, même au stade initial, et les oppositions aspectuelles se développent plus vite. Le futur est en revanche plus rarement employé par les Italiens, qui calquent souvent la construction italienne *présent + adverbe de temps*. Il en est de même pour le futur périphrastique qui est observé chez les suédophones à partir du stade intermédiaire mais qui ne fait son apparition qu'au stade avancé chez les italophones. Le subjonctif et le conditionnel apparaissent tard chez les Italiens, et souvent avec des verbes à haute fréquence, tandis que les premières occurrences chez les suédophones sont présentes au stade intermédiaire.

Les différences les plus frappantes par rapport aux itinéraires développementaux de Bartning et Schlyter concernent sans doute la mise en place de la négation. Chez les suédophones, on part de constructions préverbaux *Nég+V*, qui évoluent par la suite en *Nég+Vfin/Inf.+Pas* pour atteindre un emploi correct à partir du stade intermédiaire. Pour les italophones, en revanche, la structure *Nég+Vfin/Inf.+Pas* est la plus répandue, dès le début de l'acquisition. Les cas de constructions *Nég+V*, qui reflèteraient la structure de la négation en L1, sont très rares. Aux derniers stades, on observe quelques

rare cas de V+Nég, probablement suite à une exposition plus longue et variée à la langue cible.

Au niveau des syntagmes nominaux, les similitudes sont plus marquées. On observe une plus grande variété de déterminants chez les Italiens, qui commencent à employer les possessifs, les numéraux et les démonstratifs dès les premiers stades, souvent de manière non-correcte. L'accord du déterminant se fait plus tôt et souvent correctement, mais, quant au genre, cela est probablement dû au fait que la plupart des mots ont le même genre en italien et en français. Pour ce qui concerne l'adjectif, l'accord est beaucoup plus tardif par rapport à l'accord du déterminant, et nos résultats rejoignent donc ceux de Bartning et Schlyter. Il en est de même pour la place du pronom objet.

Notre troisième question concernait les facteurs qui peuvent influencer le processus d'acquisition d'une LE. Il s'avère que ceux-ci sont variés et ne concernent pas seulement les contraintes de traitement linguistique ni les caractéristiques morphosyntaxiques de la L2. Nous avons pu constater que, relativement à certaines structures dont l'itinéraire d'acquisition diffère remarquablement par rapport à ceux de Bartning et Schlyter, il est nécessaire de prendre en considération des facteurs relatifs à la langue maternelle des apprenants, à la qualité et à la quantité de l'input et à l'approche méthodologique d'enseignement qui détermine l'exposition à la langue cible, le type d'apprentissage, l'ordre suivant lequel les structures morphosyntaxiques sont enseignées/apprises.

En ce qui concerne le facteur de transfert de la L1 ou d'une autre L2 vers l'acquisition du français, il semble que ce facteur contribue de manière décisive. Des recherches ultérieures, comparant des groupes d'apprenants avec des L1 différentes, pourraient montrer jusqu'à quel point ce facteur peut influencer la production en français L2. Lado (1957) estimait que la similitude entre langues favorisait leur apprentissage, contribuant ainsi à développer une conception peut-être un peu rapide et simpliste de "langues voisines, langues faciles". Effectivement, les rapports de similitude entre langues jouent un rôle déterminant dans les phénomènes de transfert/interférences mais pas toujours dans le sens où l'on voudrait le croire. Les analogies entre français et italien semblent déterminer l'acquisition précoce de certaines structures, telles que les complétives infinitives, les subordonnées relatives, causales et finales, mais elles sont aussi à la base de certains phénomènes récurrents, tels que l'emploi tardif et/ou idiosyncratique des structures non-analytiques *c'est* et *il y a*, le placement arbitraire du pronom objet direct

et indirect ou encore l'emploi tardif du subjonctif et du conditionnel dans des structures multipropositionnelles.

Un autre facteur décisif semble être l'approche méthodologique d'enseignement. Le rôle décisif de ce dernier facteur semble dû à la grande proportion d'input écrit, et plus en général métalinguistique, dans les classes universitaires de français en Italie, et en particulier dans le contexte de notre étude. Il est très probable que les apprenants ont très tôt une « vision » métalinguistique très régulière, qui se montre avantageuse dans leur production. Cette vision métalinguistique semble en plus influencer l'acquisition précoce ou tardive de certaines formes et structures. Par exemple, l'emploi de la structure *Nég+V+Pas*, observée dès le début de l'acquisition et qui ne peut pas être expliquée par un transfert de la L1 du moment que l'italien présente une structure *Nég+V*, est probablement dû à un haut niveau d'explicitation métalinguistique, avec une analyse détaillée de la négation dès les débuts de l'enseignement. D'autres exemples concernent la tendance à analyser des structures figées et l'émergence tardive de structures périphrastiques telles que le futur proche, le passé récent et le présent continu dont l'acquisition en *chunk* est plutôt déterminée par leur haute fréquence d'occurrence dans des contextes non-guidés.

Quant au rôle des facteurs linguistiques liés aux morphèmes, et en particulier la fréquence type et la fréquence d'occurrence des formes, il a été noté que ces deux facteurs sont en concurrence l'un avec l'autre. Les apprenants sont certainement influencés par la haute fréquence type de certains morphèmes et structures, ce qui est plus clair dans les stades post-initial et intermédiaire où ils suremployent les structures les plus fréquentes (le morphème flexionnel *-ons* dans **prendons* au lieu de **prenons*). Il semble cependant que ce n'est qu'en combinaison avec d'autres facteurs que la fréquence type des morphèmes et des structures contribue à l'explication du développement morphosyntaxique observé.

15. Perspectives futures

En conclusion, notre recherche confirme que, pour expliquer l'acquisition graduelle de la grammaire du français L2, il est nécessaire de tenir en compte plusieurs facteurs. Les interlangues sont des systèmes mouvants et en interaction avec leur environnement. Le contexte dans lequel l'apprentissage a lieu est donc fondamental, du moment qu'il

détermine non seulement les motivations et les objectifs des apprenants, mais aussi la quantité et la qualité de l'input linguistique. Il serait donc utile, à l'instar de Py (1980), de définir les interlangues comme des « mosaïques de microsystemes » obéissant à des principes fonctionnels différents, et interagissant avec leur contexte. Les parcours développementaux des grammaires d'apprenants ne peuvent donc pas suivre un sillon préétabli à partir d'un seul ou même plusieurs facteurs, mais sont déterminées par l'ensemble de ceux-ci et par leur combinaison. Plutôt que d'acquisition des LE, il serait plus utile de parler d'acquisitions, en soulignant ainsi la nature complexe et dynamique des processus d'acquisition langagière.

Les perspectives de recherches ultérieures qui se dessinent à partir de nos résultats ont des dimensions à la fois théoriques et empiriques.

14.1. Perspectives théoriques

Nous sommes de l'avis que les différentes approches présentent des avantages et des inconvénients lorsqu'elles sont confrontées aux données empiriques du français L2. Pour ce qui est de la théorie de la processabilité, elle prédit le développement grammatical en L2 à la fois en ce qui concerne la morphologie et la syntaxe, considérant que ces deux domaines dépendent des mêmes contraintes de traitement. Cependant, elle ne peut pas expliquer certaines particularités dans l'acquisition du français L2. Pour rendre compte du développement des interlangues d'apprenants italophones, il semble nécessaire de tenir en compte une série de facteurs internes et externes. Pour faire cela, il est nécessaire d'intégrer plusieurs approches théoriques, telles que l'approche cognitive de Pienemann et l'approche linguistique de Goldschneider et deKeyser, et de considérer de manière plus approfondie d'autres facteurs, tels que l'input, le transfert de la L1, l'ordre et les méthodologies d'enseignement.

14.2. Perspectives empiriques

En décrivant l'acquisition du français L2 par des apprenants italophones adultes, notre objectif a été de contribuer à enrichir les connaissances sur le développement du système grammatical du français L2. Cependant, plusieurs domaines restent encore à découvrir.

Il serait intéressant, par exemple, de tester la théorie de la processabilité sur un corpus longitudinal restreint mais plus détaillé, avec des prises de données plus fréquentes et capables de témoigner des premières occurrences pour chaque structure analysée. D'une autre perspective, il serait important de mettre en relation stricte l'analyse détaillée de l'input en classe de français L2 (livres, méthodes, interactions, textes, exercices) avec les productions des apprenants tout au long du processus d'appropriation, ou encore de confronter des groupes d'apprenants guidés ayant été soumis à des approches méthodologiques différentes, pour voir quelles différences peuvent être observées dans leur processus d'acquisition.

Pour finir, il nous semble qu'une question qui mériterait d'être approfondie pour expliquer le développement des interlangues est celle de l'ordre d'enseignement / apprentissage comparé à l'ordre d'acquisition. Il serait intéressant de voir si, et dans quelle mesure, ce dernier peut être influencé par le premier, en comparant des groupes d'étudiants auxquels les structures seraient présentées suivant un ordre différent.

BIBLIOGRAPHIE

- Adjemian, C. 1976, *On the nature of interlanguage system*, *Language Learning* 26(2), 297-320.
- Achard, M. et Niemeier, S., (éds), 2004, *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Berlin, Mouton de Gruyter
- Ågren, M., 2008, *À la recherche de la morphologie silencieuse. Sur le développement du pluriel en français L2 écrit*, Études Romanes de Lund 84, Thèse de Doctorat, Université de Lund.
- Andersen, R., 1976, *A function acquisition hierarchy study in Puerto Rico*, Présentation faite à 10th annual TESOL Conference, New York, mars, 1976.
- Andersen, R. W., 1978, *An implicational model for second language research*, *Language Learning* 28: 221-282.
- Andersen, W. R. 1984. *The one to one principle of interlanguage construction*. *Language Learning* 34 (4), 77-95.
- Arditty, J., Vasseur, M.-T. 2002. *Contextes, variabilités et activités d'appropriation des langues*. In F. Cicurel & D. Véronique (éd.). *Discours, action et appropriation des langues*, 251-264. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Armand, F., 2005, *Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire*, *Revue de sciences de l'éducation*, vol. 31, n.2, pp. 441-469.
- Austin, J.L., 1962, *How To Do Things With Words*, Oxford, Oxford University Press.
- Bange, P., 1982, *L'éternel grammairien. Etude sur le discours normatif*, Berne, Peter Lang
- Bange, P. 1992, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris, Didier.
- Bange, P. 1992. *À propos de la communication et de l'apprentissage de L2*. In *AILE* n° 1, 53-85.
- Bange, P., 2005, *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, Paris, L'Harmattan.

- Bange, P. 2002. *L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère*. In F. Cicurel et Véronique, D., (éd.). *Discours, action et appropriation des langues*, 22-36. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Bailey, R., Lucas, C., (2007), *Sociolinguistic variation Theories*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Barbier, M. L., 2003, *Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches*, <http://www.arobase.to>, pages 6-21 (2008-09-30).
- Barbier, M. L., 2004, *Écrire en langue seconde, quelles spécificités ?*, in A. Piolat (éd.) *Écriture. Approches en sciences cognitives*, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Bardovi-Harlig, K., 1987, *Markedness and salience in second-language acquisition*, *Language Learning*, 37-3, 385-407.
- Bardovi-Harlig, K. et Bofman, T., 1989, *Attainment of Syntactic and Morphological accuracy by advanced language learners*, *Studies in Second Language Acquisition* 11: 17-34.
- Bartning, I., 1990, *L'acquisition du français par des apprenants suédois – quelques aspects*, *Revue Romane*, vol. 25, pp. 165-179
- Bartning, I., 1990, *L'interlangue française des apprenants universitaires suédois-aspects de l'accord du verbe*, In O. Halmy, A. Halvorsen, & L. Lorentzen (eds.), *Actes du Onzième Congrès des Romanistes Scandinaves*, 27-38. Trondheim, Tapir.
- Bartning, I., 1997, *L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée*, *AILE*, pp. 9-50
- Bartning, I., 1998, *Procédés de grammaticalisation dans l'acquisition des prédications verbales en français parlé*. *Travaux de Linguistique* 36, 223-234.
- Bartning, I. 2000. *Gender agreement in L2 French : Pre-advanced vs advanced learners*. *Studia Linguistica* 54, 225- 237.
- Bartning, I. et Kirchmeyer, N., 2003, *Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2*. *AILE*, 19: 9–39.
- Beacco, J.-Cl., F. Cicurel, J.-L. Chiss, D. Véronique, (éd.) 2005. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris, PUF.
- Beacco, J.-C., 2010, *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Didier.

- Beaman, K., 1984, *Coordination and subordination revisited: Syntactic complexity in spoken and written narrative discourse*, in Tannen, D., (éd.) *Coherence in spoken and written discourse*, Norwood, N.J. Ablex, 45-80.
- Benazzo, S. 2003. *The interaction between verb morphology and temporal adverbs of contrast. A longitudinal study in French, German and English L2*. In Dimroth, Ch. et Starren, M., (éds.) *Information structure, linguistic structure and the dynamics of language acquisition*, 187-210. Amsterdam, Benjamins.
- Benazzo, S., Starren, M., 2007, *L'émergence de moyens grammaticaux pour exprimer les relations temporelles en L2*, AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère), n. 25, pp. 129-157
- Berthoud, A-C. et Py, B., 1979, *Etude des processus d'apprentissage de L2. Problèmes méthodologiques et illustrations : contraintes déictiques sur l'emploi de quelques verbes de mouvement en français, allemand et espagnol*, Encrages, numéro spécial Linguistique appliquée, 22-31.
- Berthoud, A-C., 1982, *Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue seconde. Etudes des verbes allemands*, Berne, Peter Lang.
- Berthoud, A.-C., Py, B., 1993, *Des linguistes et des enseignants*, Berne, Peter Lang.
- Berwick, R. et Weinberg, A., 1984, *The grammatical basis of linguistic performance: language use and language acquisition*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Besse, H., Porquier, R., 1991, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier.
- Biber, D., 1988, *Variations across speech and writing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Birdsong, D., 1992, *Ultimate attainment in second language acquisition. Language*, n° 68, 706-755.
- Birdsong, D., 2006, *Age and Second Language Acquisition and Processing : A Selective Overview. Language Learning* 56, 9 – 49.
- Blanche-Benveniste, C., 1994, *The construct of oral and written language*, in Verhoven, L., (ed.), *Functional literacy: Theoretical issues and educational implications*, Amsterdam, John Benjamins.
- Borello, E, 2005, *A volte ritornano. Storia dei metodi per insegnare le lingue*, Genova, Il Libraccio

- Brown, R., 1973, *A First Language : The Early Stages*, Cambridge MA, Harvard University Press.
- Burt, M. K. et Dulay, H. C., 1980, *On acquisition orders*, in S. W. Felix (éd.) *Second Language Development : Trends and Issues*, Tübingen, Gunter Narr, 265-327.
- Bybee, J. et Thompson, S., 2000, [*Three frequency effects in syntax*](#). *Berkeley Linguistic Society* 23: 65-85.
- Bybee, J., 2008, [*Usage-based grammar and second language acquisition*](#). In P. Robinson and N. Ellis (éds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge. 216-236.
- Calò, R., 2010, *Le Lingue In Classe*, Viterbo, Sette Città.
- Canut, C., (2000), *Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues: la mise en discours "épilinguistique"*, *Langage et Société* n. 93-septembre 2000, Paris, Éd. Maison des sciences de l'homme, pp. 71-94.
- Carrol, M., Becker A. et al. 1993. *Reference to space in learner varieties*. In C. Perdue (Ed.), p. 119-149.
- Carroll, S., 2000, *Input and Evidence: The raw material of Second Language Acquisition*, Amsterdam: Benjamins.
- Carroll, M., Natale, S. & Starren, M., 2008, *Acquisition du marquage du progressif par des apprenants germanophones de l'italien et neerlandophones du français*, *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, n. 26, pp. 31-50
- Chaudenson, R. 2000. *Appropriation, évolution et fonctionnements linguistiques*. In D. Coste & D. Véronique (éd.), *La notion de progression. Notions en question* n° 3, 21-42.
- Chafe, W., 1982, *Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature*. In Tannen, D. *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, Ablex, 982. pp. 35-53.
- Chafe, W. et Tannen, D., 1987, *The relation between written and spoken language*, *Annual Review of Anthropology* 16: 383-407.
- Chomsky, N., 1965, *Aspects of a Theory of Syntax*, Cambridge, MIT Press
- Cicurel, F., Véronique, D., (éd.) 2002. *Discours, Action et appropriation des langues*. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

- Clahsen, H., Miesel, J. et Pienemann, M., 1983, *Deutsch als Zweitsprache : der Spracherwerb Ausländischer Arbeiter* [German as a second language: The language acquisition of foreign workers]. Tübingen, Narr.
- Clahsen, H., 1984, *Die Profilanalyse*, Berlin, Mardaga.
- Clark, E. V., 1971, *On the acquisition of the meaning of before and after*. Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior n° 10, 266-275.
- Cleland, A. C. et Pickering, M. J., 2006, *Do writing and speaking employ the same syntactic representations?*, Journal of Memory and Language 54: 185-198.
- Corder, S. P., 1967, *The significance of learners' errors*, International Review of Applied Linguistics 5: 161-169.
- Corder, S. P., 1971, *Idiosyncratic Dialects and Error Analysis*, International Review of Applied Linguistics 9:2, pp. 147-160.
- Corder, S. P., 1980, *La sollicitation de données d'interlangue*, Langages 57, 29-37.
- Corder, S. P., 1981, *Error analysis and interlanguage*. Oxford, Oxford University Press
- Cornaire, C. et Raymond, P. M., 1999, *La production écrite* (2^{ème} ed.), Paris: CLE International.
- Costa-Galligani, S., *Compétences, productions et représentations métalinguistiques chez des migrants espagnols de longue date*, Langue française, n. 131, pp. 52-65.
- Culioli, A., 1968, *La formalisation en linguistique*. Cahiers pour l'analyse, 9 : 106-117.
- Culioli, A., 1990, *Pour une linguistique de l'énonciation. Operations et représentations*, (tome I), Paris, Ophrys.
- Crystal, D., 1979, *Working with LARSP*, London, Arnold.
- Cummins, J., 1979, *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, Working Papers on Bilingualism, n. 19, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Dalouis, M., 2009, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Cafoscarina

- Defays, J-M., 2003, *Le français langue étrangère et seconde*, Liège, Mardaga
- De Knop, S., Boers, F., De Rycker, A.(eds), 2010, *Fostering language teaching efficiency through cognitive linguistics*, Berlin, De Gruyter Mouton
- De Pietro, J.-F. et Wirthner, M., 1996, *Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français*. *TRANEL*, 25, 29-49.
- Dewaele, J-M et Véronique, D., 2000, *Relating gender errors to morphosyntax and lexicon in advanced French interlanguage*, *Studia Linguistica*, 54 (2): 212-224.
- Dewaele, J-M., et Véronique, D., 2001, *Gender assignment and gender agreement in advanced French interlanguage : a cross-sectional study*, *Bilingualism : Language and Cognition*, 4 (3) : 275-297.
- Dewaele, J.-M. (éd), 2005, *Focus on French as a Foreign Language. Multidisciplinary approaches*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Dulay, H. C. et Burt, M., 1973, *Should we teach children syntax?*, *Language Learning* 23: 245-258.
- Dulay, H. C. et Burt, M., 1974, *Natural sequences in child second language acquisition*, *Language Learning* 24: 37-53.
- Doughty, C., Williams, J., 1998, *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Eckman, F. R., 1977, *Markedness and the contrastive analysis hypothesis*, *Language Learning* 27 (2): 315-330.
- Erwin, S., & Osgood, C., (1954), *Second language learning and bilingualism*, *Journal of abnormal and social psychology*. Supplement 49, Washington, American Psychological Association.
- Ellis, N., 2002, *Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition*, *Studies in Second Language Acquisition* 24: 143-188.
- Ellis, N., 2008, *Usage-based and form-focused language acquisition*, in P. Robinson et N.C. Ellis, *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, New-York : Routledge, 372-405

- Faerch, C., Kasper G., 1983. *Plans and strategies in foreign language communication*. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication*, 20-60, Longman, London.
- Fayol, M., 1997, *Des idées au texte : Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, PUF.
- Felix, S. W., 1984, *Maturational aspects of universal grammar*. In A. Davies, C. Criper, & Howatt (eds.), *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Franceschina, F. 2005. *Fossilized second language grammars : The acquisition of grammatical gender*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Frawley, W., Lantolf, J. P., 1985. Second language discourse: a vygotskian perspective. In *Applied Linguistics* n° 6, 19-44.
- Gadet, F., 1997, *Le Français ordinaire*, Paris, A. Colin.
- Gajo, L., Mondada, L., 2000. *Acquisition et interaction en contextes*. Éditions Universitaires, Fribourg.
- Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. & Serra, C. (éd.), 2004, *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier.
- Gaonac'h, D., 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier.
- Gass, S. et Selinker, L., 1992, *Language Transfer in Language Learning* (édition révisée), Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins.
- Giacalone Ramat, A., 1992, *Grammaticalisation processes in the acquisition of temporal and modal relations*. *Studies in Second Language Acquisition*, 14: 297-322.
- Giacalone-Ramat, A., 2003, *Verso l'italiano. Strategie di acquisizione*, Roma, Carocci.
- Giuliano, P., 2004, *La négation linguistique dans l'acquisition d'une langue étrangère*. Berlin: Peter Lang.
- Goldschneider, J. M. et DeKeyser, R. M., 2001, *Explaining the 'Natural Order of L2 Morpheme Acquisition' in English: A Meta-analysis of Multiple Determinants*, *Language Learning* 51 (1): 1-50.
- Granfeldt, J. 2004. *The development of gender attribution and gender concord in French : A comparison of bilingual first and second language learners*. In J-

- M. Dewaele (ed), *Focus on French as a Foreign Language : Multidisciplinary approaches*, 164-190. Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- Granget, C., 2008, *Le développement du discours rapporté en français L2*, AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère), n. 26, pp. 99-112
 - Griggs, P., 2007, *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères. Situation naturelle ou guidée*, Paris, L'Harmattan.
 - Halliday, MAK, 1989, *Spoken and written language*, Oxford, Oxford University Press.
 - Hamers, J.F., et Blanc, M., 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Éd. Mardaga.
 - Håkansson, G., Pienemann, M. et Sayehli, S., 2002, *Transfer and typological proximity in the context of L2 processing*, *Second Language Research* 18: 250-273.
 - Hancock, V., 2000, *Quelques connecteurs et modalisateurs dans le français parlé d'apprenants avancés. Étude comparative entre suédophones et locuteurs natifs*. Cahiers de la recherche, 16. Université de Stockholm. Thèse de doctorat.
 - Heinen, S. et Kadow, H., 1990, *The acquisition of French by monolingual children : A review of the literature*, in Meisel, J. M., (éd.) *Two First Languages: Early grammatical development in bilingual children*, Dordrecht, Foris, 47-71.
 - Herschenssohn, J. 2001. *Missing inflection in L2 French : Accidental infinitives and other verbal deficits*. *Second Language Research* 17, 273 – 305.
 - Herschenssohn, J. 2007. *Language Development and Age*. Cambridge, Cambridge University Press
 - Hyltenstam, K., Abrahamsson, N., 2003. *Âge de l'exposition initiale et niveau terminal chez des locuteurs quasi-natifs du suédois L2*. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 18.
 - Hoffmann, C., 1991 *An introduction to bilingualism*, London, Longman Ed.
 - Hunt, K., 1965, [Grammatical structures written at three grade levels](#). NCTE Research report No. 3, Champaign, IL, USA.
 - Jakobovits, L.A., 1970, *Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues*. Rowley, Mass.: Newbury House
 - Johnston, M., 1985, *Syntactic and morphological progression in learner English*. Commonwealth Dept. of Immigration and Ethnic Affairs, Canberra.

- Josefsson, G., Platzack, C., Håkansson, G., 2003, *The Acquisition of Swedish Grammar*, Amsterdam, John Benjamins
- Kaplan, R. et Bresnan, J., 1982, *Lexical Functional Grammar: A formal system for grammatical representation*, in J. Bresnan (éd.) *The Mental Representation of Grammatical Relations*, Cambridge MA: The MIT Press, 173-281.
- Kecskes, I ; Albertazzi, L., (éd) 2007, *Cognitive aspects of bilingualism*, Dordrecht, Springer.
- Kemmer, S. et Barlow, M., 2000, *Introduction: A Usage-Based Conception of Language*. *Usage-Based Models of Language*: vii-xxviii.
- King, K., A., Mackey, A., 2006, *L'acquisizione linguistica*, Bologna, Il Mulino.
- Kirchmeyer, N., 2002, *Etude de la compétence textuelle des lectes d'apprenants avancés. Aspects structurels, fonctionnels et informationnels*. Cahiers de la recherche, 17. Université de Stockholm. Thèse de doctorat.
- Klein, W., 1989, *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Colin.
- Klein, W. et Perdue, C., 1992, *Utterance Structure. Developing grammars again*, *Studies in bilingualism* 5, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Klein, W., 1994, *Time in Language*, London, Routledge.
- Klein, W. et Perdue, C., 1997, *The Basic Variety (or : Couldn't natural languages be much simpler?)*, *Second Language Research*13 (4): 301-347.
- Koch, P., 1995, *Subordination, intégration syntaxique et oralité*, *Etudes Romanes*, 34, 13-43.
- Krashen, S., Butler, J., Birnbaum, R. et Robertson, J., 1978, *Two studies in language acquisition and language learning*, *International Review of Applied Linguistics*16: 73-92.
- Krashen, S. D., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon
- Kroll, B., 1977, *Combining ideas in written and spoken English: A look at subordination and coordination*, in Keenan, E. et Bennett, T., (éds), *Discourse across time and space*, *Southern California Occasional Papers in linguistics*, n°5, Los Angeles, CA University of Southern California, 69-108.
- Labelle, M., 2005, *The acquisition of grammatical categories : the state of the art*, in Cohen, H., et Lefebvre, C., *Handbook of categorization in cognitive science*, Amsterdam, Elsevier, 433-457

- Lado, R., 1957, *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan, Ann Arbor.
- Landry, R., (1982), *Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires du Canada*, Revue des sciences de l'éducation, vol. 8, n° 2, pp. 223-244, <http://www.erudit.org/revue/rse/2010/v36/n1/index.html>.
- Larsen-Freeman, D. E., 1975, *The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students*, TESOL Quaterly9: 409-419.
- Larsen-Freeman, D. E. et Strom, V., 1977, *The construction of a second language acquisition index of development*, Language Learning 27 (1): 123-134.
- Larsen-Freeman, D. E. et Long, M. H., 1991, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, New York, Longman.
- Laudanna, A., Voghera, M., (eds) 2006, *Il linguaggio. Strutture linguistiche e processi cognitivi*. Laterza, Bari
- Lenneberg, E. H., (1967), *Biological foundations of language*, New York, Wiley.
- Levelt, W. J. M., 1989, *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge: The MIT Press
- Long, M. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second language Acquisition*, n° 12, 251-85.
- Lüdi G., *Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue* , Revue française de linguistique appliquée 2/2004 (Vol. IX), p. 125-135.
- Lüdi, G. & Py, B., 2003, *Être bilingue*, Berne, Éd. Peter Lang SA
- Mangiante, J-M., Parpette, C., 2011, *Le Français sur objectif universitaire*, Grenoble, PUG, p. 41-123.
- Matsuda, P. K., 2003, *Changing currents in second language writing research*, Journal of Second Language Writing12: 151-179.
- Matthey, M., Véronique, D., (éds), 2004, *Trois courants de recherche en acquisition des langues*. Acquisition et Interaction en Langue Etrangère, 21.
- Meisel, J., 1987, *Reference to past events and actions in the development of natural second language acquisition*. In Pfaff C.W. (éd.) *First and second language acquisition processes*, 206-224. Cambridge MA, Newbury House.

- Meisel, J. M., Clahsen, H. et Pienemann, M., 1981, *On determining developmental stages in natural second language acquisition*, *Studies in Second Language Acquisition* 3 : 109-135.
- Mackey, W.F., 1976, *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Éd. Klincksieck
- Matthey, M., 1996, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Berne, Éd. Peter Lang
- Marquilló Larruy, M., 2003, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International.
- Mitchell, R., Myles, F., 2004, *Second Language learning theories*, Arnold pub.
- Mossberg, M., 1995, *L'acquisition d'énoncés multipropositionnels en français L2 par quatre apprenants suédophones*. PERLES, Université de Lund.
- Myles, F. 2005. The emergence of morpho-syntactic structure in French L2. In J-M. Dewaele (ed), *Focus on French as a Foreign Language : Multidisciplinary approaches*, 164-190. Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- Nemser, W., 1971, *Approximative systems of foreign language learners*, *International Revue of Applied Linguistics* IX-2, 115-123.
- Noyau, C., 1976, *Les 'français approchés' des travailleurs migrants : un nouveau champ de recherche*, *Langue Française* 29, 45-60.
- Noyau C., Houdaifa E., Vasseur M.-Th., Véronique, D., 1995. *The Acquisition of French*. In Dietrich et al. (éds.) *The acquisition of temporality in a second language*, 145-209. Amsterdam, John Benjamins.
- Noyau, C., VASSEUR, M.-Th., 1986. L'acquisition des moyens de la référence temporelle en français langue étrangère chez des adultes hispanophones. *Langages* 84, 105-117.
- Odlin, T., 1989, *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Paquay, L., Crahay, M., De Ketele, J.-M., 2006, *L'analyse qualitative en éducation:*
- *des pratiques de recherche aux critères de qualité*, Bruxelles, De Boeck
- Pallotti, G., 2000, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- Pallotti, G., 2007, *An operational definition of the emergence criterion*, *Applied Linguistics* 28(3): 361-382.
- Parodi, T. 2000. Finiteness and verb placement in second language acquisition. *Second Language Research* 16 (4), 355-381.

- Peal, E., Lambert, W.E., (1962), *The relation of bilingualism to intelligence*, Psychological Monographs, 76, Washington, American Psychological Association.
- Pekarek Doehler, S., *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives*, Acquisition et interaction en langue étrangère, 12, 2000
- Perdue, C. (1993) (éd). *Adult Language Acquisition : Crosslinguistic Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press
- Perdue, C., Gaonac'h, D., 2000, Acquisition des langues secondes. In Kail, M., Fayol, M., (eds) *L'acquisition du langage*. PUF, Paris, pp.215-246.
- Philipsson, A., 2007, *Interrogative Clauses and Verb Morphology in L2 Swedish: Theoretical Interpretations of Grammatical Development and Effects of Different Elicitation Techniques*. Thèse de Doctorat 13, Université de Stockholm.
- Pienemann, M., 1984, *Psychological constraints on the teachability of language*. Studies in Second Language Acquisition, 6, 186-214.
- Pienemann, M., 1985, *Learnability and syllabus construction*, In Hylsténstamm, K. et Pienemann, M., (éd.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, 171-201. Clevedon, Multilingual Matters.
- Pienemann, M., 1999, *Language processing and second language development . Processability theory*, Benjamins B.V., Amsterdam.
- Pienemann, M. et Håkansson, G., 1999, *A unified approach towards the development of Swedish as L2: A processability approach*, Studies in Second Language Acquisition 21: 383-420.
- Pienemann, M., (éd.), 2005, *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*, Amsterdam and Philadelphia, John Benjamins.
- Pochard, J. C., 1994, *Profils d'apprenants*, Actes du IXe colloque international 'Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches', St. Étienne, Publications de l'Université de St. Étienne.
- Porquier, R. 1974. *Progression didactique et progression d'apprentissage : quels critères ?* Études de linguistique appliquée n° 16, 105-112.
- Porquier, R., 1977, *L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives*, Etudes de Linguistique Appliquée 25, 23-43.

- Porquier, R. 2001. *La notion de progression en langue étrangère et quelques réflexions sur les apprentissages mixtes*. In D. Coste & D. Véronique (éd.), *La notion de progression*. Notions en question n° 3, 89- 101.
- Prevost, P. et White, L., 2000, *Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement*. *Second Language Research*, 16.2: 103–133.
- Prevost, P., Paradis, J., (eds). 2004. *The Acquisition of French in Different Contexts*. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins.
- Prodeau, M. 2004. *Gender and number in French L2 : Can we find out more about the constraints on production in L2 ?* In J-M. Dewaele (ed), *Focus on French as a Foreign Language : Multidisciplinary approaches*, 114-134. Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- Puren, C., 1994, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Parigi, Crédif-Didier
- Puren, C., 2001, *Représentations de l'enseignement/apprentissage de la grammaire en didactique des langues*. *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 122, pp. 135-141
- Py, B., 1980, *Hétérogénéité et transgression dans le fonctionnement de l'interlangue*. *Encrage* n° spécial, *Acquisition d'une langue étrangère*, pp. 74-78
- Py, B., 1980, *Quelques réflexions sur la notion d'interlangue*, *Travaux Neuchâtelois de Linguistique* 1, 31-55.
- Py, B., 2000, *Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue*. *Études de linguistique appliquée* n° 120, 395-404.
- Py, B., 2004, *L'apprenant, le chercheur et le discours. Quelques réflexions sur la notion de saillance*, *Travaux neuchâtelois de linguistique* 40, 117-131.
- Rahkonen, M. et Håkansson, G., 2008, *Production of written L2 Swedish – Processability or Input Frequencies?*, in H-J. Kessler (éd.) *Processability Approches to Second Language development and Second Language Learning*, Newcastle: Cambridge Scholars Press, 135-161.
- Riegel, M., Pellat, J.C. et Rioul, R., 1994, *Grammaire Méthodique du Français*, Paris, PUF.
- Robinson, P ; Ellis, N. C., 2008, *Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, New York, London, Routledge ed.

- Schachter, J., 1992, *A New Account of Language Transfer*, in S. Gass et L. Selinker (éds.) *Language Transfer in Language Learning*, Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 32-46.
- Schlyter, S. 2003. Development of verb morphology and finiteness. In Dimroth Ch. & M. Starren (éds.) *Information structure, linguistic structure and the dynamics of language acquisition*, 15-44. Amsterdam, Benjamins.
- Schumann, J., 1978, *Social and Psychological Factors in Second Language Acquisition: Issues and Approaches*. Newbury House, Rowley, pp.136-178
- Selinker, L., 1972, *Interlanguage*, *International Review of Applied Linguistics*, n° 10, 209-31.
- Sharwood-Smith, M. et Truscott, J., 2005, *Stages or Continua in Second Language Acquisition: A MOGUL Solution*, *Applied Linguistics* 26(2): 219-240.
- Skehan, P., 1998, *A cognitive Approach to Language Learning*, Oxford, Oxford University Press
- Starren, M. 2001. *The Second Time. The Acquisition of Temporality in Dutch and French as a Second Language*. Utrecht, LOT.
- Stoffel, H. et Véronique, D., 2003, *L'acquisition de la négation en français par des adultes arabophones*. *Marges Linguistiques*, 5.
- Tannen, D., 1982, *Oral and literate strategies in spoken and written narratives*, *Language*, 58(1), 1-21.
- Tarone, E., Frauenfelder, U. et Selinker, L., 1976, *Systematicity / variability and stability/instability in interlanguage systems*, in H. D. Brown (Ed.), *Papers in Second Language Acquisition*, *Language Learning Special Issue* 4, 93-134.
- Taylor, J., R., 2002, *Cognitive grammar*, Oxford, Oxford University Press
- Titone, R., 1974, *Bilinguisme précoce et éducation bilingue*, Bruxelles, Éd. Dessart
- Towell, R., 2007, *Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Acquisition Research*, in Van Daele, S., Housen, A., Kuiken, F., Pierrard, M. et Vedder, I. (éds.) *Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Use, Learning and Teaching*, Brussel, Contactforum, 285-299.
- Trévisé, A., 1996, *Réflexion, réflexivité et acquisition des langues*. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* n° 8, pp. 5-39.

- Trévisse, A., 2009, *Miser sur l'inévitable activité métalinguistique des apprenants dans l'enseignement des langues*, Hyper Article en Ligne - Sciences de l'Homme et de la Société, <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00434335/fr/>
- Trobia, A., 2010, *Elementi di metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Roma, Aracne
- Truscott, J. et Sharwood-Smith, M., 2004, *Acquisition by Processing: A modular approach to Language Development*, *Bilingualism: Language and Cognition* 7(1): 1-20.
- VanPatten, B., 1996, *Input processing and grammar instruction in second language acquisition. Theory and research*, Norwood, Ablex.
- Véronique, D. 1995. *Le développement des connaissances grammaticales en français langue 2. Implications pour une évaluation*. In R. Chaudenson (éd.), *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*, 29-45, Paris CIRELA / ACCT.
- Véronique, D., 2005, *Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère : quelques pistes de travail*, *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n° 23, 9-42.
- Véronique, D., Carlo, C., Granget, C., Kim, J., Prodeau, M., 2009, *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Paris, Didier
- Watorek, M., 1996, *Conceptualisation et représentation linguistique de l'espace en italien et en français, langue maternelle et langue étrangère*. Thèse de Doctorat, Paris VIII.
- Watorek, M., Perdue, C., 1999, *Additive particles and focus : observations from learner and native speaker production*. *Linguistics*, 37 (2), 297-323.
- Watorek, M., (éd), 2004, *Construction du discours par des enfants et des apprenants adultes*. *Langages*, n° 155.
- Wexler, K., et Culicover, P., 1980, *Formal principles of language acquisition*. Cambridge, MA, MIT Press.
- White, L., Genesee, W., 1996, *How native is non-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition*. *Second language research* 12,3: 233-265

- Wode, H. 1981. *Learning a second language 1. An integrated view of language acquisition*. Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Zobl, H. et Liceras, J., 1994, *Functional Categories and Acquisition Orders*, *Language Learning* 44: 159-180.

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau 1. Le corpus InterFra, Stockholm

Tableau 2. Le corpus Lund

Tableau 3. Les groupes d'étudiants suivis

Tableau 4. Les apprenants du corpus transversal

Tableau 5. Les apprenants du corpus longitudinal

Tableau 6. Principaux critères pour le regroupement des apprenants du corpus selon les stades 1 à 4 établis par Bartning et Schlyter (2004)

Tableau 7. Structures analysées dans l'étude transversale

Tableau 8 : Les FFC et les FNF dans des contextes finis

Tableau 9. Fonction croissante de l'emploi des FFC dans des contextes finis.

Tableau 10. Opposition PC/ Ø dans des contextes finis

Tableau 11. Fonction croissante de l'emploi du PC dans des contextes obligatoires

Tableau 12. Emploi de l'imparfait dans des contextes passés et imperfectifs

Tableau 13. Fonction croissante de l'emploi de l'imparfait dans des contextes passés imperfectifs

Tableau 14 : le développement parallèle de la morphologie verbale, du PC et de l'imparfait.

Tableau 15. Emploi du futur dans des contextes marqués au futur

Tableau 16. Fonction croissante de l'emploi du futur

Tableau 17. Pourcentage de verbes modaux sur le total de verbes lexicaux

Tableau 18. Fonction croissante de l'emploi des modaux

Tableau 20. Fonction croissante de l'emploi du subjonctif

Tableau 21. Pourcentages d'emploi du conditionnel

Tableau 22. Fonction croissante de l'emploi du conditionnel

Tableau 23. Marquage nominal du pluriel

Tableau 24. Fonction croissante du marquage nominal du pluriel

Tableau 25. Pourcentages d'accord en nombre avec déterminant

Tableau 26. Fonction croissante de l'accord en nombre avec déterminant

Tableau 27. Pourcentages d'accord en nombre avec adjectif

Tableau 28. Fonction croissante de l'accord en nombre avec l'adjectif

Tableau 29. Accord en genre avec déterminant

Tableau 30. Fonction croissante de l'accord en genre avec déterminant

Tableau 31. Pourcentages d'accord en genre de l'adjectif

Tableau 32. Fonction croissante de l'accord en genre avec l'adjectif

Tableau 33. Le développement de la négation

Tableau 34. Pourcentage de complétives par rapport à l'emploi total de subordonnées

Tableau 35. Fonction croissante de l'emploi des complétives

Tableau 36. Pourcentage des subordonnées relatives sur le total des subordonnées

Tableau 37. Fonction décroissante de l'emploi des relatives

Tableau 38. Pourcentage de propositions circonstancielles sur le total des subordonnées

Tableau 39. Fonction décroissante de l'emploi des circonstancielles

Tableau 40. Fonctions croissante/décroissante des subordonnées complétives, relatives et circonstancielles

Tableau 41. Hiérarchie de traitement de la Théorie de la Processabilité de Pienemann

Tableau 42. Résumé des premiers quatre stades de Bartning et Schlyter

Tableau 43. Les apprenants de l'étude longitudinale et les relèvements

Tableau 44. Le groupe 0 et les relèvements

Tableau 45. Les occurrences pour l'étudiante 01S

Tableau 46. Les occurrences pour l'étudiante 02S

Tableau 47. Le groupe 1 et les relèvements

Tableau 48. Les occurrences pour l'étudiante 11S

Tableau 49. Les occurrences pour l'étudiante 12S

Tableau 50. Le groupe 2 et les relèvements

Tableau 51. Les occurrences pour l'étudiante 21S

Tableau 52. Les occurrences pour l'étudiante 22L

Tableau 53. Le groupe 3 et les relèvements

Tableau 54. Les occurrences pour l'étudiant 31S

Tableau 55. Les occurrences pour l'étudiant 32L

Tableau 56. Le groupe 4 et les relèvements

Tableau 57. Les occurrences pour l'étudiant 41L

Tableau 58. Les occurrences pour l'étudiant 42L

Figure 1, lexique – exemple(Pienemann 1998)

Figure 2, Structure C, exemple (Pienemann 1998)

Figure 3, Entrées lexicales, exemple (Pienemann 1998)

ANNEXES

ANNEXE 1. Questionnaire d'histoire linguistique:

Questionario di biografia linguistica

Documentazione cronologica delle esperienze di apprendimento linguistico.

Corso di laurea e facoltà:

Anno Accademico:

1. In contesto familiare, quale/i sono la/e prima/e lingua/e che hai appreso?
2. Prima di iniziare con lo studio delle lingue a scuola, ti è capitato di avere contatti regolari con altre lingue in ambito familiare (con parenti, amici di famiglia ecc.)?
3. Ti è capitato di passare dei lunghi periodi all'estero? Se sì, dove e per quanto tempo?
4. Dopo l'inizio della scolarizzazione, ti è capitato di avere contatti frequenti con parlanti di lingue straniere (compagni, amici, corrispondenti ecc.)?
5. Hai mai passato dei periodi all'estero nel quadro di progetti di apprendimento di una lingua straniera (corsi di lingua all'estero, tirocini linguistici, Erasmus ecc.)?
6. Quale scuola superiore hai frequentato?
7. Quali lingue straniere hai studiato a scuola (elementare, media, superiore), e per quanto tempo?
8. Per quanto riguarda il francese a scuola (media e superiore), quante ore settimanalmente erano dedicate all'insegnamento del francese?
9. Quali libri di testo venivano utilizzati in classe per l'insegnamento del francese? Era previsto l'uso di un libro specifico per la grammatica?
10. In generale, per il francese, si prestava più attenzione alle competenze grammaticali o alle competenze comunicative?

11. Qualcun altro, all'interno della tua famiglia, conosce il francese? Come ne definiresti le competenze (elementari, intermedie, avanzate)?
12. Attualmente, hai contatti frequenti con francofoni?

13. Attualmente, in quali occasioni ti capita di entrare in contatto con la lingua francese (letture in lingua francese come libri, giornali, riviste, siti internet, visione di film, documentari, notiziari o ancora ascolto di canzoni, radio in lingua francese ecc.)?
14. Hai vissuto altre esperienze importanti per l'apprendimento di lingue straniere?
15. Quali sono i tuoi livelli di competenza secondo il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* per la conoscenza del francese e/o di altre lingue (risultanti da certificazioni o altro tipo di valutazioni)?

ANNEXE 2. Test d'évaluation de base sur les compétences métalinguistiques :

Test di rilevamento delle competenze grammaticali, A.A. 2011-2012

A) Completare le seguenti frasi con gli articoli definiti o indefiniti :

1. J'ai _____ ciseaux et _____ stylos.
2. J'ai _____ trousse blanche.
3. Céline, toi, tu préfères _____ cinéma ou _____ théâtre?

B) Completare le seguenti frasi con gli articoli contratti :

1. Elle est partie _____ Maroc avec son copain.
2. On a rendez-vous _____ gare.
3. Quelle est la capitale _____ Allemagne?
4. Et la capitale _____ Etats-Unis?

C) Completare le seguenti frasi accordando l'aggettivo tra parentesi:

1. Eric a une _____ amie (petit).
2. C'est une _____ villa (grand).
3. Ce sont des exercices _____ (ennuyeux).
4. Nous aimons ces _____ arbres _____ (beau/vert).
5. Jean-Pierre a une _____ bicyclette _____ (beau/blanc).

D) Trasformare le seguenti frasi volgendo al plurale le parole sottolineate:

1. C'est un livre très intéressant.
2. Ma collègue de bureau est une fille sympathique.
3. Mangez cette tarte, elle est excellente.

E) Volgere le seguenti frasi alla forma negativa :

1. J'adore le football.
2. Je joue aux cartes.
3. Ils ont lu une revue.

F) Completare le seguenti frasi con l'indicativo presente dei verbi tra parentesi:

1. Mes parents _____ dans une école (travailler).
2. Qu'est-ce que vous _____ comme plat principal (choisir)?

3. Tu _____ ce film (aimer)?
4. Nous _____ de la musique (écouter).

G) Completare le seguenti frasi con il *passé composé* dei verbi tra parentesi :

1. Ils _____ en vacances (partir).
2. Vous _____ une lettre à vos amis (écrire).
3. Elles _____ en retard (arriver).
4. Nous _____ les devoirs (faire).

H) Completare le seguenti frasi con l'indicativo imperfetto dei verbi tra parentesi :

1. Quand nous _____ petits, nous _____ à l'école à pied (être, aller).
2. Autrefois, on _____ avec une plume et du papier (écrire).
3. Le dimanche matin, je _____ toujours la télé quand j' _____ trois ans (regarder, avoir).
4. Je ne _____ pas lire à l'âge de quatre ans (savoir).

I) Completare le seguenti frasi inserendo gli aggettivi dimostrativi adatti :

1. _____ stylo ne marche plus.
2. Je n'aime pas _____ cerises; elles ne sont pas mûres.
3. Vous admirez _____ chanteuse?
4. _____ avion est très confortable.

L) Completare le seguenti frasi inserendo gli aggettivi possessivi adatti :

1. C'est l'appartement de Manon. C'est _____ appartement.
2. Bonjour Messieurs ! Vous avez _____ papiers ?
3. Je te présente Julie. C'est _____ amie.
4. Vous vous appelez Pascal ? C'est _____ prénom ou _____ nom ?

M) Trasformare la seguente frase utilizzando il *présent continu*, il *passé récent* e il *futur proche* :

1. Elle regarde un film au cinéma.

N) Completare con l'articolo partitivo :

1. Tu prends _____ pâtes? Non, je ne mange pas _____ pâtes. Je préfère prendre _____ riz.
2. Et à boire, _____ bière ou _____ vin ?

O) Composition écrite : Racontez votre dernier voyage à l'étranger (20 lignes minimum).

ANNEXE 3. Test d'évaluation des compétences métalinguistiques de base :

RILEVAMENTO DELLE COMPETENZE DI BASE, TASSONOMIA GRAMMATICALE, A.A. 2011-2012

1. **Le parti del discorso.** Esegui l'analisi grammaticale delle seguenti frasi identificando i vari costituenti della frase e specificando: tipologia dei nomi e degli aggettivi, modo, tempo e genere dei verbi, funzione degli articoli, tipologia dei pronomi e degli avverbi.

- a) Quando sei arrivato? Perché non racconti chi hai visto là con loro?
- b) Tutti gli spettatori che hanno assistito a quello spettacolo potranno confermarvi che è stato molto apprezzato.

2. **L'analisi logica.** Esegui l'analisi logica della seguente frase.

- a) Per il timore molti degli studenti dimenticarono le regole che il giorno prima conoscevano alla perfezione.

3. **L'analisi del periodo.** Svolgi l'analisi del periodo nelle seguenti frasi distinguendo proposizione principale, proposizioni coordinate e subordinate, e tipologia delle subordinate.

- a) Credevo che Anna avesse già terminato la sua relazione, mentre oggi mi ha detto di non averla neppure iniziata.
- b) Gli avevamo chiesto quando sarebbe partito, perché non conoscevamo ancora la data del viaggio.